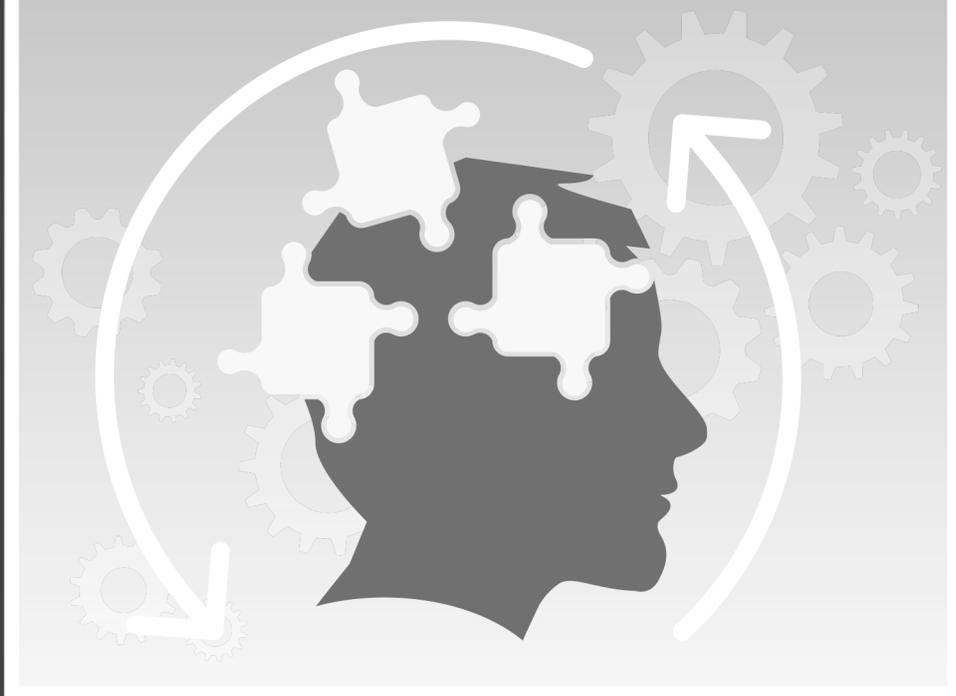


Letras e Linguística: Estrutura e Funcionamento 2

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

**Atena**
Editora
Ano 2020



Letras e Linguística:
Estrutura e
Funcionamento 2

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)


Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Prof^ª Dr^ª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof^ª Dr^ª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^ª Dr^ª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^ª Dr^ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^ª Dr^ª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^ª Dr^ª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^ª Dr^ª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^ª Dr^ª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Prof^ª Dr^ª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^ª Dr^ª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^ª Dr^ª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^ª Dr^ª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^ª Dr^ª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^ª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lillian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

L649 Letras e linguística [recurso eletrônico] : estrutura e funcionamento 2 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-449-8

DOI 10.22533/at.ed.498200610

1. Letras – Pesquisa. 2. Linguística. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de.

CDD 410

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Em **LETRAS E LINGUÍSTICA: ESTRUTURA E FUNCIONALISMO – VOL. II**, coletânea de dezoito capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, se faz presente discussões de temáticas que circundam a grande área das Letras a partir de diálogos com suas subáreas e demais áreas das Humanidades.

Temos, nesse segundo volume, quatro grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações, nelas estão debates que circundam linguística e discurso; novas tecnologias; ensino de língua inglesa; LIBRAS e realidade surda.

Linguística e discurso traz análises relevantes como movimentos parafrásticos e polissêmicos, pronomes, gênero textual, ensino de gramática e discursos, seja o religioso, o médico ou o jurídico.

Em novas tecnologias são verificadas contribuições que versam sobre representações, argumentação em blogs, ambientes virtuais de aprendizagem e ensino médio presencial mediado por tecnologias.

Em ensino de língua inglesa são encontradas questões relativas a ludicidade, desenvolvimento e falantes nativos.

LIBRAS e realidade surda enfatiza abordagens sobre estratégias de aprendizagem de LIBRAS como segunda língua e atendimentos realizados para surdos na fonoaudiologia, precisamente na Clínica de Fonoaudiologia da UNICAP, Pernambuco.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
MOVIMENTOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS NA DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE SUJEITO E IDENTIDADE	
Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé	
Janete Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.4982006101	
CAPÍTULO 2	10
O EMPREGO DO PRONOME OBLÍQUO ÁTONO PROCLÍTICO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA	
Carla Barcelos Nogueira Soares	
Gisele Manhães do Couto	
Eliana Crispim F. Luquetti	
DOI 10.22533/at.ed.4982006102	
CAPÍTULO 3	24
A REPRESENTATIVIDADE DO GÊNERO TEXTUAL CAUSO GAUCHESCO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD	
Silvio Luis Sobral de Oliveira	
Mateus da Rosa Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.4982006103	
CAPÍTULO 4	31
A CONTRIBUIÇÃO DE BAKHTIN PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA	
Jéssica Duarte de Souza	
Camila de Araújo Beraldo Ludovice	
DOI 10.22533/at.ed.4982006104	
CAPÍTULO 5	43
FORMAS DE LEGITIMAÇÃO DE PODER: DISCURSO E IDEOLOGIA NO DISCURSO RELIGIOSO	
Josicarla Gomes de Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.4982006105	
CAPÍTULO 6	53
O DISCURSO MÉDICO E O MONSTRO: SENTIDOS DE SAÚDE E CORPO PELA CIRURGIA BARIÁTRICA	
Thaís Silva Marinheiro de Paula	
Soraya Maria Romano Pacífico	
DOI 10.22533/at.ed.4982006106	
CAPÍTULO 7	70
DISCURSO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ERUDITO E O FILOSÓFICO	
Alexandre Luís Gonzaga	
DOI 10.22533/at.ed.4982006107	

CAPÍTULO 8	83
EU VOS <i>ORDENO</i> MARIDO E MULHER! A MEMÓRIA DISCURSIVA NO DILEMA DA UNIÃO CIVIL NO ESTADO BRASILEIRO	
Everaldo dos Santos Mendes Marildo de Oliveira Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.4982006108	
CAPÍTULO 9	102
DA CONTESTAÇÃO POR DIREITOS DA MULHER NO SÉCULO XIX: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE NÍSIA FLORESTA	
Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti	
DOI 10.22533/at.ed.4982006109	
CAPÍTULO 10	111
APROPRIAÇÃO DO DISCURSO SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS: IMBRICAMENTO DE REPRESENTAÇÕES	
Silvelena Cosmo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.49820061010	
CAPÍTULO 11	121
ARGUMENTAÇÃO EM BLOGS: CONTRADIÇÃO E RESISTÊNCIA NOS DISCURSOS SOBRE CELULAR NA ESCOLA	
Maria Aparecida de Souza Carvalho Soraya Maria Romano Pacífico	
DOI 10.22533/at.ed.49820061011	
CAPÍTULO 12	131
MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: O PROFESSOR DA ERA DIGITAL	
Daniella de Almeida Santos Ferreira de Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.49820061012	
CAPÍTULO 13	141
O ENSINO MÉDIO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA NA ESCOLA ESTADUAL SANTA RITA NA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE JAPURÁ-AM	
Ricélia dos Santos Solart	
DOI 10.22533/at.ed.49820061013	
CAPÍTULO 14	159
AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLOGICA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EJA	
Amanda Stanislawski Reche Claudia Marchese Winfield	
DOI 10.22533/at.ed.49820061014	
CAPÍTULO 15	164
LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS: VEREDAS PERCORRIDAS DA CHEGADA AO	

ENSINO SUPERIOR À IMPLEMENTAÇÃO E EXPANSÃO NO ESTADO DO PARÁ

Luciana Kinoshita

DOI 10.22533/at.ed.49820061015

CAPÍTULO 16..... 179

QUANDO A “PUREZA” DA LÍNGUA FORJA A “IMPUREZA” DOS FALANTES NÃO NATIVOS

Marildo de Oliveira Lopes

DOI 10.22533/at.ed.49820061016

CAPÍTULO 17..... 191

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ADULTOS OUVINTES NO CURSO INICIANTE DE LIBRAS

Cleusa Regina Cardoso

Luiz Antônio Zancanaro Junior

DOI 10.22533/at.ed.49820061017

CAPÍTULO 18..... 204

MAPEAMENTO DOS ATENDIMENTOS REALIZADOS PARA SURDOS E SUAS ORIENTAÇÕES TEÓRICAS REALIZADOS NA CLÍNICA DE FONOAUDIOLOGIA DA UNICAP: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Mannix de Azevêdo Ferreira

Wanilda Maria Alves Cavalcanti

DOI 10.22533/at.ed.49820061018

SOBRE O ORGANIZADOR..... 214

ÍNDICE REMISSIVO..... 215

CAPÍTULO 1

MOVIMENTOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS NA DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE SUJEITO E IDENTIDADE

Data de aceite: 01/10/2020

Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé

Universidade Federal do Tocantins (UFT) –
Araguaína-TO
<http://lattes.cnpq.br/6646327752668783>

Janete Silva dos Santos

Universidade Federal do Tocantins (UFT) –
Araguaína-TO
<http://lattes.cnpq.br/6646327752668783>

RESUMO: Este artigo analisa processos de produção de sentidos de dizeres que projetam os sujeitos em certas categorias identitárias, problematizando-se, na análise em pauta, como as relações entre cores são ajustadas, desestabilizadas e ressignificadas na mobilização de imaginários sócio-historicamente construídos, pontuando assim filiações ideológicas por parte de quem (re)formula ou emite os enunciados. Nosso objetivo é compreender o funcionamento discursivo da materialidade significativa selecionada, proferida no acontecimento discursivo que tomamos como foco da análise. Por conta disso, partimos de uma abordagem à luz de dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, como memória discursiva, processos de paráfrase e polissemia e efeito metafórico, esmiuçado por Eni Orlandi, aqui no Brasil, calcada em uma discussão sobre a relação entre o texto e o discurso. As reflexões produzidas no percurso de análise apontam como os sentidos se constroem continuamente e não se fecham, numa relação entre a repetição e

a possibilidade de o sentido ser outro, visto que, neste caso específico, a materialidade, por nós recortada, está sujeita sempre a novas leituras e interpretações.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de discurso, direitos humanos, sujeito, identidade.

PARAPHRASTIC AND POLYSEMIC MOVEMENTS IN THE DISCURSIVIZATION ABOUT SUBJECT AND IDENTITY

ABSTRACT: This article analyzes processes of producing meanings of words that project subjects into certain identity categories, problematizing, in the analysis in question, how the relations between colors are adjusted, destabilized and re-signified in the mobilization of socio-historically constructed imaginary, thus punctuating ideological affiliations by those who (re)formulate or issue statements. Our goal is to understand the discursive functioning of the selected significant materiality, expressed in the discursive event that we take as the focus of the analysis. Because of this, we start from an approach based on the theoretical and methodological devices of Discourse Analysis of the French line, such as discursive memory, processes of paraphrase and polysemy and metaphorical effect, scrutinized by Eni Orlandi, here in Brazil, based on a discussion about the relationship between text and speech. The reflections produced in the analysis path point out how the meanings are continuously constructed and do not close, in a relationship between repetition and the possibility of the meaning being different, since, in this specific case, the materiality, cut out by us, is always subject to new readings and interpretations.

KEYWORDS: Discourse analysis, human rights, subject, identity.

1 | INTRODUÇÃO

As relações sociais, que se estabelecem pela linguagem, estão inseridas em práticas discursivas que acionam e confrontam formações ideológicas, cujos efeitos (entre os interlocutores) estão sujeitos a uma série de fatores que articulam o linguístico e o extralinguístico (ORLANDI, 2011). Tais questões são foco de discussão no Grupo de Estudos Tocantinense de Análise de Discurso (GETAD), bem como em disciplinas ministradas pela linha (03), Práticas discursivas em contexto de formação, no âmbito do PPGL-UFT. Desse modo, como resultado de estudos e debates no contexto acima descrito, este artigo apresenta reflexões sobre os processos de produção de sentidos do enunciado “Menino veste azul e menina veste rosa”, proferido no contexto comemorativo de posse de um dos membros do ministério do governo brasileiro, vitorioso na eleição de 2018. Interessamos compreender o funcionamento discursivo dessa materialidade significativa que, como materialidade linguística, reverbera discursos que categorizam o lugar social dos sujeitos não apenas pelo vestuário, mas pelo uso de cores condicionadas socialmente por grupos dominantes, por isso inscreve-se em formações discursivas que se contrapõem às atuais desestabilizações de identidades, construídas a partir das noções de gênero. Identidades antes acomodadas em uma visão clássica que relaciona “harmoniosamente” as estruturas humanas biológica e psicológica à estrutura sociológica, sem admitir conflitos ou negações.

Socialmente há toda uma discursividade sobre cores que enquadram os sujeitos em grupos distintos, com efeitos ora favoráveis, ora desfavoráveis, a depender do grupo discursivizado e de quem sobre ele enuncia. Nessa perspectiva, procuramos, a partir de conceitos teóricos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, mostrar algumas de suas contribuições como teoria de leitura que pode ser aplicada a diferentes textos, em específico, neste artigo, com a ideia de compreensão e interpretação.

Nesse sentido, tomamos, a partir da AD francesa, dispositivos como memória discursiva, processos de paráfrase e polissemia e efeito metafórico, amplamente problematizados, no Brasil, por Eni Orlandi e filiados, imbricados na reflexão sobre a relação entre o texto e o discurso.

A partir dos conceitos teóricos referentes à AD, esta análise se propõe a trazer reflexões sobre os processos de produção dos sentidos do enunciado “Menino veste azul e menina veste rosa”, proferido pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, por ocasião da assunção da pasta no quadro do atual governo, cuja posse se deu em janeiro de 2019, com o objetivo de compreender o funcionamento discursivo dessa materialidade significativa.

Nessa perspectiva, procuramos mostrar as contribuições da Análise de Discurso como teoria de leitura que pode ser aplicada a diferentes textos, em específico, neste trabalho, com a ideia de interpretação e de compreensão. Destarte, além desta introdução e das considerações finais, dividimos nossa discussão em duas seções, a saber: (i)

Considerações sobre memória discursiva, paráfrase, polissemia e efeito metafórico; (ii) Os efeitos de sentido no enunciado: “Menino veste azul e menina veste rosa”. Assim, nossa análise recai sobre os movimentos parafrásticos e polissêmicos de enunciados que implicam posições ideológicas de entes públicos que podem impactar a vidas de sujeitos pertencentes a grupos que reivindicam liberdade na construção e na assunção de suas identidades de gênero.

21 CONSIDERAÇÕES SOBRE MEMÓRIA DISCURSIVA, PARÁFRASE, POLISSEMIA E EFEITO METAFÓRICO

No âmbito da Análise de Discurso (AD) aqui mobilizada, temos que a memória é constitutiva da produção do discurso e refere-se, em sentido amplo, ao interdiscurso, definido, por Orlandi (2005, p. 31), “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível”. Em outras palavras, podemos dizer que a memória discursiva, como memória social, é o que possibilita ao sujeito constituir-se como tal ao tomar a palavra, ao enunciar a partir de já-ditos esquecidos e mobilizados por sua formação discursiva (FD). Implicado pelas formações ideológicas, o Interdiscurso, por sua vez, constitui-se na relação entre um enunciado com outro(s) a partir da posição-sujeito que enuncia, visto referir-se a formulações já produzidas, isto é, repetições em forma de paráfrases ou citações.

É por meio do interdiscurso, ou da memória discursiva, guardadas suas especificidades apontadas acima, que as palavras que dizemos fazem sentido, pois seus significados são provenientes de outros dizeres que se encontram armazenados em nossa memória (acionada de modo não consciente, dados os esquecimentos constitutivos da prática discursiva e que com outros dizeres se relacionam), os quais vêm à tona com outras palavras a cada enunciado produzido. Há, portanto, uma relação entre o já dito e o que está sendo enunciado.

No caso da nossa proposta de análise, ao pensarmos nos sentidos possíveis de serem construídos com base no enunciado, “Menino veste azul e menina veste rosa”, apropriamos-nos de discursos já proferidos na historicidade acerca da ideologia de gênero. Em outras palavras, resgatamos experiências passadas, que podem ser reconhecidas nos discursos presentes. Nosso dizer parte de um já-dito, que é esquecido e passa a habitar em nossa memória discursiva, sem que tenhamos consciência disso.

Quando pensamos, discursivamente, o enunciado: “Menino veste azul e menina veste rosa”, consideramos os processos parafrásticos e polissêmicos. Ou seja, o mesmo e o diferente, o já-dito e o a se dizer.

Os processos parafrásticos, segundo Orlandi (2005, p. 36), “são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase

representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”. Já nos processos polissêmicos, para Orlandi (2005, p. 36) “o que temos é deslocamento, ruptura de processo de significação. Ela joga com o equívoco”.

Esses dois processos jogam entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer e, nesse jogo, movimentam os sujeitos e os sentidos. Por isso, dizemos que sujeito, sentido e discurso não estão “prontos e acabados”, mas estão em um processo contínuo de construção e reformulação.

Levando em consideração o enunciado em análise: “Menino veste azul e menina veste rosa” e seus efeitos de sentidos entre a repetição e o diferente, vemos que esses sentidos se estabilizaram ao longo de um percurso que já não temos mais acesso, mas que significam em nós ou que retornam e deslizam para outros campos de significação, construindo novos e diversos sentidos.

Para Orlandi (2005, p. 79), “A metáfora é constitutiva do processo mesmo de produção de sentido e da constituição do sujeito. Falamos da metáfora não vista como desvio mas como transferência”. Há deslocamentos, ou seja, outros possíveis sentidos, lugares para diferentes interpretações, nesse processo de transferência. O efeito metafórico afeta tanto o diferente quanto o mesmo. Ao ser questionada sobre o pronunciamento do enunciado “Menino veste azul e menina veste rosa”, a ministra afirma, em entrevista aos jornais, que fez uma metáfora contra a “ideologia de gênero”. Mas este enunciado seria mesmo uma metáfora e qual o sentido, aí, de metáfora? Na seção a seguir, analisaremos os efeitos de sentido produzidos no enunciado “Menino veste azul e menina veste rosa” que constitui o *corpus* deste trabalho.

3 | OS EFEITOS DE SENTIDO NO ENUNCIADO: “MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA”

Em um vídeo gravado logo após assumir o cargo no dia 2 de janeiro de 2019, a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos afirma: “Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa!”. Após aplausos e gritos de apoio, a ministra repete o enunciado. O vídeo repercutiu em muitos veículos de comunicação, destacando a enorme reação na internet.

No âmbito da AD sabemos que o discurso não é neutro, nem ingênuo, ele é carregado de sentidos. Segundo a ministra, o intuito foi de se declarar contra a “ideologia de gênero” e doutrinação das crianças nas escolas, mas, para muitos, a ministra suscita um retrocesso ao proferir este enunciado, reforçando, na projeção identitária dos sujeitos, os estereótipos de gênero, levando à reprodução de padrões já estabelecidos e à intolerância presentes na escola.

Após a repercussão e as críticas relacionadas à sua fala, a ministra reagiu à publicação e, ao Estado, justificou que seu objetivo foi, de fato, fazer uma declaração contra a “ideologia de gênero”, referindo-se à sexualidade das crianças: “Fiz uma metáfora contra a ideologia de gênero, mas meninos e meninas podem vestir azul, rosa, colorido, enfim, da forma que se sentirem melhores.”

Segundo a ministra, o que ela fez foi uma metáfora contra a ideologia de gênero. Mas este enunciado seria mesmo uma metáfora para a ministra, pensando-se o quadro da estilística? Qual o sentido de metáfora por ela mobilizado em sua justificativa? A metáfora, nos estudos estilísticos, é uma figura de linguagem muito usada no dia a dia, um recurso semântico que consiste em comparar duas coisas que mantenham relação de semelhança entre elas, mas de maneira implícita. Difere de outra figura de linguagem chamada comparação, por esta ser explícita e apresentar componentes linguísticos comparativos.

Desse modo, podemos dizer que a ministra não usou uma metáfora no sentido corrente, estilisticamente falando. Assim, ao comparar o enunciado com uma metáfora nos termos meramente estilísticos, ela procura suavizar o impacto causado pelo seu pronunciamento, o que na verdade aproxima seu dizer, do ponto de vista estilístico, mais à figura de linguagem conhecida como eufemismo, que se caracteriza pela substituição de palavras ou de expressões mais amenas com o objetivo de suavizar a mensagem, torná-la menos chocante. Termos rudes são trocados por palavras mais brandas, permitindo falar de coisas desagradáveis de uma forma melhor, embora o sentido essencial permaneça inalterado, implicando, do ponto de vista discursivo, em configuração de uma posição-sujeito em embate a outras posições-sujeito mas com efeito menos agressivo.

Ao chamar a atenção do público presente, ela salienta: “Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil”. Ao se referir a “uma nova era”, fica pressuposto que o que havia antes, no governo anterior, era “uma velha era” e que agora, no atual governo, “as coisas velhas já passaram; eis que tudo se fez novo”, discurso religioso que orientaria a posição-sujeito da ministra no plano material. Em seguida, vem a segunda parte do enunciado: “Menino veste azul e menina veste rosa”. Ou seja, nessa “nova era” no Brasil, meninos se vestirão de azul e meninas se vestirão de rosa, para identificar-se com o respectivo gênero, delimitado como distintos e não-intercambiáveis pela discursividade que constitui Damares como ministra.

Culturalmente, na tradição clássica, quando vemos uma família com uma criança, quando visitamos um recém-nascido, quando vamos a um chá de revelação, não precisamos perguntar qual é o sexo do bebê, porque a resposta já nos é dada por meio das cores azul ou rosa. Nas festas de aniversários infantis, dificilmente iremos ver a decoração em tom de rosa para menino ou de azul para menina. Na verdade, não se trata de um padrão exclusivamente infantil: basta ir às lojas e veremos os presentes para homens sendo embrulhados em caixas azuis e os presentes para mulheres sendo embrulhados em caixas rosas. Nas campanhas contra o câncer de mama e de próstata as cores, também, fazem referência ao sexo, quando nominam “outubro rosa” para prevenção do câncer de mamas

e “novembro azul” para a prevenção do câncer de próstata. Mas por que os meninos têm que usar azul e meninas, rosa?

Pesquisas na área da psicologia infantil destacam que não há qualquer evidência que confirme a preferência das crianças de cada gênero por essas cores até aos dois anos e meio de idade. A partir daí, se eles preferem ou não azul e se elas preferem ou não rosa, tem-se também como motor a interferência ou a orientação familiar, afetada pela cultura, pelo comportamento de toda sociedade ou de grupos específicos dela. Aliás, essa preferência pode ser explicada por vários motivos, dentre eles, a influência dos adultos, *marketing*, mas não tem a ver com biologia ou com psicologia. Até o século XIX, meninos usavam rosa, por ser uma cor forte, associada ao vermelho, e as meninas usavam azul, por ser uma cor delicada. A partir do século XX, houve um deslocamento no sentido das cores e quem poderá dizer quais serão as cores “convencionais” daqui a alguns anos? Ou seja, o enunciado proferido pela ministra é fruto de uma construção social, do já-dito por outras pessoas em outros lugares, mas que está significando, agora, uma divisão clássica da paleta de cores e comportamento social, de acordo com sua crença, ou crença de grupos, majoritários ou não, para representação dos gêneros masculino e feminino. Mas não meramente por isso, mas como modo de enfrentamento de discursos desafiadores do *status quo*.

Assim, cor não é o que importa, mas o sentido que é construído a partir da oposição posta na paráfrase construída, apontando apenas duas possibilidades em sua formulação, mas, na verdade, no enunciado em análise, “Menino veste azul e menina veste rosa”, há inúmeras possibilidades de outros dizeres não ditos, mas que aparecem de forma implícita, pois, como mostra nosso dispositivo teórico, a linguagem se produz na relação entre paráfrase e polissemia, isto é: “há um retorno constante a uma mesmo [sic] dizer sedimentado - a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento” (ORLANDI, 2011, p. 27), como por exemplo, nas formulações abaixo, nas quais diferentes aspectos (ludicidade, estética, etiqueta, sentimentos, cognição etc.) são mobilizados para estabelecer contrapontos entre o que competiria ao menino e à menina, ao homem e à mulher, caracterizando o gênero dos sujeitos conforme imaginários construídos socio-historicamente, configurando resistência a outras interpretações, mas que, todavia, a depender das condições de produção, podem produzir sentidos outros, pautando questões para além da aqui focada:

- a) Menino/homem brinca com carrinho e menina/mulher brinca com boneca;
- b) Menino/homem joga futebol e menina/mulher faz *ballet*;
- c) Menino/homem usa cabelo curto e menina/mulher usa cabelo comprido;
- d) Menino/homem faz xixi em pé e menina/mulher faz xixi de cócoras;
- e) Menino/homem é forte e menina/mulher é sexo frágil;
- f) Menino/homem assiste a jogo e menina/mulher assiste à novela;
- g) Menino/homem trabalha fora e menina/mulher cuida da casa;

- h) Menino/homem é da área de exatas e menina/mulher é da área de humanas;
- i) Menino/homem fala somente o essencial e menina/mulher fala demais;
- J) Menino/homem é bruto e menina/mulher é sensível.

Partindo desse processo parafrástico, vimos a infinidade de “não-ditos”, mas que foram “ditos”, por meio deste enunciado, e o quanto eles significam na sociedade patriarcal em que vivemos. Vimos, também, o efeito metafórico produzido pelo deslize, pela deriva, pelo deslocamento, ou seja, o movimento polissêmico funcionando através dos possíveis outros, possibilitando inúmeras leituras e interpretações, visto que, como explica Orlandi (2011, p. 17): “Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado.”.

Tomemos, por exemplo, das ocorrências acima, a (d), “menino/homem faz xixi em pé e menina/mulher faz xixi de cócoras”. Esta traz um enunciado que não deixa de pautar a distinção, a partir de uma visão biológica clássica, entre menino/homem e menina/mulher, e que, no bojo, também produz efeito de superioridade entre o menino/homem e a menina/mulher, dada a posição de comando do homem (em pé) e a posição de submissão da mulher (de cócoras) no ato biológico de excretar a urina. Todavia, se dito no contexto da construção civil (atualizando-se, por adequação ao contexto, cócoras por sentada), cujo propósito vise a regular decisões referentes à estrutura de sanitários em banheiros públicos, o imaginário acerca do que compete ao comportamento de menino/homem e de menina/mulher se mantêm, apoiando-se, porém, não mais em cor de vestuário, mas a partir de parâmetros também biológicos. Teríamos o funcionamento da linguagem, pondo o movimento parafrástico em relevo, mesmo com deslocamentos (polissemia).

Entretanto, sendo o enunciado proferido nessas condições, por enunciador nesse contexto específico da engenharia civil, que, em tese, não estaria imbuído do desejo de ditar regras sobre identidade de gênero, ou seja, não teria o propósito de categorizar (diferença) ou de impor comportamento diferenciado a meninos e a meninas por perspectivas inflexíveis sobre um e outro, apesar de indiretamente reforçá-lo, produziria também outro efeito bem distinto, isto é, o de justificar adequação de estrutura física às necessidades dos sujeitos sócio-historicamente relacionados a modos aprendidos de comportamento social em conformidade com as possibilidades mais naturalizadas de sua biologia. Ou seja, em vez de atitude discursiva de imposição, teríamos, nessa prática discursiva no âmbito da engenharia, prioritariamente uma atitude de adequação ou de respeito a modos bio-comportamentais dos sujeitos. O dizer, assim, não se efetivaria como uma afronta a grupos sociais, negando suas demandas. Provavelmente, neste caso, a paráfrase sofreria acomodações em sua versão efetivada nessa outra condição, tal como, por exemplo: “como menino (homem) faz xixi em pé e como menina (mulher) faz xixi sentada, usaremos este tipo de vaso”.

Ou seja, teríamos o movimento polissêmico em realce, mesmo com a retomada (paráfrase), pois a questão seria outra, distinta do propósito assumido e do efeito produzido

pelo enunciado parafrástico (menino veste azul e menina veste rosa) da representante de uma pasta ligada a essa questão de gênero, já que direitos humanos inclui o direito das minorias, no qual o apelo de grupos sociais ao direito de assunção sem discriminação de identidade de gênero não conservadora aí está implicado. E a ministra, como agente institucional, opõe-se às atualizações nas identidades de gênero presentes no debate público. Observa-se, assim, que são as condições de produção do acontecimento discursivo que vão regular os efeitos de sentido dos enunciados entre os interlocutores (PÊCHEUX, 2012), pois produzidos e dirigidos por/a diferentes sujeitos, acionando formações discursivas convergentes e/ou conflitantes, com objetivos específicos, cuja leitura depende das referências do leitor, assim como, para o analista de discurso, o trabalho de compreensão e de interpretação depende do dispositivo teórico por ele mobilizado.

Desse modo, nessa representação parafrástica, há entre o ponto de partida e os pontos de chegada, deslizamento de sentidos, ou seja, efeitos metafóricos, que, ao mesmo tempo, aproximam-se e se diferenciam. Porém, essa diferença é ancorada em um ponto comum de deriva que aproxima os sentidos. Em outras palavras, podemos afirmar que existe um mesmo nessa diferença.

Outro fator importante a ser analisado no enunciado são as marcas linguísticas. Em “É uma nova era no Brasil”, o verbo pode ser interpretado como uma ordem. Ou seja, quem fizer o contrário do que está sendo determinado está descumprindo a regra. O tempo do verbo é o presente, o que, segundo Maingueneau (2013, p. 27), tem “uma duração muito variável”. Neste caso específico, presume-se que se refere a um período de quatro anos ou enquanto durar o período do atual governo.

Há, também, marcas de lugar e de tempo determinados que se encontram inseridos no enunciado. O lugar é no Brasil e o tempo se refere ao agora (ou de hoje em diante), ou seja, a “uma nova era”. O uso do artigo indefinido “uma” limita a quantidade e as possibilidades, além da pré-estabelecida, e indetermina o que seria essa “nova era”, o que só fica sugerido após a leitura da segunda parte do enunciado. Desse modo, entendemos que este enunciado possui marcas que se ancoram diretamente na situação da enunciação.

Interessante destacar que se, em vez de dizer “menino veste azul e menina veste rosa”, a ministra tivesse dito “Os meninos vestem azul e as meninas vestem rosa”, o sentido seria outro. No primeiro caso, devido à omissão do artigo definido, há uma generalização do substantivo, ou seja, todos os meninos, do sexo masculino, devem vestir azul e as meninas, do sexo feminino, devem vestir rosa. No segundo caso, devido à presença do artigo definido, o substantivo se torna específico, ou seja, somente os meninos que se identificam com o sexo masculino vestem azul e as meninas que se identificam com o sexo feminino vestem rosa.

Há, mais uma vez, um efeito imperativo, agora com o verbo vestir. Esse imperativo traz a ideia de imposição. Em “Menino veste azul e menina veste rosa” subjaz uma modalização deontica de obrigatoriedade, cuja formulação em estrutura clássica seria “menino *deve*

vestir azul e menina *deve* vestir rosa”, ou a mais comum na linguagem cotidiana: “menino tem que vestir azul e menina tem que vestir rosa. Não há possibilidades de menino vestir rosa e menina vestir azul, ou, indo mais além, não há possibilidades de meninos usarem outras cores além do azul e meninas usarem outras cores além da rosa.

Diante dessas considerações, fica marcado que “todo ato de enunciação pode constituir uma ameaça”. Seja uma ameaça ao interlocutor, seja ao locutor, ou, ainda, a ambos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reflexões produzidas, no percurso de análise do enunciado: “Menino veste azul e menina veste rosa”, podemos perceber que os sentidos não se fecham, numa relação entre a repetição e a possibilidade de o sentido ser outro. No caso de nossa análise, entendemos que os sentidos produzidos a partir do enunciado em questão dão voz a uma memória de retrocesso e ruptura do que vem sendo pré-construído, tais como os direitos iguais entre homens e mulheres e “o lugar da mulher é onde ela quiser”.

Por fim, ratificamos que os sentidos se constroem, continuamente, e que sempre podem ser outros, visto que, neste caso específico, essa materialidade está sujeita sempre a novas leituras e interpretações. Ademais, entendemos que não é o simples conhecimento da gramática e do léxico da língua que nos permitem interpretar um enunciado, mas vários outros fatores exteriores à língua como, por exemplo, o acontecimento que faz irromper os enunciados, com seus movimentos parafrásticos e polissêmicos, no funcionamento da linguagem, bem como as filiações ideológicas de quem o profere e a quem este se dirige.

No caso em pauta, temos uma discursivização institucional, pela voz de comando de uma pasta, que administrará políticas públicas voltadas à mulher, à família e aos direitos humanos, aspectos imbricados entre si e torcidos no desejo de imposição de revisão de identidades de gênero dos sujeitos por ela (pasta) alcançados. Assim, entidades representativas da sociedade, interpeladas por esse acontecimento discursivo, isto é, o fato novo que organiza e atualiza memória (Pêcheux, 2012, p.19), manifestaram amplamente recusa ao posicionamento da ministra, travando novos espaços de luta pela atualização das identidades de gênero.

REFERÊNCIAS

MAINGUENEAU, D. **Análises de texto de comunicação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6ª ed. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2012.

CAPÍTULO 2

O EMPREGO DO PRONOME OBLÍQUO ÁTONO PROCLÍTICO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA

Data de aceite: 01/10/2020

Data da submissão: 04/08/2020

Carla Barcelos Nogueira Soares

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro (UENF)

orcid.org/0000-0003-2340-8722

Gisele Manhães do Couto

Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC)

orcid.org/0000-0002-0566-7053

Eliana Crispim F. Luquetti

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro (UENF)

<http://lattes.cnpq.br/4258691322564450>

RESUMO: O âmbito da flexibilidade da língua portuguesa abriga diversas possibilidades de comunicação. O presente estudo tem como finalidade analisar diacronicamente a posição do pronome oblíquo átono em relação ao verbo, ou seja, a posição proclítica de modo paradoxal entre a norma padrão em detrimento do seu emprego informal. Para cumprir tal propósito, por meio da pesquisa bibliográfica, este material aborda o poema *Pronominais* do autor Oswald de Andrade como rompimento de paradigmas impostos pelos cânones da Literatura, assim como músicas que marcaram a época no decorrer das duas últimas décadas do século XX discutindo a variante informal em detrimento da padrão. Neste viés, tal poema atua como objeto de análise, concomitantemente, com trechos

de músicas em uma abordagem discursiva e comparativa que aponta variações significativas no que concerne o fenômeno linguístico dentro de uma linguagem menos monitorada. O resultado da pesquisa aponta que as normas gramaticais não são aplicadas em uma linguagem menos monitorada, essa dinâmica vocabular que iniciou em 1922 continua na sociedade hodierna não somente nas falas populares, mas também nas músicas que marcam época. Portanto, ainda que a linguagem estigmatizada prevaleça nas canções, é possível haver comunicação entre os interlocutores.

PALAVRAS-CHAVE: Variante Informal, Dicotomia, Norma Culta, Comunicação.

THE USAGE OF THE PROCLITIC OBLIQUE PRONOUN IN THE LIGHT OF SOCIOLINGUISTICS

ABSTRACT: The sphere of the flexibility of the Portuguese language shelters miscellaneous possibilities of communication. The present study aims to analyze the position of the unstressed oblique pronoun in relation to the verb, that is, the proclitic position paradoxically between the enlightened norm at the expense of its informal use. To fulfill this purpose, through bibliographic quest, this material addresses the poem *Pronominais* from the author Oswald de Andrade as breaking the paradigms imposed by the canons of Literature, as well as songs that marked the time during the last two decades of the 20th century discussing the informal variant to the detriment of the standard. In this bias, this poem acts as an object of analysis, concomitantly, with excerpts of music in a discursive and comparative

approach that points out significant variations regarding the linguistic phenomenon within a less monitored language. The result of the research points out that the grammatical norms are not applied in a less monitored language, this vocabulary dynamics that kicked off in 1922 and continuing in today's society not only in popular speeches, but also in the songs that mark time. Therefore, even though the stigmatized language prevails in the tune, it is possible to have communication between the interlocutors.

KEYWORDS: Informal Variant, Dichotomy, Enlightened Norm, Communication.

1 | INTRODUÇÃO

A atividade levada a cabo pela sociolinguística consiste no uso do vernáculo, ou seja, da língua falada em situações naturais e espontâneas em que supostamente o falante se preocupa mais “com o que dizer do que com o como dizer” (MARTELOTTA, 2010, p. 149). Mussalim e Bentes (2011, p. 23) elucidam que para Saussure¹, a língua é um fato social, ou seja, um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social. Desse modo, importa salientar que a sociolinguísta visa estudar a linguagem em seu contexto sócio-cultural. Contudo, cabe a ressalva de que para Bagno (2015, p. 12):

Quarenta anos de pesquisa sociolinguística no Brasil têm demonstrado que existe uma distância muito grande entre o “português” que as gramáticas normativas tentam impor como uso único e exclusivo da língua e os variados modos de falar que encontramos na atividade linguística real dos cidadãos que gozam do prestígio social (aspas do autor) (BAGNO, 2015, p. 12).

Nas palavras desse mesmo autor, sob o viés da gramática existe uma norma-padrão, “modelo idealizado de língua “certa” descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa” (BAGNO, 2015, p. 12). Na comunicação oral o falante recorre a linguagem para se comunicar que nem sempre está em consonância com a norma-padrão, isso ocorre porque cada indivíduo tem sua própria forma de se expressar dentro do contexto sócio-cultural em que vive. Segundo Saussure (1995, 2012, apud COSTA, 2015, p. 187):

o ato de um indivíduo realizar sua faculdade [langage] por meio da convenção social que é a língua [langue] é denominado de parole. Com efeito, langage é a faculdade humana da linguagem universal, uma langue é um sistema socialmente compartilhado de signos como o Inglês; e parole é o que você ou eu falamos, ou entendemos como um indivíduo. A parole ainda tem uma dimensão social para tanto, mas ela vem da langue que está sendo realizada: ‘na fala há uma ideia de realização do que está sendo permitido pelas convenções sociais’ (SAUSSURE, 1995, 2012 apud COSTA, 2015, p. 187).

Neste contexto, o uso da linguagem permeia todos os inúmeros campos da atividade humana, havendo uma multiformidade nas formas de uso. Tal nuança não contradiz a

1. Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um dos maiores linguistas do século XIX por ter escrito trezentas páginas sobre o sistema vocálico original das línguas indoeuropeias que foi lido por linguistas e filólogos. Ademais, foi mencionado por Whitney e lido em boa parte das universidades europeias (COSTA, 2015, p. 131). Vale ponderar que Whitney foi um linguista importante em sua época e também um filólogo de renome – fundou e foi o primeiro presidente da Associação Americana de Filologia (COSTA, 2015, p. 135).

unidade nacional de uma língua, já que o “emprego da língua é efetuado na forma de enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Bagno (2015, p. 176) corrobora com Bakhtin (2011, p. 261) quando elucida que não há “erro” de português e coloca em voga que:

todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua (BAGNO, 2015, p.176)

Nessa perspectiva, este artigo visa averiguar as propostas do Modernismo com o advento da Semana da Arte Moderna, visto que, no campo da linguagem, esse movimento constituiu um divisor de águas, sendo uma manifestação que pregava a “liberdade de expressão, o rompimento das velhas tradições, a intenção de chocar pelas inovações e radicalizações que propõe” (FARACO e MOURA, 2005, p. 320). Questões como colocação pronominal foram descortinadas em detrimento de uma linguagem formal. Um dos marcos deste fenômeno foi o poema “Pronominais” de Oswald de Andrade cujo âmagô foi salientar a não obrigatoriedade do seguimento das normas gramaticais então presentes nos textos literários das escolas anteriores.

Diante do exposto, será feita uma análise sociolinguística da recorrência do uso dos pronomes tendo como marco a Semana da Arte Moderna que “constitui uma tentativa de rompimento com todas as estruturas do passado” (TERRA, 2000, p. 484). Debruçar-nos-emos no poema *Pronominais*, de Oswald de Andrade, e na trajetória histórica de músicas que ao longo do século XX e, nas primeiras décadas do século XXI, cunhou a linguagem informal. Investigar a variedade estigmatizada da colocação pronominal, discorrer sobre o preconceito linguístico e a aplicabilidade da linguagem no cenário histórico-social dos falantes da língua portuguesa do Brasil constituem o escopo deste estudo.

2 | SEMANA DA ARTE MODERNA: UMA COMPILAÇÃO

No lumiar de 1922, aconteceu a Semana da Arte Moderna², importante referencial para reflexões estéticas e para a crítica da arte do país, aproximando a literatura ao povo. O fato ocorreu nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro no Teatro Municipal em São Paulo, com a participação de artistas de São Paulo e do Rio de Janeiro. Ao longo da semana, foram executadas conferências, leitura de poema, dança e música. Ademais, uma exposição de artes plásticas foi preparada com trabalhos de artistas como: Victor Brecheret, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Vicente Rego Monteiro entre outros. O intuito da Semana da Arte Moderna era colocar a cultura brasileira a par das correntes de vanguarda do pensamento europeu, e concomitantemente, “pregar a tomada de consciência da realidade brasileira” (NICOLA, CAVALLETE, TERRA, 2001, p. 480). Nas palavras de Cereja e Magalhães (2003, p. 386):

2. Apesar da relevância literária, não será feita uma análise minuciosa do tema, não somente por uma questão de espaço, mas porque o presente propósito não é tecer comentários sobre este advento, e sim o de percorrer uma das consequências que emergiu após o advento.

Na época, a Semana não teve grande repercussão na imprensa. Apesar disso, ela foi aos poucos ganhando importância histórica. Primeiramente porque representou a confluência das várias tendências de renovação que vinham ocorrendo na arte e na cultura brasileira antes de 1922 e cujo objetivo era combater a arte tradicional. Em segundo lugar, porque conseguiu chamar a atenção dos meios artísticos de todo o país e, ao mesmo tempo, aproximar os artistas com ideias modernistas que até então se encontravam dispersos (CEREJA e MAGALHÃES, 2003, p. 386).

Oswald de Andrade que representa um dos “cortes mais profundos no Modernismo brasileiro em relação à cultura do passado” (CEREJA e MAGALHÃES, 2003, p. 388), já que ignorava as formalidades das obras dos períodos anteriores foi um dos que mais disseminou o combate ao tradicionalismo artístico. Com uma abordagem distinta, Mário de Andrade, poeta, escritor, crítico literário, musicólogo, folclorista e ensaísta brasileiro, também fez parte deste movimento. No entanto, em seus apontamentos, o escritor é mais “comedido preferindo apenas destacar a virtude literária e a lealdade da linguagem” (AGUIAR, 2014, p. 15).

Apesar de tais autores estarem envolvidos na Semana da Arte Moderna no que tange ao uso vocabular, existiu uma dicotomia ao expressarem suas ideias. Enquanto Mário presava pela fidelidade vocabular da literatura passadista, Oswald, irreverente, com espírito satírico e irônico apregoava a liberdade na construção do texto, empenhando-se, precipuamente, em formar uma identidade nacional e acreditava, ainda, na relevância da cultura brasileira. Tufano (1978, p. 152) defende que a poesia oswaldiana:

é um exemplo vigoroso de renovação na linguagem literária. Fugindo totalmente aos modelos literários da época, ele construiu uma poesia original, plena de humor e ironia, numa linguagem coloquial que surpreende pelos achados e pela maestria com que o autor soube utilizar as potencialidades da língua portuguesa. Repudiando o purismo e o artificialismo, Oswald de Andrade incorpora à poesia a linguagem cotidiana, os neologismos; revoltou-se contra a poesia que se limitava a obedecer e a copiar certas fórmulas e padrões consagrados pelos tradicionalistas, que ele satirizou numa passagem do *Manifesto da Poesia do Pau-brasil*: “Só não se inventou uma máquina de fazer versos – já havia o poeta parnasiano” (itálico do autor) (TUFANO, 1978, p. 152).

Como já mencionado, o escritor modernista que simboliza o ideal de liberdade e de efervescência intelectual, Oswald de Andrade, foi poeta característico das vanguardas modernistas de 1922, ressaltando também a proposta de reduzir a distância entre a linguagem falada e a escrita observada em um de seus poemas “Pronominais” no qual já se discutia implicitamente a variante do pronome proclítico oblíquo átono imerso na comunicação dos falantes. Antes de esmiuçá-lo, no poema citado, sob a ótica da sociolinguística, importa ressaltar que de acordo com Tufano (1978, p. 147) o movimento Pau-brasil (1924)³, em que está inserido o poema, “propunha uma literatura nacionalista fundada nas características naturais do povo brasileiro”.

3. Obra lançada em 1924 e publicada em 1925.

Tal poema foi difundido na revista “Pau-Brasil”, lançado originalmente em 1925, em Paris pela editora “Au Sans Pareil” (JUDAR, 2016, p. 76). Antes, porém, foi publicado parcialmente nas páginas do jornal Correio da Manhã, em março de 1924. No entanto, antes de adentrar nos comentários linguísticos sobre a recorrência da colocação pronominal no poema e em algumas músicas nacionais é mister explicitar, no próximo subitem, a biografia de Oswald de Andrade, já que partiremos da obra deste autor para a análise sociolinguística.

3 | OSWALD DE ANDRADE: UM ESPÍRITO IRREQUIETO E INDAGADOR NA LITERATURA

José Oswald de Sousa de Andrade⁴ (1890-1954) nascido em 11 de janeiro na cidade de São Paulo, filho único de numa família abastada, cujo pai era José Oswald Nogueira de Andrade, vereador da câmara de São Paulo, conhecido como “seu Andrade” um dos que se empenhavam para que a passagem do viaduto concluído em 1892 fosse livre do pedágio, e sua mãe Inês Henriqueta Inglês de Sousa Andrade, figura especial, que irá nutrir um “sentimento órfico” o qual será tema da sua vida inteira” (FONSECA, 2007, p.18). Desde cedo, Oswald viajou para Europa, onde entrou em contato com os movimentos de vanguarda. Oswald de Andrade possuía uma personalidade irreverente e fez-se notar em 1917, quando defendeu a pintora Anita Malfatti contra os ataques à sua arte modernista. Essa atitude foi “o estopim para a reunião do grupo que organizara a Semana de Arte Moderna” (AMARAL et al., 2016, p. 71). Amaral et al. (2016, p. 71) ponderam, ainda, que:

Em 1926 casou-se com a pintora Tarsila do Amaral. O casal -que ganhou de Mário de Andrade o apelido de “Tarsivald”- obteve grande destaque nas artes nacionais, inclusive pela criação do Movimento Antropofágico e da Revista Antropofagia. Ainda nesta década, com a crise do café, o poeta se separa para ligar-se à militante comunista e escritora Patrícia Galvão (Pagu) o que causou escândalo e o afastou dos amigos. Rompeu sua amizade com Mário de Andrade nessa ocasião, fundando então o jornal O Homem do povo (AMARAL et al., 2016, p. 71).

Além deste episódio, outro fato importante de sua vida foi o casamento com Maria Antonieta d’ Alkmin em 1943. D’ Alkmin (2003, p. 30) expõe que, deste matrimônio, Oswald de Andrade:

teve dois filhos, pouco tempo depois viaja a Belo Horizonte com um grupo de artista e faz uma conferência na Exposição de Arte Moderna, participando também do 1º Congresso de Escritores. Após aproximadamente duas décadas, sua esposa suicida-se no Rio de Janeiro (D’ ALKMIN, 2003, p. 30).

Apesar de uma vida amorosa conturbada, teve êxito na poesia, já que é pioneira em dois movimentos marcantes da cultura brasileira da década de 1960: o Concretismo e o Tropicalismo - este “um movimento que transformou o ambiente da música popular e da

4. Abordar a vida e obra do autor amplamente seria uma atividade extensa. Como o objetivo deste trabalho é análise sociolinguística de uma de suas obras, apenas serão mencionados alguns detalhes.

cultura brasileira entre 1967 e 1968 e aquele, uma literatura concreta” (‘PIGNTARI, 1964, v. 5/6, p. 43). Esmiuçar a trajetória e vida desse ilustre defensor da cultura brasileira é de grande importância na história da literatura, em especial ao Modernismo Brasileiro. Em seu percurso de vida, sob a ótica de Fonseca (2008, p. 4):

escritor paulista Oswald de Andrade seguiu uma trajetória típica da elite do seu tempo: cursou direito na Faculdade Largo de São Francisco, escreveu para jornais e revistas de circulação nacional e enveredou pelo campo da arte literária. Contrariando regras, porém, não se dedicou à advocacia. Quanto às outras duas ocupações, lembra-se que atuou como jornalista desde 1909 mantendo-se nessa profissão até a sua morte em 1954. Consolidou-se como poeta, dramaturgo, romancista, fez roteiro para filme e para balé. Escreveu crônicas, manifestos artísticos, apresentou teses literárias e fundou jornais. Proferiu diversas conferências no Brasil e duas no exterior. Conhecido por sua personalidade indômita e exuberante, Oswald de Andrade sempre manteve em alerta o espírito barulhento e combativo (FONSECA, 2008, p.4).

Cumprido salientar que ao resgatar o profissionalismo desse homem público, reporta, historicamente, a um período tumultuado do país, ao fim do século XIX à primeira metade do século XX, perfazendo uma trajetória que funde a vida e a arte do artista, visto que viveu momentos de contradições em anos de fortuna e fartura, e outras perseguições, descaso e descréditos. Leme (2004, p. 473) advoga que “o caráter questionador do autor constitui suma importância para o Modernismo”, já que ele foi:

Um dos mentores intelectuais do Modernismo e um dos primeiros a questionar as velhas formas de arte, envolveu-se em muitas polêmicas pela defesa de suas ideias e se manteve à frente do movimento modernista com os manifestos Pau-Brasil e Antropofagia, dos quais foi autor. Inovando na poesia com o poema-piada e com a valorização da linguagem do povo e no romance, com seu estilo cheio de elipses e cortes cinematográficos (influência do cinema nascente). Sua obra caracteriza-se pela análise crítica e irônica dos modelos culturais acadêmicos e pela sátira à burguesia (LEME, 2004, p. 473).

Fonseca (2008, p. 18) concorda com Leme (2004, p.473), ao afirmar que “o próprio Oswald de Andrade foi um arauto da modernidade” (FONSECA, 2007, p.18). Apesar de conhecido pelas façanhas que são repetidas frequentemente pelos manuais de teoria literária utilizados nos colégios, ele continua sendo mais famoso do que lido. Certo de que a retomada da leitura da obra oswaldiana, em prosa, poesia e teatro, é necessária para “ultrapassar a dimensão lendária de Oswald de Andrade e demonstrar sua atualidade e importância” (FONSECA, 2008, p. 151), uma vez que a forma como ele trabalhou a linguagem foi ímpar. Amaral et al. (2016, p. 71) elucidam que esse artista foi:

Guerrilheiro cultural anarquista, inconformista, Oswald incomodava os incomodados, regido pelos signos da devoração e da mobilidade permanente. Sua vida e sua obra são um constante exercício contra a mediocridade pequeno-burguesa, em todas as suas formas de expressão. Devorá-la antropofagicamente, isto é, criando novas linguagens e estruturas

de pensamento, na maior parte das vezes utópicas, constitui a palavra de ordem dessa personalidade ímpar (AMARAL et al., 2016, p. 71).

Diante de tais nuances, na definição de Bosi (2007, p. 355), “Oswald representou a ponta lança do “espírito de 22” ficando vinculado tanto nos aspectos felizes de vanguardismo literário quanto nos seus momentos menos felizes de gratuidade ideológica”. Sob a égide de Leme (2004, p. 473), entre as principais obras em prosa estão:

Memórias sentimentais de João Miramar (1924); A estrela de absinto (1927); Serafim Ponte Grande (1933); A escada vermelha (1934); Marco zero I- a revolução melancólica (1943); Marco zero II- chão (1946). Poesia: Pau-Brasil (1925); Primeiro caderno do aluno de poesia O. de A. (1927); Poesias reunidas (1945). Teatro: O rei da vela (1933) (LEME, 2004, p. 473).

Cumprе ressaltar ainda, que o autor possuía um estilo próprio irreverente, lírico, aristocrata, anárquico, ativista, na promoção de suas artes. Como não cabe, nestas páginas, debruçar sobre todas as suas obras, far-se-á apontamentos sobre a poesia Pau-Brasil, especificamente, “Pronominais”. Como escritor modernista, simboliza o ideal de liberdade e de efervescência intelectual, característico tanto das vanguardas modernistas de 1922, quanto dos intelectuais posteriormente formados na tradição da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Desse modo, o que foi incutido pelo autor nas primeiras décadas do século XX ainda permanece não somente em obras literárias da sociedade contemporânea, mas também percorre o campo musical. No próximo tópico será abordada a relevância de Oswald de Andrade na Semana de Arte Moderna.

4 | O PATRIMÔNIO DE OSWALD DE ANDRADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ao iniciar a leitura do poema “Pronominais” sob a égide da Sociolinguística, é digno de nota que, além de outros temas debatidos⁵, a própria língua portuguesa, ferramenta básica da criação literária, foi tema de reflexão na Semana de Arte Moderna. Nesta vertente, os conhecidos versos de “Pronominais” de Oswald de Andrade, já discutiam à época uma inquietação até hoje não resolvida pela gramática - pelo menos por seu viés mais tradicional. Sobre este assunto, Cunha e Cintra (2001, p. 5) ponderam que “a gramática que pretenda registrar e analisar os fatos de uma língua culta deve fundar-se num claro conceito de norma e de correção idiomática”.

Desse modo, o posicionamento de autores como Bechara (2002, p. 43), que defende a gramática normativa considerada “correta”, é colocado em xeque pela sociolinguística, que preconiza “a língua como um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da sociedade humana” (TARALLO, 1999, p. 7). Sob este viés, a partir

5. Enumerá-los poderia desviar do escopo do artigo.

da Semana da Arte Moderna, críticos literários advogaram uma arte nacionalista brasileira na qual a cultura da nação fosse exposta em todas as artes. No que tange a língua falada imersa em textos literários, houve a defesa da língua “menos prestigiada” (BAGNO, 2015, p. 13) presente no poema Pronominais de Oswald de Andrade:

“Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro”,

Podemos depreender da leitura do poema uma subversão de colocação pronominal na escrita, pois até então isso só seria verificada na fala de pessoas não letradas, mas aqui o autor demonstra sua irreverência na língua escrita. A partir da perspectiva sociolinguística, observamos a oralidade e a escrita se mesclando, promovendo relações de sentidos através da subversão de ordenação do pronome, como na recorrência: *Me dá um cigarro*, em contraponto com a norma que seria o aceito para a expressão literária: *Dê-me um cigarro*.

Ao usar o pronome oblíquo átono antes do verbo, o autor contribui para a sociolinguística, já que com essa produção Oswald de Andrade reitera o pensamento de Anibal Machado – “Não sabemos definir o que queremos, mas sabemos discernir o que não queremos”. Mendes (2013, p.112) explicita que a concepção da língua é social. Neste sentido, as “ferramentas linguísticas” (palavras, frases, etc.), conforme esse mesmo autor:

São empregadas com funções que, em sentido amplo podem ser socialmente definidas: a mais geral delas é a de comunicação. Em outras palavras pode-se dizer que os usos de tais ferramentas se explicam não só em termos linguísticos, mas também em termos sociais (MENDES, 2013, p. 112).

Desse modo, pode-se perceber que Oswald de Andrade, ao escrever “Pronominais”, coloca em voga a questão social da língua que para Saussure (1969, p. 22):

A língua, “é ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (p. 17); é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (p.22) (SAUSSURE, 1969, p. 22 apud CARVALHO, 2000, p. 50).

Nessa perspectiva, Alves (2009, p.104) corrobora com Saussure ao denominar de “abrasileiramento da Língua Portuguesa”. Alves (2009, p. 103) apregoa, ainda, que “o escritor em seu poema antológico (Pronominais), já proporcionara uma aula magna sobre a colocação pronominal visto que a tradição gramatical prescreve o uso da ênclise em detrimento da próclise” (ALVES, 2009, p. 103).

Em oposição aos sociolinguistas já mencionados, Bechara (2002, p. 181) defende a gramaticalidade da língua e aponta que não se inicia período por pronome oblíquo átono, entretanto certas tendências brasileiras são utilizadas pelo falante o que, segundo este autor, “nem sempre a Gramática agasalha como dignas de imitação” (BECHARA, 2002, p. 509). Alude que, para a sociolinguística, importa a comunicação e o dinamismo de uma língua viva e dinâmica que representa uma metamorfose linguístico-social. Bagno (2015, p. 168) apregoa que:

A gramática normativa tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação (BAGNO, 2015, p. 168).

Neste contexto, gramáticos como Cunha e Cintra (2007, p. 317) preveem a possibilidade de se iniciarem frases com pronome oblíquo, especialmente com a forma *me*. Implica explicitar que tal fenômeno acontece nas músicas brasileiras que trazem a recorrência inaugurada em 1924 por Oswald de Andrade. Os trechos das músicas: *Garganta* de Ana Carolina, *Preciso dizer que te amo* de Cazusa, *Esse cara sou eu* de Roberto Carlos e *Me chama* de Lobão evidenciam a reincidência do pronome oblíquo na posição de próclise com ausência da palavra atrativa. Partindo do princípio defendido por Chomsky (1986 apud MUSSALIN e BENTES, 2011, p. 211) “a língua é um sistema de conhecimentos interiorizados na mente humana é perceptível que o homo sapiens externalize a linguagem implantada na mente de acordo com o meio social em que está inserido”. Desse modo, a música que é uma expressão artística e cultural de um povo revela esse desprendimento com a norma padrão. Será analisada a colocação pronominal no âmbito da gramática e da sociolinguística nas composições:

Garganta / Ana Carolina

Atravesso o travesseiro, *te* reviro pelo avesso
Tua cabeça enlouqueço, faço ela rodar

Atravesso o travesseiro, **te** reviro pelo avesso
Tua cabeça enlouqueço, faço ela rodar

Mas não sou beata, **me** criei na rua
E não mudo minha postura só pra te agradar

Mas não sou beata, **me** criei na rua
E não mudo minha postura só pra te agradar

Preciso dizer que te amo / Cazusa

Me dá um medo, que medo[...]
Te ganhar ou perder sem engano [...]
Você **me** chora dores de outro amor [...]
Se abre e acaba comigo [...]

Esse cara sou eu / Roberto Carlos

Te acaricia os cabelos, **te** fala de amor
Te fala outras coisas, **te** causa calor

Me chama / Lobão

Me dá vontade de saber
Me telefona
Me chama, me chama, me chama

Terra e Nicola (2000, p. 215) ponderam que, “para a gramática, exige-se próclise quando houver palavra atrativa⁶ antes do verbo, desde que entre a palavra atrativa e o verbo não haja pausa marcada na escrita por sinal de pontuação” (TERRA e NICOLA, 2000, p. 215). Todavia, “a sociolinguística compreende a língua em seu uso real, considerando as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p.141). Tais autores elucidam, ainda:

Que para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p.141).

Ao compor uma canção, o artista tem a intenção de se aproximar do povo brasileiro e aposta na irreverência da linguagem para alcançar o sucesso. Como a norma padrão não é utilizada pela massa popular dos falantes, ficaria uma lacuna entre o que se canta e o que se usa no cotidiano dos falantes. Desse modo, o artista incorpora a forma social de

6. Palavra com sentido negativo, advérbios, conjunções subordinativas, pronomes relativos indefinidos e demonstrativos (TERRA e NICOLA 2000, p. 215).

se comunicar nos estilos musicais para que “a situação real da comunicação e a existência da natureza socioestrutural da linguagem” (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p. 147) aconteçam.

Diante dos fatos expostos, convém ponderar que a ruptura normativa gramatical promovida, em primeira instância, por Oswald de Andrade nos idos de 1924 permanece na sociedade hodierna e constitui um fator significativo para a sociolinguística, uma vez que esta ciência relaciona a língua com a sociedade e defende o uso da fala e sua situação de uso em um contexto social, histórico e cultural.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das várias temáticas fomentadas neste estudo apoiadas na análise sociolinguística, é possível elucidar que a Semana da Arte Moderna foi primordial para repensar o fazer literário, uma vez que autores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Vicente Rego Monteiro, Victor Brecheret participaram do evento levantando a bandeira de uma arte nacionalista. Porém, Oswald de Andrade foi aquele que quebrou o paradigma formal defendido em escolas literárias anteriores. Isso porque na produção de uma poesia original caminhou em direção a uma linguagem coloquial trazendo à lume a irreverência literária imersa em um de seus poemas *Pronominais* discutindo a variante do pronome proclítico oblíquo átono na recorrência da fala do povo em detrimento à variedade padrão.

Neste sentido, Oswald de Andrade, poeta, dramaturgo, romancista, roteirista e, ainda, cronista, foi um dos mentores intelectuais do Modernismo que colocou em xeque o passadismo artístico literário, o que lhe rendeu inúmeras polêmicas devido à sua atitude inovadora de fazer poesia. No entanto, essa dicotomia inaugurada por Oswald representou, para Bosi (2007, p. 355) “a ponta da lança “do “espírito de 22””. Sob este viés, tal escritor modernista se tornou um ícone de autonomia e inquietação intelectual.

O poema *Pronominais* descortinou as normas gramaticais da Língua Portuguesa antes não discutidas. O autor incorpora na poesia que “a correção gramatical não é a mais importante” (GARCIA, 2010, p. 267), e sim o modo de se comunicar usado pelos falantes colocando em pauta a questão social da língua e, assim, “o abasileiramento da Língua Portuguesa” (ALVES 2009, p. 103).

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível perceber que a influência vocabular oswaldiana na construção do poema perpetua na sociedade hodierna em músicas populares, já que a intencionalidade do compositor foi aproximar-se da língua falada pelo povo em situação real de comunicação. Ante a discussão apresentada, vale mencionar que a participação de Oswald na literatura promoveu um corte no rigor do fazer literário gramatical o que, para sociolinguística, contribui para a valorização de uma linguagem menos monitorada que está inserida no âmbito social do falante.

Das questões suscitadas, a partir da análise sociolinguística, é oportuno elucidar que, na perspectiva da gramática normativa, o uso da próclise - pronome anteposto ao verbo - constitui uma obrigatoriedade com a presença de uma palavra atrativa e na ausência desta, faz-se necessário o emprego da ênclise -pronome posposto ao verbo. Contudo, em uma linguagem menos monitorada (BAGNO, 2015, p. 13), essa regra não se aplica, visto que o falante não está preocupado com “como se diz, e sim com o que se diz”(MARTELOTTA, 2010, p. 149). Assim, ao compor canções, o autor usa a fala popular para que haja uma aproximação vocabular com o ouvinte abandonando a rigidez da escrita normativa, ato que principiou em 1922 com Oswald de Andrade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Isabel Cristina Domingues. **Paulo Prado e a Semana de Arte Moderna: ensaios e correspondências**. Tese (Doutorado em Ciências e Letras) - FCLAS. UNESP. Orientador Martins, Gilberto Figueiredo . 2014. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115830>> Acesso em: 18 /05 / 2019

ALVES, Jeferson da Silva. **Imperativo: uma análise da variação linguística em revistas em quadrinhos do menino maluquinho**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos 104 Revista Philologus, Ano 15, N° 43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2009

AJZENBERG, Elza. **A semana de arte moderna de 1922**. Revista de Cultura e Extensão USP, 2012 - DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v7i0p25-29> Disponível em:< <https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/46491>> Acesso em: 18/ 05 /2019

Amaral, Emília et al. **Novas Palavras 3ºano**- São Paulo: FTD, 2016. ISBN 978-85-96-00371-1

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. Revista e ampliada, Parábola editorial. São Paulo, 2015. ISBN 978-85-7934-098-7

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. rev. e ampl. Lucerna. Rio de Janeiro, 2002. ISBN 85-86930-05-9

BAKHTIN, Mikail Mikailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do Russo: Paulo Bezerra, 6ª edição, Editora: WMF Martins Fontes, São Paulo, 2011. ISBN 97885-7827470-2

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. Cultrix, São Paulo, 2007.

CAMARGOS, Márcia. **Semana de 22 entre vaias e aplausos**. 1ªed, Boitempo Editorial, São Paulo, 2002. ISBN 85-7559-020-0. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=HMLyNkUwioC&oi=fnd&pg=PA15&dq=semana+de+22&ots=TQXbApy0pl&sig=WRmNuDa94ziCON7hhOTi6m7mhw0#v=onepage&q=semana%20de%2022&f=false>. Acesso em: 11/05/ 2019.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 9ª ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2000. ISBN 85-326-1784-0

CEREJA, Willian Roberto; MAGALÃES Thereza Cochar. **Português: Linguagem: volume único**. São Paulo: Atual, 2003.

CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. ISBN: 978-85-7244-386-9

COSTA, Leonard Christy Souza. **Saussure: entre o poder acadêmico e o saber científico**. Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Orientador, Fábio Luiz Lopes da Silva - Florianópolis, SC, 2015. 272 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158386/336824.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 07/05/2019.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001. CDD 469.5 CDU 06.90.5

D' ALKMIN, Maria Antonieta. **Oswald de Andrade: Marco Zero**. Projeto e organização Marília de Andrade. Ésio Macedo Ribeiro. SP. Editora da Universidade de São Paulo. Imprensa Oficial do Estado. 2003. ISBN 857060169-7

FARACO, Carlo Emílio; MOURA, Francisco. **Português projetos**. Volume único. 1ª edição, Ática, São Paulo, 2005. CDD -469.070202

FONSECA, Maria Augusta. Revista *Múltipla*. Número 25, Ano XII. Dezembro de 2008. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2008 P. 151 .ISSN 1414-6304

FONSECA, Maria Augusta. **Por que ler Oswald de Andrade**. Globo. 2008. (Coleção por que ler/ coordenador Rinaldo Gama). São Paulo. ISBN 978-85250-5674-0

FONSECA, Maria Augusta. **Oswald de Andrade. Biografia**. Globo. São Paulo. 2007. 1ª Edição. Arte Moderna. Secretaria de Estado da Cultura. ISBN 978852504352-8

GARCIA, Othon. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27ª ed. Editora: FGV, Rio de Janeiro, 2010. ISBN 978-85-225-0831-0

JUDAR, Tânia Veiga. **O livro objeto PAU BRASIL**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Maria Rosa Duarte de Oliveira. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos Linguísticos na produção de sentido**. Revista do Gelne. Ano 1, nº 1, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9272/6626> Acesso em 11 / 05/ 2019

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 1ª ed, 3ª impressão, São Paulo, Contexto, 2010. ISBN 978-85-7244-386-9

MENDES, Ronald Beline. Língua e Variação. In: FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** Organizador José Luiz Fiorin. São Paulo. 2013. ISBN978 85 7244 796 6

MUSSALIM, Fernanda; BENTES Ana Cristina (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V1, 9º ed – São Paulo, Cortez, 2001.

LEME, Odilon Soares. **Linguagem, Literatura, Redação**. 1ª edição Editora Ática. 2004. ISBN 850808925-2

PIGNTARI, Décio. **Marco zero de Andrade**. São Paulo. 1964. Revista de Linguística. V. 5/6. periodicos.fclar.unesp.br

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. Editora Ática. São Paulo, 1999. ISBN 85-08-00706

TERRA, Ernani; NICOLA, José de; CAVALLETE, Floriania Toscano. **Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos**: volume único. São Paulo: Scipione, 2002 - (Série Parâmetros)

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática e Literatura**. Scipione, São Paulo, 2000. CDD-469.07

TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura brasileira**. 2ª edição, Ed. Moderna, São Paulo, 1978. CDD-869.9, 869.909, 869.9076

CAPÍTULO 3

A REPRESENTATIVIDADE DO GÊNERO TEXTUAL CAUSO GAUCHESCO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 03/09/2020

Silvio Luis Sobral de Oliveira

Instituto Federal do Rio Grande do Sul –
Campus Osório
Osório – RS
<http://lattes.cnpq.br/7893538114696143>

Mateus da Rosa Pereira

Instituto Federal do Rio Grande do Sul –
Campus Osório
Osório – RS
<http://lattes.cnpq.br/7286153204346140>

RESUMO: Este trabalho é um desdobramento do TCC intitulado *O gaudério conta histórias: o caso de Silva Rillo e Simões Lopes Neto*, desenvolvido no curso de Licenciatura em Letras do IFRS - Campus Osório. A pesquisa concentrou-se em um gênero literário popular no Estado do Rio Grande do Sul: o caso gauchesco. Por conta do caráter identitário e da popularidade que o gênero literário em questão carrega, percebe-se os benefícios de desenvolver práticas de leitura com causos. Além disso, há outros motivos que embasam o estudo do caso num contexto de sala de aula, como, por exemplo, a importância cultural de explorar a produção literária de autores que façam parte do contexto geográfico em que o aluno está inserido. Diante disso, uma pesquisa bibliográfica se fez necessária com o objetivo de analisar como e com que frequência o gênero caso, em especial o gauchesco, e os autores

do RS, especialmente João Simões Lopes Neto e Aparício Silva Rillo, são abordados em livros didáticos do ensino médio. Foram pesquisadas quatro coleções do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do triênio 2018-20. As coleções analisadas foram: **Ser Protagonista** (BARRETO, 2016), **Novas Palavras** (AMARAL, 2016), **Linguagem e Interação** (FARACO, 2016) e **Contexto, Interlocução e Sentido** (ABAURRE; ABAURRE, 2016). Os resultados apontam baixa representatividade de autores gaúchos em livros didáticos, ao passo que o gênero caso não é trabalhado em nenhuma das coleções. É fato conhecido que o livro didático é um material importante para construir relações de ensino-aprendizagem, funcionando como um guia de conteúdos e de seleção de leituras para muitas instituições de ensino. Então, é fundamental que docentes façam tal diagnóstico e complementem os conteúdos do livro com textos e autores que promovam discussões sobre cultura gaúcha, sendo o caso um gênero que possibilitaria essa contextualização literária, identitária e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Causo gauchesco, Conto, Literatura Gaúcha, Livro didático.

THE REPRESENTATIVENESS OF THE TEXTUAL GENRE *CAUSO GAUCHESCO* IN THE PNLD TEXTBOOKS

ABSTRACT: This study derived from the bachelor's thesis entitled *O gaudério conta histórias: o caso de Silva Rillo e Simões Lopes Neto*, developed at the language teacher education program at IFRS - Campus Osório. The research focuses on a popular literary genre in the State of Rio Grande do Sul: the *causo*

gauchesco. Due to the identity character and the popularity that this literary genre has, we can see the benefits of developing reading practices with these narratives. In addition, there are other reasons that support the study of *causos* in a classroom context, such as the cultural importance of exploring the literary production of authors who come from the geographical context in which the student is inserted. In view of this, a bibliographical research was carried out to analyze how and how often the genre *causo*, especially the *gauchesco*, and the authors of RS, especially João Simões Lopes Neto and Apparício Silva Rillo, are mentioned in high school textbooks. Four collections of the 2018-20 Brazilian Textbook Program (PNLD) were analyzed. The collections were: **Ser Protagonista** (BARRETO, 2016), **Novas Palavras** (AMARAL, 2016), **Linguagem e Interação** (FARACO, 2016) and **Contexto, Interlocução e Sentido** (ABAURRE; ABAURRE, 2016). The results reveal low representativeness of *gaúcho* authors in textbooks, while the genre *causo* is not addressed in any of the collections. Textbooks are an important resource to build teaching-learning relationships, functioning as a guide for content and selection of readings in many educational institutions. Therefore, it is essential that teachers make such a diagnosis and supplement the contents of the textbook with texts and authors that promote discussions about Rio Grande do Sul culture, and in this sense *causos gauchescos* can promote this literary, identity and cultural contextualization.

KEYWORDS: *Causo gauchesco*, Short story, Gaucho Literature, Textbook.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura gaúcha oferece produções literárias de grande riqueza cultural e social. Partindo desse ponto, surgem as perguntas: com que frequência se ouve falar de autores como João Simões Lopes Neto e Apparício Silva Rillo em sala de aula? Os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) se preocupam em alçar obras de valor regional para estudos em aula? São questões levantadas através de uma análise dos livros de ensino médio do triênio 2018-20. Tal análise se relaciona com a questão da formação do painel historiográfico da literatura gaúcha na medida em que os livros didáticos usam dessas fontes canônicas para fazer a curetagem dos textos literários que serão trabalhados com os alunos. Dessa forma, autores que não figuram na tradição literária do Rio Grande do Sul acabam sendo marginalizados no momento do ensino na escola, perpetrando um círculo vicioso de exclusão e de fechamento.

Ao utilizar livros didáticos como recurso de ensino em sala de aula, é de suma importância conhecer previamente a abordagem e o método utilizados para trabalhar determinados conceitos. Por esse motivo, é preciso analisar as características dos livros, buscando conhecer sua estrutura e as possibilidades de trabalho. Fazem parte do *corpus* de pesquisa quatro coleções, somando 12 livros ao todo: coleção **Ser Protagonista** volumes 1, 2 e 3 (BARRETO, 2016), coleção **Novas Palavras** volumes 1, 2 e 3 (AMARAL, 2016), coleção **Linguagem e Interação** volumes 1, 2 e 3 (FARACO, 2016) e coleção **Contexto, Interlocução e Sentido** volumes 1, 2 e 3 (ABAURRE; ABAURRE, 2016). Por motivos óbvios, aqueles livros que abordam, se abordam, os autores que estão sendo

estudados neste trabalho receberão uma maior atenção. Sendo assim, a análise busca obras ou trechos de obras de Simões Lopes Neto e Apparício ou mesmo alguma passagem de explicação teórica que cite o nome de um desses autores.

2 | ANALISANDO LIVROS DIDÁTICOS

Atuando na mediação entre os discentes e o conhecimento, o professor precisa se preocupar em ensinar a literatura e a cultura que permeiam a sua região geográfica, sendo ela urbana ou rural. Do contrário, pode ficar a impressão de que o cânone de literatura brasileira seria a única fonte literária que merece ser visitada. Sobre o assunto, Fischer expõe:

No Brasil, talvez mais do que noutros países, nós nos acostumamos a pensar em *literatura brasileira* como sendo uma entidade acima de qualquer suspeita. A ponto de, na escola, *literatura* ser quase sempre apenas *literatura brasileira*: não é comum que o aluno médio brasileiro leia livros de outros países ou de outras línguas, mesmo em tradução.

Por que isso? Há vários motivos, e certamente um deles tem a ver com o processo pelo qual o Brasil se formou e se manteve unido, com um território assim tão vasto. Nos momentos decisivos da história brasileira neste assunto particular, o governo central foi extremamente repressor das diferenças regionais. (2004, p. 11).

Sendo assim, é de conhecimento geral que a literatura regional sempre esteve à margem dos conteúdos literários apresentados, porém grande parte da riqueza mundial literária é transmitida pela oralidade, através do hábito milenar de se contar histórias. Por muito tempo, era o que tinham as pessoas que não possuíam o domínio da língua escrita, em lugares ermos, em que a escola institucionalizada era só de se ouvir falar. Portanto, um dos intuitos desta pesquisa é formar leitores, tomando como base as informações e ideologias contidas nos causos. A escolha do gênero, de obras e autores se deu pelo encantamento que estes proporcionam com a sua leveza cômica, mas sempre rica em significados e aparatos linguísticos. O fato de o narrar estar próximo da vida das comunidades faz com que os textos que representam essa ordem tenham um nível maior de aceitação por parte dos estudantes do ensino médio, e as características do gênero causo aproximam-se ainda mais se a escola for localizada em um ambiente mais rural.

Na primeira coleção analisada, **Ser Protagonista**, o livro número 1, que é indicado para o primeiro ano do ensino médio, traz uma série de questões tidas como importantes para que ocorra uma iniciação do aluno aos estudos literários. Dessa forma, ainda não se tem um painel cronológico, e sim textos para exemplificar o que seriam linguagem literária e gêneros literários, por exemplo. Cabe ressaltar um capítulo dedicado a literaturas africanas de língua portuguesa. Nesse capítulo, aparece um texto de Guimarães Rosa, um autor regionalista, para citar semelhanças entre este e Mia Couto, material muito pouco abordado

em salas de aula. Com relação a escritores gaúchos, consta apenas o conto “O vencedor: uma visão alternativa”, de Moacyr Scliar, em um exercício do capítulo sobre aspectos da linguagem literária, em específico os heróis (cf. BARRETO, 2016, p. 48).

No livro número 2, indicado para o segundo ano do ensino médio, o aluno encontra o início da periodização literária. São os movimentos estéticos entre os séculos XII e XIX (do Trovadorismo ao Realismo/Naturalismo), alternando entre as tendências globais e brasileiras. Cabe ressaltar aqui o capítulo dedicado ao Romantismo no Brasil, em que é mencionado o início do regionalismo como um eixo temático e que, na literatura brasileira, **O Gaúcho**, de José de Alencar, é uma das marcas desse momento. A obra foi publicada em 1870, portanto a literatura gaúcha estava dando seus primeiros passos com a criação do Partenon Literário (1868), porém isso não é citado, assim como não aparece nenhum texto de autor gaúcho.

No livro número 3, indicado para o terceiro e último ano do ensino médio, estão os pontos que são mais importantes para esta pesquisa. Abrange a literatura do final do séc. XIX até os anos 70 do séc. XX (Parnasianismo até o que sem tem por literatura contemporânea), e é nesse período que a literatura gaúcha tem seu auge com Erico Verissimo, que, junto com Dyonélio Machado, divide um capítulo do livro denominado “O ciclo do Sul”, dentro da unidade que compreende o Modernismo brasileiro. De Verissimo são trabalhados trechos de **Clarissa** e **O tempo e o vento**. O primeiro serve como um exemplo de romance urbano, o segundo apontando questões históricas e políticas. Dyonélio aparece com sua obra célebre **Os ratos**, e nela são retratadas a luta incessante pelo dinheiro e a angústia psicológica e social causada por esses fatores (cf. BARRETO, 2016, p. 95-96).

A segunda coleção analisada foi **Novas Palavras**, sendo o livro número 1 indicado para o primeiro ano do ensino médio. Assim como no primeiro livro da coleção que foi analisada anteriormente, este exemplar busca formar um embasamento teórico sobre estudos literários. Representante de autores gaúchos, são apresentados dois, e bem famosos em livros didáticos, Luís Fernando Veríssimo aparece com a crônica “Preto e Branco” em um exercício sobre gêneros dramáticos (cf. Amaral, 2016, p. 58). Mário Quintana tem dois de seus textos trabalhados: “Pausa” e “Algumas variações sobre um mesmo tema”. O primeiro é utilizado para retratar a utilidade da literatura, e o segundo trata das funções literárias (cf. AMARAL, 2016, p. 22 e 29).

Também seguindo o padrão da primeira coleção, é no livro de número 2 que se iniciam os estudos de literatura em uma linha do tempo histórica que cita os principais movimentos literários, desde o Renascimento até o Realismo. Merece menção a tela **Grande cascata da Tijuca**, de Manuel José de Araújo Porto-Alegre (1806-1879), também conhecido como Barão de Santo Ângelo, gaúcho de Rio Pardo, escritor, pintor e arquiteto do período romântico (cf. AMARAL, 2016, p. 77).

O terceiro livro vai do Simbolismo até as tendências de literatura contemporânea. Nenhum escritor gaúcho aparece com algum texto ou tem seu nome citado.

A coleção **Linguagem e Interação** é a que mais se difere das demais. São livros em que os autores expandem os gêneros de texto para além dos literários, gerando, assim, uma maior abrangência da realidade dos alunos. A presença da gramática é apresentada por meio de textos e narrativas. Os autores, a exemplo dos gêneros, também ultrapassam aqueles tidos como canônicos, trazendo nomes bem atuais, e alguns pouco conhecidos, inclusive. Não há uma separação entre literatura, gramática e produção textual, pois são os gêneros textuais que dão início aos outros estudos.

O livro número 1 começa apresentando uma série de textos que permitem a identificação de características que ajudam na reflexão entre textos literários e não literários. Então, começam a vir as seções dos gêneros textuais. Dentro de cada uma das seções, os autores fazem diversas relações que “costuram” literatura, gramática e produção textual. Não aparecem autores gaúchos entre os textos escolhidos para o primeiro volume.

Já no livro número 2, a primeira parte é dedicada à história da literatura, iniciando com o Trovadorismo até o início do sistema literário brasileiro. A partir da segunda parte, o livro segue o padrão do primeiro, trazendo gêneros literários e não literários para gerar reflexões sobre língua. Como representante de autores gaúchos aparece Vitor Ramil, um autor recente, porém renomado compositor. Seu texto **Satolep** está num dos capítulos que estudam o gênero romance (cf. FARACO, 2016, p. 77).

O livro de número 3 segue a linha dos anteriores. São diversos gêneros que servem como porta de entrada a uma série de estudos. Não aparecem textos de autores gaúchos neste exemplar.

A quarta e última coleção é **Contexto, interlocução e sentido**, e o primeiro livro segue o padrão dos anteriores, com exceção da coleção analisada anteriormente. De início, o que se tem é uma introdução a alguns tópicos de estudos literários. Então, vêm os períodos literários, começando pelo Trovadorismo indo até o Arcadismo brasileiro. Por esse motivo, não há textos de autores gaúchos.

O segundo livro segue a linha do tempo, tendo início com o Romantismo e finalizando com o Simbolismo. Um ponto que vale ser ressaltado é um trecho de **O Gaúcho**, de José de Alencar. O texto é relacionado com a minissérie **A casa das 7 mulheres**, de Jayme Monjardim e Marcos Schechtman. Ambos estão na parte que estuda a terceira fase do período romântico, em que surgiram obras regionalistas em todo o Brasil (cf. ABAURRE; ABAURRE, 2016, p. 93-94).

O terceiro livro começa com o Pré-modernismo e vai até a literatura contemporânea. Dos exemplares analisados, foi o que mais apresentou autores regionais. Em capítulo denominado “O romance de 1930” aparecem muitos autores de uma geração que trouxe um pouco mais da literatura de uma determinada região. De representantes gaúchos aparecem Erico Verissimo e Dyonélio Machado, com **O tempo e o vento** e **Os ratos** novamente (cf. ABAURRE; ABAURRE, 2016, p. 84-85).

3 | POSSIBILIDADES DO LIVRO DIDÁTICO PARA ENSINAR LITERATURA

Diante do que foi exposto, é possível inferir que autores como Rillo, estritamente regionais, acabam sendo preteridos por autores que possuem uma maior “universalidade”. Mesmo um autor extremamente renomado como João Simões Lopes Neto não é sequer citado em nenhuma das coleções analisadas. Nesse sentido, a comunidade docente deve se questionar sobre a importância de se trabalhar a literatura regional em sala de aula, em especial aquela da região onde reside a comunidade escolar. Trata-se de uma forma de conferir uma valorização geográfica à literatura, refletindo com os alunos que o lugar onde eles vivem também possui valores literários importantes. Do contrário, a questão literária fica muito distante da realidade conhecida pelos discentes.

Neste ponto, suscita-se uma segunda discussão sobre o modo como o livro didático deve ser utilizado em sala de aula. Muitos profissionais do ensino planejam suas aulas única e exclusivamente com base no livro, embora isso não signifique que essas aulas sejam de má qualidade. Porém, é como se o professor abdicasse da sua formação e conhecimento para ensinar com a dos autores do livro. É o autor do livro dando aula e o professor funcionando como um porta-voz. Sendo assim, se o professor utilizar o livro didático como um instrumento de auxílio na mediação que ele precisa fazer entre o aluno e a aprendizagem, surgirão algumas brechas para que o docente traga também a sua bagagem de conhecimento para a sala de aula. Tratando especificamente da literatura, em escolas do Rio Grande do Sul, surgiriam muitos momentos em que seria possível que o professor acrescentasse informações sobre o que ocorria com as produções literárias sulinas, utilizando textos de autores locais e levando em consideração seus contextos históricos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos livros didáticos do PNLD (2018-20), foi possível chegar a importantes conclusões e responder perguntas que norteavam o trabalho. Considerando que geralmente professores se baseiam nos conteúdos dos livros para ministrar suas aulas, Rillo não teria seu nome citado. Nem o próprio Lopes Neto figura em qualquer uma das quatro coleções analisadas. Isto é, ambos autores passam desconhecidos pelos alunos durante o ensino médio. Obras regionais praticamente não figuram entre os textos dos livros didáticos. Quando aparecem, é exclusivamente por meio de autores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos ou João Cabral de Melo Neto, dando a impressão de que literatura regional só existe no Nordeste.

Diante do que foi exposto, fica evidente que, se o docente não se preocupar em, por conta própria, alçar obras em que a temática esteja relacionada ao povo de uma determinada região, os alunos passarão por todo o ensino médio sem ter contato com a

literatura da sua terra, aquela que faz sentido para eles por permear a cultura da qual eles fazem parte.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Português**: Contexto, interlocução e sentido. 3. ed. Obra em 3 volumes - Ensino Médio - São Paulo: Ed. Moderna, 2016.

AMARAL, Emília...[et al.]. **Novas Palavras**. 3. ed. Obra em 3 volumes - Ensino Médio - São Paulo: FTD, 2016.

BARRETO, Ricardo Gonçalves... [et al.]. **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa. 3. ed. Obra em 3 volumes - Ensino Médio - São Paulo: Edições SM, 2016.

COSTA, Sérgio R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARACO, Carlos Emilio. **Língua Portuguesa**: Linguagem e Interação. 3. ed. Obra em 3 volumes. Faraco, Moura, Maruxo Jr. São Paulo: Ática, 2016.

FISCHER, Luís Augusto. **Literatura Gaúcha**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

A CONTRIBUIÇÃO DE BAKHTIN PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 10/08/2020

Jéssica Duarte de Souza

(UNIFRAN/Franca)

<http://lattes.cnpq.br/5701649689442168>

Camila de Araújo Beraldo Ludovice

(UNIFRAN/Franca)

<http://lattes.cnpq.br/2484816022138902>

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é compreender as lições de Bakhtin como professor e verificar como podemos colocá-las em prática no ensino fundamental. A proposta pedagógica de Bakhtin foi publicada no livro *Questões de estilística no ensino da língua*, traduzido para o inglês em 2004 e em 2013 para português. Dessa forma, realizamos um estudo com base na análise das narrativas de mistério produzidas pelos alunos do 9º ano, a fim de verificar como e quais características de expressividade das formas linguísticas compõem os seus textos. Os resultados indicam que ao comparar as reações e descobertas dos discentes participantes dessa prática de ensino com as dos alunos descritos por Bakhtin, eles conseguiram apreciar a expressividade e a vivacidade das orações sem conjunções.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua, entonação expressiva e Bakhtin.

BAKHTIN'S CONTRIBUTION FOR THE TEACHING OF GRAMMAR

Abstract: The purpose of this research is to understand Bakhtin's lessons as a teacher and see how we can put them into practice in elementary school. Bakhtin's pedagogical proposal was published in the book *Questions of stylistics in language teaching*, translated into English in 2004 and in 2013 into Portuguese. Thus, we carried out a study based on the analysis of mystery narratives produced by 9th grade students, in order to verify how and what expressive characteristics of the linguistic forms make up their texts. The results indicate that when comparing the reactions and findings of the students participating in this teaching practice with those of the students described by Bakhtin, they were able to appreciate the expressiveness and vivacity of the prayers without conjunctions.

KEYWORDS: Language Teaching, expressive, intonation and Bakhtin.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o ensino de gramática tem sido o alvo de pesquisas, debates, reflexões e tema de muitos congressos. Desde os anos 1960, tem-se observado o pouco êxito dos estudantes brasileiros, quando se trata das aulas de Língua Portuguesa. A palavra "gramática" causa inquietação em muitos alunos. As discussões em torno da língua materna são diárias. Muitos ainda acreditam que a aula de Português deve ter como objetivo somente o

ensino pautado pela norma culta. Estudos e teorias acadêmicas evidenciam que a norma culta não deve ser tida como a única norma linguisticamente válida. Porém, deve ser, sim, usada, de forma adequada, quando a ocasião assim o exigir.

Diante de alguns debates sobre o ensino de gramática, escolhemos analisar uma parte da gramática, a análise sintática do período composto, conteúdo que os alunos consideram difícil. Pesquisamos sobre o estudo das orações coordenadas e subordinadas, unindo gramática e estilística. Destacamos que é preciso que o ensino da gramática leve em conta seu significado estilístico, pois sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo¹, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria.

Desse modo, este trabalho tem por objetivo compreender os ensinamentos de Bakhtin que, durante a Segunda Guerra Mundial, foi professor na Rússia. Naquele período, escreveu algumas lições sobre o ensino de gramática, as quais verificamos como podemos colocá-las em prática atualmente. A presente pesquisa traz como delimitação do *corpus* recortes das redações feitas pelos estudantes. Realizamos um estudo com base na análise de doze narrativas produzidas pelos alunos.

Buscamos apoio na prática adotada pelas reflexões de Bakhtin no livro *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), que revelou uma outra face do filósofo russo, a de professor. O procedimento desenvolvido por Bakhtin poderá ser muito útil na atualidade, pelo fato de poder tornar o ensino de gramática mais vivo para os alunos. A prática do autor poderá auxiliar os docentes a articular o ensino de gramática e estilística, a partir de exemplos concretos que Bakhtin nos revelou.

A metodologia consistirá em método de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, que consideramos o mais apropriado para o tipo de análise que pretendemos fazer. No que diz respeito aos meios de investigação, optamos pela pesquisa de campo que foi realizada no município de Itaú de Minas (MG). Espera-se com esta pesquisa ter compreendido e aplicado as lições de Bakhtin na turma do 9º ano do ensino fundamental.

2 | SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA EM BAKHTIN

O ensino de gramática sempre foi um ponto de críticas e iniciativas na busca por uma aprendizagem da língua de modo mais reflexivo e funcional. Dentre esses estudos, estão as reflexões do russo Mikhail Bakhtin, que nos fascina, ao revelar sua pesquisa feita quando foi professor do ensino médio, função que desempenhou no interior da Rússia durante a Segunda Guerra Mundial. A obra *Questões de estilística no ensino de língua* foi publicada em tradução direta do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, e com apresentação de Beth Brait pela Editora 34. O livro nos viabiliza apontamentos

1. O termo criativo é citado várias vezes por Bakhtin em seu livro "Questões de estilística no ensino da língua". Para Bakhtin, os exercícios gramaticais que levam em conta o significado estilístico são extremamente produtivos para que os alunos aprendam a usar a linguagem de modo criativo (Bakhtin, 2013, p. 28).

relevantes acerca do ensino de língua, com o objetivo de desenvolver um fazer pedagógico que estimule nos alunos a sua individualidade linguística, o gosto pelas aulas de português livres da linguagem livresca.

O ensino de gramática gera muitas dúvidas e as escolas acabam reproduzindo o método tradicional. Deste modo, as reflexões de Bakhtin são importantes e podemos afirmar que são contemporâneas, uma vez que nos conduzem a (re)pensar a prática tradicional do ensino de língua materna, tão discutida na atualidade. Podemos dizer que Bakhtin estava vigilante e preocupado com o ensino que, “tratando abstratamente a língua, não lograva de fato ensinar seu comportamento vivo aos alunos” (BAKHTIN apud BRAIT, 2013, p.11). Para Bakhtin, o lugar que o ensino da gramática ocupa na escola necessitava de ser revisto, analisando que uma certa estilística poderia, “se articulada à gramática, auxiliar os professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso” (BAKHTIN apud BRAIT, 2013, p. 11). O professor Bakhtin (2013) nos afirma que cabe aos docentes auxiliar os alunos no processo de nascimento da sua individualidade linguística. E alega que vários colegas de trabalho de seu período de atuação como professor não trabalhavam para estabelecer essa ligação entre a estilística e a gramática.

Bakhtin propôs uma metodologia em suas aulas, tentando articular a concepção dialógica de linguagem e o aprendizado para o ensino de questões de gramática estabelecidas pelo programa oficial. Enquanto professor de língua russa, Bakhtin realizou uma análise com seus alunos associando o conteúdo de sintaxe a uma abordagem estilística. O estudioso fez um plano metodológico, um guia para auxiliar o professor e abordou o uso de uma estrutura gramatical em particular: o período composto por subordinação sem conjunção. Brait relata que o pesquisador “registrava durante suas aulas o comportamento linguístico dos alunos, levando em conta os resultados para preparar seus cursos” (BAKHTIN apud BRAIT, 2013, p. 14). O objetivo do autor, segundo Brait, era que os alunos percebessem “o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN apud BRAIT, 2013, p. 14). A finalidade do autor também era desenvolver a interação professor e aluno como método de elaboração dessa compreensão gramatical e estilística. Bakhtin, preocupado com o conteúdo das aulas de língua materna, que era a gramática pura que prevalecia em seu país, aplicou um ensino produtivo de gramática, para que os alunos pudessem aprender a usar a língua de maneira criativa.

Após as reflexões aqui tecidas, a seguir, analisamos o objeto de nosso estudo, a partir da obra de Bakhtin: *Questões de estilística no ensino da língua* (2013). Reconhecemos, tanto teórica quanto metodologicamente, o quão necessárias nos são as lições que o autor relatou quando foi professor na Rússia. Bakhtin (2013) nos apresentou questões que são capazes de dialogar com o ensino de Língua Portuguesa atualmente.

3 | O MÉTODO PROPOSTO POR BAKHTIN

Ao tomar como ponto de partida o objetivo desta pesquisa, que é avaliar o método bakhtiniano e averiguar como se pode colocá-lo em prática no ensino fundamental, decidimos adotar o método de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, que consideramos o mais apropriado para o tipo de análise que pretendemos fazer.

A pesquisa foi realizada na cidade de Itaú de Minas, município brasileiro situado no sudoeste do estado de Minas Gerais. Escolhemos como campo de investigação uma escola particular de Ensino Fundamental e Médio, para a aplicação da proposta de redação e para a análise das produções de texto. O colégio de ensino, através do “Termo de Autorização Institucional” nos permitiu fazer as análises com os discentes em sala de aula. Logo após, entramos em contato com os alunos pessoalmente convidando-os como voluntário(a) a participar da pesquisa. Todos concordaram em participar.

Os participantes da pesquisa são os alunos da turma de 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 12 estudantes. De acordo com a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPE), as identidades dos participantes da pesquisa são preservadas e, desse modo, ao nos referirmos aos autores dos textos escritos e transcrições que compõem nosso *corpus* de pesquisa, usamos como código a letra maiúscula do alfabeto para substituir o nome, em sequência (A, B, C etc.).

No primeiro momento, na aula de redação, foi explicado aos alunos sobre a narrativa de mistério. Após duas aulas trabalhando o gênero, fizemos uma proposta de redação aos alunos a fim de averiguar se ocorreriam casos de utilização de período composto sem conjunção. Os discentes escreveram a redação a partir do fragmento que deveria iniciar ou finalizar seu texto: “Trancando as portas do Colégio, após as aulas do período noturno, o vigia Sebastião olhou para as próprias mãos. As unhas, que ele cortara no dia anterior, pareciam compridas de novo. E havia pelos escuros nas costas das mãos e em todas as falanges dos dedos. “Já não chegam os pelinhos duros que nascem nas orelhas e nas narinas dos velhos, agora me aparecem mais essas novidades”, reclamou mentalmente, de olhos postos na Lua cheia”.

Sendo assim, realizamos um estudo com base na análise da narrativa produzida pelos estudantes para verificar como e quais características de expressividade das formas linguísticas compõem os seus textos. Por último, através de recortes de algumas frases das redações dos alunos, sugerimos a mudança no período composto por coordenação ou subordinação sem conjunção por um período com conjunção.

Após a coleta de dados e análises das redações, a atividade desenvolvida através dos recortes das narrativas foi gravada e transcrevemos o conteúdo das gravações para compor nosso *corpus* de pesquisa. Registramos: a análise de frases retiradas das redações dos alunos e a mudança que os estudantes fizeram no período composto por coordenação sem conjunção por um período com conjunção. A gravação foi importante

para compararmos as reações e descobertas dos discentes participantes dessa prática de ensino, com as dos alunos descritos por Bakhtin. Analisamos detalhadamente junto com os discentes, conforme Bakhtin (2013) analisou, os seguintes elementos quando lemos as frases: a expressividade, entonação e, enfatizando, com ajuda de mímica e de gestos, o elemento dramático contido na frase.

Bakhtin (2013) “aborda conceitos teóricos bastante conhecidos dos leitores atuais, caso das relações dialógicas, ainda nomeadas como elemento dramático” (BAKHTIN, 2013, p. 16). O filósofo e professor menciona também sobre a interação verbal, ou seja, com os procedimentos que ele construiu no livro não obriga os professores a submeterem os alunos a uma “enxurrada de teorias” (BAKHTIN, 2013, p. 16). Dessa forma, os alunos observaram que esses momentos de expressividade aparecem nas orações sem conjunção. Na aula, refletimos também qual é a diferença entre a oração com conjunção e a oração sem conjunção. Avaliamos, conforme Bakhtin (2013), a influência das conjunções no contexto mais amplo da redação. Dessa forma, os alunos tiraram suas próprias conclusões sobre a mudança da oração sem conjunção por orações com conjunções.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos doze redações feitas na sala de aula da turma do 9º ano, produzidas no primeiro semestre. Em todas essas redações, ocorreram três casos de utilização de período composto por coordenação sem conjunção. Ao analisarmos as redações, verificamos que entre os 12 participantes, encontramos o período composto sem conjunção na redação de 03 alunos.

Na narrativa da aluna A intitulada “Na área restrita”, identificamos um período composto por coordenação sem conjunção: “Sebastião tropeçou em um tronco, caiu no chão, Joaquim não viu, continuou a correr. Na narrativa da aluna B ocorreu um caso de período composto sem conjunção: “Ele sentia arrepios, via vultos pretos, não estava com medo”. No caso do aluno C observamos uma ocorrência: “Um dia eu decidi entrar naquele quarto, para a minha surpresa não tinha um cão”. Na redação do aluno D, notamos uma ocorrência do período composto sem conjunção: “Foi ao banheiro, olhou-se no espelho, deu um belo sorriso”. Por fim, na redação do aluno E também encontramos um caso: “Ao sair na rua, queria chegar em casa, tomar um banho, jantar, se lamentar”.

Analisamos junto com os estudantes as orações em que identificamos os períodos compostos sem conjunção. Segue o primeiro recorte da redação da aluna A.

Sebastião e seu amigo Joaquim resolveram ir à floresta à noite para resolverem uma caso que a polícia não estava conseguindo solucionar. Sem armamentos, foram sozinhos e começaram a escutar passos e folhas se quebrando.

Com medo, começaram a correr e sem direção avistaram os policiais tentando encontrar pistas. Sabendo que aquela área estava restrita, que somente os policiais podiam entrar, eles foram em outra direção, mas algo estava seguindo-os. Sebastião tropeçou em um tronco, caiu no chão, Joaquim não viu, continuou a correr.

Alguma “coisa” estava correndo em volta de Sebastião, quando ele sentiu uma imensa dor no lado direito de sua barriga. Levantou a blusa e viu que algo tinha mordido ele. Joaquim refez o caminho para achar seu companheiro e observou que ele estava sangrando no chão. Não podiam ir ao médico porque ultrapassaram a área restrita, então foram para casa, cuidar do machucado. No dia seguinte, a mordida tinha sumido.

Trancando as portas do Colégio, após as aulas do período noturno, o vigia Sebastião olhou para as próprias mãos. As unhas, que ele cortara no dia anterior, pareciam compridas de novo. E havia pelos escuros nas costas das mãos e em todas as falanges dos dedos. “Já não chegam os pelinhos duros que nascem nas orelhas e nas narinas dos velhos, agora me aparecem mais essas novidades”, reclamou mentalmente, de olhos postos na Lua cheia.

Quadro 1- Redação Aluna A

Fonte: Produzido por participantes da pesquisa

No decorrer da história, identificamos o período composto sem conjunção na seguinte oração. “Sebastião tropeçou em um tronco, caiu no chão, Joaquim não viu, continuou a correr.”. Inicialmente, explicamos aos alunos que, ao começarmos a análise da primeira oração, de acordo com Bakhtin (2013), é preciso lê-la com uma expressividade máxima, reforçar a entonação das palavras e interpretar a oração por meio de mímicas e gestos. Dessa maneira, a aluna A leu o período composto sem conjunção.

Dessa forma, os alunos prestaram atenção nos momentos de emoção, entonação, de mímica e gestos quando a aluna interpretava sua oração. A partir da leitura em voz alta, escrevi na lousa digital o período composto sem conjunção, identificado na redação da aluna A. Nessa hora, foi explicado aos alunos que iríamos transformar o período analisado em um período composto com conjunção. Ressaltamos que essa análise é muito importante para eles avaliarem a diferença entre a oração sem conjunção escrita pela aluna A e a oração com conjunção criada por eles. Na sequência, os alunos anotaram o período, transformando-o em período composto com conjunção.

De início, os discentes ficaram refletindo sobre qual conjunção usar. Em seguida, discutimos como teria ficado o período transformado. Os alunos pediram para ler as respostas. Eles reescreveram da seguinte forma:

- 1) Sebastião tropeçou em um tronco **e** caiu no chão **e** Joaquim não viu **e** continuou a correr.
- 2) **Quando** Sebastião tropeçou em um tronco, caiu no chão **e** Joaquim não viu **e** continuou a correr.

Perguntamos aos alunos quais foram as diferenças entre a oração sem conjunção criada pela aluna A e a oração com conjunção transformada por eles. Na primeira frase

destacaram a repetição do “e”. Um aluno relatou que quando as informações são repetidas, o texto fica cansativo. Aproveitamos para explicar que a repetição da conjunção numa mesma frase é possível, não constitui erro pois deve-se a intenções de natureza estilística. Nesse caso, quando introduzimos a conjunção “e” foi perdida a ênfase dada às palavras, ou seja, a entonação foi substituída pela conjunção. No segundo exemplo, alguns alunos introduziram a conjunção temporal “quando”. Lendo toda redação, observamos que sem a conjunção a frase tem um tom de mistério. Dessa forma, a colocação de conjunções tem uma finalidade descritiva, sem a dramaticidade e a dinâmica viva da frase original.

Adiante, explicamos aos discentes que o uso apropriado das conjunções contribui para a estruturação da sequência de um texto. Contudo, a aplicação desses termos deve ser feita de maneira correta, pois o uso inadequado pode provocar relações de sentido diferentes daquelas que são aguardadas. As conjunções são palavras responsáveis por relacionar partes da oração ou orações de um período. Porém, não é preciso decorar uma lista inacabável de conjunções, é necessário conhecer quando e como usar cada uma delas, pois, na língua, o contexto da comunicação, seja ela oral ou escrita, é o fator que definirá a construção dos sentidos do texto. Sendo assim, é importante o docente promover uma transformação na linguagem escrita dos alunos, de maneira que ela seja expressiva, viva e que se aproxime da língua da vida real. Após essa primeira análise, podemos realizar o estudo da redação da aluna B.

Ele era o sétimo filho de um casal, sendo todos os outros filhos mulheres. Como reza a lenda, em noites de lua cheia esse filho se transformava em lobisomem. No começo, ele não desconfiou de nada, mas depois sentia vontade de sair correndo, quebrar as coisas e tinha dores nas costas. Quando se olhou no espelho, já não se reconhecia mais. Estava com o faro apurado, e do nada ele já não tinha mais consciência do que estava fazendo. Saiu correndo pela escola, já não era o vigia Sebastião, era o lobisomem em que ele tinha se transformado. Por sorte ninguém chegou lá naquela hora.

Amanheceu e a escola estava toda bagunçada e quebrada. Algumas pessoas pensaram que tinha entrado um bandido, mas ninguém sabia o que é que estava por vir. Naquela noite ele se sentiu do mesmo modo e, virou lobisomem novamente. Só que dessa vez alguém não estava tanta sorte, um homem entrou na escola pela noite e estava andando lá dentro. Ele sentia arrepios, via vultos pretos, não estava com medo. De repente sentiu puxões nas pernas, eram como garras de lobo ou cachorro, tentava sair mais toda força que fazia era pouca. Ele foi arrastado e carregado pela escola, não conseguia ver o que era aquilo, imaginou muitas coisas menos que era um mostro.

No escuro daqueles corredores que pareciam não ter fim, ele gritava por ajuda, mas ninguém aparecia, estava sozinho e já sabia que ali era seu fim. Mas por incrível que pareça, o lobisomens parou de puxá-lo e não fez mais nada com ele além de uma e única mordida na perna, ele o soltou e correu.

O Senhor Sebastião ninguém nunca mais viu, mas chegou a hora de eu te contar uma coisa: sabe aquele homem que entrou na escola e levou uma mordida?! Bom, ele sou eu, e estou à solta pelas ruas, é bom você ficar prevenido nas noites de lua cheia, pois o legado do monstro terrorizante não acabou, ele está bem guardado comigo, procurando o próximo para carregá-lo.

Quadro 2- Redação Aluna B

Fonte: Produzido por participantes da pesquisa

Partindo para análise, relembramos à aluna de ler a frase em voz alta com expressividade. Identificamos, na redação um caso de período composto sem conjunção: “Ele sentia arrepios, via vultos pretos, não estava com medo”. De imediato, alguns alunos comentaram que a colega leu com suspense, mistério. Adiante, passamos para a substituição da construção sem conjunção pela com conjunção. Os alunos produziram as seguintes formulações:

- 1) **Sempre que** ele sentia arrepios, via vultos pretos, **mas** não ficava com medo.
- 2) Ele sentia arrepios **e** via vultos pretos, **porém** não ficava com medo.
- 3) **Basta** ele sentir arrepios que via vultos pretos, **mas** não ficava com medo.
- 4) Ele sentia arrepios **e** via vultos pretos **e** não ficava com medo.

Nas reformulações, destacamos que os alunos utilizaram locuções conjuntivas “Sempre que” e basta... que”. Por isso, antes de começarmos a análise dos períodos, revisamos com os alunos as locuções conjuntivas, que são classificadas em coordenativas e subordinativas. Elas são expressões formadas por duas ou mais palavras que têm função de conjunção. Bakhtin afirma que “as locuções conjuntivas, diferentemente das conjunções, também possuem um aspecto figurado, mas ele é fortemente enfraquecido e, portanto, privado da força metafórica” (BAKHTIN, 2013, p. 34). O autor ressalta que a tonalidade emocional das locuções conjuntivas é muito fraca e ainda continua trazendo lógica à estrutura das frases, mas não tanto quanto a presença das conjunções.

Os alunos chegaram às seguintes conclusões a partir de algumas discussões: Perceberam que a dramaticidade é própria do período composto sem conjunção. Os alunos relataram o quanto o ar de mistério está presente na frase. Quando a aluna leu o período “Ele sentia arrepios, via vultos pretos, não estava com medo” parecia que estávamos participando da ação. Chamamos a atenção dos alunos para a forma do verbo (“sentia arrepios”): ele reforça a dramaticidade da ação e que, no período com conjunção, é expresso por meio de “sempre que”.

Destacamos os seguintes aspectos:

- 1) Observamos que a oração com conjunção é mais objetiva e lógica, não é tão emocional como na oração sem conjunção;
- 2) No período sem as conjunções, é como se os ouvintes se envolvessem na história;
- 3) O suspense presente no período sem conjunção desaparece no período com conjunção;
- 4) Os estudantes notaram que a expressão facial que a aluna B usou no período sem conjunção, expressava a dramaticidade durante a leitura em voz alta e ficaram visivelmente impróprios na leitura da nossa modificação. De acordo com os alunos, a frase tornou-se mais formal e não solicita uma leitura em voz alta.

Durante todo o exercício, os alunos formavam diversas variantes de períodos compostos com e sem conjunção, de acordo com os períodos encontrados nas produções de texto, avaliando atenciosamente a utilidade estilística de uma ou de outra forma. Os períodos eram lidos em voz alta e discutidos, sendo que algumas vezes um aluno não concordava com outro e surgiam troca de opiniões interessantes. Assim como os alunos de Bakhtin (2013), alguns estudantes se empolgavam demais com as formas sem conjunção e nem sempre as usavam de maneira adequada. Por isso, é fundamental contar com a orientação do professor. Diante das considerações anteriores, a próxima análise é do recorte que fizemos da redação intitulada do aluno C.

Smallville, a cidade conhecida por ser assombrada, e então aquela lenda se torna realidade. Mas para entender o que aconteceu vamos voltar ao início e explicar tudo. Eu tinha 17 anos na época, estava no 2º ano do colegial. Não tinha muitos amigos, mas os que estavam comigo eram suficiente. Sempre fui um bom aluno, dedicado e tirava boas notas, mas esse ano tudo mudou.

Um dia no colégio comecei a escutar sons no quartinho onde o vigia guardava suas coisas, os sons pareciam de um cão provavelmente sentindo dor, ele uivava, rugia. Decidi entrar naquele quarto, fiquei surpreso, não tinha um cão. Havia um espelho quebrado ao meio, vassouras, baldes e algumas lanternas. Comecei a me questionar o que estava acontecendo e o que eram esses sons. Meses depois os sons na minha cabeça ficaram ainda mais altos e mais constantes. Os sons não eram apenas de cachorros, eram vozes, de todos!

Todos falavam sem nem ao menos mexer a boca. E foi aí que tive uma conclusão: Eu não sou normal e eu posso escutar pensamentos. Havia lendas que falavam sobre isso, essa “habilidade” era conhecida como “instinto superior”. Mas eu acreditava que isso eram somente lendas. Se o instinto superior existe, as outras lendas também deveriam existir: lobisomens, vampiros. Eu podia escutar tudo, o pensamento mais profundo, sentimentos, podia sentir uma explosão de raiva vindo de cada pessoa. Mas e os sons de cachorro? Eu podia escutar apenas pessoas, então o que era aquilo? Alguém com amor incondicional por cães? Ou até mesmo... um lobisomem! Eu comecei a prestar mais atenção de onde era esses sons. Notei que sempre era no quarto do vigia. Achei ainda mais estranho quando os rugidos se tornaram vozes que diziam: “Me liberte”. Então, decidi observar o vigia por um tempo após a aula. Ele saía da escola depois das 20:00, e quando ele saiu eu o vi e ouvi seus pensamentos.

Ele estava trancando as portas do Colégio, após as aulas do período noturno, e de repente o vigia Sebastião olhou para as próprias mãos. As unhas, que ele cortara no dia anterior, pareciam compridas de novo. E havia pelos escuros nas costas das mãos e em todas as falanges dos dedos. “Já não chegam os pelinhos duros que nascem nas orelhas e nas narinas dos velhos, agora me aparecem mais essas novidades”, reclamou mentalmente, de olhos postos na Lua cheia.

Quadro 3- Redação Aluno C

Fonte: Produzido por participantes da pesquisa

Ao começar o estudo da redação, identificamos um período composto sem conjunção: “Decidi entrar naquele quarto, fiquei surpreso, não tinha um cão”. Após a aluna ter representado esse período, os alunos identificaram que ela fez o uso de movimentos

expressivos na face. Descreveram que conseguiram até imaginar a cena. Em seguida, realizamos a atividade de transformação. Foram as seguintes:

Quando entrei naquele quarto, fiquei surpreso, **mas** não tinha um cão.

Decidi entrar naquele quarto, **mas** fiquei surpreso, **pois** não tinha um cão.

Decidi entrar naquele quarto **e** fiquei surpreso, não tinha um cão.

No período “**Quando** entrei naquele quarto, fiquei surpreso, **mas** não tinha um cão”, notamos que determinados alunos introduziram a conjunção subordinativa temporal “quando” e modificaram o verbo “entrar”. De imediato, chamou nossa atenção que o período não é comovente como no período sem conjunção. Adiante, na frase “Decidi entrar naquele quarto, **mas** fiquei surpreso, **pois** não tinha um cão”, os alunos compreenderam que as palavras “fiquei” e “não” tinham um tom dramático e com a transformação essa dramaticidade foi perdida. Segundo Bakhtin (2013), ao tentarmos “transmitir o sentido do período com a ajuda da forma com conjunções, passamos da apresentação para a narração e, por mais que colocássemos palavras adicionais, nunca transmitiríamos toda a plenitude concreta daquilo que foi apresentado” (BAKHTIN, 2013, p. 36).

Ao analisarmos o período “Decidi entrar naquele quarto **e** fiquei surpreso, não tinha um cão”, notamos aqui a presença da conjunção “e” que é mais comum que os alunos utilizam em seus textos. Os alunos contaram que nessa reformulação não identificaram muitas diferenças entre a oração com conjunção criada pelo aluno C, e a oração com conjunção criada por eles. Um aluno se pronunciou e relatou que havia identificado que pronunciamos a conjunção “e” com mais expressividade e ênfase depois que houve a transformação.

Posteriormente à análise dos períodos reformulados, debatemos a atuação das conjunções no conjunto de toda redação. Os alunos esboçaram que o colega, em seu texto, utilizou várias conjunções uma perto da outra. As mais utilizadas foram a conjunção “e” e “mas”. Os estudantes ainda destacaram que sabem que a utilização das conjunções são importantes para o encadeamento das ideias e que pode contribuir para a progressão textual. No entanto, quando o autor do texto repete várias vezes uma mesma conjunção, a sequência de ideias fica cansativa e o texto não prende a atenção do leitor. Notamos aqui o quanto essa atividade envolvendo a turma toda estava despertando neles o gosto de aprender sobre o exercício proposto. Os alunos ficavam entusiasmados para transformar o período e relatar suas respostas.

Depois de termos reescrito os períodos compostos sem conjunção e de mostrar as suas vantagens perante os períodos compostos com conjunções, Bakhtin nos alerta que é “preciso não apenas apontar a importância da subordinação com conjunção na linguagem prática e científica, mas também a impossibilidade de evitá-la na literatura de

ficção” (BAKHTIN, 2013, p. 39). Os estudantes precisam compreender que os períodos compostos sem conjunção não podem ser empregados sempre.

Bakhtin (2013) nos orienta que, logo após a atividade proposta, devemos analisar todo o trabalho estilístico que foi realizado. O autor propõe que verifiquemos “em que medida o objetivo do trabalho foi alcançado” (BAKHTIN, 2013, p. 39). O professor nos ajuda a refletir a partir de algumas questões como: “Conseguiu ensinar aos alunos o gosto e o amor à subordinação sem conjunção? Os alunos conseguiram realmente apreciar o caráter expressivo e a vivacidade dessas formas?” (BAKHTIN, 2013, p. 39). Os resultados evidenciam que conseguimos compreender as lições de gramática do professor Bakhtin e colocá-las em prática no ensino fundamental. Durante a atividade na sala de aula, verificamos que a atividade proposta foi desafiadora e instigante para os alunos. Foi importante deixar que eles trocassem respostas e discutissem qual a melhor conjunção para usar no período.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as análises das narrativas, esta pesquisa constatou que do ponto de vista local, da nossa escola e da turma do 9ºano do ensino fundamental, os resultados de toda a atividade proposta foram bastante satisfatórios, pois levaram os estudantes a se envolverem de forma bastante efetiva na sua realização. Podemos afirmar que compreendemos os ensinamentos de Bakhtin-professor e que a atividade realizada com os alunos apresentou um caminho viável para um ensino de gramática significativo, inovador e provocativo. Verificamos que os alunos conseguiram apreciar a expressividade e a vivacidade das orações sem conjunções. Obtivemos, portanto, a comprovação de que os alunos gostaram da experiência da atividade proposta. Alguns relataram que gostaram dos exercícios sobre as orações sem conjunções, pois o período ganhou vivacidade.

A turma do 9ºano teve uma participação intensa no decorrer da atividade. O autor nos confirma que “do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes” (BAKHTIN, 2013, p. 40). Esse fato pode ser comprovado quando os alunos relataram que a aula foi dinâmica e que foi válido ter aprendido outras maneiras de usar a linguagem. A aluna A descreveu que nunca tinha pensado que escolher uma palavra, uma conjunção ou até mesmo uma oração sem conjunção poderia refletir em sua escrita. A pesquisa trouxe como benefício o desenvolvimento da capacidade dos alunos vislumbrarem outros aspectos de uso da língua, para além da gramática normativa. Ao rever o ensino de gramática na escola, a presente pesquisa auxiliou os alunos a adquirir um conhecimento ativo sobre procedimentos da língua viva, da língua do cotidiano, em uso.

Enfim, diante do exposto, constatamos através das nossas análises que o ensino-aprendizagem de gramática mais vivo, tanto para os alunos quanto para os professores é

possível. Porém, introduzir os estudantes na língua viva e criativa do povo demanda uma ampla diversidade de procedimentos e metodologias de trabalhos. Entre esses métodos, o período composto sem conjunção foi essencial para que despertássemos a atenção dos alunos para uma linguagem expressiva e não livresca.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, B (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

PERNANBUCO, J. **Diálogos com a gramática, leitura e escrita**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

SOUZA, H.C. **Língua Portuguesa**. In: O nhenhém gramatical. Dissertação UFRGS, Porto Alegre, 2007.p.38. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13135>. Acesso em: 9.jul. 2019.

FORMAS DE LEGITIMAÇÃO DE PODER: DISCURSO E IDEOLOGIA NO DISCURSO RELIGIOSO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 20/07/2020

Josicarla Gomes de Mendonça

Universidade de Brasília-UnB
Brasília-DF

<http://lattes.cnpq.br/3189598784722197>

RESUMO: Este artigo foi realizado com base na Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), tendo a Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006) como apoio para a interpretação do *corpus* selecionado dada a multimodalidade textual utilizada- Site. O objetivo desse trabalho é analisar os gêneros e suas mesclas para melhor entender as questões de ideologias da Igreja Universal do Reino de Deus, doravante IURD, disponíveis em www.obreirosuniversal.com.br. O texto analisado neste artigo é formado por discurso verbal e visual retirados da sessão principal do site em abril de 2016 e demonstra que a interdiscursividade nele presente serve para mesclar os gêneros existentes e sustentar a ideologia por meio de construções simbólicas.

PALAVRAS-CHAVES: Discurso, Ideologia, Poder.

ABSTRACT: This article was based on Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001), and the Design Visual Grammar (Kress and Van Leeuwen, 2006) as support for the interpretation of the selected corpus given textual multimodality utilized- Site. The aim of this study is to analyze

the genres and their blends to better understand the issues of ideologies of the Universal Church of the Kingdom of God, now IURD available in www.obreirosuniversal.com.br. The text analyzed in this article consists of verbal and visual discourse removed from the site's main session in April 2016 and shows that it interdiscursivity this is to merge the existing genres and sustain the ideology through symbolic constructions.

KEYWORDS: Discourse, Ideology, Power.

1 | INTRODUÇÃO

A disseminação cada vez maior de igrejas evangélicas, a busca por melhores condições de vida e a promessa da recompensa eterna desdobrou no que atualmente é chamada de terceira onda do pentecostalismo. O neopentecostalismo trouxe marcas religiosas e a crença sobrenatural da fé como revelações de Deus, curas milagrosas, dualidade - bem e mal - muito marcada, cultos com imposição de mãos, campanhas para prosperidade, amor, família, saúde entre outros. A Igreja Universal do Reino de Deus- IURD é uma das maiores representantes do movimento neopentecostal no Brasil, por esse motivo tornou-se o alvo dessa investigação linguística, que tem como objetivo a linguagem como prática social. O foco da pesquisa será na estrutura organizacional da igreja, tendo como ponto de partida as relações discursivas da instituição com os obreiros que são voluntários selecionados por um pastor

titular para realizar atividades de orientações espirituais, visitar membros afastados da igreja, auxiliar o pastor durante o culto, fazer visitas em presídios e hospitais entre outras atividades designadas por meio da *home page*: www.obreirosuniversal.com.br que serve como canal de comunicação entre eles, esta página traz materiais de orientação, incentivo, informação e interação para leitores que tenham interesse neste tipo de texto. Para que se investigue questões sociais e ideológicas que constituem o discurso é necessário compreender que ele é formado socialmente, mas que também é um elemento constitutivo da estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001). “O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Outra perspectiva de ideologia a ser levada em consideração é a trabalhada por Thompson (1995), que entende ações e interações como trocas contínuas de formas simbólicas como características criativas e constitutivas da vida social, que sempre são sustentadas e reproduzidas, contestadas e/ou transformadas.

O contexto social e histórico hibridiza os gêneros discursivos existentes e a hipermodernidade por meio da comunicação e das novas tecnologias tem demonstrado cada vez mais a utilização de textos multissemióticos. Partindo desse ponto de vista a Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006) tem o papel de auxiliar na interpretação de textos multimodais e será utilizada neste trabalho para ampliar a visão crítica.

Esse trabalho está estruturado em introdução, apresentação da instituição foco da pesquisa (IURD), a análise do discurso crítica e a ideologia midiática, a gramática do design visual e a análise do *corpus*.

2 | A INSTITUIÇÃO

A Igreja Universal do Reino de Deus é uma das maiores representantes do movimento neopentecostal no Brasil. Fundada em 1977 no bairro da Abolição na cidade do Rio de Janeiro por Edir Macedo Bezerra, hoje bispo da igreja, conta com mais de 1,873 milhão de seguidores e cerca de 6.500 igrejas espalhadas pelo Brasil, segundo fonte do IBGE no censo divulgado em 2012.

A partir de 1990, a igreja se expandiu consideravelmente com a aquisição da Rede Record de televisão e com a utilização de outros meios de informação tais como: rádio, jornais, livros e internet. Podem-se apontar, também, como empreendimentos da organização: Universal produções, gravadora Line Records, editora Unipro, Uni Line (processadora de dados), produtora de vídeo Frame, Banco de Crédito Metropolitano, Unimetro empreendimentos, Cremo empreendimentos, New Tour (agência de viagens), construtora Unitec, Uni Corretora, Investholding Limited, Ediminas S/A (fábrica de móveis) entre outros.

A estrutura organizacional das igrejas universais possui a seguinte hierarquia institucional: Bispo- responsável pelo desenvolvimento do trabalho em países ou até mesmo continente; Pastor- esse cargo é subdividido em três categorias: Pastor Regional: Administra a igreja de determinada região; Pastor Titular: responsável por realizar as principais reuniões e administrar o corpo de obreiros de determinada unidade da igreja e Pastor Auxiliar: aquele que auxilia ao pastor titular. Obreiro- é o voluntário selecionado empenham pelo pastor titular para realizar atividades de orientações espirituais, visitar membros afastados da igreja, auxiliar o pastor durante o culto, fazer visitas em presídios e hospitais entre outras atividades designadas. Para esse último segmento, a instituição mantém o site www.obreirosuniversal.com.br que serve como canal de comunicação entre a igreja e os obreiros, que traz materiais de orientação, incentivo, informação e interação.

O conceito de obreiro e a descrição dos trabalhos realizados por eles são ressaltados, sempre, como voluntários e aquele que se coloca à disposição para ajudar as pessoas aflitas. De acordo com a página, “Eles também se empenham em propagar o evangelho visitando... comunidades carentes, asilos, orfanatos entre outros lugares onde tenha alguém precisando de apoio”.

O foco da pesquisa será a análise dos gêneros discursivos e suas mesclas para melhor entender as questões de ideologia da Igreja Universal do Reino de Deus, levando em consideração a relação dialógica da instituição com os obreiros por meio da home page: www.obreirosuniversal.com.br.

Os gêneros discursivos, segundo uma concepção Bakhtiniana, são enunciados relativamente estáveis elaborados pelas esferas de comunicação verbal. A relatividade dos gêneros está ligada às diferenças culturais, às transformações históricas e à flexibilidade para as concretizações enunciativas. (Rojo, 2015)

3 | A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E A IDEOLOGIA MIDIÁTICA

Nas sociedades modernas, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa possibilitou novas formas de interação social e criou novos focos para as ações sociais existentes e as instituições das quais elas fazem parte. As características dos meios de comunicação, segundo Thompson (2005, p. 288-291) são:

- A produção e difusão institucionalizadas de bens simbólicos: interessadas na produção em larga escala e difusão generalizada de bens simbólicos;
- A comunicação de massa institui uma ruptura fundamental entre a produção e a recepção de bens simbólicos: esses bens são produzidos para um público específico que não necessariamente esteja presente no local de produção e transmissão, eles são mediados pelos meios técnicos em que estão fixados ou transmitidos;

- Aumenta a acessibilidade das formas simbólicas no tempo e no espaço: possibilita às instituições alcançarem um alto grau de distanciamento num tempo mínimo;
- Implica a circulação pública das formas simbólicas: os produtos circulam em “domínio público”, mas embora a natureza e a finalidade sejam aparentemente ilimitadas, elas são limitadas pela transmissão, recepção e condições sócio históricas.

As mudanças nas ordens do discurso de produção estão desarticulando as ordens de discursos existentes e rearticulando novas ordens do discurso e hegemonias discursivas (THOMPSON, 2005). Discurso para Fairclough (2001) é o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais. O discurso é uma prática e contribui para a construção das identidades sociais e posições de sujeitos sociais, que também contribui para a construção das relações entre as pessoas e para construção de sistemas de conhecimento e crença.

Fiorin (2007) traz o conceito de ideologia como o ponto de vista da realidade de uma classe: a classe dominante. Ele defende, também, que quem tem o conhecimento linguístico é capaz de manipular massas. O conhecimento de que se trata não é o domínio de regras gramaticais, mas o poder do discurso. Foucault (2013, pág.9) “... por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”.

De acordo com Thompson (1995), os modos gerais de ideologia servem como estratégia de construção simbólica e podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente. Os modos trabalhados nessa pesquisa são: Legitimação - as relações de dominação podem ser mantidas se forem apresentadas como legítimas e a Unificação - relação de dominação pode ser estabelecida e sustentada por meio da construção de unidade entre indivíduos, independente das diferenças que os separam.

O arcabouço metodológico sugerido pela Análise de Discurso Crítica será utilizado como estratégia para análise dos dados em conjunto com a Gramática do Design Visual a fim de que se possa inferir o maior número de informações possíveis a respeito discurso veiculado. Os estudos críticos do discurso não são tidos apenas como métodos, mas como uma estratégia que facilita a interpretação dos dados qualitativos desta pesquisa. Esse tipo de análise busca entender as estruturas com a finalidade de se compreender os problemas e sugerir possíveis melhorias, investigando estratégias de fala e de escrita. Para se fazer análise dos discursos é necessário levar em consideração circunstâncias, dados e tarefas. O discurso não é analisado apenas como um objeto isolado.

Na análise discursiva aparecem três dimensões importantes: a análise da prática discursiva, a análise dos textos e a análise da prática social da qual faz parte o discurso. Não existe sequência para que elas ocorram isso é delimitado pelo pesquisador a partir do momento em que ele classifica seus dados e atende aos objetivos de sua pesquisa.

A partir dessa visão, Fairclough (2001) elabora um modelo subdividindo as dimensões, que nesta análise está direcionada para o Discurso como prática discursiva nas categorias de interdiscursividade (relação discursiva entre os textos) e intertextualidade – encaixada (em que o texto ou o tipo de discurso está na matriz de outro texto), a fim de que a análise seja elaborada de forma a respeitar tanto o valor discursivo global, ou partes dele.

Logo, para a interpretação dos dados, o principal quadro teórico utilizado será a pesquisa qualitativa, tendo como apoio a Análise de Discurso Crítica que permite uma interpretação mais abrangente, levando em consideração a modalidade do discurso e possibilitando interpretações ideológicas significantes assim como a gramática do Design Visual que corrobora com a interpretação dos elementos textuais verbais ou não verbais (visuais) em contextos multimodais.

4 | GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

O número de informações transitadas pelos canais de comunicação está cada vez mais complexo, os gêneros textuais são combinados e essa junção gera novas formas de texto. Um exemplo e alvo dessa pesquisa é o site, nele é possível encontrar blogs, vídeos, entrevistas, depoimentos, notícias, bate-papo, tutoriais. A multimodalidade textual está cada vez mais presente na sociedade moderna, ela admite mais de um modo de representação semiótica como o texto escrito, o som, a imagem, o gestual, o movimento entre outros em um mesmo contexto.

A Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006) é uma grande ferramenta para análise de textos multimodais. Sua estrutura básica traz as metafunções: Representacional- relação entre os participantes, Composicional- relação entre elementos da imagem e Interativa- relação entre a imagem e o observador.

Assim como a linguagem verbal a linguagem visual também é capaz de representar e construir identidades sociais, constituir relações de significado, é ideologicamente construída entre outros.

5 | CORPUS DE PESQUISA

Os hipertextos eletrônicos facilitam o acesso e a escolha dos conteúdos, otimizam e ampliam a informação abrangendo um maior número de leitores e receptores. Do ponto de vista dos gêneros realizados, nesse contexto, a internet faz com que fiquem diferentes, de maneira bastante complexa os gêneros existentes, desenvolvendo realmente alguns gêneros novos e mesclando vários outros.

Historicamente os textos têm relação direta com a vida social eles trazem informações culturais e ideológicas dos agentes sociais e das esferas de atividades a que eles se vinculam- processos de interdiscursividade. As novas formas de gêneros textuais

são originadas por meio da articulação dos gêneros existentes e das modificações sociais ocorridas. “Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.161).

As categorias de análise da modalidade visual aplicadas a esse contexto específico serão de acordo com a teoria de Kress e Van Leeuwen (2006), serão: distância social: está relacionada ao enquadramento, expressando a relação imaginária menor ou maior distanciamento social. Perspectiva e poder: relacionado ao ângulo em que os participantes estão retratados. Contato: é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do personagem e o leitor. Modalidade: o nível de realidade que a imagem representa.

O recorte que servirá como *corpus* de análise nesse artigo foi selecionado na home Page www.obreirosuniversal.com.br em abril 2016, trata-se de um texto multimodal, pois engloba o texto escrito e imagens tais como símbolos e gestos.

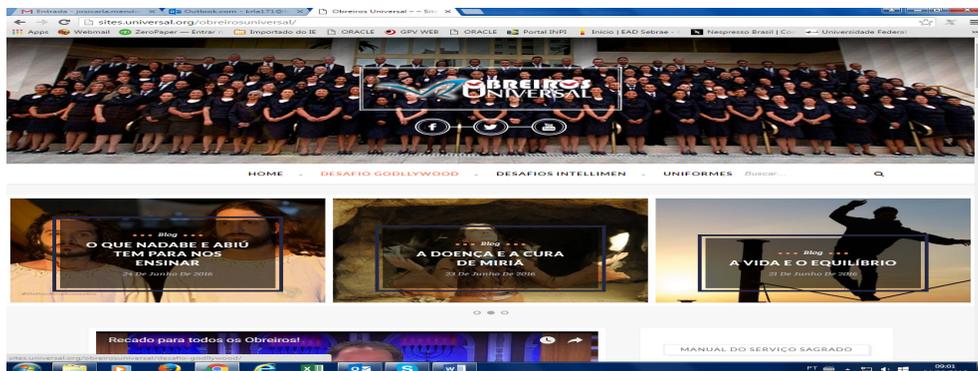


Figura 1

A imagem acima, denominada *Figura 1*, serve como foto de capa do site anteriormente mencionado. Na perspectiva de análise imagética os participantes estão representados numa dimensão de enquadramento (distância social) de plano aberto (*Long Shot*) em que os participantes mostram todo o corpo, tem um caráter social, impessoal, ou seja, os representados e leitor (interativos) não se conhecem. No aspecto de perspectiva e poder, os participantes são retratados em ângulo frontal o que sugere um envolvimento dos participantes com o leitor. A modalidade representada é naturalista (o mais próximo possível da realidade) o que indica credibilidade. Fairclough (2001), “modalidade é um ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais- ou, nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem.” A modalidade é uma das dimensões mais importantes do discurso, pois ela é capaz de generalizar perspectivas parciais.

Os elementos de fundo, terceiro plano, fazem composição com o contexto e indica o templo (a igreja) onde os ajudantes (obreiros) são encontrados. A disposição organizada em que as mulheres estão à frente dos homens pode sugerir os sentimentos de acolhimento e a manifestação patriarcal dado o papel de ajuda realizado por esse grupo específico da estrutura organizacional da igreja. Pode-se inferir, também, que houve preocupação (polidez) dos gestos, quando se observa que a maioria dos participantes estão com as mãos unidas para frente ou para trás, construindo assim a identidade necessária para devolver prática social desejada pela igreja.

A imagem sobreposta na *Figura 1*, traz a forma de um carimbo que “sela” aquele grupo (Unificação) de pessoas como algo oficial ou legítimo (Legitimação) da igreja. E por meio de formas simbólicas esse serviço é autenticado. Isso pode ser verificado por meio do discurso textual contido na *Figura 2*: “Manual do Serviço Sagrado- *“Tudo, porém, seja feito com decência e ordem” 1Co 14.40*”.



Figura 2

É possível que a *figura 1* tenha a intertextualidade manifesta na tipologia encaixada- em que o texto ou o tipo de discurso está contido dentro da matriz de um outro (FARICLOUGH,2001), e interdiscursividade presente nos símbolos- *hiperlinks* de outras redes sociais: Facebook, Twitter e Youtube, conforme imagens abaixo:



Figura 3 (Facebook)

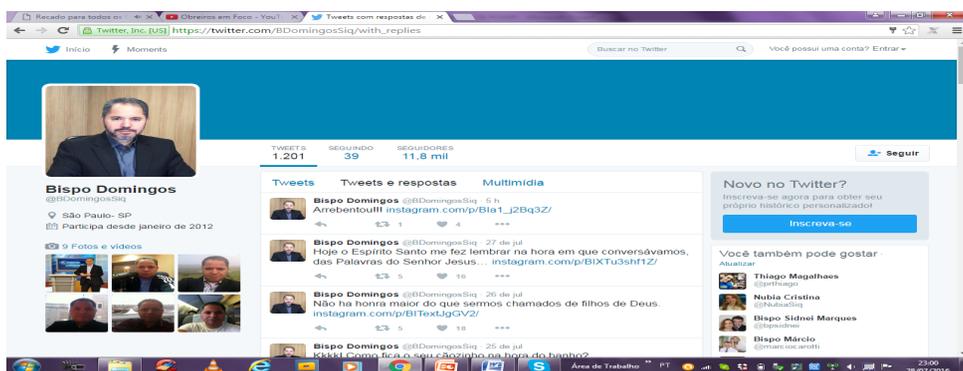


Figura 4 (Twitter)



Figura 5 (YouTube)

Nas figuras 1, 3 e 5 a intertextualidade pode ser observada pelo símbolo que representa o grupo investigado: os obreiros. Na figura 4 a interdiscursividade é marcada pela presença do bispo responsável por todos os obreiros da Igreja Universal do Reino de Deus. Ele é a personificação e a unificação dessa estrutura.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram analisados os gêneros discursivos utilizados pela Igreja Universal do Reino de Deus para melhor entender as questões ideológicas praticadas por essa instituição, no que se refere à comunicação/informação entre a igreja e seus ajudantes. A análise realizada neste trabalho aponta que os gêneros discursivos presentes na figura 1 podem trazer uma carga ideológica e de estratégia de expansão comunicativa, pois tem a capacidade de ampliar e facilitar tanto o acesso quanto a própria informação. Por meio da análise do intertexto a mídia é para a sociedade moderna um canal de disseminação rápida da informação. Conforme explicitado além da figura 1 estar em um site ela própria indica outros canais midiáticos complementares ao contexto em destaque. As estratégias utilizadas dentro da prática discursiva, nas representações visuais e nas ideologias midiáticas servem para formar, legitimar e sustentar a estrutura da igreja. As representações hegemônicas particulares de determinado grupo que se interessa na ampliação e circulação da informação têm o objetivo de constituir, legitimar, manter e transformar as relações de poder. Segundo Fairclough, 2001, pág.75 “O poder não funciona negativamente pela dominação forçada dos que lhe são sujeitos; ele incorpora e é produtivo no sentido de que os molda e reinstrumentaliza, para ajustá-los a suas necessidades”. Dessa forma, o texto mostra que as ações e interações têm suas trocas de formas simbólicas capazes de sustentar, reproduzir e constituir relações sociais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de et al. (org.). **Construindo o saber - metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michel Foucault; Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf- acesso em: 15 maio 2015.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading images- a grammar of visual design**. Londres: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, Derli Machado de. **A comodificação da religião na mídia virtual através de recursos linguísticos multimodais**. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT15/artigo%20completo%20semana%20humanidades%20final.pdf>- Acesso em 20/03/16

_____. **Mercado, marketing e religião: o gênero testemunho no discurso midiático lurdiano**. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Derli%20Machado%20de%20Oliveira%20\(UFRN\)%20-%202.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Derli%20Machado%20de%20Oliveira%20(UFRN)%20-%202.pdf)_ Acesso em 20/03/16

_____. **Gênero do discurso/textual e multimodalidade: análise crítica dos testemunhos publicados na Folha Universal**. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Derli%20Machado%20de%20Oliveira%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Derli%20Machado%20de%20Oliveira%20(UFRN).pdf)- Acesso em 20/03/16

PORTO, Gabriella. **Neopentecostalismo**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/religiao/neopentecostalismo-> acesso em: 18 junho 2015.

RAMALHO, Viviane. **Análise Crítica da publicidade: Um estudo sobre anúncio de medicamento**. In: Cadernos de linguagem e sociedade= Papers on language and society/Denize Elena Garcia da Silva, editora-chefe. - v.10 n°. 2. Brasília: Thesaurus, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVERMAN, David. **Dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

<http://www.obreirosuniversal.com.br>- acesso em: 14 abril 2016.

<http://www.universal.org/>- acesso em: 15 maio 2015.

CAPÍTULO 6

O DISCURSO MÉDICO E O MONSTRO: SENTIDOS DE SAÚDE E CORPO PELA CIRURGIA BARIÁTRICA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 13/07/2020

Thaís Silva Marinheiro de Paula

USP

Ribeirão Preto / São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/6953771438138157>

Soraya Maria Romano Pacífico

USP

Ribeirão Preto / São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/1003540751333445>

RESUMO: O corpo tornou-se uma forma de representação de saúde e beleza, na chamada modernidade líquida. O imaginário sobre o corpo é constituído pela memória discursiva que evoca sentidos tecidos sócio-historicamente sobre o padrão corporal fluido, que atenda às exigências da boa forma, contribuindo para a produção de discursos sobre a busca do corpo belo e perfeito. Esses discursos afetem a imagem corporal, ou seja, afetam a imagem que o sujeito deseja alcançar para se sentir incluído na sociedade em que se insere. Compreendemos, assim, que o corpo produz e é produzido por discursos de acordo com as formações discursivas dominantes, em dado momento histórico. Desta forma, ao pensarmos sobre como o corpo obeso pode evocar diferentes efeitos de sentido e, também, apresentar/sofrer relações de poder perpassadas pelo simbólico e pelo político, entendemos que a percepção de corpo pelo sujeito está diretamente relacionada

aos discursos que circulam socialmente, como, por exemplo, o discurso médico. Nesse ideário, esse trabalho visa a compreender, por meio de marcas linguísticas, como os sujeitos foram/são afetados pelo discurso médico sobre o padrão corporal. Para a constituição do *corpus*, foi elaborado um questionário, respondido por 14 sujeitos, que realizaram a cirurgia bariátrica há pelo menos um ano, sobre os sentidos de corpo, saúde, obesidade e imagem corporal. O campo epistemológico da pesquisa é a Análise do Discurso pecheuxiana, cujo dispositivo teórico-analítico embasa o movimento de interpretação e compreensão do *corpus*. Os resultados apontam que os sujeitos que fizeram a cirurgia bariátrica reproduzem o discurso médico, que trata esse procedimento cirúrgico como a conquista de saúde e bem estar, ou seja, a conquista de um corpo que não será olhado com preconceito e discriminação como é o corpo do sujeito-obeso.

PALAVRAS-CHAVE: Cirurgia Bariátrica, Corpo, Discurso Médico, Sujeito.

THE MEDICAL DISCOURSE AND THE MONSTER: MEANINGS OF HEALTH AND BODY BY BARIATRIC SURGERY

ABSTRACT: The body has become a form of representation of health and beauty, in the so-called liquid modernity. The imaginary about the body is constituted by the discursive memory that evokes senses build socio-historically on the fluid body pattern, which meets the demands of good shape, contributing to the production of discourses on the search for the beautiful and perfect body. These discourses affect the body image, that is, they affect the image that the subject wants to

achieve in order to feel included in the society in which he / she is inserted. We understand, therefore, that the body produces and is produced by discourses according to the dominant discursive formations, at a given historical moment. Thus, when we think about how the obese body can evoke different effects of meaning and also present / suffer power relations passed by the symbolic and the political, we understand that the subject's perception of the body is directly related to the discourses that circulate socially, as, for example, medical discourse. In this idea, this work aims to understand, through linguistic marks, how the subjects were / are affected by the medical discourse about the body pattern. For the constitution of the corpus, a questionnaire was elaborated, answered by 14 subjects, who underwent bariatric surgery at least one year ago, about the senses of body, health, obesity and body image. The epistemological field of research is the Analysis of the Pecheuxian Discourse, whose theoretical-analytical device supports the movement of interpretation and understanding of the corpus. The results show that the subjects who underwent bariatric surgery reproduce the medical discourse, which treats this surgical procedure as the achievement of health and well-being, that is, the achievement of a body that will not be viewed with prejudice and discrimination as the body of the obese subject is.

KEYWORDS: Bariatric Surgery, Body, Medical Discourse, Subject.

1 | INTRODUÇÃO

Os discursos existentes sobre a busca do corpo belo e perfeito têm contribuído para que muitos sujeitos recorram a procedimentos cirúrgicos como forma de se sentirem incluídos na sociedade, estamos nos referindo a uma característica da sociedade atual em que vivemos, denominada por Bauman (2001, p. 08-09) como modernidade líquida: “Os fluidos se movem facilmente. [...] Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade”. Pensando, então, sobre essa natureza da nova fase da modernidade, a modernidade líquida, compreendemos que os corpos que buscam moldar-se a padrões são característicos desse momento histórico, isto porque não ficam restritos a apenas um molde ou a um padrão corporal, são fluidos e sua satisfação é momentânea, surgem, pois, constantemente, novos padrões a se moldar.

De acordo com Orlandi (2004, p. 124), “o sujeito tem sido tomado em processos discursivos em que a textualização do corpo se acentua. É mais uma forma de confronto na relação do simbólico com o político”, ou seja, a forma como este corpo traz sentidos para a sociedade. A autora ainda explica que “produz um mal estar simbólico na relação com o ‘outro’ co-rompida, co-roída por práticas sociais que se historicizam por pesados processos de exclusão, de negação, de segregação, de apagamento, de silenciamento”. Sendo assim, entendemos que o corpo pode se significar, seja através de vestimenta, tatuagem, piercing, estilo dos cabelos, assim como o peso também traz sentidos aos sujeitos interpelados pela ideologia dominante que legitima discursos sobre a beleza, ao mesmo tempo em que silencia outros sentidos, como a saúde e a inclusão social.

Neste trabalho, que é parte da nossa dissertação de mestrado intitulada “O olhar de si e do corpo: sujeitos em discurso sobre cirurgia bariátrica”, defendida em 2017, na FFCLRP/USP, entendemos que, ao tratarmos sobre os padrões corporais e sobre a modernidade líquida, somos levados a pensar sobre os padrões corporais que se liquefazem, isto é, padrões corporais que se movem, que assumem outro corpo na tentativa de buscarem uma completude. Então, a partir de um questionário realizado com pacientes que realizaram a cirurgia bariátrica há mais de um ano e pela interpretação do discurso médico, realizamos uma análise dos discursos (PÊCHEUX, 1975/2009) desses sujeitos-bariátricos a fim de investigarmos, por meio de marcas linguísticas presentes nas respostas do questionário, como os sujeitos foram/são afetados pelo discurso médico sobre o padrão corporal.

2 | SUJEITO E DISCURSO: SENTIDOS EM MOVIMENTO

Dentro da perspectiva corporal, muitos sentidos podem se mover, cristalizar, dispersar ou, ainda, silenciar, fazendo com que os sentidos possam vir a ser outro(s); sendo assim, ao nos propormos a analisar os discursos de sujeitos que realizaram a cirurgia bariátrica é importante compreendermos a relação estabelecida entre discurso e linguagem, pois como entende Orlandi (2001, p. 15), “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem”. Ainda de acordo com a autora (2007, p. 39), “é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação”, produção essa que pode ser materializada tanto pela linguagem verbal quanto não verbal, assim, o discurso pode ser compreendido como um “é efeito de sentidos entre interlocutores”. (PÊCHEUX, 1975/2009).

De acordo com a Análise do Discurso pecheuxtiana, que embasa este trabalho, os processos discursivos são formados/antecipados/produzidos por sentidos de acordo com as formações sociais, isto é, instituições que possuem, ou não, o poder da ordem do discurso; dentro dessa ordem, formações imaginárias são estabelecidas (PÊCHEUX, 1975/2009). Para Orlandi (2001, p. 40), “esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica”. Sobre a relação entre formação social e formação imaginária, a autora (2001, p. 41) ainda complementa que “pensando as relações de forças, a de sentidos e a antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história”. Sendo assim, entendemos que diferentes imagens de si e do outro podem ser construídas dependendo da formação imaginária que ecoa dentro de um contexto sócio-histórico.

Desta forma, de acordo com Indursky (2011, p. 84), “é o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica”. As formações discursivas não são estabilizadas e únicas, não derivam de uma única formação ideológica,

tendo em vista que o discurso do sujeito pode ser atravessado por diferentes práticas discursivas. Sobre esse atravessamento, Courtine (2013, p. 59) entende que “as formações discursivas não são jamais dispositivos locais, mas atravessam e religam uma pluralidade heterogênea e disseminada de campos do saber e de regimes de práticas”, por isso retomamos a concepção de Pêcheux (1975/2009) ao explicitar que dentro dos processos discursivos as mesmas palavras, expressões e proposições tenham diferentes sentidos, assim como, diferentes palavras, expressões e proposições tenham os mesmos sentidos.

Nesse viés, ao pensarmos sobre discurso e formação discursiva, é importante trazermos o conceito de sujeito para Pêcheux (1975/2009, p. 124), para quem “o indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto, [livremente] sua submissão”. Ainda, Orlandi (2006, p. 19) explica que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina”. Ou seja, o indivíduo se torna sujeito ao produzir discursos a partir de dada formação social, e os sentidos do discurso podem ser interpretados pelas marcas linguísticas, as quais funcionam como indícios de que o sujeito partilha de uma determinada ideologia, de modo que o sujeito não se torna uno, indiviso, pois em diferentes formações discursivas pode haver diferentes interpelações de sujeitos.

3 | O MÉDICO E O MONSTRO: SENTIDOS DE CONTROLE

Em 1886, surgiu a famosa obra *O médico e o monstro* (*The strange case of dr. Jekyll e mr. Hyde*) do escritor escocês Robert Louis Stevenson, um clássico que conta a história de um médico filantropo e respeitado, doutor Henry Jekyll, que, no século XIX, cria uma poção capaz de lhe permitir estar em um outro corpo para, assim, poder viver uma personalidade reprimida, este novo corpo é chamado de senhor Hyde que, durante a história, comete maldades e assassinatos.

Durante toda a história, são possíveis distintas e valiosas interpretações, entretanto, para este trabalho, atentar-nos-emos a uma: as aparições do senhor Hyde. Na obra, o doutor Jekyll pensa que pode controlar as ‘visitas’ do senhor Hyde, porém, com o passar do tempo, isso fica cada vez mais difícil, até que o médico, para resolver a situação, cria uma nova poção que não funciona, por fim, comete o suicídio. Nesse ínterim, o que nos chama a atenção é a conduta do médico em relação à sua ilusão de controle, visto que, na história, o senhor Hyde só teve sua aparição devido a uma atitude do médico: acreditar no seu ‘poder’ de controlar um outro corpo. Consideramos que há uma ilusão de controle na história devido ao doutor não considerar a exterioridade deste novo corpo (senhor Hyde), isto porque a mudança corporal permite novos sentidos, outras interpretações, outros movimentos, isto é, uma nova inscrição. Entendemos que ao desconsiderar essa nova inscrição corporal tem-se a ilusão de um corpo unívoco, mas o médico, na história, não lidava com apenas um corpo, mas com dois distintos, cada um afetado por determinada ideologia.

Portanto, metaforicamente, a obra ‘O médico e o monstro’ nos leva a uma inquietude sobre esse lugar de poder que é dado à medicina, lugar este que, muitas vezes, atribui sentidos singulares ao corpo que é plural, desta forma, à medida que, na história, há uma poção que faz emergir o monstro que existia dentro do doutor Jekyll, na vida real, podemos compará-la às medicalizações, às receitas médicas, ou mesmo às cirurgias, lugares que fazem parte do olhar de poder e controle da medicina que permite, ou não, emergirem outros sentidos, outros corpos.

A essa ‘força’ do discurso médico, Clavreul (1978, p. 13) denomina de ordem médica, isto porque a compara ao discurso jurídico: “a prescrição médica se mostra, no campo da medicina, como o equivalente à sanção legal no campo jurídico”, e o autor (idem, p. 13-14) explica que “aquele cujo organismo se afastar da norma instituída pela ordem médica receberá a sanção que se destina a fazer com que ele retorne para o interior da norma, como o criminoso que sofre uma sanção penal ao cometer um delito”. Sobre essa influência médica, Moulin (2011, p. 15) complementa que “Ela [a medicina] promulga regras de comportamento, censura os prazeres, aprisiona o cotidiano em uma rede de recomendações”.

Conforme os estudos de Clavreul (1978), durante o Renascimento, a medicina contribuiu para a constituição da civilização no que diz respeito à sua autonomia ao verificar, classificar e combater doenças, o autor (IDEM, p. 74) ainda explica que “desenvolvendo seu discurso que tem como objeto as doenças, a medicina contribui, portanto, para constituir o estatuto do homem “normal””, ou seja, entendemos aqui que o discurso médico já possuía uma voz de autoridade capaz de dicotomizar o normal do não normal. Sobre esse saber considerado absoluto e totalizador, Clavreul (1978, p. 142) complementa que “todo conhecimento médico só deve ser avaliado na medida de sua coerência com o discurso médico”, desta forma, podemos interpretar que a medicina como voz de autoridade determina os padrões a serem seguidos e silencia, como forma de controle, as possíveis críticas que podem ser feitas ao seu conhecimento. De acordo com o autor, o saber médico não passa por questionamentos, desta forma, o que o autor chama de saber totalizador, entendemos como sentidos de controle e, nessa perspectiva, para a medicina, o que é absoluto é o olhar médico, pois este controla, atribui e determina a disciplina dos corpos dentro do saber médico, de modo que esse olhar não é submetido a dúvidas, não é submetido à disciplina, mas é disciplinador.

Além de pensarmos sobre o olhar médico, olhar que controla e legitima sentidos, interessa-nos ainda compreender a posição do médico como sujeito desse olhar, para isso, utilizaremos a citação de Clavreul (1978) para desconstruí-la e, com base nela, compreendermos como se dá a assunção do indivíduo em sujeito pela Análise de Discurso pecheuxtiana.

O médico só intervém e só fala enquanto lugar-tenente da instituição médica, enquanto funcionário, instrumento do discurso médico. O médico só existe em sua referência constante ao saber médico, ao corpo médico, à instituição médica. Ele se anula enquanto sujeito perante a exigência de objetividade científica. (CLAVREUL, 1978 p. 11)

De acordo com o autor, o médico é considerado um instrumento do discurso médico, sua existência só tem lugar devido à existência de uma instituição médica, que trata sobre a anulação desse sujeito quando assume esse lugar. Neste viés, o sujeito é compreendido como o sujeito uno, empírico; no entanto, para a Análise de Discurso pecheuxiana, o médico é sujeito, pois há a interpelação e identificação com a ideologia da qual partilha (ORLANDI, 2006), desta maneira, o médico não deixa de ser sujeito cidadão, este não se anula quando está na posição sujeito médico, o que ocorre é a assunção de outra posição discursiva e não anulação delas. Isto porque, para Pêcheux (1975/2009) o sujeito produz discursos em uma determinada posição discursiva, que está diretamente vinculada a uma ordem social que o autor chama de formação social, aqui, trata-se da instituição médica, aquela que institui o que pode ser dito; dentro da formação social podem ser observadas as formações ideológicas, ou seja, são os sentidos dominantes, neste caso, consideramos os sentidos dominantes do discurso médico. Portanto, o médico é sujeito, visto que participa de uma formação social (instituição médica), partilha de sentidos sedimentados da formação ideológica (discurso médico) e produz sentidos (formação discursiva) pelo olhar qualitativo que tem sobre o doente.

Além do sujeito médico, no hospital, podem ser encontrados outros sujeitos, como, por exemplo, o sujeito doente. Sobre essa posição do doente, Clavreul (1978, p. 73) entende que

O doente, na ordem médica, se define pela soma de dois elementos: o homem mais a doença. Ou melhor, o homem se define como constituído pelo doente do qual a doença teria sido retirada: homem = doente – doença. Curando os doentes, separando-os da doença, o médico procede então como o escultor que extrai da pedra informe a imagem do Homem, o homem ideal.

A partir deste esquema matemático, interpretamos que o discurso médico constrói um padrão de homem: o são, o saudável, o sem doença. Sendo assim, há uma normalização para o corpo, de modo que a medicina desconsidera, silencia as outras características do homem ao colocá-lo nesse lugar de idealização. Nesse sentido, essa classificação contribui para o que Foucault (1975/2012, p. 70) chama de regulamentação homogênea: “o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras”.

Desta maneira, entendemos que, quando a medicina olha para um corpo como ideal de perfeição, contribui para o olhar de singularização dos corpos, para o silenciamento das diferenças e para a sistematização da homogeneidade, permitindo, assim, a identificação

de um corpo que não atende às regras, ficando em evidência para aquele que assume o controle das disciplinas. Sobre esse olhar da medicina, Foucault (1980/2015, p. 37) nos aponta que a medicina não se atem mais somente às técnicas de cura, mas ao “conhecimento do homem *saudável*, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do *homem não doente* e uma definição do *homem modelo*”.

No discurso médico do século XX, de acordo com Moulin (2011, p. 19-20), “O corpo é o lugar onde a pessoa deve esforçar-se para parecer que vai bem de saúde”, a observação detalhada do corpo do doente se faz necessária para combater o corpo anormal, não saudável, assim, o olhar que é dado ao corpo é o que antecipa a doença, isto é, um corpo que ‘não deve vir a ser’ doente. Sobre essa relação do sujeito doente com a doença, Moulin (2011, p. 38) compreende que “o corpo se torna o objeto de incessantes negociações com as normas proclamadas pelo poder dos médicos”, isto é, os corpos se assujeitam aos tratamentos, controles que lhe são impostos, antes ou durante a doença, devido ao discurso normatizador: o da medicina.

Sobre esse olhar de controle, Clavreul (1978, p. 85-86) aponta que:

O semblante que é a doença corre o risco, se nos deixarmos pegar, de constituir a máscara a que será identificado o doente. A medicina não deveria esquecer que seu discurso lhe permite conhecer admiravelmente a máscara, mas nada além disso. Ela não deveria sobretudo imaginar que é suficiente retirar a máscara para que o homem apareça. Pois atrás da máscara há outra máscara, a que nos permite ver um outro discurso.

Consideramos que o que o autor chama de máscaras se trata de uma ilusão de controle da medicina, isto porque, como ele mesmo diz, é através do semblante do sujeito que a doença pode ser identificada e, assim, denominá-lo de sujeito doente, entretanto, não é retirando a máscara, ou tomando uma poção, como na história O médico e o monstro, que se cria e mantém um ideal de homem da sociedade, pois máscaras podem ser retiradas, ou poções criadas, mas o padrão corporal vai continuar esbarrando no corpo não normal. Nesse contexto, portanto, interpretamos que, mesmo no discurso médico, sempre surgirão novos padrões, uma não completude para o corpo.

Desta maneira, sobre essa relação de controle com o corpo que não se completa, o discurso médico se utiliza da estratégia do avanço das cirurgias plásticas, durante o século XX, para chegar a esse novo corpo, como indica Moulin (2011, p. 53): “Graças à descoberta de sua plasticidade relativa e aos avanços da cirurgia estética, passou-se da ideia de melhorar os contornos à de inventar um rosto, ou mesmo transformar um sexo, em busca de uma adequação maior da imagem corporal à verdade da pessoa”. Assim, o discurso médico colabora para a promoção de um corpo padronizado e, para que ainda exista controle e disciplina sobre os corpos, o discurso médico e o discurso da moda passam a partilhar da mesma formação discursiva sobre corpo padrão, o que colabora para a (pre)dominância dos sentidos de corpo normal, deixando mais em evidência o corpo não normal (ORY, 2011).

4 | CIRURGIA BARIÁTRICA: UM NOVO OLHAR PARA O CORPO

De acordo com o portal ABC da Saúde e a Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia (SBEM), a obesidade é considerada uma enfermidade caracterizada pelo excesso de acúmulo de gordura no corpo e pode ser diagnosticada e avaliada a partir da classificação do IMC, proposto por Quetelej, em 1835, e adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1997. O índice é obtido através da divisão do peso do sujeito, em quilogramas, pela sua altura em metros ao quadrado, como indica a tabela abaixo:

IMC (kg/m ²)	Grau de Risco	Tipo de obesidade
18 a 24,9	Peso saudável	Ausente
25 a 29,9	Moderado	Sobrepeso (Pré-Obesidade)
30 a 34,9	Alto	Obesidade Grau I
35 a 39,9	Muito Alto	Obesidade Grau II
40 ou mais	Extremo	Obesidade Grau III ("Mórbida")

Tabela 1

Fonte: Portal ABC da Saúde. Disponível em: www.abcdasaude.com.br Acesso em 15/01/2016.

A partir da tabela que verifica o IMC do sujeito, podemos compreender que o corpo ganha classificações e, mediante essa classificação, é encaminhado para um determinado tipo de tratamento. Assim, para a medicina, a importância corporal se dá de acordo com o risco que é atribuído à vida, então, o corpo é classificado, assemelhado a um padrão pré-estabelecido com o intuito de buscar métodos terapêuticos adequados ao seu peso. Podemos considerar, também, que a partir dessa tabela Moulin (2011, p. 62) entende que: "A história da anatomia ocupou um lugar considerável na do conhecimento do corpo. A anatomia parecia não somente uma etapa preliminar para toda a aprendizagem médica, mas até o modelo do saber: anatomizar significa descrever".

Em relação a essa descrição do IMC, podemos interpretar que, de algum modo, essa classificação promove o início do controle dos corpos, isto porque a tabela, aprovada e adotada pela OMS, passa a circular no discurso médico, funcionando como voz de autoridade para determinar o melhor tratamento do sujeito, de modo que, mesmo com as distintas classificações, o corpo se torna um corpo social homogêneo (FOUCAULT, 1975/2012), pois não lhe são apresentadas novas e/ou outras classificações, o corpo não é olhado pela sua marca, inscrição subjetiva, mas sim, por um olhar que o decifra mediante um discurso dominante: o da saúde.

Ainda sobre esse viés do controle, Borges (2015) em sua tese, faz uma análise sobre os formulários do Censo Demográfico de 2000, de maneira que, conforme seus estudos, o formulário é construído por uma linguagem que trata da categorização, do previsível, que

tenta controlar os escapes de sentidos. Nessa perspectiva, podemos comparar a análise que a autora faz sobre o Censo Demográfico com a tabela de IMC, visto que a tabela, tanto quanto a linguagem médica (re)produz sentidos de controle que categoriza o sujeito como sujeito homogêneo.

Portanto, em relação à obesidade, mediante a classificação do IMC, o portal ABC da Saúde indica a reeducação alimentar, a prática de exercícios e o uso de medicamentos com orientação médica como forma de tratamento do corpo obeso. Atentar-nos-emos, portanto, para a cirurgia bariátrica, tendo em vista que se trata de um procedimento cirúrgico que, de acordo com a Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica (SBCBM), é indicado para o tratamento da redução de peso e/ou doenças associadas à obesidade quando esta atinge o grau III, também conhecida como obesidade mórbida.

A partir da cirurgia bariátrica, interpretamos que estamos diante de um novo corpo. Sobre esse novo corpo, propomos, então, refletir acerca do olhar que é dado ao corpo do sujeito, um corpo que significa. Courtine (2013, p. 78) entende que “O corpo humano era, e permanece para nós, coberto de signos, mesmo se a natureza destes, o olhar que os decifra, a posição de quem os interpreta e a intenção de quem os exprime se modificarem historicamente”, ou seja, podemos entender que o corpo é interpretável.

Ao tratar da manifestação do corpo e do olhar, fica evidenciado o quanto a questão da corporeidade está diretamente ligada à maneira de olhar e ser olhado, isto porque a forma como esse corpo é apresentado, se conforme os padrões estabelecidos, ou não, é que determina essa identificação com o corpo. Pelo olhar que é dado ao corpo, veremos, então, o olhar da medicina, aquele que decifra, analisa e classifica o sujeito com uma lente focada em sentidos dominantes no discurso sobre o corpo saudável, normal e padronizado. Entendemos, assim, que esse discurso médico de estereotipação corporal é uma tentativa de controle dos corpos que não obedecem ao padrão; todavia, esse controle que cria no sujeito uma ilusão de liberdade de escolha, de escolher qual corpo ‘deseja’ ter (MOULIN, 2011).

Nessa perspectiva, compreendemos que o discurso médico cria mecanismos de cercear a decisão do sujeito quanto a algum procedimento médico, seja através de tabelas de IMC ou de outros registros que sejam considerados, pela ordem médica, vozes de autoridade. Desta maneira, ao pensarmos sobre a cirurgia bariátrica, esse cerceamento não é diferente, como podemos ver na Figura 1.

ALTO PADRÃO EM CIRURGIA
BARIÁTRICA

Se você procura um completo centro médico-hospitalar com alta tecnologia e corpo clínico especializado, seu lugar é no Hospital São Lucas de Ribeirão Preto.

Plano terapêutico
para recuperação rápida e segura

Quando o assunto é saúde, não tenha dúvidas!
Escolha o Hospital São Lucas!

SÃO LUCAS HOSPITAL

R. Bernardino de Campos, 1426 | Ribeirão Preto-SP | gruposao Lucas.com.br | 16 4009-0020

Figura 1 - Propaganda

Fonte: Jornal O Progresso. Circulante na cidade de Ituverava – São Paulo, em 05 de março de 2016, página 16, edição 1560

Temos aqui uma propaganda de um hospital da cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, que promove a cirurgia bariátrica como um procedimento comum para a diminuição de peso, visto que, por mais que a ideia central da propaganda seja promover a qualidade do hospital em seus 47 anos, há uma deriva de sentidos, pois coloca em circulação o interesse do mercado por essa cirurgia.

Os indícios de que essa cirurgia está sendo tratada como produto podem ser interpretados pelos discursos presentes na propaganda, uma vez que, conforme Payer (2015, p. 19) “A grandeza da dimensão física dessa linguagem (letras, imagens) parece funcionar como metáfora da dimensão do poder que o Mercado se atribui – e que lhe atribuímos – bem como da dimensão da imagem de grandeza e sucesso projetada sobre os sujeitos”. Podemos observar que, a linguagem utilizada na propaganda acima traz os significantes “bariátrica” em caixa alta, assim como o nome do hospital “São Lucas”, significantes que evocam discursos sobre a ilusão do corpo ideal atrelada, supostamente, à saúde. Em “Se você procura um completo centro médico-hospitalar com alta tecnologia e corpo clínico especializado” e “Quando o assunto é saúde, não tenha dúvidas”, há a produção de sentidos que se filiam à formação discursiva do Mercado, temos, portanto, a inscrição de um discurso médico, interpretado pelos significantes “cirurgia” e “hospital” funcionando junto ao discurso do Mercado.

Observamos, ainda, nessa propaganda, a imagem de um sujeito-obeso. Na barriga dele há o sinal de duas chaves [], que provocam o olhar do leitor para mirar e observar o que está em excesso; o mesmo recurso, isto é, o sinal de chaves, é usado para destacar o discurso produzido sobre a instituição hospitalar, como lemos em: “[Quando o assunto é saúde, não tenha dúvida. Escolha o Hospital São Lucas!]. O uso das chaves destaca os sentidos construído para o Hospital que é objeto da propaganda, que quer ser olhado pela sua qualidade e excelência, em oposição à barriga do sujeito da imagem, cujo destaque não representa saúde dentro do olhares de decifração da medicina; portanto uma barriga que pertence a um sujeito não normal, que está fora do padrão, e, necessita, portanto, de uma cirurgia bariátrica.

Compreendemos, então, que a propaganda contribui para a legitimação de um padrão corporal, de modo que incentiva essa busca através da cirurgia bariátrica; logo, neste ideário do discurso médico, o olhar de decifração, de classificação da tabela de IMC e os sentidos dominantes de corpo da contemporaneidade contribuem para a padronização do corpo saudável como sendo o corpo magro. Além disso, partilha e contribui para a sedimentação de sentidos de inferioridade sobre a obesidade, isto porque, na propaganda, é possível identificar o controle ilusório que o discurso médico oferece para o sujeito: o de escolher o corpo que quer ter; entretanto, aqui, não há muitas possibilidades, evidencia-se que se o sujeito escolher ser o sujeito-obeso estará em constante mira, olhado com reprovação. Temos, pois, a contradição, uma vez que o discurso médico cria no sujeito a sensação de poder controlar o corpo; todavia, na verdade, o sujeito-obeso está sendo controlado pelo discurso dominante sobre o corpo ideal.

5 | DISCURSO DO SUJEITO PÓS-CIRURGIA: A PARTE QUE FALTA

O discurso da propaganda colocou em jogo a formação discursiva da saúde e a formação discursiva do Mercado, conforme analisamos. Veremos, a seguir, cinco recortes que compõem um *corpus* maior, como já mencionamos, nos quais os sujeitos entrevistados produzem sentidos de saúde quando lhes foi perguntado sobre os motivos que os levaram a optar pelo procedimento da cirurgia bariátrica. É preciso considerar que mantivemos a escrita original obtidas nas entrevistas:

Recorte (01) Sujeito B: Pressão alta, problemas com coração desgaste, rins pressão alta visão começo de diabete.

Recorte (02) Sujeito C: A princípio saúde e na sequência as dores nas pernas.

Recorte (03) Sujeito I: Acesso de peso, cirurgia nos dois joelhos.

Recorte (04) Sujeito J: Pelo motivo de hipertensão e pré diabétes.

Recorte (05) Sujeito N: Devido excesso de peso, pressão alta e dificuldade de locomoção.

A nosso ver, esses sujeitos se filiam à formação ideológica do discurso médico, o qual, conforme aponta a SBCBM, indica esse procedimento cirúrgico em casos de obesidade mórbida com comorbidade(s). Isto porque, como entende Orlandi (2001, p. 43) “os discursos sempre são determinados ideologicamente”, sendo assim, os discursos dos sujeitos que tratam sobre saúde representam a ideologia do discurso médico, por esse motivo se inscrevem na formação discursiva da saúde.

Ainda em relação ao sujeito e seu novo corpo, perguntamos aos sujeitos entrevistados qual a imagem que eles tinham de seus corpos no pós-cirúrgico, lembrando que todos haviam feito a cirurgia há mais de um ano:

Recorte (06) Sujeito B: Simplesmente mutilado nunca mas será a mesma pessoa.

Recorte (07) Sujeito C: Normal, o abdome era proeminente, porem braços, pernas e nádegas eram normais.

Recorte (08) Sujeito I: eu me sinto muito bem porque eu carregava um excesso peso sem precisão.

Compreendemos, a partir dos recortes, que o Sujeito B possui o que chama de ‘corpo mutilado’ ou ‘novo’ corpo devido ao saber da ordem médica, saber este que não passa por questionamentos (CLAVREUL, 1978), um saber que apaga o sujeito-doente e que lhe coloca em um ‘novo’ corpo conforme suas interpretações e imposições, isto porque em se tratando de doenças “só o discurso médico pode dar a interpretação correta”.

No recorte 07, o Sujeito C considera que a imagem do seu corpo é “normal, o abdômen era proeminente, porém braços, pernas e nádegas eram normais”. Sobre essa questão da normalidade, podemos considerar que o Sujeito C é interpelado pela formação ideológica do discurso médico, visto que, conforme indica a ABESO, a circunferência abdominal é um fator relevante que deve ser considerado pelos médicos ao indicar a cirurgia bariátrica, pois essa proeminência pode indicar níveis de risco ao paciente. Ao responder que o corpo está “normal”, o sujeito deixa implícito que não há mais a proeminência do abdômen, o que lhe conferia uma imagem de anormalidade, já que “braços, pernas e nádegas eram normais”.

Sobre o Sujeito I, no recorte 08, o que chama a atenção é que para esse sujeito, também, aparece a ideia de corpo como parte, semelhante ao que ocorre com o Sujeito B, entretanto, a diferença é que para o Sujeito I esta parte que foi retirada, discursivizada como “um excesso de peso”, não lhe faz falta, ao contrário, considera uma parte do corpo desnecessária, “sem precisão”, em oposição ao discursivizado pelo Sujeito B, em que

a parte retirada agia como uma identificação de seu corpo, tanto que ele considera que “nunca mais será a mesma pessoa”. Com isso, analisamos que a relação do sujeito com o corpo se dá por meio da sua imagem corporal, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós”, isto é, no pós-cirúrgico, para o Sujeito B é a imagem daquilo que foi tirado é interpretada como corpo mutilado; já, para o Sujeito I trata-se de um corpo sem excesso de peso, o que lhe garante bem estar. Desse modo, nesses recortes, é possível observar o funcionamento do discurso que usa a mesma língua, mas não diz o mesmo, pois diferentes sujeitos fazem referência às partes de seus corpos, entretanto, estas partes produzem diferentes efeitos de sentido para cada sujeito.

Mediante esses recortes, podemos observar que os discursos dos pacientes bariátricos que tratam sobre saúde (re)produzem, na formação discursiva dominante, sentidos sedimentados pela medicina, assim, as formações ideológicas estão filiadas ao discurso médico, discurso este que é ‘apoiado’ na/pela ordem médica, contribuindo para a legitimidade da medicina, cuja voz é tida como oficial e inquestionável.

Seguindo esse percurso, compreendemos que o sujeito-obeso se relaciona com seu corpo através da relação que tem com os sentidos que circulam sobre obesidade (sentidos que circulam na sociedade líquida e no discurso médico) e, também, com o olhar que ele próprio se atribui ou lhe é atribuído. Além de apontar o olhar de si ou do outro após a cirurgia, os sujeitos também dizem sobre os olhares de preconceito já vivenciados.

Recorte (09) Sujeito H: Eu tinha muito preconceito no trabalho e com a família meu cunhado.

Recorte (10) Sujeito N: O obeso é visto como um monstro para muitas pessoas pois a discriminação.

Com base nos recortes 9 e 10, interpretamos que o preconceito contra o sujeito-obeso ocorre dentro da família e no mercado de trabalho. O que chama a atenção nos discursos é o olhar que o sujeito-obeso se atribui ao considerar-se ponto de referência, como se o seu excesso de peso provocasse, sempre, um excesso de olhares, o que lhe causa vergonha de estar com outras pessoas.

No recorte 10, o Sujeito N construiu sentidos sobre o olhar da discriminação, como se não bastasse isso, afirma ainda que a discriminação ocorre, pois a figura do obeso é comparada/considerada como um monstro na sociedade. Sobre essa relação de monstro e a sociedade, Courtine (2013, p. 87) explica que “Os tratados de monstros, prodígios e maravilhas da natureza, que registram formas longínquas de curiosidade, trazem assim, à memória, a existência, desde a época mais remota, um espetáculo e um comércio episódico da monstruosidade”. Desta forma, compreendemos que o conceito de monstro traz à tona a espetacularização antes ocorrida com pessoas consideradas ‘curiosidades’, hoje ocorrendo com os sujeitos obesos.

Compreendemos que a sensação de ser ‘monstro’, colocada pelo paciente N, aponta para a evidenciação da obesidade, tendo em vista que o olhar social, como indicou Courtine (2013) é fixado na deformidade, no caso do sujeito-obeso, nas suas medidas, peso e aparência. Além disso, esse olhar ocorre também para servir como vigilância e controle desses considerados monstros a fim de se estabelecerem condutas que eles podem ou não ter, como tentativa de controle social.

No contexto da contemporaneidade, os discursos médicos, os sentidos dominantes e os olhares de controle contribuem para a estagnação dos sentidos de emagrecimento para beleza e saúde. Para Marzano-Parisoli (2004, p. 66) existe um determinado tipo de corpo para o campo da estética: o modelo dos manequins e o modelo atlético; e um determinado corpo sob a concepção da medicina:

O objeto “corpo” do discurso médico, o corpo são e/ou doente, é construído a partir de uma concepção anatomofisiológica que faz do ser corporal da pessoa uma simples estrutura modelizável: um corpo cujos processos podem ser compreendidos a partir de análises médico-científicas muito sofisticadas, cujos padrões psicofísicos são frequentemente estabelecidos a partir de uma definição ideológica da normalidade e cujas diferenças em relação dos modelos propostos são quase sempre interpretadas como imperfeições a corrigir e desvios a desaprovar.

Com base nessas duas concepções da autora, podemos entender que o corpo contemporâneo, dentro do discurso da estética ou do médico, é colocado dentro de padrões, seja no padrão do manequim, no padrão do atlético ou no padrão da anatomia, o corpo é sempre objeto de classificação. Consideramos, portanto, que é essa classificação que apaga a subjetividade do sujeito, e, favorece que sentidos sobre saúde e beleza constituam a formação discursiva dominante acerca da ilusão de um corpo ideal.

6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nos dados analisados, podemos interpretar que, no contexto da modernidade líquida, o discurso da medicina exerce poder de interpelação dos sujeitos, contribuindo para o seu assujeitamento e para a (re)produção de sentidos dominantes, visto que, conforme os estudos de Clavreul (1978), a ordem médica e o saber médico não passam por questionamentos, ou seja, determinam o que pode ser dito ao institucionalizarem a ideologia médica.

Entendemos que é a partir do olhar médico, da classificação da tabela de IMC e dos discursos dominantes sobre emagrecimento que o discurso médico opera, contribuindo para que a cirurgia de redução de estômago faça parte do comércio de cirurgias para se atingir a sensação de completude corporal.

Entendemos, ainda, que para não se sentir anormal, monstro ou inexistente dentro da sociedade líquida, os sujeitos-obesos, muitas vezes, submetem-se aos procedimentos

cirúrgicos, como, por exemplo, a cirurgia bariátrica, pois o corte lhes simboliza a inclusão, como apontam os resultados desta pesquisa, isto é, a inclusão é realizada com atestado, receita e indicação médica, sendo assim, uma inclusão de ordem médica. Sobre essa relação do corpo com o corte, Moulin (2011, p. 57) é mais radical, pois para a autora: “A retirada dos membros de um cadáver evoca o despedaçamento”, ou seja, dentro do contexto da cirurgia bariátrica, ao retirar um pedaço, ou fazer o corte no estômago ou intestino, estamos tratando de sentidos do despedaçamento do corpo do sujeito-obeso que se submete a esses procedimentos como forma de satisfação e completude prometidos pelo discurso médico.

Com nossa pesquisa, passamos a compreender a posição do sujeito-obeso na modernidade líquida, posição esta que é atravessada por olhares, pelo olhar da medicina, pelo olhar de si e pelo olhar social. Nesse sentido, retomamos a formulação de Canguilhem (1965, p. 228, citado por Courtine, 2011, p. 260) que relaciona o monstro e a norma: “No século XIX, o louco está no asilo, onde serve para ensinar a razão; e o monstro está na redoma do embriologista onde serve para ensinar a norma”. Interpretamos, a partir de Canguilhem (IDEM), que no século XXI, o monstro - o sujeito-obeso - continua na redoma, continua a evidenciar a sua forma, forma esta que foge à norma. Com base nos discursos dos sujeitos entrevistados, escutamos que o sujeito-obeso fica em casa, tem vergonha, é silenciado, sendo assim, são sujeitos docilizados que, para deixarem a redoma são submetidos e/ou submetem-se a procedimentos cirúrgicos para não serem mais discursivizados como monstros.

Podemos dizer, enfim, que a cirurgia bariátrica funciona como um dos antídotos do monstro, entretanto, esse antídoto não é suficiente, não leva o corpo para a completude. Assim como ocorreu com o doutor Jekyll e o senhor Hyde, em *O médico e o monstro*, o discurso sobre a cirurgia bariátrica cria a ilusão de que ela pode controlar os corpos, silenciando que, na modernidade líquida, outros padrões e máscaras surgem, conseqüentemente, outros e novos corpos também, contribuindo para que os sujeitos permaneçam na busca pelo corpo ideal, na busca pelo corpo utópico.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA ESTUDO DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA. Disponível em: <www.abeso.org.br> Acesso em: 15/01/2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dent-zien. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

BORGES, F. C. V. **Processos de identificação nos formulários**: memória oficial do Brasil (Tese de Doutorado). Campinas, SP: [s.n.], 2015. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000952414&fd=y>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Obesidade/cadernos de atenção básica**, Saúde da Família n. 12. Brasília, DF, 2006.

CANGUILHEM, G. **La connaissance de la vie**. Paris, France: Vrin, 1965.

CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1978.

COURTINE, J. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, A., COURTINE, J. J., & VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. v. 4, p.253-340. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. (Tradução de Francisco Morás) Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40a ed2. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Trabalho original publicado em 1975)

_____. **O nascimento da clínica**. 7a ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2015. (Trabalho original publicado em 1980)

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R.L. (Org.) **Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

MARZANO-PARISOLI, M. M. **Pensar o corpo**. [Tradução de Lúcia M. Endlich Orth] Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOULIN, A. M. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, A., COURTINE, J. J., & VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. v. 4, p.15-82. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ORLANDI, E.P. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 3a ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Introdução. In: RODRIGUES, S. L.; ORLANDI, E. P. (org.) **Introdução às Ciências da Linguagem - Discurso e Textualidade**. 214p. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORY, P. O corpo ordinário. In: CORBIN, A., COURTINE, J. J., & VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. v. 4, pp.155-195. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea - sujeito, mídia, mercado. **RUA**, v. 11, n. 1, pp. 9-25. Campinas, SP. ISSN 2179-9911, 2015. Disponível em <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/864077>.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. 4a ed, 287p. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009. (Trabalho original publicado em 1975)

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIRURGIA BARIÁTRICA E METABÓLICA. Disponível em: <www.sbcb.org.br> Acesso em: 16/01/2016

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENDOCRINOLOGIA E METABOLOGIA. Disponível em: <www.endocrino.org.br/o-que-e-obesidade> Acesso em: 15/01/2016.

CAPÍTULO 7

DISCURSO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ERUDITO E O FILOSÓFICO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 20/07/2020

Alexandre Luís Gonzaga

UEMS

Nova Andradina-MS

<http://lattes.cnpq.br/9923588224756132>

RESUMO: O objetivo deste texto é investigar natureza da linguagem hermética utilizada pelos operadores do Direito em contraponto com a necessidade de simplificação da linguagem jurídica requerida pela Associação dos Magistrados do Brasil (AMB) e pelo Presidente do Superior Tribunal Eleitoral no ano de 2008, o Ministro Ayres Brito. O discurso erudito e rebuscado observado em textos jurídicos podem ser vistos como uma forma dar credibilidade ao jurista que o enuncia. O discurso erudito como um discurso que indica conhecimento acumulado pelo enunciador aponta para o passado e nesse entendimento a erudição tem estreita relação com a tradição, pela própria depuração do conhecimento que se realiza na tradição. Na segunda parte do texto discutiu-se conceitos de linguística nas obras *Tractatus Logico-Philosophicu* e *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein por ser este um teórico largamente estudo em filosofia da linguagem no Direito. Percebeu-se que o discurso jurídico é um fenômeno social e histórico, campo de influências de correntes filosóficas e tendências históricas. Os latinismos e arcaísmos ainda presentes na linguagem jurídica fazem parte da tradição desta

área do conhecimento, tendem à diminuição do uso, mas não ao desaparecimento. A metodologia deste estudo é de pesquisa e análise documental. Vê-se como necessário ampliar o panorama de análise linguística para reconhecer no discurso jurídico o que ele realmente é de fato e aprofundar o estudo da linguagem no Direito para determinar a forma como a linguagem jurídica realmente reflete mudanças sociais em curso.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso jurídico, Wittgenstein, filosofia da linguagem.

CONTEMPORARY LEGAL SPEECH: AN INVESTIGATION INTO SCHOLARLY AND PHILOSOPHICAL

ABSTRACT: The purpose of this text is to investigate the nature of the hermetic language used by Law operators in contrast to the need to simplify the legal language required by the Association of Magistrates of Brazil (AMB) and the President of the Superior Electoral Court in 2008, Minister Ayres Brito. The erudite and elaborate discourse observed in legal texts can be seen as a way to give credibility to the jurist who enunciates it. The erudite discourse as a discourse that indicates knowledge accumulated by the enunciator points to the past and in this understanding, erudition has a close relationship with tradition, through the purification of knowledge that takes place in tradition. In the second part of the text, linguistic concepts were discussed in the works *Tractatus Logico-Philosophicu* and Wittgenstein's *Philosophical Investigations* because this is a theoretical study widely in philosophy of language in Law

KEYWORDS: Legal discourse, Wittgenstein, philosophy of language.

Em 2005 a Associação dos Magistrados do Brasil lançou uma campanha para simplificar a linguagem jurídica utilizada por magistrados, advogados, promotores e outros operadores da área jurídica.

Para a entidade, a reeducação linguística nos tribunais e nas faculdades de Direito, com o uso de uma linguagem mais simples, direta e objetiva, está entre os grandes desafios para que o Poder Judiciário fique mais próximo dos cidadãos (AMB, 2005)¹

Esta iniciativa repercutiu no meio jurídico e em 2008 o então Presidente do Superior Tribunal Eleitoral, Ministro da Justiça Ayres Brito defendeu a modernização da linguagem do Judiciário dizendo “É preciso uma linguagem mais clara, curta e direta e fugir do estilo de colocar o principal no final do texto”²

Há um esforço entre os magistrados para que a linguagem usada não distancie a população do Poder Judiciário, uma vez que historicamente a linguagem jurídica é um produto de uma cultura sedimentada e que cumpria a função de definir o perfil profissional de alguém que trabalhasse com a justiça.

Considerada uma ciência hermética, o Direito historicamente é tido como reservado aos iniciados em seu meio e suas ações. Nesse sentido não é diferente do que outras áreas do conhecimento como Medicina ou Engenharia entre várias outras e à medida que essas áreas passaram a atuar mais perto da população, submeteram-se a uma espécie de democratização dos seus processos comunicacionais e passaram a usar linguagem mais acessível, próxima ao vernáculo mediano da população. Com o Direito tende a ocorrer o mesmo, ora com maior ou menor grau de dificuldade, pois:

Os advogados peticionam para o juiz que assim os entende; o promotor exara parecer e o direciona também para o juiz; e, finalmente, o juiz decide para os advogados, para o promotor e para o Tribunal. Enfim, as palavras ficam num mesmo círculo e, de rigor, ninguém necessita pedir explicações sobre o real sentido daqueles termos técnicos utilizados (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 3)

Os julgamentos, na sua essência, são públicos, mas pouco vistos se não são de casos que repercutem na imprensa. A cobertura dos processos jurídicos pela imprensa ocasiona a aproximação da sociedade ao Poder Judiciário, assim os termos técnicos da área se constituem em barreiras para a disseminação de informações inteligíveis para a população eventualmente interessada. Para Carvalho (2006) a língua serve para comunicar e não comunicar na área jurídica, proporcionado pelo uso desnecessário de latinismos e arcaísmos em construções frasais barrocas e linguagem pedante; assim se expõe alguns elementos que podem edificar esta barreira no processo de comunicação e pode impedir o acesso ao universo do Direito.

1. AMB em http://www.amb.com.br/index_.asp?secao=campanha_juridiques. Acesso em 3.dez.2015

2. CNJ em <http://www.cnj.jus.br/noticias/65695-atualiza-da-linguagem-do-judicioefendida-pelo-ministro-ayres-brito>. Acesso em 3.dez.2015.

Este texto é um fragmento de um estudo mais amplo sobre o processo de simplificação do discurso jurídico empreendido atualmente por algumas instituições que atuam no âmbito do Direito e que refletem uma mudança em operação na sociedade. De um lado notam-se forças conservadoras que procura preservar o uso de vocabulário abundante em latinismos e arcaísmos, de outro lado há grupos que defendem a simplificação do discurso jurídico como forma de aproximar o Direito da população.

Podemos dizer que o vocabulário rebuscado que se vê em algumas, senão na maioria das sentenças antigas advém de uma necessidade de mostrar erudição por parte do jurista.

Erudito é o sujeito instruído em distintas ciências ou disciplinas, ou seja, é uma espécie de sábio que pode falar sobre temas variados, o termo também faz referência àquele sujeito que conhece ampla e profundamente uma determinada área do conhecimento. Vásquez Ramos (2015) nos diz que há uma erudição do conhecimento, que é propriamente o que se chama erudição, e há uma erudição do entendimento, que é o que se chama cultura. No sentido de instrução, a erudição está no campo semântico do ensino e da lição, etimologicamente *erudito* vem de *eruditus*, *eruditio*, *eruditionis*, *ē*rudīō, [ē] “fora” e [*rudis*] “rudeza”, isto é, aquele que não é rude, que é educado principalmente pela leitura.

Entender o conhecimento como o concebe Lyotard (1986), um “conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos” leva-nos a perceber que há uma relação, embora arriscada e deveras insuficiente, entre o conhecimento acumulado ser suscetível de ser visto como verdadeiro ou falso. Todavia cremos ser evidente que a erudição tenda a ser associada ao verdadeiro. A erudição como manifestação de conhecimento ambiciona àquela enunciação que não prescinde de comprovação, em outras palavras, a erudição não pretende descrever, mas dar apoio a uma enunciação possível dando-lhe sustentação por meio de citações de modo a validar o pensamento. Lembra-nos Vásquez Ramos (2015) que é a fundamentação crítica que dá sentido à erudição e não a mera apresentação de informações e cita Bürger “a crítica não se concebe como um modo de julgar que oporia bruscamente a verdade particular à falsidade da ideologia, mas como um modo de produzir conhecimento”. Este autor vincula a verdade que emerge do conhecimento à ideologia em modo de oposição, como um mecanismo falseador do conhecimento e da verdade. Devido à amplitude e complexidade características, a ideologia e seus efeitos no discurso jurídico serão abordados em tópico específico.

O discurso erudito como um discurso que indica conhecimento acumulado pelo enunciador aponta para o passado e nesse entendimento a erudição tem estreita relação com a tradição, pela própria depuração do conhecimento que se realiza na tradição. Desse modo, o discurso erudito é um discurso sustentado por meio de argumentação construída pelo que o enunciador sabe de forma significativa e rica. Para Vásquez Ramos (2015) “as argumentações eruditas são quase sempre reiterativas, não só no que expressam, mas também na forma como se expressam, dizem e redizem”.

O discurso jurídico erudito não é um discurso que reflete a doutrina do direito de modo geral, mas se refere a alguns aspectos desta doutrina. Visto desse modo, o discurso jurídico erudito faria parte de um segmento mais restrito, de um grupo seletivo, pois se é por meio da leitura vasta e profunda que se adquire erudição, nem todos os operadores do direito terão a mesma quantidade de leitura, contudo não há uma relação direta entre muita leitura e erudição. Assim, a erudição é elitista porque introduz um sentido de dignidade moral ao enunciador erudito, essa dignificação do sujeito dentro do grupo leva a uma maior liberdade de pensamento por parte do erudito. O conhecimento do erudito é legitimado pelo grupo não apenas pela erudição discursiva em si, mas porque seu discurso é legitimado pela autoridade que as citações e referências lhe conferem. Dessa forma, o discurso jurídico erudito permite ao seu enunciador ascender e passar a pertencer a uma elite que acaba por usar o conhecimento como suporte à própria dignificação.

O espaço onde a erudição no discurso jurídico encontra maior amplitude é na sentença judicial, é na sentença que ambas as partes de uma lide são afetadas, e na sentença criam-se jurisprudências.

A linguagem jurídica erudita traz consigo os latinismos, brocardos e jargões que quando utilizados do modo excessivo prejudicam a compreensão adequada tanto dos que são do meio quanto aos que são de fora do meio jurídico. As escolhas lexicais que o magistrado na posição de sujeito faz ao elaborar uma enunciação tem relação estreita com as exigências do gênero textual que é a sentença. Nesse sentido cremos que as unidades lexicais que fazem parte das sentenças que examinaremos estão submetidas à imposição do meio, logo, trazem muitos arcaísmos, expressões latinas e brocardos que para Diniz (2006) podem tornar o texto anacrônico e ser tido como um desvio da prática dos operadores do direito.

As unidades lexicais arcaicas e as expressões latinas, comumente presentes em textos jurídicos, são contemporaneamente foco de controvérsias, tanto entre magistrados quanto entre os demais operadores do direito que ora criticam, ora são criticados pelo uso do que chamam juridiquês.

Para Dubois o arcaísmo é

[...] uma forma léxica ou uma construção sintática pertencente, numa dada sincronia, a um sistema desaparecido ou em vias de desaparecimento. Num dado momento, numa comunidade linguística, existem simultaneamente, segundo os grupos os grupos sociais e segundo as gerações, diversos sistemas linguísticos. Em particular, existem formas que só pertencem aos locutores mais velhos; estas serão consideradas pelos locutores mais moços como arcaísmos em relação à norma comum. [...] o arcaísmo é o emprego de um termo pertencente a um estado de língua antigo e não mais usado na língua contemporânea: o arcaísmo faz parte do conjunto dos desvios entre língua padrão e a comunicação literária. (1973, p. 65)

Arcaísmos bem como latinismos são aplicados nos textos jurídicos para causar um efeito de sentido de elegância e erudição do autor, como dito anteriormente, contudo quando o autor transita desequilibradamente entre o clássico e o informal corre o risco de resvalar no pedantismo.

Para Carvalho (2012) a inserção de termos em latim ou arcaicos nos textos jurídicos é uma herança da educação católica anterior ao advento da República, de inspiração romana. O autor considera um equívoco o uso de termos do período barroco, e que muitos bacharéis não deixam o estilo fenecer. Se por um lado o uso indiscriminado de arcaísmos e latinismos nos textos jurídicos acaba sofrendo algum de crítica, o oposto também gera grande desconforto. O uso de termos chulos ou de expressões oriundas de ambientes simplórias são também apontadas negativamente.

Carvalho (op. cit) assinala que

Por vezes, talvez entusiasmados pelo tema posto em análise, até mesmo magistrados — que devem officiar como guardiões do equilíbrio na utilização do verbo — descambam da compostura e tismam as suas sentenças com arremedos de gracejos que conduzem o seu decisório ao campo do ridículo. É rigorosamente inadequada a fulanização dos argumentos ou a adjetivização das partes (e mesmo de terceiros alheios à lide).

Podemos dizer que o vocabulário rebuscado que se vê em algumas, senão na maioria das sentenças, sobremaneira as antigas, advém de uma necessidade de mostrar erudição por parte do jurista. Mas de onde viria esta necessidade?

Recorrendo à história temos que a contribuição para a construção do Direito atual vem desde Justiniano I, imperador romano em 527 da nossa era e que buscou restabelecer a grandiosidade do Império e uma de suas ações foi resgatar a época clássica do Direito Romano que se iniciou em 150 a.C. e teve seu fim em 284 d.C. No período em que viveu, o direito era para uma sociedade evoluída, individualista, com uma ciência jurídica coerente, racional e avançada.

Justiniano se preocupou em compilar o que de melhor se produziu durante a época clássica romana, especialmente no campo jurídico. De acordo com Maciel (2005), Justiniano não via valor positivo no que se produzia em sua época, valorizava os antepassados e a produção jurídica destes. Deste modo, o imperador conseguiu recuperar todos os escritos jurídicos do período do apogeu do império.

O Imperador Justiniano foi o responsável pela publicação do *Corpus Juris Civilis*, principal compilação do Direito Romano, ainda de acordo com Maciel (2005).

Com a queda do império romano do ocidente (476 d. C.) a Europa assiste a um recrudescimento no seu desenvolvimento, a cultura dos povos bárbaros influencia profundamente o mundo conhecido, há um retorno à vida no campo que enfraquece as cidades e observa-se o aparecimento dos feudos. As consequências destas mudanças são sentidas também nas leis. As regras de convívio advindas dos costumes ganham projeção

e prestígio. Outra consequência deste movimento de retorno ao passado é que o direito escrito praticamente desaparece, limitando-se ao Direito Canônico. Somente no século XII é que se volta ao Direito Romano através das consultas ao *Corpus Juris Civilis*. O advento do mercantilismo propicia o reflorescimento do Direito Romano como um sistema jurídico teórico, erudito e mais evoluído em comparação àqueles vigentes na idade média.

A compilação justiniana tinha vantagens sobre os diversos direitos locais que surgiram nas regiões da Europa Medieval, a mais evidente é que a compilação justiniana era escrita em comparação ao direito consuetudinário que nem sempre era registrado escrituralmente.

Para Maciel (2005)

Foi o *Corpus Juris Civilis* obra-prima do Direito Romano. Com a sua redescoberta e conseqüente utilização pelos europeus, acabou por ser a base principal do nosso atual sistema jurídico, que faz parte dos chamados “direitos romanistas”, presentes na Europa continental e também nas suas ex-colônias.

O processo de dissolução da sociedade pelo qual a sociedade ocidental passou durante o período medieval foi sucedido pelo processo de positivação do Direito, quando o Estado passa a ser o único agente com uso legítimo da força e de produção jurídica. O Direito de um lado e uso da força pelo Estado como um direito constituído legítimo de outro passam a ser vistos como dispositivos necessários para a manutenção da paz, da felicidade e da liberdade do homem (HOFTE, 1991).

A FILOSOFIA DA LINGUAGEM ATUAL NO DIREITO

Saavedra (*in* TABORDA *et al.* 2011, p. 91) sustenta que nesta transição o magistrado e o próprio Direito passam a ter sua legitimação derivada do próprio direito. Deste modo surge a dominação legitimada da legalidade, em outras palavras, a dominação legal. Para Saavedra surge neste momento um aspecto autológico do Direito: “o direito é legítimo se foi promulgado corretamente e é promulgado corretamente se está de acordo com o direito legítimo”. Assim, esta transição histórica refletiu-se na linguagem utilizada pelos operadores do direito de modo significativo.

Vigotski, citando Tolstói, diz que “o que quase sempre é incompreensível não é a própria palavra, mas o conceito que ela exprime” (VIGOTSKI, 2000, p. 13); portanto a dificuldade está no conceito, a palavra estará pronta quando o conceito estiver. Assim, para Vigotski devemos considerar o significado da palavra não só como uma unidade na construção do pensamento, mas como uma unidade na generalização da comunicação do pensamento. Ainda segundo Vigotski “a maior dificuldade no campo do estudo dos conceitos foi a ausência de uma metodologia experimental elaborada que permitisse penetrar fundo no processo de formação dos conceitos” (2000, p. 151). Chama atenção a problemática que envolve um conceito, que de acordo com Hardy-Vallée (2013, p. 23) tem como um componente principal o elemento invariante.

O invariante tem a acepção de invariabilidade ou pelo menos de estabilidade e uniformidade. A invariabilidade supõe o conhecimento de uma propriedade que está “presente em todos os membros de uma determinada categoria” (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 23). Assim, para se construir o conceito de um determinado objeto, deve-se conhecer o que não varia de um objeto para outro dentro de uma dada categoria. Ao se construir o conceito do que é uma árvore, deve-se ter em mente de que é necessário reconhecer no objeto o que não varia e que pode ser reconhecido em outras árvores. A partir do reconhecimento da característica ou características que possibilitam reconhecer uma árvore como árvore pode-se extrapolar a categoria das árvores e reconhecer em outros objetos aquilo que não varia que pode torná-lo semelhante a uma árvore. Reconhece-se nesse outro objeto a característica invariável das árvores.

O conhecimento das coisas passa pela apreensão do que é invariante inclusive na linguística. A metafísica platoniana e fregeana postulam um Outro Mundo para os invariantes (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 54). Para Platão o acesso a mundo das ideias ou pensamentos se dava através da dialética e como consequência apreender as essências e chegar ao nível do verdadeiro conhecimento. Frege, por outro lado, diz que o acesso ao mundo das ideias passa pelo conhecimento da linguagem, conseqüentemente, dos signos linguísticos; que possibilitam a apreensão daquilo que escapa ao sentidos. A capacidade linguística de manipular e dominar os signos é essencial para o conhecimento na mesma medida em que “a faculdade intelectual é um pré-requisito para ter acesso ao mundo platônico” (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 54).

A concepção de Wittgenstein sobre a relação entre aquisição de conhecimento e invariância linguística é central no pensamento como atividade que consagra as representações do geral e do singular, “a característica essencial do pensamento é ele ser uma atividade que utiliza signos” (1965, p. 33)

No *Tractatus Logico-Philosophicus* Wittgenstein procura tratar do que chama “má compreensão da lógica de nossa linguagem” (1968, p. 53); traz o conceito de figuração dizendo que esta não se trata de uma imagem natural como uma cópia do real, mas que há é uma relação profunda e abstrata na representação da realidade com o uso de palavras, para o filósofo, o “relacionamento da língua com a realidade depende[r] de uma certa isomorfia oculta”.

Wittgenstein diz que “o que pode ser dito, o pode ser claramente, mas o que não se pode falar deve-se calar” (1968, p. 53), para sabermos o que não devemos pensar, devemos pensá-lo para saber, mas o que o filósofo fala é de expressar o pensamento, para sabermos o que podemos falar, devemos saber o que não podemos falar e para saber o que não podemos falar devemos pensamos nesse o quê e então se escolhe.

Foucault discorrendo sobre os procedimentos de exclusão e interdição fala algo parecido em *A ordem do discurso*: Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar

qualquer coisa (1999, p. 9), abordaremos o pensamento de Foucault mais cuidadosamente em outro momento; todavia Wittgenstein nos diz que o limite será traçado no interior da língua, enquanto Foucault aborda o limite no âmbito social para falar o que se pode e o que não se pode falar.

Wittgenstein nos diz que uma proposição é uma imagem da realidade, pois que se conhece a situação representada por ela quando se entende a proposição, sem que o sentido seja explicado. O filósofo apresenta a forma lógica como sendo a correspondência entre o mundo e a representação deste *a priori* (proposição 4.02), é uma reafirmação da proposição 2.18 que diz: “O que cada figuração, de forma qualquer, deve sempre ter em comum com a realidade para poder afigurá-la em geral — correta ou falsamente — é a forma lógica, isto é, a forma da realidade”.

Partindo da proposição de que todo pensamento é construído na linguagem então, segundo o pensamento de Wittgenstein, todo pensamento é uma representação lógica dos fatos. Na proposição 3.04 o filósofo nos diz que “um pensamento correto *a priori* seria aquele cuja possibilidade condicionasse sua verdade”, assim, a figuração (que é a representação da realidade) é verdadeira na medida em que seu sentido apresenta concordância com a realidade e, por conseguinte, a falsidade é a medida da discordância. Sobre o sentido o filósofo nos diz que

A indeterminação do sentido e da denotação é comum nas línguas correntes; a linguagem artificial, porém, deve evitá-la, cada nome havendo de possuir sentido e denotação precisos. [...] O ato da palavra vincular-se-ia diretamente às coisas sem necessitar da camada ideal das significações, reduzindo-se, portanto, ao esquema do reflexo condicionado. (WITTGENSTEIN, 1968, p. 6)

A proposição 2.223 afirma que para reconhecer se uma figuração é verdadeira ou não deve-se compará-la com a realidade, não sendo possível reconhecer a verdade somente observando a figuração.

A orientação de Wittgenstein no *Tractatus* é no sentido de fazer uma crítica da linguagem e determinar de um ponto de vista lógico as possibilidades da linguagem. Ao fazer a crítica, o filósofo estuda as possibilidades do conhecimento dos fatos do mundo expresso por meio do uso da linguagem.

Sintetizando os aforismos do filósofo temos: a imagem lógica dos factos é o pensamento (*Tractatus*, item 3); o pensamento é a proposição com sentido (*Tractatus*, item 4); a totalidade das proposições é a linguagem (*Tractatus*, item 4.001). Pinto observa que na tentativa de explicar a imagem lógica estaremos explicando o que é o pensamento relacionado à proposição com sentido (1998, p. 157).

Grayling constrói um esquema para colaborar na compreensão da concepção de Wittgenstein de que a forma lógica é a mesma na linguagem e no mundo.

Linguagem	↔	Mundo
Proposições	↔	Fatos
Proposições elementares	↔	Estado de coisas
Nomes	↔	Objetos

Fonte: adaptado de Grayling (2002, p. 47)

No centro das proposições wittgensteinianas estão as sentenças declarativas, assim, baseando-nos no esquema de Grayling pode-se notar que somente as sentenças as sentenças declarativas tem sentido.

Wittgenstein concebe a língua como sendo capaz de expressar a realidade com a perfeição da lógica e a descrição como única função da linguagem no *Tractatus*, este posicionamento será revisto em “Investigações Filosóficas”, obra que nega a função primordial e única da linguagem.

Ao iniciar sua obra “Investigações Filosóficas”(IF), Wittgenstein o faz com uma citação a Santo Agostinho por acreditar ter encontrado a imagem da essência da linguagem humana. A citação foi traduzida do alemão por Jose Carlos Bruni:

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos (WITTGENSTEIN, 1999, p. 27).

Para Wittgenstein o caráter da significação está em todas as palavras significam, denotam ou designam objetos, as sentenças são designações conectadas de maneira lógica. O conceito de significação em Santo Agostinho é para Wittgenstein restrito e em uma concepção primitiva da linguagem (WITTGENSTEIN, 1999), nessa visão, cada palavra tem uma denotação e para o filósofo a linguagem não se milita a isso. Nesse sentido o que temos é uma abrangência maior, um alargamento da concepção de linguagem em relação ao *Tractatus*. O filósofo passa a enfatizar a linguagem em prática, mostra que as palavras podem ter diferentes usos em variadas situações. Esse enfoque de Wittgenstein se afasta das concepções tradicionais da linguagem quando inclui a noção de contexto e de ação do falante como relevante para determinar o sentido de uma expressão.

Magalhães (1997, p. 94) ao analisar a obra de Wittgenstein diz que aos poucos o filósofo dissolve a harmonia metafísica entre linguagem e a realidade e que é a gramática e suas regras que vão assegurar a harmonia entre a linguagem e a realidade.

Podemos dizer que Wittgenstein impulsiona uma guinada linguística na medida em que facilitou desfazer enganos teóricos ao esclarecer o modo como nos expressamos quando considera o significado da linguagem bem como seu uso nos diversos contextos que constituem o que chama de jogos de linguagem. Tais jogos são regulados por regras gramaticais que são determinadas como padrão a ser seguido e de normatividade das expressões linguísticas. Essas regras constituem-se em critério normativo e acabam por regular as ações e práticas sociais.

No parágrafo 122 das IF o filósofo declara:

Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras. – Falta caráter panorâmico à nossa gramática. – A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em “ver as conexões”. Daí a importância de encontrar e inventar *articulações intermediárias* (1999, p. 67)

Aqui o filósofo desfaz uma visão equivocada sobre a linguagem cujos desdobramentos limitavam a comunicação, visto que se as expressões dependessem de objetos referenciais, comunicar juízos de valor, sensações pessoais e valores morais substantivos podem gerar situações de difícil solução, pois conceitos que ocorrem apenas na consciência do sujeito não podem ser acessadas diretamente por um interlocutor. Assim, não há também um critério capaz de corrigir expressões da linguagem de indivíduos quanto à utilização de determinados termos para expressar determinados pensamentos. Com isso o filósofo concebe regras, ou seja, parâmetros fixos que tornem possível a compreensão e a significação da linguagem. Todas as atividades de qualquer sujeito são delimitadas por algum tipo de regra de variada natureza, como regras de trânsito, de comportamento, de crença, de alimentação; deste modo as regras são tidas de modo às práticas sociais serem governadas.

Apesar de haver regras de natureza variada, as que despertaram o interesse do filósofo foram as regras gramaticais porque acreditava que eras essas regras as capazes de ordenarem os jogos de linguagem. A expressão jogos de linguagem denomina um conjunto de atos comunicativos que são identificados pelo modo de agir do ser humano, pela prática social histórica, logo, a análise do modo de agir remete a uma análise do falar e vice-versa.

Retomando a gramática, Wittgenstein atribui-lhe um duplo estatuto³:

(1) A GRAMÁTICA é a forma de estruturação que subjaz às frases e aos enunciados discursivos em que se incorporam as primeiras e para o sentido dos quais concorrem (portanto, frases e enunciados têm uma forma ou estrutura gramatical e os segundos obedecem a uma combinatória semanticamente estruturada a partir da forma das primeiras);

3. Segundo Falcato (2012) são notas e apontamentos retirados do livro *Wittgenstein und der Wiener Kreis* (Ludwig Wittgenstein, Friedrich Waismann, Brian F. McGuinness) publicados em 1967.

E

(2) GRAMÁTICA é também um corpo de normas e de regras para a composição e concatenação dos elementos de uma “molécula discursiva” (por exemplo, um jogo de linguagem), arbitrariamente dispostas e ao abrigo das quais é possível fazer um exercício de verificação analítica – intradiscursivo – da sua correção sintática, quer dizer, da sua conformidade ou não conformidade com esse corpo de parâmetros normativos.

A gramática não é universal, portanto, as regras não são as mesmas para qualquer língua, diferentes línguas implicam em diferentes gramáticas. Essas regras são visíveis opostamente às regras lógico-sintáticas como concebidas no *Tractatus*. Falcato chama a atenção ao fato de que o que o filósofo chama de correto não quer dizer necessariamente verdadeiro, mas que determinada sentença está de acordo com as regras linguísticas que a regem naquele momento.

Como método, Falcato (2012) nos diz que Wittgenstein associa seu modo de análise discursiva à psicanálise de Freud muito embora seu objetivo não tenha relação transdisciplinar, mas a incorporação de um novo conceito. Há, contudo uma questão a ser abordada neste ponto, Wittgenstein levanta duas críticas à teoria psicanalítica, a primeira sobre o conceito de “pensamentos inconscientes”, segundo o filósofo se se pretende manter a noção de pensamento, não há porque falar em pensamentos conscientes ou inconscientes. A segunda crítica diz respeito ao que o filósofo vê como equívoco na teoria freudiana na noção de causa. A causa não deve ser vista como originariamente interior ou exterior, mas algo que se descubra por meio de experimentação.

Para Assoun, Wittgenstein realça o papel da persuasão nas práticas psicanalíticas assim como o determinismo e uma afinidade das interpretações psicanalíticas com as da estética.

É essa questão do assentimento e seu ‘inverso’, a questão da autoridade, a que está, portanto, no âmago da argumentação de Wittgenstein: cumpre ainda precisar que ele articula essa problemática a partir da questão da linguagem. A questão consiste em saber como ‘o doutor pode dizer que o paciente se engana’, ou o analisando pode dizer que é verdade. É nesse terreno que a questão deve ser formulada, que a crítica do próprio Wittgenstein deve, portanto, situar-se. Trata-se da psicanálise como prática-de-linguagem – expressão cujo alcance neutralizaremos de momento, na ausência do contexto que, em Wittgenstein, inclui essa crítica. Pode-se, não obstante, adivinhar que é no contexto da sua teoria dos jogos de linguagem (*Sprachspiele*) que ele assim interpela a psicanálise (Assoun, 1990, p. 35).

Notemos que a linguagem está no centro das discussões de Wittgenstein e exemplifica com a relação médico-paciente onde o primeiro usa da persuasão como estratégia de comunicação com objetivo específico de fazer o paciente a aceitar uma ideia ou atitude

Ainda sobre a persuasão, Almeida destaca uma anotação de Wittgenstein que é uma reflexão que circunscreve a ideia da persuasão diante de argumentos, “Eu não estou lhe ensinando nada; eu estou tentando persuadi-lo a fazer algo. O que nós fazemos é muito mais parecido à psicanálise do que você poderia dar-se conta” (WITTGENSTEIN *apud* ALMEIDA, sd, p. 3).

À guisa de conclusões, pretendemos aqui trazer a lume fatores que influenciam a constituição do discurso jurídico. Vimos que o discurso jurídico é um fenômeno social e histórico, campo de influências de correntes filosóficas e tendências históricas.

Vemos como necessário ampliar o panorama de análise linguística para reconhecer no discurso jurídico o que ele realmente é de fato e aprofundar o estudo da linguagem no Direito para determinar a forma como a linguagem jurídica realmente reflete mudanças sociais em curso.

Na breve análise sobre a obra de Wittgenstein percebemos que não há mais uma relação lógica oculta na linguagem, tudo está exposto, descoberto. O significado, para Wittgenstein, vai depender de uma visão ampliada dos usos da linguagem e de cada uso particular que revela novos usos que se ligam por semelhança a outros.

Renunciar ao uso de latinismos e arcaísmos pode ser considerado abandono do simulacro do saber, do simulacro da lucidez e pode levar o texto jurídico a uma maior clareza e compreensão por aqueles a quem o texto jurídico interessa diretamente, as partes de uma lide em causa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. L. A Concisão da linguagem jurídica e a sua eficiência. **Revista Consultor Jurídico**, 22.jan.2012. Disponível em <http://www.conjur.com.br/2012-jan-22/segunda-leitura-concisao-linguagem-juridica-eficiencia> Acesso em 08.mar.2016.

DINIZ, C. R. F. Discurso jurídico: ferramenta e arma do advogado; necessidade de todo operador do Direito. Artigo. In: **Revista do Senado**. Brasília. a. 43. n. 172, out/dez. 2006.

DUBOIS, J. Lexicologia e análise de enunciado. In: **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Eni P. Orlandi. (Org.). Tradução de Bethania S.C. Mariani [*et al*]. Campinas. Editora da Unicamp, 1997, p.103-118.

FALCATO, A. C. S. **A filosofia como terapia gramatical segundo Wittgenstein**. Covilhã: LusoSofia Press, 2012. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/20120627-falcato_ana_filosofia_como_terapia_gramatica_wittgenstein.pdf> Acesso em 02.mar.2016

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I, A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979

GRAYLING, A. C. **Wittgenstein**. São Paulo: Loyola, 2002. Coleção Mestres do Pensar

HARDY-VALLÉE, B. **Que é um conceito?** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013.

HOFFE, O. **Justiça Política**: fundamentos de uma filosofia crítica do direito e do Estado. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986, p.35.

MACIEL, J. F. R. **A contribuição de Justiniano para o nosso Direito**. Artigo. Disponível em: <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/a-contribuicao-de-justiniano-para-o-nosso-direito/180>> Acesso em 28.jan.2016.

MAGALHÃES, T. C. **Filosofia Analítica**: de Wittgenstein à redescoberta da mente. Belo Horizonte: Edit. Da Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

PINTO, P. R. M. **Iniciação ao silêncio**: uma análise do *Tractatus* de Wittgenstein como forma de argumentação. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

VÁZQUEZ RAMOS, Fernando Guillermo. **Sobre a erudição (parte 1/4)**. Manfredo Tafuri e a historiografia da arquitetura moderna. *Arquitextos*, São Paulo, ano 16, n. 182.06, Vitruvius, jul. 2015. Disponível em: <www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/16.182/5621>. Acesso em 9.mar.2016

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça. Conselho e Comunicação Social. Gabinete e Imprensa. **Entendendo a linguagem jurídica**. Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas, 1999.

SAAVEDRA, G. A. Os limites da atuação do juiz no Estado democrático de direito: Jürgen Habermas. In TABORDA, M. G. et. al. **Programa de hermenêutica jurídica**: estudos em homenagem a Sandro Subtil da Silva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

EU VOS *ORDENO* MARIDO E MULHER! A MEMÓRIA DISCURSIVA NO DILEMA DA UNIÃO CIVIL NO ESTADO BRASILEIRO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 10/08/2020

Everaldo dos Santos Mendes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio
Rio de Janeiro – RJ
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/6102492484900096>

Marildo de Oliveira Lopes

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Salvador – BA
<http://lattes.cnpq.br/5032065918548307>

RESUMO: Neste artigo, objetivamos analisar a memória discursivo-religiosa, com especial atenção aos lapsos de memória em falas de um parlamentar do Estado brasileiro, durante um debate sobre o Projeto de Lei Estatuto da Família. Este trabalho se dá à luz da Análise de Discurso de Linha Francesa, a partir dos escritos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Memória discursiva (interdiscurso) é constituída pelos já ditos na história que, no momento da elaboração de um acontecimento discursivo atual, são resgatados, produzindo sentidos. Esta pesquisa é qualitativa, de cunho interpretativista e atravessou o seguinte percurso metodológico: estudo bibliográfico, *download (YouTube)* do vídeo que contém o debate em questão, transcrição com auxílio do Programa *Audacity*, acompanhada de uma

pré-análise e, finalmente, análise detalhada do corpus. Nossos dados revelam que Ronaldo Fonseca, ao defender a legitimidade do PL, que restringe o *conceito de família* à união de um homem, uma mulher e possíveis filhos: (1) resgata o discurso da Constituição Federal (1988) e do Código Civil (2002), no entanto produz dois esquecimentos de memória: os princípios da CF/88 que defendem a dignidade, liberdade e não discriminação por qualquer motivo, e da hermenêutica jurídica adotados pelo Supremo Tribunal Federal na decisão em favor das uniões homoafetivas (2011); (02) o deputado alude à narrativa bíblica do Gênesis (Adão e Eva), como fundante do pensamento judaico-cristão, evidenciando o esquecimento dos outros mitos fundantes da cultura ocidental, como é o caso do mito dos três gêneros humanos, narrado por Aristófanes em *O Banquete*, de Platão. No âmbito do Estado Democrático de Direito, a memória discursivo-religiosa em tela mostra-se seletiva, enviesada na ideologia religiosa do parlamentar, que intenciona impor a todos os cidadãos a sua moral religiosa. Por usurpar os princípios da dignidade da pessoa humana, o direito de amar e de existir, advertimos que deve ser refutada.

PALAVRAS-CHAVE: Memória discursiva, Projeto de Lei Estatuto da Família, Mitos fundantes, Discurso religioso, Estado Democrático de Direito.

I NOW *COMMAND* YOU HUSBAND AND WIFE! THE CIVIL UNION DELEMMA DISCURSIVE MEMORY IN THE BRAZILIAN STATE

ABSTRACT: In this article, we aim to analyze the discursive-religious memory, with special attention to the memory lapses in the speeches of a Brazilian Congressman, during a debate on the Family Statute Bill. This work takes place in the light of the French Discourse Analysis, based on the writings of Michel Pêcheux and Eni Orlandi. Discursive memory (interdiscourse) is constituted by what has already been said in history that, at the moment of the elaboration of a current discursive event, are rescued, producing meanings. This is a qualitative research, of interpretative analysis, that has come through the following methodological path: bibliographic study, download (YouTube) of the video containing the debate under discussion, transcription (along with pre-analysis) by using the software *Audacity* and, finally, a detailed analysis of the corpus. Our data reveal that Ronaldo Fonseca, in defending the legitimacy of the PL, which restricts the *concept of family* to the union of a man, a woman and the couple's possible children: (1) rescues the discourse of the Federal Constitution (1988) and the Civil Code (2002), however it produces two memory lapses: the principles of the Constitution that defend the dignity, freedom and non-discrimination for any reason, and of the legal hermeneutics adopted by the Supreme Federal Court in the decision in favor of the same-sex unions (2011); (02) the congressman alludes to the biblical narrative of Genesis (Adam and Eve), as the founder of Judeo-Christian thought, evidencing that other founding myths of Western culture are forgotten, as is the case of the myth of the three human genres, narrated by Aristophanes in Plato's Symposium. In the context of the Democratic State of Law, the discursive-religious memory investigated is selective, biased in the congressman religious ideology, which intends to impose his religious morality on all citizens. Because it usurps the principles of human dignity, the right to love and to exist, we warn that it must be refuted.

KEYWORDS: Discursive memory, Family Statute Bill, Founding myths, Religious speech, Democratic State of Law.

1 | INTRODUÇÃO

“Eu vos *declaro* marido e mulher”, frase que ceta a união matrimonial, amplamente utilizada em cerimônias de casamentos heterossexuais, serviu de inspiração para essa parte do nosso título “Eu vos *ordeno* marido e mulher [...]”. Politicamente, defendendo a ideia de que tanto o amor como o casamento devem ser livres entre seres humanos adultos e conscientes de suas ações, opomo-nos à imposição social de que o desejo, o amor e o casamento possam acontecer somente no âmbito da heterossexualidade e da cisnormatividade compulsórias. Os seres humanos estão longe de serem apenas divididos na oposição binária homem-mulher. O ser humano é complexo, como revelam os estudos pós-identitários, pós-estruturalistas e com os estudos contemporâneos acerca do gênero e sexualidade (BUTLER, 2003). No entanto, essa visão essencializada e binária ainda se faz fortemente presente nos discursos sobre o que é família, em diversas esferas da vida (individuais, políticas, jurídicas etc.). Grupos religiosos, como é o caso dos parlamentares da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional (além de outros políticos),

apesar de utilizarem textos da Constituição Federal de 1988 ou do Código Civil de 2002 para defender a compulsoriedade do casamento heterossexual, têm como um de seus principais argumentos a narrativa bíblica de Adão e Eva. Esses são resgates de memória discursiva comumente realizados na discussão sobre o que pode ser considerada uma família. Contudo, essa visão religiosa é bastante contraditória com algumas memórias discursivo-filosóficas (acerca da origem do gênero humano) que fundam as sociedades ocidentais. Como elas, muitas vezes, são relegadas ao esquecimento, é a elas que damos especial atenção neste trabalho.

Na obra *O Banquete*, de Platão, são três os gêneros humanos [mítico-origenários], desvelados no discurso de Aristófanes: masculino, feminino e um terceiro — comum a estes dois — palavrado andrógino (PLATÃO, 2016).

Partindo de uma reflexão sobre a natureza e as suas vicissitudes, Aristófanes nos conduz — paideia [παιδεία] — a pensar na origem da inquietação do ser humano e no destino de um *eu* desejante — do desejo — de um *tu*, singularmente considerado (PLATÃO, 2016).

No princípio, os seres humanos possuíam órgãos duplos, formas arredondadas, quatro mãos, quatro pernas, dois órgãos de geração, duas faces, quatro orelhas e uma só cabeça. Platão diz que “[...] o masculino de início era descendente do sol, o feminino da terra, e o que tinha de ambos era da lua, pois também a lua tem de ambos [...]” (PLATÃO, 2016, p. 75).

No que diz respeito ao jeito andar, eram eretos, em qualquer das duas direções que quisesse. Não obstante, quando se lançavam a uma rápida corrida, cambalhotando e virando as pernas para cima faziam uma roda, apoiando-se nos seus oito membros, rapidamente eles se locomoviam em círculo. Por audácia, um dia resolveram atingir o monte Olimpo [Όλυμπος]. Zeus — enfurecido — esfaqueou-os, dividindo-os ao meio. Desde aquele dia, cada metade pôs-se à procura da outra (PLATÃO, 2016).

Existe, pois, um abismo [intransponível] — uma descontinuidade, entropaticamente desconsiderada pelo discurso religioso (STEIN, 1985) — entre um *eu* e um *tu* (BATAILLE, 1987). No século XXI, o *discurso religioso-desmemoriado* — perpassado historicamente por lapsos de memória — insiste na teimosia de tornar universais ideias particulares, constituindo um atentado à soberania do Estado Democrático de Direito [laico]. Politicamente, a memória discursiva ocidentalizada revela o inverso: nós vivemos de modo singular, mas ligados a uma cultura universal (MENDES, 2020).

Discursos revelam os ditames que religiões diversas tentam impor às práticas de um Estado, práticas que vêm de longa data na história do mundo. No Brasil, isso não é diferente. Um dos discursos recentes que comprovam essa relação religião-Estado é o Projeto de Lei 6583/2013, ou seja, o PL Estatuto da Família, que tenta restringir, no Brasil, o conceito de família à união entre um homem, uma mulher e seus filhos, quando concebidos no casamento. Esse discurso heterossexista hegemônico, que quer excluir outras configurações familiares, como as famílias homoafetivas.

Neste artigo, objetivamos analisar a memória discursivo-religiosa, com especial atenção aos lapsos de memória em falas de um parlamentar do Estado brasileiro, durante um debate sobre o Projeto de Lei Estatuto da Família, transmitido pelo Repórter Brasil, programa da TV Brasil, em 07 de maio de 2014.¹

Este trabalho se dá à luz da Análise de Discurso de Linha Francesa, a partir dos escritos de Michel Pêcheux (1997, 2006, 2012) e Eni Orlandi (2001; 2005; 2012). Memória discursiva (interdiscurso) é constituída pelos já ditos na história que, no momento da elaboração de um acontecimento discursivo atual, são resgatados, produzindo sentidos. Esta pesquisa é qualitativa, de cunho interpretativista e atravessou o seguinte percurso metodológico: estudo bibliográfico, *download (YouTube)* do vídeo que contém o debate em questão, transcrição com auxílio do Programa *Audacity*, acompanhada de uma pré-análise e, finalmente, análise detalhada do corpus.

Antes de apresentarmos nossa fundamentação teórica em mais detalhes no campo da Análise de Discurso (AD), seguida da análise de nosso corpus, dedicamos a próxima seção para a compreensão de alguns primórdios da cultura ocidental, especificamente acerca dos três gêneros humanos, no discurso de Aristófanes.

2 | O BANHO NO RIO LÉTHĒ [Λήθη]

Todas estas, mil anos decorridos

Em grande turba as chama Deus ao Letes,

A fim de que, esquecidas do passado,

Tornem a ver a abóbada celeste

E entrem a desejar volver aos corpos (VIRGÍLIO, 2004, p. 199).

Historicamente, parece-nos os homens de [re]ligião absolutamente não terem percebido o poder do amor [fundamento do cristianismo], que se o percebessem, preparar-lhe-iam os maiores templos e altares — e far-lhe-iam os maiores sacrifícios. Não se pode esquecer de que ele é o deus mais amigo do ser humano, protetor e médico desses males, de cuja cura dependeria a maior felicidade para o gênero humano (PLATÃO, 2016).

Partindo do discurso de Aristófanes, a história dos primórdios da cultura ocidental [grega] mostra que — outrora — nossa natureza era diferente:

[...] Três eram os gêneros da humanidade, não dois como agora, o masculino e o feminino, mas também havia a mais um terceiro, comum a estes dois, do qual resta agora um nome, desaparecida a coisa; andrógino era então um

1. Programa *Repórter Brasil*, TV Brasil. Transmissão ocorrida em 07 de maio de 2014, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CGHlq2uC2lY>. Acesso em 02 ago. 2020.

gênero distinto, tanto na forma como no nome comum aos dois, ao masculino e ao feminino, enquanto agora nada mais é que um nome posto em desonra. Depois, inteiriça era a forma de cada homem, com o dorso redondo, os flancos em círculo; quatro mãos ele tinha, e as pernas o mesmo tanto das mãos, dois rostos sobre um pescoço torneado, semelhantes em tudo; mas a cabeça sobre os dois rostos opostos um ao outro era uma só, e quatro orelhas, dois sexos, e tudo o mais como desses exemplos se poderia supor. E quanto ao seu andar, era também ereto como agora, em qualquer das duas direções que quisesse; mas quando se lançavam a uma rápida corrida, como os que cambalhotando e virando as pernas para cima fazem uma roda, do mesmo modo, apoiando-se nos seus oito membros de então, rapidamente eles se locomoviam em círculo [...] (PLATÃO, 2016, p. 75).

Por terem semelhantes genitores, eles eram assim circulares, tanto eles próprios como a sua locomoção. Terríveis eram a força e o vigor dos seres humanos, com uma grande presunção. Para investir contra os deuses, tentaram fazer uma escalada ao céu (PLATÃO, 2016). Na *Odisseia* [Οδύσσεια], Homero — “poeta soberano” (ALIGHIERI, 2017) — diz de Efiltes e de Otes:

A terra nutridora os fez mais altos, mais
Belos. Órion tão só os superava: aos nove
Anos, possuíam, de largura, nove cúbitos,
de altura, nove braças. Eram tão audazes
que os próprios deuses ameaçaram pelo Olimpo
com multidesagregadora pugna tétrica:
queriam pôr Olimpo acima o Ossa e Ossa
acima o flóreo Pélio, e assim fariam o céu
possível de frequência [...] (HOMERO, 2014, p. 337).

Na pena de Homero, o plano não vinga, porque ambos morreram moços: “[...] leto, belas-tranças, e Zeus geraram quem os mata, antes que tēmporas abaixo aflore a barba e o buço encubra o mento [...]” (HOMERO, 2014, p. 337).

No diálogo de Platão — *O Banquete* —, Zeus e os demais deuses puseram-se a deliberar sobre o que dever-se-ia fazer com os seres humanos — e embaraçavam-se. Não podiam matá-los e — depois de fulminá-los como no caso dos gigantes — fazer desaparecer-lhes a etnia, pois as honras e os templos que lhes vinham dos homens desapareceriam.

Tampouco, permitir-lhes que continuassem na impiedade (PLATÃO, 2016).

Zeus, depois de laboriosa reflexão, decidiu:

[...] 'Tenho um meio de fazer com que os homens possam existir, mas parem com a intemperança, tornados mais fracos. Agora com efeito, continuou, eu os cortarei a cada um em dois, e ao mesmo tempo eles serão mais fracos e também mais úteis para nós, pelo fato de se terem tornado mais numerosos; e andarão eretos, sobre duas pernas. Se ainda pensarem em arrogância e não quiserem acomodar-se, de novo, disse ele, eu os cortarei em dois, e assim sobre uma só perna eles andarão, saltitando' [...] (PLATÃO, 2016, p. 77).

No discurso de Aristófanes, Zeus — logo que o disse — pôs-se a esfriar o ser humano em duas partes, como os que cortam as sorvas para a conserva, ou como os que cortam ovos com cabelo. Mandava, a cada um que cortava, Apolo voltar-lhe o rosto e a banda do pescoço para o lado do corte, a fim de que, contemplando a própria mutilação, o ser humano fosse mais moderado — e quanto ao mais ele também mandava curar. Por conseguinte, torcia-lhes o rosto e — repuxando a pele de todos os lados para o que agora se chama o ventre — fazia uma só abertura, ligando-a no meio do ventre: o umbigo (PLATÃO, 2016).

Pôs-se a polir as outras pregas — numerosas — e a articular os peitos. Para tanto, utilizara um objeto parecido com um instrumento utilizado pelos sapateiros no polimento da forma das pregas dos sapatos. Para lembrança da antiga condição humana, Zeus deixou umas poucas pregas: as que estão à volta do próprio ventre e do umbigo (PLATÃO, 2016).

No processo de individuação, recuperamos a memória discursiva de que a natureza humana, desde que se mutilou em duas, cada um ansiava por sua própria metade e a ela se unia: envolvendo-se com as mãos, enlaçando-se um ao outro, no ardor de se confundirem, morriam de fome e de inércia, por nada quererem fazer distante um do outro. No caso da morte de uma das metades, a que ficava procurava outra, enlaçando-se, independentemente da metade do todo ser masculino ou feminino — e assim iam-se destruindo (PLATÃO, 2016).

Zeus — tomado de compaixão — muda-lhes o sexo para a frente, pois até então eles o tinham para fora, gerando e reproduzindo não um no outro, mas na terra, como no caso das cigarras. Identificamos, então, que

[...] pondo assim o sexo na frente deles fez com que através dele se processasse a geração um no outro, o macho na fêmea, pelo seguinte, para que no enlace, se fosse um homem a encontrar uma mulher, que ao mesmo tempo gerassem e se fosse constituindo a raça, *mas se fosse um homem com um homem, que pelo menos houvesse saciedade em seu convívio e pudessem repousar, voltar ao trabalho e ocupar-se do resto da vida* [grifo nosso] (PLATÃO, 2016, p. 79).

No mito da origem, o amor — desabrochado no desejo do desejo de um ser humano por outro — revela-se *conditio sine qua non* para uma *vida feliz*, restaurador da nossa

antiga natureza, em sua tentativa mais sublime: fazer um só de dois e de curar a natureza humana (PLATÃO, 2016).

Poeticamente, Carlos Drummond Andrade interroga:

Que pode uma criatura senão,

entre criaturas, amar?

amar e esquecer,

amar e malamar,

amar, desamar, amar?

Sempre, e até de olhos vidrados, amar? (ANDRADE, 2012, p. 202).

Nas letras [clássicas], militamos com palavras, resgatadas da memória discursiva ocidentalizada: cada indivíduo, uma tessera complementar de um ser humano, cortado como os linguados, de um só em dois, possui o direito — “direito de gentes” [*jus gentium*] (VATTEL, 2004) — de procurar cada um o seu próprio complemento, em circunstâncias concretas do Estado (PLATÃO, 2016).

Pela excelência das palavras, vale realçar:

[...] Todos os homens que são um corte do tipo comum, o que então se chamava andrógino, gostam de mulheres, e a maioria dos adúlteros provém deste tipo, assim como também todas as mulheres que gostam de homens e são adúlteras, é deste tipo que provêm. Todas as mulheres que são o corte de uma mulher não dirigem muito sua atenção aos homens, mas antes estão voltadas para as mulheres e as amiguinhas provêm deste tipo. E todos os que são corte de um macho perseguem o macho, e enquanto são crianças, como cortículos do macho, gostam dos homens e se comprazem em deitar-se com os homens e a eles se enlaçar, e são estes os melhores meninos e adolescentes, os de natural mais corajoso [...] (PLATÃO, 2016, p. 81).

Nas reflexões de Platão, todos os homens que são corte de um macho não são “despudorados”. Pelo contrário, por audácia, coragem e masculinidade acolhem o que lhes é semelhante. Na maturidade, são os únicos homens para a política. Naturalmente, adultos, são os jovens que eles amam, não dando atenção a casamentos e procriação, apesar de serem forçados a isso por lei, mas se contentam em passar a vida um com o outro, solteiros (PLATÃO, 2016).

Platão diz que se diante deles — deitados no mesmo leito — Hefesto surgisse e com seus instrumentos lhes perguntasse:

[...] Que é que quereis, ó homens, ter um do outro?, e se, diante do seu embaraço, de novo lhes perguntasse: ‘Porventura é isso que desejais, ficardes

no mesmo lugar o mais possível um para o outro, de modo que nem de noite nem de dia vos separeis um do outro? Pois se é isso que desejais, quero fundir-vos e forjar-vos numa mesma pessoa, de modo que de dois vos torneis um só e, enquanto viverdes, como uma só pessoa, possais viver ambos em comum, e depois que morrerdes, lá no Hades, em vez de dois ser um só, mortos os dois numa morte comum; mas vede se é isso o vosso amor, e se vos contentais se conseguirdes isso' [...] (PLATÃO, 2016, p. 83).

Existencialmente, depois de ouvir as sábias palavras do deus do fogo e da metalurgia, nem um só diria que não, ou demonstraria querer outra coisa, mas simplesmente pensaria ter ouvido o que há muito estava desejando: *unir-se e confundir-se com o amado e de dois ficarem um só*. Historicamente, o nosso mergulho em águas profundas do Rio *Léthé*, à procura de vestígios da memória discursiva da cultura ocidental, reconduziu-nos — *Alétheia* [ἀλήθεια] — ao arquétipo da totalidade fenomenológico-existencial do ser humano: é que nossa antiga natureza era assim — e nós éramos um todo. Nas práticas das letras, é ao desejo e à procura do todo que se dá o nome de amor (PLATÃO, 2016).

3 | ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

As rupturas epistemológicas realizadas pelos intelectuais dos anos 1960 na França corroboraram para que os estudos da linguagem ultrapassassem as visões meramente estruturalistas de língua/linguagem. Surge, então, a Análise de Discurso de linha Francesa, tendo como principal representante Michel Pêcheux (1997; 2006; 2012). Embora a Linguística de Ferdinand Saussure (2006) tenha também influenciado esse novo momento, a análise de língua extrapola os limites da estrutura do sistema linguístico saussuriano (composto por signos verbais e regras de combinação). A AD passa a se ocupar não apenas com a significação e relação entre os signos linguísticos, mas com a produção dos *sentidos*, conceito que explicamos mais adiante. No Brasil, Orlandi (2001; 2005; 2012) uma das pioneiras e mais importantes cientistas em AD Francesa no Brasil, tem apresentado importantes contribuições teóricas à área. Orlandi (2005) A autora defende que a linguagem é complexa e múltipla (já que há diferentes formas de linguagem), e não simplesmente transmissão de informação, ou seja, está muito além de ser mero elemento de comunicação.

Saussure (2006), embora tenha reconhecido que a linguagem tem caráter social, dedicou-se ao estudo da língua como sistema abstrato e fechado em si mesmo. Èmile Benveniste (1974)², seguidor de Saussure, apesar de ter feito importantes rupturas com seu Mestre, continuou, de acordo com Orlandi (2005, p. 35) colocando “no plano fundamental (e não no histórico) a linguagem verbal humana”.

Sob a perspectiva da AD, o conceito de linguagem como elemento social, histórico e ideológico, recebeu influências importantes. A primeira delas foi o materialismo

2. BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale II*. Gallimard, Paris.

histórico, sobretudo a partir da releitura de Karl Marx, feita por Louis Althusser. A segunda foi dos estudos da Linguística saussuriana (no que diz respeito ao conceito de língua, sua materialidade e funcionamento, embora, em AD o foco se volta para o sentido). A terceira influência é a Teoria do Discurso, que embasa a ideia de que é na relação língua- exterioridade-ideologia-história que os sentidos são produzidos. E, por fim, a AD Francesa bebe também da Psicanálise lacaniana, especialmente no que tange ao atravessamento do inconsciente na linguagem (ORLANDI, 2012).

De acordo com Michel Pêcheux (2006), o discurso (sentido) se materializa tanto em âmbitos estruturais logicamente estabilizados da língua (em materialidades significantes) como são também instanciados espaços do não lógico, do irremediavelmente equívoco, marcados por acontecimentos como: o lapso, os pontos de deriva dos enunciados, os esquecimentos, os atos falhos, entre outros, nos quais o inconsciente se faz presente. Assim,

O real da língua não é costurado nas suas margens como uma língua lógica: ele é cortado por falhas, atestadas pela existência do lapso [...]. O não idêntico que aí se manifesta pressupõe a *alíngua*, enquanto lugar em que se realiza o retorno do idêntico sob outras formas; a repetição do significantes na *alíngua* não coincide com o espaço do repetível que é próprio à língua, mas ela o fundamenta e, com ele, o equívoco que afeta esse espaço: o que faz com que, em toda língua, um segmento possa ser ao mesmo tempo ele e um outro, através da homofonia, da homossemia, da metáfora, dos deslizamentos, do lapso e do jogo de palavras, e do bom relacionamento entre os efeitos discursivos. (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 55)

Perpassado pela ideia de que a língua é opaca e não transparente, a noção de discurso é, assim, tanto de estrutura como de acontecimento. De acordo com Gadet e Pêcheux (2004), para compreender os sentidos, é necessário investigar as condições de produção do discurso, a memória discursiva e o contexto sócio-histórico. A AD é, nessa direção, o lócus da interpretação, buscando compreender os diversos sentidos possíveis, que nunca se limitam a uma única interpretação. Os sentidos e os deslizamentos de sentido estão para além do óbvio, do estabilizado, do estruturado, pois são atravessados pelo simbólico, pelo efeito metafórico, aos quais subjazem filiações ideológicas e posições de sujeito. De acordo com Pêcheux (1997; 2006), a língua, em si, não nos conduz aos sentidos de modo direto, tampouco é espelhamento automático do mundo. Essa dimensão de opacidade, não evidencia uma falha no real da língua. Ao contrário, é parte constituinte de um real que extrapola a univocidade lógica.

Em AD Francesa, o sujeito sempre foi sujeito e os sentidos escapa-lhes das mãos. Esse sujeito é assujeitado, atravessado pela ideologia, pelas posições sócio-históricas e institucionais, e tocado pelo inconsciente. No entanto, o sujeito tem a ilusão de ser o proprietário de seu dizer, esquecendo-se que seu discurso é tecido a partir dos elementos mencionados (PECHÊUX, 1997). No entanto, Orlandi (2001) explica que ser assujeitado não significa estar desprovido completamente de autonomia.

O conceito da AD Francesa que mobilizamos em nossa análise é o de *memória discursiva*, que quer dizer: os discursos já ditos na história que são retomados no momento de um acontecimento discursivo. Fonseca-Silva explica a origem desse conceito, dizendo:

[...] Courtine (1981) opera deslocamento do conceito que Foucault (1969) denomina *campo associado* ou *domínio de memória*, para cunhar e fazer funcionar, em seu trabalho, o conceito de *memória discursiva*, que intervém nas materialidades do eixo vertical, ou seja, no nível do interdiscurso (grifo da autora) (FONSECA-SILVA, 2007, p. 23).

Segundo a autora, um enunciado corrente possui uma existência na história, “[...] é tomado no *tempo longo de uma memória*, e as formulações, no *tempo curto da atualidade de uma enunciação*” (FONSECA-SILVA, 2007, p. 23, grifos da autora). No momento em que um discurso é produzido, ocorre o resgate desses já ditos. Petrusk (2003) explica que, em Courtine (1999)³, existem dois níveis de enunciação, ou seja, um nível vertical (o nível do interdiscurso, dos já ditos na história e esquecidos) e o nível horizontal (o nível da formulação atual). “Compreendemos, assim, a memória discursiva como o efeito da presença do interdiscurso no acontecimento do dizer, na articulação do eixo vertical com o horizontal. (PETRUSK, 2013, p. 42). Nesse sentido, Orlandi (2012) diz:

Junto ao jogo da relação com a exterioridade - pensando-se a exterioridade como constitutiva, isto é, como **memória**, como **interdiscurso** - temos as condições de produção imediatas (circunstância de enunciação) e o contexto sócio-histórico. Como o interdiscurso - a memória afetada pelo esquecimento - é irrepresentável, mas está presente na textualização do discurso, na materialidade textual, nos vestígios deixados pelos gestos de interpretação de seu autor, a escrita do analista tem de lidar com isso, sem apagar (ORLANDI, 2012, p.51-52, grifos nossos).

Neste artigo, compreendemos, a partir de Orlandi (2005; 2012) que memória discursiva é o mesmo que interdiscurso. Para Pechêux (2006), por trás de um enunciado dito, há, historicamente, uma sequência de já ditos com o qual o atual mantém relações.

4 | ANÁLISE DO CORPUS

Para analisarmos a memória discursiva nas falas do parlamentar Ronaldo Fonseca durante um debate televisionado sobre o PL Estatuto da Família, fizemos um recorte do corpus, para apresentar os quatro excertos de maior relevância em nossa discussão. Passemos, então, à análise do excerto (01), a seguir:

3. COURTINE, J.J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURKY, F. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999.

(01)

Jornalista Guilherme Menezes: Deputado, quais foram as bases legais que levaram a essa definição da família como aquela constituída por um homem, uma mulher e os filhos do casamento?

Deputado Ronaldo Fonseca: Bom, o que nós temos hoje na Constituição Federal é muito claro: artigo 226 da Constituição Federal e artigo 1514 do Código Civil. Está claro: o casamento ou a união estável, o casamento civil ou a união estável deve ser entre um homem e uma mulher. Está muito claro na legislação. O que nós temos de legislação hoje é isto que eu disse, está claro, a base é esta. O casamento civil ou a união estável é entre o homem e a mulher. Isto é o que está na Constituição Federal e nas leis infraconstitucionais.

No excerto (01), o Deputado Ronaldo Fonseca resgata os seguintes enunciados:

(a) Art. 226, Parágrafo 3º, da Constituição Federal: *“Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento”* (BRASIL, 1988); (b) Art. 1514 do Código Civil: *“O casamento se realiza no momento em que o homem e a mulher manifestam, perante o juiz, a sua vontade de estabelecer vínculo conjugal, e o juiz os declara casados”* (BRASIL, 2002). Esses dois instrumentos legais não afirmam que o casamento só pode ocorrer entre *um macho e uma fêmea*, mas entre um homem e uma mulher. Do ponto de vista antropológico, indagamo-nos: quem pode ser considerado homem e mulher? Na Lei, estariam incluídos os homens e as mulheres transexuais? Pessoas intersexuais, caso tenham dupla genitália (e optado por assim manter-se), encaixar-se-ia em qual categoria? No discurso religioso do parlamentar, essas questões não são abarcadas. No âmbito do Estado, constituiu-se problema a transferência do púlpito para o parlamento: manipula-se o texto legislativo sob o crivo da moral religiosa opressora que, historicamente, discrimina, exclui e torna clandestinas intersubjetividades conjugais na sociedade contemporânea. Qual é o projeto de vida político-sexual inclusivo proposto para os LGBTI+?

Depois de Auschwitz e do genocídio de sessenta mil mortos no Hospital Colônia de Barbacena, a nossa consciência política não nos permite mais nem sequer pensar na possibilidade do retorno ao manicômio. Partindo do pressuposto de que a memória discursiva evocada no discurso do parlamentar não alcança a pessoa humana na sua totalidade existencial – de modo subjetivo e intersubjetivo – pensamos que a dimensão sexual do indivíduo é por demais complexa para deixarmos a cargo das instituições religiosas, salvo daquelas que nos seus altares prestam culto, sacrifícios e oferendas para o Amor.

Humanamente, proibir o casamento homoafetivo no âmbito do Estado é uma questão controversa. Para ilustrar isso, apresentamos, a seguir, a refutação que o Deputado Jean Wyllys elabora, durante o mesmo debate na TV Brasil, contra os argumentos do deputado evangélico:

[...] o Supremo Tribunal Federal que é o maior intérprete da Constituição. Na verdade, a Constituição no artigo 226, diz, não sobre o casamento civil mas sobre a união estável que, para fins de proteção do Estado é reconhecida a união estável entre um homem e uma mulher como entidade familiar e, portanto, se refere a união estável entre homem e mulher, união estável heterossexual, mas ela não diz nada sobre a união estável homoafetiva. E foi com base nesse silêncio eloquente, nessa lacuna que o STF diz que o que não é proibido, o que não tá formalmente proibido, é permitido e aí interpretou e estendeu o direito aos casais homoafetivos. Além disso, eles usaram como base pra sua argumentação, é importante lembrar que todos os ministros do STF votaram a favor do reconhecimento da entidade familiar homoafetiva, eles usaram os princípios da Constituição que são superiores ao artigo 226, que é o princípio da dignidade humana, que tá no artigo 1, o princípio que veda a discriminação de qualquer tipo que tá no artigo 5º se eu não me engano, é... não..., o do artigo 5º tá o princípio da igualdade, e os objetivos da república que diz sim que é do Estado o dever de promover o bem de todos sem discriminação de qualquer tipo.

A refutação de Jean Wyllys põe em evidência o primeiro *lapso de memória* discursiva de Ronaldo Fonseca. O primeiro esquecimento é o dos princípios da Constituição Cidadã, contrários ao tratamento diferenciado e discriminatório que o PL Estatuto da Família dispensa para as configurações familiares homoafetivas (além de outras): o princípio da dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III); a proibição da discriminação de qualquer espécie (artigo 3º); e o princípio da igualdade (artigo 5º) (BRASIL, 1988).

O segundo esquecimento é que o Supremo Tribunal Federal [STF] é o maior intérprete da Constituição, que está respaldado pelo consenso do sistema jurídico brasileiro e pelo direito contemporâneo que vai além do normativismo. Inclui-se aqui um princípio da hermenêutica: se a lei silencia-se em alguma questão, como é o caso do silêncio que paira sobre o casamento homoafetivo, como não há proibição expressa na lei, logo é permitido. No caso concreto, interpreta-se a lei equiparando-se os sistemas jurídicos. Isso possibilitou a decisão do STF⁴ em 2011 de aplicar, para as uniões homoafetivas, os mesmos direitos das uniões heterossexuais (BARROSO 2011). Posteriormente, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça [CNJ] determinou que os cartórios não podem se negar a realizar o casamento civil homoafetivo.⁵

Percebemos que quando Ronaldo Fonseca recruta, na memória discursiva, o interdiscurso que favorece suas posições, contrárias ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, ele ocupa a posição de sujeito assujeitado (PECHÊUX, 1997; 2006; 2012) por sua posição de religioso conservador, embora não seja um sujeito totalmente amarrado (ORLANDI, 2001) e sem consciência do que ele diz. É a partir desse lugar institucional

4. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF), em maio de 2011, decide reconhecer a união estável para casais do mesmo sexo. Isso foi deliberado no julgamento da *Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277* e a *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132*.

5. *Resolução n. 175/2013*, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

(membro da bancada religiosa) que ele arquiteta estrategicamente seu discurso, ação que, embora possa não ser totalmente premeditada, não é isenta de deliberação, de vontade, de um certo nível de consciência, ao mesmo tempo que elementos inconscientes recalcados possam atravessar esse acontecimento discursivo. Para confirmar nossas hipóteses de que há, no discurso do deputado pastor, a evocação de uma memória discursivo-religiosa, apresentamos o excerto (03) de nosso corpus.

(03)

Jornalista Guilherme Menezes: Para além da questão legal eu queria ouvir agora o deputado Ronaldo Fonseca, eh, o que que justifica essa visão que o senhor sustenta para além da questão legal, do ponto de vista, eh, do entendimento que o senhor tem do mundo, o que é que justifica?

Deputado Ronaldo Fonseca: [...] além, além da questão legal nós temos a questão natural, uai, eu entendo como família constituído o núcleo familiar por papai, homem, mamãe, mulher, e esta é questão natural, esta é questão natural, a natureza já diz isto, que é um homem e uma mulher, o que estiver fora disto está um outro padrão e é o que nós queremos discutir isto com a sociedade. Quem precisa dar a última palavra é a sociedade e a sociedade está clamando por uma resposta porque na verdade o que é o conceito de família hoje? Nós precisamos dar uma resposta pra sociedade e é isso que o Congresso Nacional estará fazendo agora no debate da...do Estatuto da Família.

No excerto (03) Ronaldo Fonseca, ao dizer *“eu entendo como família constituído o núcleo familiar por papai, homem, mamãe, mulher, e esta é questão natural, esta é questão natural, a natureza já diz isto”*, nos remete a uma arqueologia da memória discursiva. Troçamos, então, em dois mitos fundantes da origem da humanidade na cultura ocidentalizada: a narrativa de Adão e Eva [*Bíblia*, Gênesis] e o mito dos três gêneros da humanidade [Platão, *O Banquete*].

No mundo bíblico, o resgate da memória discursiva do parlamentar evangélico alude a um discurso religioso [judaico-cristão] que deita raízes na narrativa da criação no livro do Gênesis. Na Bíblia de Jerusalém, lê-se: “No dia em que Deus criou Adão, ele o fez à semelhança de Deus. Homem e mulher ele os criou, abençoou-os e lhes deu o nome ‘Homem’, no dia em que foram criados” [Gn 5,1-2]. Iahweh Deus modelou o homem com a argila do solo, insuflou em suas narinas hálito de vida e o homem se tornou um ser vivente [*nefesh*]. De acordo com o relato bíblico, “Iahweh Deus disse: ‘Não é bom que o homem esteja só. Vou fazer uma auxiliar que lhe corresponda’ [Gn 2,18]. Iahweh Deus modelou do solo todas as feras selvagens e todas as aves do céu e as conduziu ao homem para ver como ele as chamaria: cada qual devia levar o nome que o homem lhe desse. Depois de nomeá-las, o homem não encontrou auxiliar que lhe correspondesse. Iahweh Deus fez cair um torpor sobre o homem, adormecendo-o. Tomou, então, uma de suas costelas e

fez crescer carne em seu lugar. Por conseguinte, da costela que tirara do homem, Iahweh Deus modelou uma mulher e a trouxe ao homem, que exclamou: “Esta, sim, é osso de meus ossos e carne de minha carne! Ela será chamada ‘mulher’ [*isha*], porque foi tirada do homem [*ish*]” [Gn 2,23]. O homem chamou a sua mulher “Eva” [*Havvah*]: mãe de todos os viventes [Gn 3,20].

No mundo grego, o mito dos três gêneros da humanidade (masculino, feminino e andrógino), narrado por Aristófanes em *O Banquete*, de Platão, nos faz pensar na origem da inquietação humana e no destino de sermos desejantes de um outro ser. Debruçando-nos sobre esse mito, identificamos que os homens tinham na sua origem os órgãos duplos, formas arredondadas, quatro mãos, quatro pernas, dois órgãos de geração, duas faces, quatro orelhas e uma só cabeça. Três eram os gêneros da humanidade, distintos: masculino (Hélio), feminino [Géia] e o andrógino [Selene]. No discurso de Aristófanes, os humanos eram arredondados como os astros seus progenitores – sol, terra e lua –, o que os tornava robustos e muito velozes. Zeus, enfurecido, esfaqueou-os, dividindo-os em duas partes. Desse dia em diante, cada metade – desesperadamente – pôs-se à procura da metade que lhe falta (PLATÃO, 2016).

Nos primórdios da cultura ocidental, a Grécia constitui o berço da civilização. Na *paideia* grega, escavamos o cânon mítico-filosófico-literário: *Iliada* e *Odisseia*, de Homero. Na *Teogonia*, Hesíodo discorre sobre a origem dos deuses. Por volta do século VII a.C., surgem os pré-socráticos. Posteriormente, Sócrates (o pai da filosofia), Platão e Aristóteles.

No século IV da era cristã, a cosmovisão metafísico-religiosa medieval voltou-se para o modo de conceber e de fazer filosofia dos mestres da cultura ocidental. Participe do “milagre grego”, a questão religiosa, especialmente via Igreja Católica, que foi constituída por Constantino como forma oficial de religião, tendo por base doutrinária as tradições judaico-cristãs. No cenário da mediação filosófica, este fato punha a revelação religiosa como um elemento novo: a experiência religiosa, que fora oficializada, necessitava de suporte filosófico para sua vigência histórica (LUCKESI; PASSOS, 1996).

No Medievo, não havia mais possibilidade para Santo Agostinho e São Tomás de Aquino que a de filosofar em constante confrontação com Platão e Aristóteles. Na Patrística escolástica, mantém-se a narrativa do gênesis. Pouco mais de duzentos anos após a morte de São Tomás de Aquino, inaugura-se uma época de transformações radicais no mundo ocidental: o Renascimento.

Por volta de 1300, Dante escreve a *Divina Comédia*; entre 1475 e 1478, Leonardo da Vinci pinta o quadro da *Anunciação*; em 1484, Boticelli pinta o *Nascimento de Vênus*; em 1501, Michelangelo esculpe o *Davi*; em 1513, Maquiavel escreve *O Príncipe*. No ano de 1543, Copérnico causa uma revolução no conhecimento humano, mostrando que nosso planeta não é centro do universo. Por conseguinte, Galileu estuda a queda dos corpos, realizando as primeiras experiências da física moderna [1610]. Renè Descartes publica *Discurso sobre o Método* em 1637 (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Por este caminho, coube-nos indagar: no que tange às questões de sexualidade e gênero, a que nos remete a memória discursiva judaico-cristã evocada por Ronaldo Fonseca?

Evidentemente, o que prevalece no regate de memória de Ronaldo Fonseca é a narrativa de Adão e Eva, ocorrendo um *terceiro esquecimento* privilegiou-se Isso nos leva ao *terceiro esquecimento* da memória discursiva nos argumentos de Ronaldo Fonseca, isto é, o lapso de memória acerca de outros mitos fundantes do Ocidente, como é o caso do mito contado em *O Banquete* por Aristófanos.

Pós-Renascimento, o discurso hegemônico ocidental do binarismo homem-mulher tem, por muito tempo, influenciado visões essencialistas acerca das identidades sexuais e de gênero. Com o advento do dispositivo da sexualidade, criado com os discursos médico-jurídicos a partir do século XIX, qualquer forma de sexualidade que se encontre fora da norma heterossexual passou a ser vista como desviante, anormal, patológica (FOUCAULT, 1988). Concebendo as uniões homossexuais como um “problema”, O parlamentar diz:

(04)

Deputado Ronaldo Fonseca: Agora... o que estão querendo impor, nós não podemos aceitar a ditadura de uma minoria que quer dizer o seguinte: família no Brasil tem de deixar de ser a família natural. [...] Se dois homens querem viver junto, se duas mulheres querem viver junto, problema deles.

No século XXI, deu-se “[...] que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa” (ROSA, 1988, p. 32) — “[...] e esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta” (ROSA, 1988, p. 32). Não temos em nós “os perfumes do azul” (BARROS, 2001), para colocar o homem civilizado ocidental diante de seus próprios absurdos. No princípio nós éramos um todo (PLATÃO, 2016). Nossa militância está posta: desejamos — desejo que põe em ação o nosso aparelho psíquico — reconstruir um mundo de seres racionais, humanos em *potência* (inacabados), que possam entrar em *ato* numa humanidade ainda possível. Para tanto, arriscamo-nos com palavras.

Na *Comédia*, Dante chega com Virgílio à entrada do Inferno. Dante se assombra com a inscrição severa que lê sobre o portal: “DEIXA TODA ESPERANÇA, Ó VÓS QUE ENTRAIS” (ALIGHIERI, D. *A Divina Comédia*, Inferno, III).

[...] Dante — reconfortado por Virgílio — adentra o átrio do Inferno, onde são punidos os ignavos, os que não praticaram o Mal, mas também foram relaxados na escolha do Bem. Estes são picados por nuves de vespas e obrigados a correr sem parada atrás de uma insígnia [...] (MENDES, 2020, p. 28).

Politicamente, opor-se nas práticas das letras à discriminação com base na orientação sexual é uma questão de justiça. Não há na memória discursivo-religiosa um dispositivo que nos remeta à questão fundamental de que somos todos — *todos nós* —

parte da família de Deus? No seio da humanidade, nós devemos ter o direito de amar um ao outro com honra. Por não acolhermos com *gratuidade* o amor de Deus, deixamo-nos contagiar por atitudes farisaicas, que se materializam em discursos religioso-políticos — de extrema-direita — que possuem objetivos bem delineados: perseguir e eliminar da face da terra pessoas humanas LGBTI+. Tratamos esses indivíduos como párias, afastando-os de qualquer comunidade. Mais do que isso: fazemos com que eles duvidem do fato de serem filhos de Deus (TUTU, 2012). Isso é o mais perto que podemos chegar da blasfêmia absoluta. Na verdade, culpamos o próximo pelo que ele é. Pensamos que a religião não tem o direito de tornar a dor do outro mais dolorosa. Tampouco jogar sal nas feridas humanas (TUTU, 2012). Na vida é assim: “o que não se pode falar, deve-se calar” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 129).

Portanto, senhores guardiões de rebanhos: “[...] a vida não é entendível [...]” (ROSA, 2015, p. 124), a não ser por meio da escuta da história pessoal — historiobiografia — de indivíduos concretos, singularmente considerados, tecida e narrada em primeira pessoa. Na tradição judaico-cristã, a teologia começa nos ouvidos: ouçamos Deus na escuta do ser humano. Para irmos à corda que faz vibrar Deus na pessoa humana, constitui *conditio sine qua non* a vivência *sui generis* da entropatia, que quer dizer sentir a existência de um outro ser (LGBTI+), humano como eu — uma apreensão de semelhança imediata (MENDES, 2020).

Pensamos que a porta da experiência cristã de Deus é a oração, que produz obras. Diante do Deus de Abraão, de Isaque e de Jacó, o clamor político-religioso é pelo Reino de Deus, desabrochado em justiça e caridade. No Estado Democrático de Direito, os representantes de Deus — oficializados por meio de decretos eclesiásticos — quando eleitos representantes do *povo* [elemento do Estado] têm uma sacra missão: reconciliar o ser humano da sociedade contemporânea — inadimplente [uma dívida histórica, inestimável em pecúnia] — com os indivíduos “LGBTI+”, conferindo-lhes a mesma a dignidade sexual que gozam as pessoas ditas “heterossexuais” e reconduzindo-os à comunidade de todas as pessoas humanas: Humanidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise da memória discursiva em falas de um parlamentar da Frente Parlamentar Evangélica, durante um debate televisivo sobre o Projeto de Lei Estatuto da Família [PL 6583/03], evidencia que, ao mesmo tempo que ocorre o resgate de uma memória discursiva, há também esquecimentos. Assim, o deputado Ronaldo Fonseca elabora um discurso que, marcado por lapsos de memória, (re)produz sentidos [religiosos] que se opõem à possibilidade de os LGBTI+ constituírem famílias e serem abarcados pelo Estado brasileiro. Este ato, com base em toda argumentação que esboçamos neste artigo, é politicamente incoerente, ilegítimo, inconstitucional, injusto e desumano.

Desmond Tutu — segundo negro na história a ganhar o Prêmio Nobel da Paz, em 1984 —, certa vez questionado por um estudante se pudesse ter atendido a um pedido de reverter a injustiça, que injustiça seria, respondeu-lhe que teria que pedir por duas injustiças: [1] que os líderes mundiais perdoassem as dívidas dos países em desenvolvimento, o que perpetua a situação de cativo; [2] que o mundo encerrasse a perseguição às pessoas por causa da orientação sexual, que é tão absolutamente injusta quanto ao *apartheid*, um crime contra a humanidade, singularmente considerada (TUTU, 2012).

As igrejas costumam dizer que a expressão do amor em um relacionamento heterossexual monogâmico inclui a expressão física — o toque, um abraço, o contato genital; a totalidade do amor humano faz com que as pessoas se tornem cada vez mais semelhantes a Deus e compassivas. Pois se isso acontece para o heterossexual, que razões mundanas seriam usadas para sustentar que o mesmo não acontece para o homossexual? (TUTU, 2012, p. 72-73).

Na gênese, nós éramos um só. Por causa da nossa injustiça, fomos separados por Zeus, como o foram os árcades pelos lacedemônios. No século XXI, se não formos moderados para com os deuses, de novo sejamos fendidos em dois, e perambulamos tais quais os que nas esteiras estão talhados de perfil, serrados na linha do nariz, como os ossos que se fendem (PLATÃO, 2016).

Todo ser humano é inestimável (TUTU, 2012). Portanto, em vista dessas eventualidades, todo ser humano deve a todos exortar à piedade para com os deuses, a fim de que evitemos uma e alcancemos a outra, pois o amor é o motor da existência humana, que nos dirige e comanda. No existir humano, que ninguém em sua ação se lhe oponha — “[...] e se opõe todo aquele que aos deuses se torna odioso [...]” (PLATÃO, 2016, p. 85) —, pois amigos do deus, reconciliados com ele, descobriremos e conseguiremos o nosso próprio amado (PLATÃO, 2016). No discurso de Aristófanes, *todos* estão incluídos: masculino, feminino e andrógino. Pensamos que só assim nossa etnia tornar-se-ia feliz, “[...] se plenamente realizássemos o amor, e o seu próprio amado cada um encontrasse, tornado à sua primitiva natureza [...]” (PLATÃO, 2016, p. 85). Nos nossos dolorosos dias, o que mais se lhe avizinha revela-se o melhor — e é este o conseguir um bem-amado de natureza conforme ao seu gosto (PLATÃO, 2016).

Por tudo isto, se fôssemos glorificar o deus responsável, merecidamente glorificaríamos o amor, que nos fez “[...] fixar nossa atenção *nas coisas mesmas* [...]” (STEIN, 2003, p. 590),⁶ esperando-nos para o futuro, se formos piedosos para com os deuses, de restabelecer-nos em nossa primitiva natureza e — depois de nos curar — fazer-nos bem-aventurados e felizes (PLATÃO, 2016).

6. “[...] fijar nuestra atención *en las cosas mismas* [...]” (STEIN, 2003, p. 590). [Tradução livre].

REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia** — Inferno. Trad. Ítalo Eugenio Mauro. 4. ed. São Paulo: 34, 2017.
- ANDRADE, C. D. de. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BARROS, M. **O Fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BARROSO, Luís Roberto. Diferentes, mas iguais: o reconhecimento jurídico das relações homoafetivas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito Constitucional** – RBDC n. 17 – jan./jun. 2011.
- BATAILLE, G. **Erotismo**. Porto Alegre: LPM, 1987.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2008.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2015/art_226_.asp. Acesso em 02 ago. 2020.
- _____. Casa Civil. **Código Civil de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em 02 ago. 2020.
- _____. Câmara dos Deputados. **PL 6583/2013**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005> acesso em 07 ago. 2020.
- BUTLER, B. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FONSECA-SILVA, M^a. Da C. Mídia e lugares de memória discursiva. In: FONSECA-SILVA, M^a. Da C. e POSSENTI, Sírio (orgs.). **Mídia e Rede de Memória**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, p. 11-37.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução: Bethânia Mariani e Marua Elizabeth Chaves de Melo – Campinas – Ponte, 2004.
- HOMERO. **Odisseia**. Trad. Trajano Vieira. 3. ed. São Paulo: 34, 2014.
- LUCKESI, C. L.; PASSOS, E. S. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, E. S. **O Estado em Edith Stein: uma reflexão onto-teológico-política da “comunidade estatal” na contemporaneidade**. 2020. 614 f. Tese [Doutorado em Teologia]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio, Rio de Janeiro [RJ], 2020.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. (2005). Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *RUA*, 1(1), 35-47. <https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638914>.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. – 4ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi – Campinas, SP: 3ª Edição – Pontes, 2012.

PETRUSK, L.S.S. **Uma análise Linguístico-discursiva de sujeitos que gaguejam participantes de terapia fonoaudiologia em grupo**. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

PLATÃO. **O Banquete**. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: 34, 2016.

ROSA, J.G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: Veredas. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

STEIN, E. **Il problema dell'empatia**. Trad. E. Costantini e E. S. Costantini. Roma: Studium, 1985.

_____. Estructura de la Persona Humana. In: _____. **Obras completas, IV**: escritos antropológicos y pedagógicos [magistério de vida cristiana, 1926-1933]. vol. 4. Trad. Francisco Javier Sancho, OCD; José Mardomingo; Constantino Ruiz Garrido; Carlos Díaz; Alberto Pérez, OCD; Gerlinde Follich de Aginaga. Vitória: El Carmen; Madrid: Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2003.

TUTU, D. **Deus não é cristão e outras provocações**. Trad. Lilian Jenkino. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

VATTEL, E. de. **O direito das gentes**. Trad. Vicente Marotta Rangel. Brasília: Universidade de Brasília – Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004.

VIRGÍLIO. **Eneida**. Trad. José Victorino Barreto Feio e José Maria da Costa e Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

DA CONTESTAÇÃO POR DIREITOS DA MULHER NO SÉCULO XIX: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE NÍSIA FLORESTA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti

Universidade Católica de Pernambuco
Recife-Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/4664303914297543>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as condições de produção do discurso de Nísia Floresta sobre a defesa da educação da mulher no início do século XIX como aporte à constituição de direitos até então desconsiderados. Com a iniciativa de reivindicar esses direitos através da educação e publicações em diferentes idiomas, entre artigos, ensaios, poemas e crônicas, Floresta é reconhecida como precursora do feminismo no Brasil e na América Latina a partir de seu primeiro livro, de 1832, “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” que é utilizado nesta pesquisa como corpus para análise. Diante disso, e considerando relevante a realização deste estudo, retomamos o descrever de discursos que produzam sentido de natureza social, histórica e ideológica no imbricamento entre a língua, história e sujeito, conforme apresenta a teoria e metodologia da Análise do Discurso Francesa (AD) desenvolvida pelo pesquisador Michel Pêcheux no final da década de 1960. A partir do presente objetivo buscamos os processos de identificação, contra-identificação e desidentificação da formação discursiva de Nísia Floresta sobre a educação de seu tempo e para

posteridade mediante sequências discursivas, com discussões baseadas em Eni Orlandi (2015; 2017) e Freda Indurky (2005; 2015). Com os resultados da análise, consideramos a formação discursiva de Nísia Floresta como uma referência para as discussões da atualidade sobre direitos da mulher diante do significado das contestações por ela realizadas no século XIX perante situações de subjugação e injustiças praticadas contra as mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso Francesa, Nísia Floresta, Educação da Mulher.

FROM CONTESTATION FOR WOMAN'S RIGHTS IN THE XIX CENTURY: THE CONDITIONS OF PRODUCTION OF NÍSIA FOREST'S DISCOURSE

ABSTRACT: This research aims to analyze the conditions of production of Nísia Floresta's discourse on the defense of woman's education in the early 19th century as a contribution to the constitution of rights hitherto disregarded. With the initiative to claim these rights through education and publications in different languages, including articles, essays, poems and chronicles, Floresta is recognized as a precursor of feminism in Brazil and Latin America from her first book, in 1832, “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” that is used in this research as a corpus for analysis. Therefore, and considering this study relevant, we resume the description of discourses that produce a sense of social, historical and ideological nature in the imbrication between language, history and subject, as presented in the theory and methodology of French Discourse

Analysis (AD) developed by researcher Michel Pêcheux in the late 1960s. Based on the present objective, we seek to analyze the processes of identification, counteridentification and desidentification of Nísia Floresta's discursive formation about the education of her time and for posterity through discursive sequences, with discussions based on Eni Orlandi (2000; 2017) and Freda Indurky (2005; 2015). With the results of the analysis, we consider Nísia Floresta's discursive formation as a reference for the current discussions on woman's rights in face of the meaning of the contestation performed by her in the 19th century when faced situations of subjugation and injustices practiced against woman.

KEYWORDS: French Discourse Analysis, Nisia Floresta, Woman's Education.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar as condições de produção do discurso de Nísia Floresta sobre a defesa da educação da mulher no livro "Direitos das mulheres e injustiça dos homens" no início do século XIX, como contribuição à constituição de direitos vigentes e ulteriores. O referido século no Brasil é marcado pela ascensão do governo imperial, contemporâneo a reivindicações como o abolicionismo, o feminismo, o nacionalismo, e tantas outras transformações de ordem mundial no contexto de desenvolvimento das ciências e mobilizações pela composição de direitos.

Nesse contexto buscamos a autora e educadora Nísia Floresta em seu discurso inovador sobre direitos da mulher no Brasil imerso em uma crise econômico-financeira, conflitos e revoluções (ROSA, 2012, p. 72).

Para tanto, partimos da Análise do Discurso Francesa (AD) desenvolvida pelo pesquisador Michel Pêcheux no final da década de 1960, cuja teoria e metodologia orientam para compreensão e análise de discursos a partir do imbricamento entre a língua, história e sujeito. Nos procedimentos metodológicos buscamos analisar as condições de produção da formação discursiva de Nísia Floresta, a partir dos processos de identificação, contra-identificação e desidentificação sobre a educação da mulher de seu tempo, com aporte nas discussões de Eni Orlandi e Freda Indurky.

Nesse sentido, fundamentamos a presente temática em uma breve exposição sobre a autora do discurso analisado, além do percurso de pesquisa adotado com bases teóricas da AD, conforme explanação a seguir.

2 | A EDUCAÇÃO DA MULHER POR NÍSIA FLORESTA

Nísia Floresta tem como nome de batismo "Dionísia Gonçalves Pinto", nascida em 12 de outubro de 1810 em Papari no Estado do Rio Grande do Norte (Duarte, 2010, p.11). Entretanto, passou a adotar pseudônimos em suas obras, dentre os quais "Nísia Floresta Brasileira Augusta" que é o mais conhecido e faz referência a sua história: "Nísia" é apelido de seu nome (Dionísia) e "Floresta" retoma o sítio onde nasceu, tendo acrescentado ainda "Brasileira" para enaltecer seu nacionalismo e "Augusta" em homenagem ao seu segundo marido com quem teve seus filhos (BARIÓN et al., 2017, p.1317).

Segundo Rosa (2012, p. 23), o uso de pseudônimos pelas escritoras daquela época deve-se a uma maneira de driblar as críticas de aversão e oposição a mulher que escrevesse. No entanto, a vida de Floresta foi vinculada às críticas e perseguições desde os 13 anos de idade quando foi casada e abandonou o marido tempos depois retornando à casa de seus pais, passando a viver, a partir daí, sob ameaças do esposo por abandono de lar e acusação de adultério (BARIÓN et al., 2017, p. 1315). Diante deste fato, começaria sua trajetória.

Nísia colaborou com trinta números do jornal “Espelho das Brasileiras” do francês Adolphe Emille de Bois Garin, em 1831, dedicado às senhoras pernambucanas discutindo a condição da mulher e buscando retirá-la de uma posição de inferioridade social através da educação, isto em meio a ditos populares como “o melhor livro é a almofada e o bastidor” (BARIÓN et al., 2017, p. 1319).

De acordo com Duarte (2010, p. 16), a iniciativa de Nísia Floresta divulgada em suas obras fundamentou o exercício de sua função no magistério na cidade do Recife e em Porto Alegre quando iniciou essa atividade ainda jovem, além da “proposta filosófica e educacional do colégio que manteve no Rio de Janeiro”, o “Colégio Augusto” para meninas (nome em homenagem ao companheiro desaparecido ou já falecido) proporcionando importantes avanços para a educação daquele período.

Os títulos de “precursora, pioneira, à frente de seu tempo” são lembranças de seu legado em meio às resistências e perseguições, considerado por uma comunidade acadêmica que a estuda. Neste sentido, buscamos destacar o discurso de Floresta como alguém que estabeleceu uma interseção entre épocas do pensamento educacional, onde percebemos a voz solitária da mulher no século XIX, sujeita à execração da sociedade que a via perpetrada para funções domésticas e como adorno dos maridos. Daí os silenciamentos impostos e conservados para manutenção do *status quo* ou como forma de “driblar” as pressões sociais, onde algumas alternativas para as que se posicionavam publicamente contrárias a essas determinações eram os pseudônimos, por exemplo.

Em seu percurso como educadora, Floresta tornou-se autora de cerca de quinze (15) obras conhecidas e publicadas em português, francês, inglês e italiano, bem como artigos, ensaios, poemas e crônicas apresentando suas concepções de educação e sociedade, cujo “propósito de formar e modificar consciências perpassa quase todos os livros, que se unem em torno de um projeto coerente e consciente de alterar o quadro ideológico social” (DUARTE, 2010, p. 12).

O primeiro livro que deu a Nísia o reconhecimento de “precursora do feminismo no Brasil e na América Latina, pois não existem registros de textos anteriores realizados com essas intenções”, foi publicado em 1832 em Recife/PE, com o título “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” quando a autora estava com apenas 22 anos de idade (DUARTE, 2010, p. 13), livro chamado por ela de tradução livre da obra “Vindications of the rights of woman”, da feminista inglesa Mary Wollstonecraft, onde aborda e defende os direitos que

as mulheres deveriam ter, no que diz respeito a uma formação científica e oportunidades de ocupar cargos de comando, além de exigir respeito e o fim da postura de superioridade masculina e tratamento preconceituoso e discriminatório dado às mulheres (DUARTE, 2010, p.10), obra esta que utilizamos como corpus no presente estudo.

3 I ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA (AD): TEORIA E METODOLOGIA

Ao utilizamos a Análise do Discurso Francesa (AD) como aporte teórico-metodológico sintetizamos língua, discurso e sujeito e retomamos em Michel Pêcheux a relação entre o funcionamento linguístico-histórico do sujeito do inconsciente constituído pela linguagem, que não é causa e origem de si mesmo, ou seja, retomamos o descrever de discursos que produzam sentido de natureza social, histórica e ideológica no imbricamento entre a língua, história e sujeito, conforme desenvolvido pelo pesquisador no final da década de 1960.

Como procedimento metodológico buscamos analisar as condições de produção da formação discursiva de Nísia Floresta, a partir dos processos de identificação, contra-identificação e desidentificação sobre a educação da mulher no início do século XIX mediante sequências discursivas, a partir de Eni Orlandi e Freda Indurky, cujas discussões analíticas destacamos como referências da AD para nossa análise.

As citadas sequências discursivas são conjuntos de seguimentos, homogêneos o bastante, das condições de produção de um discurso (COURTINE, 2016, p. 20).

Portanto, com base nesses fundamentos consideramos como teoria e procedimento de investigação a AD, visto que esta orienta o analista a não buscar um controle da interpretação dos discursos, mas que a interpretação relacione “o que lê aos sentidos pré-construídos, ideologicamente pré-fixados” trabalhando a língua em relação ao exterior que a cerca (SOUSA, 2011, p. 50).

Nesse sentido ao abordarmos os fundamentos da AD - a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo histórico - temos, além da linguística com o estruturalismo de vertente saussureana e da Psicanálise lacaniana, a proposta de Althusser, que fez uma releitura do materialismo histórico de Marx, e é trazida pela AD para o posicionamento de interpretar as condições de produção “onde a história é determinante nas relações”, cujos fatores “históricos, ideológicos e sociais são determinantes de todo e qualquer discurso”, a serem pensados em sua estrutura, funcionamento e acontecimento (FLORES, NECKEL e GALLO, 2015, p. 57, 58).

Dessa maneira, “Pêcheux parte desta leitura de Althusser para propor uma das noções teóricas fundamentais para a AD, a noção de formação discursiva (FD), como decorrente de formação(ões) ideológicas [FI] correspondentes” (FLORES, NECKEL e GALLO, 2015, p. 58).

Desse modo, o estudo sobre o sujeito do discurso perpassa pelas dimensões histórica, política e ideológica, em uma representação da ordem da linguagem, cuja

perspectiva discursiva estabelece a relação entre ideologia, que dá a ilusão de origem e evidência do discurso, e o inconsciente (ORLANDI, 2017, p.[11]).

Por esse motivo, os interlocutores da AD são “sujeitos historicamente determinados, [...] interpelados pela ideologia. Por conseguinte, as condições de produção de um texto relacionam este texto a sujeitos históricos” que podem ser identificados com uma FD e estão inscritos socialmente (INDURSKY, 2015, p. [74]).

Ou seja, uma FD é como um recorte de uma formação ideológica (FI) e neste sentido há o “imbricamento indissociável entre ideologia e sujeito, uma vez que, se o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, é também neste momento que ele passa a se identificar com uma formação ideológica e, conseqüentemente, a uma FD” (AIUB, 2015, p. 106).

Quanto ao discurso, de acordo com Orlandi (2015, p. 84), o que o caracteriza não é sua tipologia, mas as propriedades internas do processo discursivo, seu modo de funcionamento.

Nesse sentido, segundo Indursky (2015, p. [71]), a AD fez importantes reflexões sobre questionamentos que ultrapassam questões iniciais das inquietações dos estudos da linguagem, e que foram associadas às noções de “sujeito, autor, leitor, condições de produção, ideologia, sentido, historicidade, entre outras”.

Para tanto, no momento da leitura e análise, Orlandi (2015, p. 34, 35) esclarece que no jogo entre o mesmo e o diferente, ou seja, entre a paráfrase (o já dito) e a polissemia (a se dizer), “os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” havendo uma relação tensa de trabalho contínuo onde “os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros”, ou não, depende de como for trabalhado esse jogo de tensões.

Dessa maneira, buscaremos no discurso de Floresta as condições de produção sobre direitos, e as posições-sujeito presentes considerando os processos de identificação, contra-identificação e desidentificação das FDs.

Para Indursky:

Falha no ritual remete para uma falha na interpelação do sujeito, ou seja: é porque o ritual é sujeito a falhas que o sujeito pode se contra-identificar com os saberes de sua formação discursiva e passar a questioná-los. Da mesma forma, é porque o ritual está sujeito a falhas que o sujeito do discurso pode desidentificar-se com a FD em que estava inscrito para identificar-se com outra FD (INDURSKY, 2005, p.09, 10).

Quando há contra-identificação forte o suficiente para o sujeito romper com sua FD, ocorre o processo de desidentificação filiando-se, o sujeito, a outra formação discursiva que é o processo de identificação com um discurso dominante, onde é reproduzida com fidelidade a nova ideologia, de maneira distanciada à outras possibilidades (AIUB, 2015, p. 113-115).

Assim, “é necessário levar em conta que é do encontro entre sujeito, história e linguagem que vai ser possível estabelecer as diferentes posições-sujeito e inscrevê-las no interior de uma ou mais FD”, como afirma Indursky (2005, p. 10).

4 | ANÁLISE DO DISCURSO DE NÍSIA FLORESTA SOBRE A EDUCAÇÃO DA MULHER

Diante da fundamentação teórica e metodológica anteriormente exposta, apresentamos como corpus desta pesquisa o livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, de Nísia Floresta, em sua segunda edição no ano de 1833, presente como arquivo da obra “Nísia Floresta, uma mulher à frente de seu tempo” da Fundação Ulisses Guimarães [20--]. O livro de Nísia possui VI capítulos, dentre os quais destacamos sequências discursivas buscando identificar as posições-sujeito da autora sobre a defesa da educação da mulher do século XIX, e esta para a constituição de direitos vigentes e ulteriores.

As sequências discursivas, aqui elencadas pela FD de Nísia, trazem sua identificação com a defesa pela educação da mulher, cuja fidelidade é apresentada pela crítica ao que era disposto em sua época, como podemos observar na sequência abaixo:

É um grande absurdo pretender que as ciências são inúteis às mulheres, pela razão de que elas são excluídas dos cargos públicos, único fim a que os homens se aplicam. A virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada, como na pública, e a ciência é um meio necessário para se alcançar uma e outra [...] O mesmo sórdido interesse que os instiga a invadir todo poder e dignidade, os determina a privar-nos desse conhecimento, que nos tornaria suas competidoras (FLORESTA, 1833, p. 135, 136).

As condições de produção do discurso de Floresta devem-se a contra-identificação que a autora apresenta à imagem idealizada e cobrada da mulher de seu tempo, como esposa e mãe, sem direito ao espaço público e sem igualdade de oportunidades, além do rebaixamento de suas capacidades intelectuais e sociais, como podemos apreender da seguinte realidade exposta:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens [...] Entretanto, este sentimento é tão comum entre eles, que todos desde o Príncipe até o Súdito, se acham possuídos dele. Já fui testemunha da cena divertida de um homem de baixa condição, pondo um sinal na testa da mulher para lhe fazer ver, unicamente, dizia ele, que era seu senhor (FLORESTA, 1833, p. 123, 126).

Ao questionar os saberes de sua formação discursiva do século XIX, Floresta desidentifica-se com o papel naturalizado à mulher pela distante oferta de educação que

estimulasse direitos equiparados aos homens, quando reflete que não há justificativa para que os homens colocassem a si mesmos com superioridade diante das mulheres e assim, desenvolve a seguinte análise:

Para reconhecer, pois, se as mulheres são menos capazes que os homens para as ciências, é preciso atender qual é o princípio que conduz a este conhecimento [...] deve-se supor os homens invejosos e pode-se dizer, sem temeridade, que a única razão porque nos fecham o caminho às ciências é temerem que nós as levemos a maior perfeição que eles. Todos sabem que a diferença dos sexos só é relativa ao corpo e não existe mais que nas partes propagadoras da espécie humana; porém, a alma que não concorre senão por sua união com o corpo, obra em tudo da mesma maneira sem atenção ao sexo. [...] Ora, como esta diferença não é maior entre as almas dos homens e das mulheres, não se pode dizer que o corpo constitui alguma diferença real nas almas. Toda sua diferença, pois, vem da educação, do exercício e da impressão dos objetos externos, que nos cercam nas diversas circunstâncias da vida. (FLORESTA, 1833, p. 132).

Pelo valor dado à educação é que Floresta adverte sobre a liberdade tomada das mulheres de exercerem-se como pessoas de direitos na participação da constituição social:

A falta de saber e educação, que arrasta as mulheres às ações que os homens reprovam, as priva das virtudes que poderiam sustentá-las contra os maus tratamentos que eles imprudentemente lhes fazem sofrer; faltas destas virtudes elas imaginam os meios os mais condenáveis para se vingarem de seus tiranos. Donde resulta que em geral os homens e mulheres têm, uns para com os outros, um soberano desprezo e combatem à porfia quem trata pior o outro; quando, pelo contrário, deveriam viver felizes, se ambos os sexos se resolvessem a tomar um pelo outro os sentimentos de estima, que se devem reciprocamente. (FLORESTA, 1833, p. 161).

É pela desidentificação à essa condição da mulher que Nísia adota uma FD centrada na identificação com a capacidade natural das mulheres de ensinar as ciências, ocupar cargos públicos ou qualquer posto de trabalho que lhe apraza.

Para Floresta, o questionamento contrário à formação discursiva vigente fez o “já dito” ser ressignificado pela palavra “direito” em seu discurso, ao propor um novo ideal de educação para a mulher do século XIX e para posteridade, defendendo que se não as viam “nas cadeiras das Universidades, não se pode dizer que seja por incapacidade, mas sim por efeito da violência com que os homens se sustentam nesses lugares em nosso prejuízo”. Assim afirma: “nosso sexo parece nascido para ensinar e praticar a medicina, para tornar a saúde aos doentes e a lhes conservar. O asseio, a prontidão e o cuidado e fazer a metade de uma cura; e por este motivo os homens nos deviam adorar” (FLORESTA, 1833, p. 148).

Para Nísia a mulher é naturalmente própria aos empregos, cujas provas de capacidade são evidentes, uma vez “que não há ciência, empregos e dignidades, a que as mulheres não tenham tanto direito de pretender como os homens” (FLORESTA, 1833, p.

159) que as privam por injusta opressão, o que configura as condições de produção de seu discurso sobre a educação.

A FD de Floresta apresenta-se contrária a ideologia dominante de subjugação da mulher pela contestação de direitos. Para Nísia os homens deveriam ser obrigados a envergonharem-se de si mesmos pelas injustiças praticadas contra as mulheres e, ainda, deveriam “confessar que a menor das mulheres merece um melhor tratamento de sua parte, do que o que hoje prodigalizam a mais digna dentre nós” (FLORESTA, 1833, p. 164), situação pertinente a sua posteridade por nos encontrarmos quase 200 anos depois ainda questionando os preconceitos e discriminações lançados contra a mulher.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de analisar as condições de produção da formação discursiva de Nísia Floresta, a partir dos processos de identificação, contra-identificação e desidentificação sobre a educação da mulher no início do século XIX, consideramos a iniciativa de Floresta como uma importante referência para as discussões atuais sobre direitos da mulher devido ao significado das contestações por ela realizadas que romperam com a invisibilidade que lhes era imposta, o que nos impulsiona a refletir sobre semelhantes injunções vigentes através de discriminações e preconceitos à mulher.

Assim, ao discutir sobre a falta de oportunidades em espaços da sociedade de sua época, Floresta coloca em evidência a relevância do processo educativo como condição básica para o acesso a direitos e, marca posição de que a injusta opressão proveniente da ideologia machista precisava ser questionada para que as discursividades não continuassem a naturalizar tais posturas, mas, que apresentassem para posteridade uma desidentificação a elas, conduzindo transformações e fazendo jus aos direitos da mulher, dos saberes às ações e conquistas sociais.

REFERÊNCIAS

AIUB, Giovani Forgiarini. Quando o sujeito fal(h)a: reflexões a partir das noções de ideologia e formação discursiva. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 104-119, jul./set. 2015.

BARION, I. F. O.; MACHADO, M. C. G.; QUADROS, R. S.; COELHO, G. F. A Educação das Mulheres no Século XIX: A Contribuição de Nísia Floresta. In: EDUCERE-XIV Congresso Nacional de Educação, Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017, p. 1313-1325.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 14-35, jan./jun. 2016.

DUARTE, C. L. **Nísia Floresta** (Coleção Educadores). 1 ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 166p.

FLORES, G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. L. Vem pra Rua: Sentidos em deslizamento na cena política brasileira. In: Giovanna G. Benedetto Flores; Nádya Régia Maffi Neckel; Solange Maria Leda Gallo. (Orgs.). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. 01 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 55-72.

FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES. **Nísia Floresta Brasileira Augusta: Uma mulher à frente de seu tempo**. [20--]. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Nisia-Floresta-Completo.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: Eni P. Orlandi; Suzy Lagazzi-Rodrigues (Orgs.). **Discurso e textualidade**. 03 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 33-80.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela?. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso: mapeando conceitos, confrontando limites, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 1-11.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 98p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele - Discurso e Real da História**. 02 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 344p.

ROSA, Graziela Rinaldi da. **Transgressão e moralidade na formação de uma “matrona esclarecida”**: contradições na Filosofia de Educação nisiana. 2012. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SOUSA, Pedro de. **Análise do discurso**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 114p.

CAPÍTULO 10

APROPRIAÇÃO DO DISCURSO SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS: IMBRICAMENTO DE REPRESENTAÇÕES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 03/08/2020

Silvelena Cosmo Dias

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
Três Lagoas, MS
<http://lattes.cnpq.br/8558745124444009>

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo problematizar a maneira como uma coletânea de material didático de língua inglesa, integrante do PNLD 2012, se apropria do discurso sobre as novas tecnologias, de modo a entrever o imbricamento entre as representações sobre aluno, professor, novas tecnologias e processo de ensino e aprendizagem de LI. O aporte teórico situa-se numa perspectiva denominada discursivo-desconstrutivista (CORACINI, 2010), balizada pelas teorias do discurso, com base em Foucault, pela desconstrução derrideana e pela psicanálise lacaniana. Os resultados de análise, pautados pelas regularidades linguístico discursivas, apontam para a desterritorialização do próprio material didático; para o exercício da função de dispositivo de controle, para a inserção do aluno no mundo do trabalho e sua ascensão social, contribuindo para a inclusão não só do aluno, mas também do professor no mundo digital, transforma(ta)ndo as atividades didático-pedagógicas em simulacro.

PALAVRAS-CHAVE: Programa nacional do livro didático, dispositivo de controle, inclusão digital.

APPROPRIATION OF THE DISCOURSE ON NEW TECHNOLOGIES: IMBRICATION OF REPRESENTATIONS

ABSTRACT: This research aimed at discussing how a teaching material collection of English language - component of the National Textbook Program 2012 (PNLD 2012, in its acronym in Portuguese) - appropriates the discourse on new technologies in a way that it was possible to glimpse the interweaving of the representations of student, teacher, new technologies and the teaching and learning process of English language. The theoretical framework is situated in a perspective called discursive-deconstructivist (CORACINI, 2010), buoyed by theories of discourse, based on Foucault; by the Derridean deconstruction and by the Lacanian psychoanalysis. The analysis results, guided by the linguistic discursive regularities, indicate the deterritorialization of the teaching materials themselves; the exercise of the function as a control device, his/her insertion into the labor market and his/her social rise, contributing to include not only the student but also the teacher in the digital world, transform(at)ing the didactic-pedagogical activities into simulacrum.

KEYWORDS: National Textbook Program, control device, digital inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo problematizar a maneira como uma coletânea de material didático de língua inglesa (LI) se apropria do discurso sobre as chamadas novas

tecnologias, de modo a entrever o imbricamento entre as representações sobre aluno, professor, novas tecnologias e processo de ensino e aprendizagem de LI. O aporte teórico situa-se numa perspectiva denominada discursivo-desconstrutivista (CORACINI, 2010), balizada pelas teorias do discurso, com base em Foucault, pela desconstrução derrideana, que nos permite problematizar o que parece evidente e natural, e pela psicanálise lacaniana, no que diz respeito ao sujeito descentrado, cindido, sujeito do inconsciente, da falta e do desejo, constituído pela linguagem porosa, obscura e equívoca.

Nessa perspectiva, postula-se que o discurso é lugar de exercício de poder e de saber, portanto, lugar profícuo de exercício de controle, de embates e de sedução, fazendo com que seu funcionamento produza efeitos de verdade. A possibilidade de existência dos discursos está na relação com o outro (LACAN, 1992), na prática social (FOUCAULT, 1995). Nesse sentido, os discursos veiculados viabilizam a constante (re)produção de sentidos, sentidos esses que nunca se fecham, se deslocam, se (des)estabilizam e se disseminam, num eterno devir, num eterno adiamento (DERRIDA, 1986; 2011), e a cada retorno nunca é o mesmo nem totalmente diferente.

Nessa junção teórico-metodológica, procuramos buscar na análise o entendimento das relações entre a materialidade linguística e o processo sócio-histórico na contemporaneidade, as quais circundam os processos de construção de sentidos, ou seja, os processos de funcionamento discursivo, no *corpus* constituído das sete coleções de LD de LI aprovadas pelo MEC, para o ensino médio, integrantes do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012.

2 | OLHAR DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA NA ERA TECNOLÓGICA, GLOBALIZADA E PÓS-MODERNA

Na perspectiva discursivo-desconstrutivista, entendemos o discurso como lugar de exercício de poder e saber, onde se manifesta desejos, que correspondem ao desejo do outro. Portanto, o discurso é lugar profícuo de exercício de controle, de embates e de sedução, fazendo com que seu funcionamento produza efeitos de verdade. A possibilidade de existência dos discursos está na relação com o outro, de tal modo a estabelecer laço social. Tecido e estruturado pela linguagem (LACAN, 1992), o discurso é alicerçado na prática social (FOUCAULT, 1995), e viabiliza a constante (re)produção de sentidos, que nunca se fecham, se deslocam, se (des)estabilizam e se disseminam (DERRIDA, 1986; 2011).

Para Lacan (1992), as quatro formas de as pessoas se relacionarem entre si - governar, educar, psicanalisar e fazer desejar - estão implicadas a quatro modalidades de laço social, portanto, de discurso: do mestre, do analista; da histérica, do universitário e acrescenta o do capitalista.

O discurso do mestre é um discurso de domínio e tem como ilusão de que o sujeito é Um, idêntico a si mesmo, senhor absoluto de um saber e provoca um assujeitamento no outro. O discurso do político, bem como o discurso da ciência, é uma extensão do discurso do mestre; pois ambos não consideram o inconsciente, apoiam-se na ideia de um saber totalizante, um saber sem falha. Semelhante ao discurso do mestre, o discurso do universitário é um discurso de transmissão de um saber. Nesse discurso, o estudante é o outro, o escravo do saber; pois está submisso ao saber do autor, do inventor, o dono da verdade “pura”: submetido ao poder-saber. No discurso do capitalista, não há relação entre sujeito e outro, portanto, não estabelece laço social, a relação acontece entre sujeito e objeto. O sujeito torna-se um consumidor e se relaciona com *gadgets* - objetos tecnológicos ostensivos e passageiros - oferecidos pela sociedade, que passam a funcionar como “objeto causa de seu desejo”.

Como temos como foco, nesta pesquisa, as representações de professores, alunos, novas tecnologias e ensino e aprendizagem de LI imbricadas nos fios discursivos sobre as novas tecnologias, consideramos providencial empreender discussões acerca do discurso, visto que é neste que se é possível rastrear representações, entendidas como modos de leitura, enquanto interpretação da realidade, tendo como consequência mais que uma maneira de se representar, e representar, sempre em relação às experiências pessoais, ao momento histórico e social. Representar passa a ser da ordem do infinito, da multiplicidade, “irreduzível ao mesmo ou ao Uno” (DELEUZE, 1988, p. 258). Tudo o que há no mundo é representável, de tal forma que esse conjunto de representações pode ter como consequência a construção de simulacros. O simulacro, portanto, simula que o mundo construído pelas representações é verdadeiro. Assim, a simulação é o efeito de funcionamento da existência do simulacro (DELEUZE, 2011). Essa existência tende a se prolongar, a se manter no mundo tecnológico, onde o que há no mundo exterior é recriado no virtual, garantindo um efeito de verdade, propriedade do simulacro, nessa era tecnológica, globalizada, (pós-)moderna.

A postura crítico-reflexiva assumida pelo educador norte americano Prensky (2001), acerca das características predominantes dos jovens alunos de hoje, nos faz vê-los como os novos integrantes da era digital no mundo pós-moderno, isto é, midiático e globalizado. Designados como “Nativos Digitais”, comumente chamados de jovens do tipo multitarefa, executam, com facilidade, vários afazeres conectados a aparelhos tecnológicos. Já, os “Imigrantes Digitais” - são aqueles que estão lutando para aprender a linguagem digital, como se fosse uma segunda língua. Essa geração de mais velhos manifestam certo “sotaque”, que pode ser observado no modo como elas usam a tecnologia.

Em relação às novas tecnologias, Santos (2003, p. 129) aponta que a sociedade capitalista global está transformando o consumidor “em mercadoria virtual”, provocando a exclusão daqueles que não têm poder aquisitivo para consumir. Em países pobres, como

o Brasil, o autor (2003) enfatiza que a tecnologia é vista como fetiche: consumi-la e ser consumido por ela é questão de status e de ascensão à classe social de maior prestígio.

Diante da presença irreversível das “novas” tecnologias em todos os setores da vida humana: social, econômico, político e educacional, os documentos oficiais, que normatizam a prática docente e os (tipos de) conteúdos que devem ser ensinados no ensino regular, apropriam-se desse discurso, tornando a inserção - não só de conteúdos que abordam tal temática, mas também do uso das próprias “novas” tecnologias, como o computador e a internet - um requisito obrigatório, no ambiente escolar.

Nesse sentido, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), documento elaborado pelo MEC, apontam, como sendo uma das premissas do ensino e aprendizagem de LI, a inclusão do aluno no mundo digital e “globalizante”, bem como “o acesso às tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado, pois esse acesso representa oportunidades de participação ou mesmo ascensão social” (BRASIL, 2006, p. 95). Já, o Edital 2012 aponta que os LDs devem reunir coletâneas de textos “autênticos e originais, advindos de suporte impresso ou digital”, [...] “textos multimodais” [...] “diversidade de temas, de gêneros e de tipos textuais” (BRASIL, 2010, p. 57).

Como uma medida para efetivar o que está explícito no discurso político educacional no discurso didático pedagógico, os LDs de LI trazem textos, na sua maioria, retirados de páginas da internet, fazendo ressoar efeitos de sentido de que o LD de LI tenta cumprir a lei, ao simular o acesso ao mundo digital. Weissberg (2011), em seus estudos sobre a dicotomização entre o real e o virtual, afirma que o mundo virtual já se constitui de uma simulação do mundo “real” em imagem “virtual”. Quase tudo o que há no mundo foi recriado pelo computador. Temos, hoje, o material didático operando dentro do computador: “folheia-se a imagem de um livro pelo deslizamento do dedo sobre a tela tátil, como faríamos com um volume de papel” (WEISSBERG, 2011, p. 121). O computador simula o LD e o LD de LI simula (recria) o computador na sua “impressão”. Nesse movimento invertido, o LD de LI apresenta uma hibridação de ambos: impresso e digital.

Como um gesto de interpretação do que está (ex)posto nas diretrizes educacionais, o autor do LD de LI se submete aos dizeres dos documentos oficiais, interpreta esses dizeres, reúne-os em sua obra destinada a um determinado público - o órgão político educacional que o avalia e seus usuários: professor e aluno. Nesse ponto, entendemos o autor do LD de LI como escritor, no sentido foucaultiano, alguém que assume a *função-autor* (FOUCAULT, 2009) - aquele que coloca em circulação e em funcionamento certos discursos. Ao mesmo tempo em que o autor de uma obra assina seu nome, ele precisa de uma contra-assinatura, o reconhecimento social, institucional. Como bem lembra Derrida (2012, p. 35), “se não há contra-assinatura, a assinatura não existe”, o LD de LI só é reconhecido como tal se o PNLD o legitimar. No momento em que a obra é contra-assinada, ou seja, é selecionada,

aprovada, reconhecida como parte integrante do PNLD, ela é posta em circulação, é dada à disseminação de sentidos pelo seu público leitor.

Quanto mais um texto é dado a ler, a ser interpretado, mais passível ele é à disseminação de sentidos. Nesta pesquisa, de análise discursiva e interpretativa, concebemos a interpretação como “uma relação mais de violência em relação ao texto que de elucidação” (FOUCAULT, 1997, p. 23), uma vez que o simples gesto do analista, ao fazer o recorte para a constituição do *corpus*, já é interpretação, já é o texto corroído, corrompido, transformado. Levando em conta o momento histórico-social no qual a pesquisadora está imersa e a sua constituição subjetiva, empreendemos gestos analítico-interpretativos, na materialidade linguística.

3 I REPRESENTAÇÕES IMBRICADAS

Os resultados de análise empreendidos dos recortes discursivos foram organizados em três eixos, constituídos em decorrência das regularidades discursivas, emanadas dos efeitos de sentido, aparentemente velados, porém, imprescindíveis. No primeiro eixo, *O mesmo, o velho e o repetível no dessemelhante, no novo e no diferível*, os recortes discursivos constituem-se de pesquisas realizadas na web, de atividades de práticas de escritas digitais que, revestidas do discurso do novo, acionam uma memória discursiva que constitui práticas pedagógicas tradicionais e antigas, de modo que o novo se dá no entrecruzamento com o velho, apesar de seu retorno simular algo “totalmente novo”. No segundo eixo, *Corpo materializado/ virtualizado*, a interpelação às novas tecnologias, mostra o deslumbramento do homem, seu fascínio e seu estado de dominado na relação homem-máquina, objetificando-se e personificando-a, de modo que esta esteja a serviço do homem, ao realizar seus sonhos.

Os excertos impregnados de marcas do discurso sobre as “novas” tecnologias, no terceiro eixo, *Desterritorialização: uma questão de simulacro*, exibem efeitos de sentido de transitoriedade das relações do sujeito com o objeto-máquina, colocando em funcionamento o discurso do capitalista (LACAN, 1992). Ainda, esses recortes discursivos colocam à mostra efeitos de desterritorialização nas relações entre sujeitos, de ideais globalizantes promotores da paz, da inserção digital e no mercado de trabalho, da ascensão social e da aprendizagem de LI do aluno, via tecnologias.

Assertivas contundentes do discurso político educacional como: propiciar ao aluno o acesso às novas tecnologias e, como consequência, a sua ascensão profissional, acadêmica e social, ressoam no discurso didático pedagógico. Esse posicionamento da coletânea de material didático de LI, constituída de seções específicas sobre profissões tecnológicas - *In the Job Market* e *Career Spot* -, atestam seu cumprimento a uma demanda do discurso político educacional que atribui à escola a função de preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho “tecnológico”.

As unidades temáticas apresentam de textos extraídos de sites; produção escrita do aluno, com características semelhantes àqueles que circulam no ambiente digital; termos e expressões da área de tecnologia e comunicação; *emoticons* e *abbreviations* usados na comunicação virtual; imagens e fotos de aparelhos tecnológicos como “novos” dispositivos de controle e de incentivo ao consumo. Essa materialidade linguística incisiva do discurso sobre as “novas” tecnologias no LD de LI consubstanciam efeitos de sentido de um querer parecer ser a própria “nova” tecnologia, seja por interesses econômicos que vão ao encontro de uma sociedade capitalista, ou por atender a uma demanda política e educacional e, assim, permanecer no mercado consumi(dor)sta; uma vez que o LD de LI precisa de uma contra-assinatura (DERRIDA, 2012), isto é, do reconhecimento social e institucional que o legitime como tal - PNLD LI 2012.

Efeitos desterritorializantes invadem as páginas impressas do LD de LI, desterritorializando ações, informações e atividades didáticas. Ao simular ser livro sem o formato de livros, ou seja, sem o suporte de papel, com formatos eletrônicos, o LD passa a ser o simulacro da própria ferramenta eletrônica. Por sua vez, esta se configura como um simulacro daquele, considerando que “tudo o que aparece na tela se dispõe com vistas ao livro: escrita linear, páginas numeradas, valores codificados das grafias (itálico, negrito, etc.) diferenças dos corpos e dos caracteres tradicionais” (DERRIDA, 2004, p. 150).

Assim, o LD de LI se constrói de características tanto do impresso quanto do digital, o que remete a Derrida (2011) que, ao expor sua visão desconstrutivista de conceitos metafísicos, defende que um se constitui de e nas bordas do outro, um está imbricado no outro, funcionando no espaçamento do hífen(-). Nesse movimento invertido do LD, ele modifica as características do ambiente digital e as adapta aos seus objetivos. Molda-se ao que ocorre fora do âmbito escolar para tornar-se parte do discurso pedagógico, resultando em um processo de pedagogização de certas técnicas ou conteúdos. Assim, o discurso sobre as “novas” tecnologias na coletânea de material didático de LI é o discurso da pedagogização, um discurso que transforma os outros discursos que o permeiam.

Rastreado na materialidade linguística da coletânea de material didático de LI, apreendemos representações sobre o aluno como nativo digital (PRENSKY, 2001): são usuários assíduos de ferramentas eletrônicas como computadores e celulares com acesso à internet; realizam múltiplas tarefas; são potenciais consumidores de objetos digitais e de informação on-line. Já, o professor é re-(a)presentado pelo LD de LI como sendo “imigrante digital” (PRENSKY, 2001), aquele que está em processo de tecnologiação, um não conhecedor de saberes maquínicos. No entanto, o LD de LI apropria-se desses saberes, exerce a função de um facilitador tecnológico, simula ter/ser as (funcionalidades das) próprias “novas” tecnologias, abrindo brechas para que o professor as fetichize, na medida em que o professor não precisa ensinar ao aluno como usar as tecnologias, não precisa levar o aluno ao laboratório de informática, não precisa realizar pesquisa na internet, à procura de textos para trazer para a sala de aula, pois o LD o faz por/para ele.

Se as novas tecnologias podem funcionar como fetiche para o professor na medida em que o LD de LI, ao apropriar-se delas, tampona uma falta, para o aluno, as novas tecnologias podem funcionar como simulacro à medida que representatividade de realidade, de similaridade condizente com a do aluno é operacionalizada pelo LD de LI, coabitando o sentido de mundo dos simulacros (pós)moderno (DELEUZE, 2011).

Poder e saber atribuídos e legitimados ao professor via LD conferem uma memória discursiva que procura conservar a imagem de um professor que reproduz com fidelidade o que é sugerido pelo LD, submetendo-o a seus ditames. Dessa ação como mantenedora de um discurso que causa efeito de verdade, decorrem representações imaginárias de um aluno como receptor passivo. As imagens ilustrativas impregnadas no LD de LI de jovens atraentes, satisfeitos, fascinados e deslumbrados pelas novas tecnologias atribuem a elas certo empoderamento, como se elas fossem capazes de desenvolver, no aluno, hábitos intelectuais na busca pelo conhecimento formalizado e legitimado, de forma autônoma, sem a presença do professor, seja na sala de aula ou em casa, reunindo prazer, satisfação e gozo pelo saber e/ou lazer alcançados, fruto de sua relação íntima com os equipamentos tecnológicos.

A contradição dessas imagens de jovens felizes, plenos, completos, que convocam o aluno usuário do material didático a uma transforma(ta)ção, é observada na maneira como o processo de ensino e aprendizagem de LI é representado nessas coleções, cerceado por perspectivas técnicas, instrumentais e utilitaristas de uma sociedade contemporânea e globalizada. O foco central de ensino recai na visão cognitivista, que demanda processos mentais desenvolvidos por estratégias de conscientização controláveis, desconsiderando o inconsciente e o sujeito na sua alteridade.

As atividades tendem a funcionar como condutores de verdades naturalizadas, executadas em uma ordem de progressão, dirigidas pelo professor. Dessa maneira, o LD de LI reforça relações de poder hierarquizadas: LD, professor, aluno. O modo imperativo impera nas atividades de produção escrita, pautadas nas regras gramaticais e ortográficas e no controle de sentido, o que a nosso ver, inibe um tipo de escrita criativa e modos de o aluno (se) dizer. Nesse processo, o LD de LI tende a apresentar uma linguagem pronta, como se esta fosse um “dado”, um todo visível, na tentativa de fazer o aluno produzir um texto isento de erros, como se a língua(gem) fosse clara e transparente.

Os exercícios linguísticos se pautam em elementos básicos de estrutura gramatical, mostram-se frágeis, simplicistas e não demandam habilidades interpretativas e posicionamentos críticos de análise, por parte do aluno. Mesmo quando os dispositivos tecnológicos adentram as salas de aula - laptops, lousa digital -, eterniza-se o mesmo tipo de leitura e explanação de aula controlada, tendo o professor no comando. Mesmo quando a aula se presentifica em conferência, o que requer certos aparatos e saberes tecnológicos, o aluno é convocado a assisti-la e o professor, a prepará-la.

As novas tecnologias, como dispositivo de controle que agenciam novos modos de subjetividade, condutas e saberes tanto para o aluno, quanto para o professor, não mais de forma coerciva, mas de forma seduzida, são representadas como uma promessa para a solução dos problemas educacionais brasileiros. Para além de um querer representar as novas tecnologias como algo novo e diferente, compreendemos que, no LD de LI, elas exercem a função de captura, de tentativas de sedução do ensinar e aprender. E o que se quer re-(a)presentar como moderno e dessemelhante decorre de simulacros de simulacros des-re-territorializados e fetichizados.

4 | CONCLUSÕES DES-RE-TERRITORIALIZADAS

Com respaldo na perspectiva discursivo-desconstrutivista e no movimento analítico-interpretativo, esta pesquisa se desenvolveu a partir da investigação sobre a maneira como se dá a apropriação do discurso sobre as “novas” tecnologias por uma coletânea de material didático LI, integrante do PNLD 2012. A problematização engendrada diz respeito à maneira como tanto o discurso político educacional quanto o discurso didático pedagógico se apropriam do discurso contemporâneo sobre as “novas” tecnologias, de modo a entrever o imbricamento entre as representações sobre aluno, professor, novas tecnologias e o ensino e aprendizagem de LI.

Se o professor se faz representado no/pelo LD de LI, de forma camuflada, como o senhor absoluto de um saber, para o aluno, por ser portador de uma voz que enuncia um saber, o que faz eco com o discurso do mestre (LACAN, 1992), o aluno se faz representado como uma espécie de objetificação, que se submete a esse saber. Essa objetificação parece ser não só do aluno, mas também do professor, uma vez que este se submete ao saber anunciado pelo LD. Nesse sentido, ambos, professor e aluno ocupam o lugar do outro, nesse discurso, o que aponta para o funcionamento do que Lacan (1992) compreende como o discurso do universitário, que demanda “tudo pelo saber”. Professor e aluno se curvam diante de um saber totalizante. Esse saber produzido pelo discurso sobre as “novas” tecnologias assemelha-se ao saber do discurso da ciência moderna, que segundo Lacan (1992), é alicerçado no discurso do universitário. Nesse encadeamento discursivo, professor e aluno ficam sem espaço para reflexões críticas sobre as novas tecnologias. Tomados como escravos desse saber, professor e aluno se submetem a ele, objetificam-se e personificam as novas tecnologias como se elas fossem o próprio saber (da ordem do *objeto a*): algo que lhes falta e ao qual se submetem.

Oferecidos como objetos do desejo, os computadores, a internet, os celulares e, conseqüentemente, o saber tecnológico, o saber da LI, o emprego, a ascensão social, de forma incisiva, apelativa e em decorrência de uma demanda política e educacional do “tudo-saber” potencializam a fabricação de sujeitos consumistas e submissos ao discurso do outro, da maneira como entendemos o funcionamento do discurso, da língua(gem).

Esse movimento discursivo não está isento de jogos de interesses político e econômico, na medida em que se busca o saber e, como consequência, mantém-se o exercício do poder, como pensado e articulado por Foucault (1999).

REFERÊNCIAS

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Ministério da Educação. FNDE. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas, para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**, 2010.

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF. B. M. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad.: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad.: Luiz Roberto Salinas Fortes. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Trad.: Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Porto: RÉ S Editora, 1986.

DERRIDA, J. **Papel-Máquina**. Trad.: Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad.: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DERRIDA, J. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível (1979- 2004). (orgs.) Ginette Michaud, Joana Masó e Javier Bassas. Trad.: Marcelo Jacques de Moraes. Revisão técnica de João Camillo Penna. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12ª Ed. São Paulo: Loyala, 1995.

FOUCAULT, M. **Nietzsche, Marx e Freud** – theatrum filosoficum. Trad.: Jorge Lima Barreto. São Paulo: Editora Princípio, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

LACAN, J. **O seminário, livro 17**: O avesso da psicanálise (1969 - 1970). Trad.: Jacques-Alan Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Trad.: Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon** - NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em [www. Marcprensky.com/.../Prensky%20-%20Digital%20Nativos](http://www.Marcprensky.com/.../Prensky%20-%20Digital%20Nativos).

SANTOS, L. G. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sociotécnico da informação digital e genética. São Paulo: Ed. 34, 2003.

WEISSBERG, J. L. Real e virtual. In: PARENTE, A. **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Trad.: Rogério Luz *et al.* Rio de Janeiro: Editora 34, 4ª. Ed., 2011, p. 117-126.

CAPÍTULO 11

ARGUMENTAÇÃO EM BLOGS: CONTRADIÇÃO E RESISTÊNCIA NOS DISCURSOS SOBRE CELULAR NA ESCOLA

Data de aceite: 01/10/2020

Data da submissão: 12/08/2020

Maria Aparecida de Souza Carvalho

USP - FFCLRP- Ribeirão Preto, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4054976948325316>

Soraya Maria Romano Pacífico

USP - FFCLRP- Ribeirão Preto, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1003540751333445>

“Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

Fatigadas de informar.”

(O apanhador de desperdícios
- Manoel de Barros)

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar discursivamente como são formulados os argumentos acerca do uso do celular, na sala de aula, em comentários de um blog alimentado por sujeitos-alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior de São Paulo. Para isso, adotamos o embasamento teórico da Análise de Discurso de linha francesa pecheutiana, teoria que tem como base a Linguística, o Materialismo

Histórico e Psicanálise, tendo seu objeto de análise o discurso. Também compõem nossa base teórica os estudos sobre a argumentação na perspectiva da AD e os que tratam da materialidade discursiva digital. Por meio das análises, foi possível perceber que, mesmo havendo interdição dos sentidos, é possível encontrar resistência por parte dos sujeitos-alunos quando as formulações são perpassadas pelos sentidos de denúncia de sofrimento. Isso se deve ao fato de a escola não saber o que fazer com o aparato tecnológico que está o tempo todo na mão/corpo dos sujeitos-escolares que têm a tecnologia na sua constituição. A escola deve abrir espaço para a leitura polissêmica com base no acesso ao arquivo e às novas tecnologias e, conseqüentemente, a constituição de um sujeito-aluno que assume e defende seu dizer.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, Argumentação, Tecnologia.

ARGUMENTATION IN BLOGS: CONTRADITION AND RESISTANCE IN DISCOURSES ABOUT MOBILE IN SCHOOL

ABSTRACT: This article aims to discursively analyze how arguments about cell phone use are formulated in the classroom, in comments on a blog powered by ninth-year elementary school students from a municipal school in the interior of São Paulo. For that, we adopted the theoretical basis of Discourse Analysis of the French Pecheutian line, a theory based on Linguistics, Historical Materialism, and Psychoanalysis, with discourse as its object of analysis. Our theoretical basis also comprises studies on argumentation

from the perspective of AD and those dealing with digital discursive materiality. Through the analysis, it was possible to perceive that, even though there is an interdiction of the senses, it is possible to find resistance on the part of the student-subjects when the formulations are permeated by the senses of denouncing suffering. This is due to the fact that the school does not know what to do with the technological apparatus that is always in the hand/body of the school subjects, who have technology in their constitution. The school must open space for polysemic reading based on access to the archive and new technologies and, consequently, the constitution of a subject-student who assumes and defends his discourse.

KEYWORDS: Discourse, Argumentation, Technology.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como embasamento teórico a Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa norteadora por Michel Pêcheux. Esse autor, no final da década de 1960, articulou conceitos importantes da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise para fundamentar uma teoria que tem como objeto de análise o discurso. Aliado a isso, movimentamos os estudos de Pacífico (2002), Breton (2003) e Amossy (2007) sobre argumentação, bem como os estudos de Rojo & Moura (2012) e Cristal (2001) tendo como materialidade discursiva para análise o discurso produzido no espaço virtual, por sujeitos-alunos do Ensino Fundamental.

Diversos conceitos da AD podem e devem contribuir para reflexões e circular no ambiente escolar visando fazer ranger as diversas concepções já arraigadas historicamente; nesse artigo valer-nos-emos dos conceitos: sujeito, arquivo e ideologia. Os conceitos da AD possibilitam questionamentos acerca das práticas escolares que, ainda hoje, têm o uso das novas Tecnologias de Interação e Comunicação (TDICs) como vilã, não levando em conta a pluralidade de alternativas didáticas advindas das tecnologias. Durante muito tempo, em observações feitas no contexto escolar, percebemos que as práticas pedagógicas atuais, em muitos casos, ainda são pautadas no discurso autoritário e na negação de um novo modo de ler a realidade, por meio da tecnologia.

Diante do exposto, surge um questionamento: com o surgimento de gêneros novos, como têm sido as formulações dos argumentos por parte dos jovens para se posicionarem acerca de questões polêmicas de seus interesses?

Por isso, interessamo-nos em dialogar com os sujeitos-alunos, principais afetados nas questões que envolvem o uso do celular na sala de aula, por meio de uma escuta baseada no referencial teórico a que nos filiamos, a AD, buscando os posicionamentos desses sujeitos. Para isso, tivemos como objetivos analisar discursivamente como são formulados os argumentos acerca do uso do celular na sala de aula em comentários de um *blog* alimentado por sujeitos-alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior de São Paulo.

2 | NOS CAMINHOS DA AD, DA ARGUMENTAÇÃO E DAS TDICS

Segundo Orlandi (2001), a Análise do Discurso é um campo do conhecimento ou de questões sobre a linguagem que nos coloca em estado de reflexão, estabelecendo uma relação menos ingênua com a língua. Para a autora, estamos imersos no simbólico e comprometidos com o político. A linguagem, estudada na perspectiva discursiva, é pensada do ponto de vista da sua pluralidade, tem como característica mais marcante o fato de ser dinâmica e heterogênea, devendo ser levada à investigação nas mais variadas formas do dizer. Para isso, o discurso é visto como a palavra em movimento, como prática de linguagem. Dessa forma, observa-se o homem falando, ou seja, a língua em funcionamento.

Orlandi (2001) problematiza que, diante das novas tecnologias, a memória carnal das línguas se juntou à memória metálica, aquela que produz efeito de filiação. Porém, é preciso colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória (a institucional e a construída pelo esquecimento) para produzir ruptura, para que o diferente faça ranger a estrutura.

Uma das questões que mobilizaram a AD é a não transparência da linguagem. Os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística, da língua como sistema de signos.

A AD traz uma reflexão de como a ideologia se manifesta na língua. Orlandi (2001), com base nos postulados de Pêcheux (1975), traz para a discussão a tríade língua-discurso-ideologia, levando em conta que o discurso é perpassado pela ideologia, pois “não há discurso sem sujeito nem há sujeito sem ideologia. O indivíduo é interpelado pela ideologia e é assim que a língua se faz” (PÊCHEUX, 1975), sendo, então, a língua é o “lugar” em que se pode manifestar/observar essa relação entre sujeito e ideologia.

Para o presente artigo, adotamos o conceito de ideologia, tal qual postulou Orlandi, com base em Pêcheux. Segundo a autora, (2009, p. 46), “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. A ideologia toma o lugar de constituinte do sujeito, que é interpelado por ela.

Além do conceito de ideologia, o de arquivo também contribui para o presente estudo, o qual, segundo Pêcheux (1997), é um campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma dada questão. De acordo com Pacífico (2011), o sujeito necessita de conhecimento sobre o objeto gerador de seu discurso a fim de construir seu ponto de vista, o que será feito por meio do acesso ao arquivo.

Aliado a isso, os estudos sobre argumentação constroem o fio discursivo para as nossas análises. Para Breton (2003), saber argumentar é uma necessidade, tendo cada vez mais importância social, uma vez que é possível perceber que socialmente há desigualdade entre aquele que detém o poder do convencimento pela palavra sobre aquele que não

a domina. Outro ponto de destaque acerca da argumentação é o fato de as avaliações institucionais exigirem que seus candidatos sejam capazes de defender um ponto de vista. A defesa de um ponto de vista só é possível se o sujeito for capaz de argumentar, ou seja, se o sujeito tiver acesso ao que Pêcheux chamou de arquivo. Para Pacifico (2012), esse é um ponto relevante, visto que a escola nem sempre dá condições para o aluno ter acesso ao arquivo e, com isso, autorizá-lo a dizer. A autora defende que “para argumentar, o sujeito precisa ter um ponto de vista formado e certo conhecimento sobre o objeto discursivo” (idem, p.55). Desse modo, o acesso ao arquivo é condição indispensável para a construção de uma linha argumentativa em defesa de um ponto de vista.

Também contribui para os estudos da argumentação o que postulou Amossy. Segundo essa autora (2007), a argumentação depende das condições sociais e institucionais que são determinantes para a constituição do sujeito. Amossy (idem) defende que a argumentação se instala a partir do uso da língua. Acreditamos que isso ocorre, principalmente, por ser a língua opaca e heterogênea é capaz de constituir a posição do sujeito. Sendo assim, não é possível pensar argumentação sem o sujeito do discurso, pois para a autora, o que caracteriza a argumentação no discurso como ramo da AD é o fato de ela estar inscrita na materialidade da língua e seu entrecruzamento do linguístico com o social, sendo a AD aquilo que os une.

Segundo Rojo e Moura (2012, p.37) é importante a escola “propiciar aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos”. Para os autores, é importante ampliar as possibilidades de letramento, pois esse elemento é essencial no espaço escolar. Ao incorporar o uso da tecnologia nas práticas docentes, acreditamos possibilitar aos sujeitos-alunos espaços de interação que os tornem mais autônomos e capazes de assumirem posições discursivas polissêmicas.

Diante do que afirmam os autores, há indícios de que as práticas de letramento do sujeito não podem estar dissociadas do que está a seu alcance na internet, pois sua inserção na sociedade está diretamente associada ao uso e domínio das novidades que surgem na rede. Estamos diante de um fenômeno chamado por Crystal (2001) de letramento digital, processo pelo qual a escrita ganha mais espaço, mesmo que com marcas de oralidade tão presentes. Por esse motivo, defendemos que a escola não pode ficar alheia às diversas possibilidades de letramentos que os alunos têm acesso no seu cotidiano.

Se a internet é campo profícuo para os multiletramentos, o uso das ferramentas digitais torna-se indispensável para a aprendizagem. Sendo a escola uma das principais agências de letramento, como afirma Kleiman, (2001), cabe, então, inserir o uso da tecnologia nas aulas. Embora os documentos oficiais já tragam essa orientação, ainda nos deparamos com questões de proibição tácita do uso do celular na sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, já traziam orientações acerca do uso da tecnologia da informação em contexto escolar. Um dos objetivos dos PCNs de Língua Portuguesa é levar o aluno a “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos

tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.8). Nesse sentido, o uso do computador possibilita a criação de ambientes de aprendizagem para que os alunos possam interagir, antecipar, simular, confirmar ideias prévias, criar soluções e construir novas formas de representação mental.

Essas condições fazem produzir sentidos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs) na sala de aula que questionam a formação discursiva do discurso da lei que proíbe o uso de aparelhos celulares em espaço escolar, sustentada numa formação imaginária sobre escola como o lugar do silêncio, de ouvir, de seguir regras, e não como um lugar de um corpo estranho ao normativo e legitimado histórica e socialmente, que pode romper com a ideia de silêncio e permitir a construção de sentidos estranhos a essa instituição.

É a partir dessas condições de produção que os sujeitos-alunos produziram os discursos que constituem nosso *corpus*, em que a tecnologia é parte constitutiva das práticas sociais, das práticas discursivas. Estamos levando em conta os sujeitos que pertencem a uma sociedade que faz uso da tecnologia na maior parte de seu tempo. Segundo dados divulgados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), em dezembro de 2018, cerca de 97% dos brasileiros usaram a internet pelo celular.

A perspectiva de crescimento só vem aumentando, visto que a mesma pesquisa aponta que 88,1% dos jovens de 18 e 19 anos fazem uso da internet em suas práticas discursivas, enquanto o público de 60 anos de idade ou mais corresponde a apenas 31,1% de usuários. Isso nos leva a formular que a internet fará parte de uma parcela cada vez maior da sociedade, sendo que, atualmente, já se concentra nos mais jovens, tendendo ao aumento. Quando esses jovens se tornarem mais velhos, já serão usuários fluentes da internet por meio do aparelho celular, visto que nasceram na era da internet 2.0.

Ampliando nosso olhar para o cenário mundial, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), 94% dos jovens de 15 a 24 anos acessam a internet nos países desenvolvidos; nos países em desenvolvimento, esse número é de 65%. As pesquisas apontam para diferenças etárias, no Brasil, e de desenvolvimento socioeconômico, no mundo, mas todas elas direcionam para o mesmo ponto: a internet não é uma moda e as pessoas estão cada vez mais conectadas. Se a tendência é o crescimento, não é mais possível pensar a escola fora desse contexto, o das TDICs.

3 | A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* para análise foi constituído a partir de comentários colhidos em um *blog*, intitulado “Além da sala de aula”, produzido pelo pesquisador, cujas postagens dos sujeitos-alunos da pesquisa deveriam estar relacionadas ao tema vinculado à questão polêmica “por que usar (ou não) o celular durante a aula?”. Foi tarefa do pesquisador, analisar o modo como os sujeitos formularam seus argumentos, construindo sentidos sobre o tema, em

condições de produção distintas daquelas que estão habituados em contexto escolar, isto é, em situação de produção monitorada, em que o sujeito-aluno produz o texto para o sujeito-professor. Vale ressaltar que o *blog* era alimentado pelos próprios sujeitos da pesquisa, que comentavam as postagens no ambiente virtual, de acordo com suas necessidades e desejo de escrita, à medida que as questões norteadoras reclamavam sentidos para eles. Os sujeitos tinham acesso ao computador tanto nas aulas de informática quanto em suas casas. A pesquisa contou com a participação de quarenta alunos de nono ano de Ensino Fundamental. Analisaremos, para este trabalho, cinco recortes de suas produções.

O trabalho de análise consistiu em interpretar as marcas argumentativas nos diferentes meios de circulação dos textos, uma vez que, para a AD, o trabalho do analista deve ser a construção de um dispositivo da interpretação, sendo que, para Orlandi (2001), a AD não interpreta os textos que analisa, mas os resultados.

Ainda segundo Orlandi (2013), analisar o discurso produzido pelo sujeito-aluno pressupõe levar em conta quem é esse sujeito, o lugar de onde ele fala, para quem e em que situação de produção, assim como que o seu silêncio pode significar tanto quanto seu dizer. Os sujeitos-alunos participaram de uma discussão sobre o tema em sala de aula, a fim de terem acesso ao arquivo (PÊCHEUX, 1997). Foi feita a leitura e discussão da lei 12.730/2007, que versa sobre a proibição do uso do celular na sala de aula. Em aulas posteriores foi feita a leitura e discussão do texto “Celular em sala de aula: proibir ou usar como ferramenta?” publicado no *site* Terra em 15 de julho de 2015. Após a leitura e discussão, os alunos foram convidados a acessar o *blog* e comentar a questão norteadora publicada pelo sujeito-professor-pesquisador.

4 | ANÁLISES

Recorte 1:

“Pera ai eles tomaram essa decisão sem consultar a nós já que vivemos em um mundo democrático acho q eles deviam rever essa lei, porqurnn trazer a tecnologia para sala de aula sendo q isso vai facilitar o estudo.” (sujeito-aluno A)

Notamos que o sujeito-aluno que produziu este recorte, doravante, sujeito-aluno A, não foi capturado pelo discurso dominante, que aceita as leis e não as questiona. Isso porque ele indicia que na escola se ensina, teoricamente, a democracia; contudo, na prática, o discurso escolar é autoritário, não dá voz ao aluno e o silencia. Entendemos o discurso autoritário tal como o postulou Orlandi (2001), como aquele que interdita a polissemia.

Defendemos que o sujeito-aluno assume um posicionamento argumentativo por meio de seus questionamentos sobre como a aprendizagem acontece dentro das escolas mediante a proibição do uso do aparelho celular. Não podemos ignorar o uso das tecnologias, tampouco a nova demanda contemporânea que possivelmente valorizará o

celular como um colaborador nas práticas docentes, e, pelo que interpretamos, o sujeito-aluno filia-se a esses sentidos.

É possível, também, analisar marcas linguísticas que apontam um estranhamento do sujeito em relação ao discurso da lei. Essas marcas manifestam-se pelo uso do pronome pessoal de terceira pessoa “eles” em oposição ao de primeira pessoa “nós”. Com o efeito de sentido de distanciamento construído pelo uso de “eles”, o sujeito-aluno se posiciona contrariamente à lei e denuncia a contradição existente entre a soberania daqueles que criam as leis sem consultar o povo, e, uma sociedade que se diz democrática.

Recorte 2:

“Poxa tai que interessante, leis que proibem o uso do celular, cadê a lei que puni os políticos corruptos ou a lei em que os professores médicos policiais são priorizados e vez de ficar preuculpados com o celular dos alunos talvez devecem olhar em volta e ve que situação que o nosso país esta vivendo.”(sujeito-aluno B)

No recorte 2, o sujeito-aluno que chamaremos de sujeito B, argumenta acessando o que está dominante no imaginário social, ou seja, a referência aos problemas sociais enfrentados pelo país. No entanto, a argumentação não se sustenta apenas na repetição dos sentidos sobre “políticos corruptos”. Pelo acesso ao arquivo, promovido, de certo modo, pelas discussões e leituras realizadas em sala de aula, o sujeito formulou argumentos para além daquilo que estava nos textos lidos em classe. A formação discursiva, isto é, aquilo que pode e deve ser dito sobre dada questão (PECHÊX, 1995), nesse caso, sobre a cidadania lesada prevalece para dar voz ao seu posicionamento discursivo. Os indícios presentes no recorte nos levam a dizer que o acesso ao arquivo possibilitou a leitura polissêmica e, conseqüentemente, a argumentação do sujeito-aluno.

Recorte 3:

“Os alunos sabem que existe a lei contra o uso do celular na sala de aula, mas mesmo assim teimam em fazer o uso dele. A pergunta é “o que faz os alunos a querer prestar atenção no celular em vez da aula”, o celular é interessante, então porque não tentar deixar a aula tão interessante quanto o celular...Os professores deveriam tentar...talvez os alunos deixariam de prestar atenção no celular e sim na aula, mas lembrando que sempre tem aquele que insisti em usá-lo.” (sujeito-aluno C)

Recorte 4:

“Olá o bagulho é o seguinte. O uso pode ser ruim pq destrai os alunos, mas se na aula os professores utilizassem o cll para pesquisas ou algo que tem a ver com a aula talvez os alunos interessariam mais na aula. E se isso nn resolver, é só confiscar os celulares e entregar nas mãos dos pais. E se mesmo assim não resolver, aí eu já nem sei. pega o cll e leva pra casa.” (sujeito-aluno D)

As sequências discursivas 3 e 4, trazem a questão do professor. Os sentidos sobre a escola e a insatisfação do sujeito-aluno em relação à proibição do que pode ser considerado um modo de subjetivação, visto que os sujeitos assumem posições na sociedade individuados pelas instituições e pelos discursos.

Nesse caso, os sujeitos-alunos, individuados pelo discurso do digital no qual eles se inscrevem, aventuram-se a questionar o professor, ou seja, a argumentar contra uma prática pedagógica engessada. Ao pedir “aulas mais interessantes” (sujeito-aluno C) com o uso da tecnologia, assim como interessante é o celular, encontramos indícios de um sujeito-aluno que questiona e que disputa os sentidos das práticas pedagógicas, uma vez que o sentido que está dado é aquele em que a escola não tem lugar para esse sujeito conectado, dependente da tecnologia, e que, por isso, é melhor banir o aparato tecnológico e “voltar” esse sujeito para a fôrma, para que não haja desestabilização das forças de poder. Importante destacar quão recorrente funciona, em nosso *corpus*, a contradição entre usar o celular porque é interessante, mas, contraditoriamente, quem usa o faz porque é teimoso, como lemos em “mas mesmo assim eles teimam em fazer o uso dele”.

Recorte 5:

“Como podemos saber? Nunca nem tentam, o governo faz tantos experimentos idiotas, mas experimentar dar liberdade aos alunos e ver como será a reação não né? Talvez alguns não saibam lidar com a liberdade, mas e os que sabem? Até quando quem realmente quer aprender vai ser prejudicado?” (sujeito-aluno E)

Nesta sequência discursiva, aparecem os sentidos de liberdade que são materializados no intradiscurso produzido pelo sujeito-aluno E, como lemos em “experimentar dar liberdade aos alunos e ver como será”. A sugestão dada, em tom de questionamento, indicia que esse sujeito-aluno teve acesso a uma formação discursiva que vai além da dominante e que não se filia à formação ideológica que insiste em manter o discurso de que na escola o aluno deve cumprir regras.

Ao questionar a lei que deve ser cumprida na escola, o sujeito aluno coloca em xeque a soberania da instituição por meio dos sentidos que já estão postos e que, de acordo com o discurso pedagógico autoritário, não devem ser discutidos. O sujeito-aluno rompe com as amarras e se inscreve no que Pêcheux (2014) chamou de “mau sujeito”, ou seja, o sujeito da enunciação (sujeito-aluno E) volta-se contra o sujeito universal (a lei e a escola) por meio da tomada de posição. Nas palavras do autor (PÊCHEUX, 2014, p. 199), “o sujeito, ‘mau sujeito’, ‘mau espírito’, *se contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso [...]”, (grifos do autor).

É possível perceber, com base nessa sequência discursiva, que a prática argumentativa se dá em espaço material virtual porque o sujeito-aluno tem a ilusão de não estar escrevendo para o mesmo interlocutor da sala de aula, o professor. As condições de produção no espaço virtual possibilitaram ao sujeito mudar de posição e filiar-se a outra

formação discursiva, que critica os “experimentos idiotas” do governo e, também, o fato de as autoridades não darem liberdade aos alunos para ver o que acontecerá, já que, segundo o sujeito-aluno, poderia ser um experimento interessante.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise do Discurso nos possibilita olhar para a materialidade linguística sem deixar de considerar as condições de produção, a constituição dos sujeitos da pesquisa, bem como sua relação com a história.

Ao fazer isso, foi possível perceber que há diferentes maneiras de formular argumentos em defesa de um ponto de vista, é necessário que, para isso, o sujeito tenha acesso ao arquivo e, dessa forma, seja autorizado a dizer. É nessa constituição do sujeito que a escola deve abrir espaço para a leitura polissêmica com base no acesso ao arquivo e às novas tecnologias e, conseqüentemente, a constituição de um sujeito-aluno que assume e defende seu dizer.

A partir do que analisamos, defendemos que, mesmo havendo interdição dos sentidos, é possível encontrar resistência por parte dos sujeitos-alunos quando o intradiscurso é perpassado pelos sentidos de denúncia de sofrimento pelo fato de a escola não saber o que fazer com o aparato tecnológico que está o tempo todo na mão/corpo dos sujeitos-escolares que têm a tecnologia na sua constituição.

Para Pêcheux (2014), é no entrecruzamento entre a resistência da língua e da ideologia que se dá a resistência do sujeito. Os conflitos entre ideologias antagônicas é que apontam para o fato de que a contradição se materializa no interior mesmo da luta de classes. O discurso de resistência está ligado a uma FD específica que se apresenta como antagônica a uma outra, como um lugar de identificação para opor-se a saberes provenientes dela. Também defendemos que os sujeitos argumentaram quando colocaram em discurso sentidos de enfrentamento à prática do professor que não utiliza o poderio tecnológico para deixar as aulas mais interessantes e possibilitar o exercício da subjetividade.

Sendo assim, todas as transformações presentes na contemporaneidade que surgem fora do espaço escolar são ferramentas cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens e devem fazer parte das práticas de sala de aula. Com isso, defendemos que o professor precisa quebrar antigos paradigmas da escola tradicional, deixando de ser somente um transmissor de informações e tornar as tecnologias aliadas do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares**. Tradução de Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio Ferreira. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.1, p. 129-144, nov. 2011.

_____. **O lugar da argumentação na análise do discurso**: abordagens e desafios contemporâneos. *Filol. lingüíst. port.*, n. 9, p. 121-146, 2007.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

CRISTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University, Press, 2001

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura Teoria & Prática**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E.P. **A escrita da Análise de Discurso**. In: ORLANDI, E.P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas – SP: Pontes, 2001, p. 31- 58.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria**: *o silenciamento do dizer*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2002.

PÊCHEUX, M. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, E.P. (org.) [*et.al*] *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ROJO; MOURA, Eduardo. (Orgs) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

CAPÍTULO 12

MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: O PROFESSOR DA ERA DIGITAL

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/08/2020

Daniella de Almeida Santos Ferreira de Menezes

Escola de Especialistas de Aeronáutica
Guaratinguetá – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4170694843078560>

RESUMO: Este trabalho pretende discutir e problematizar as representações de professor construídas por professores-alunos de um curso de pós-graduação lato sensu a distância em “Docência no Ensino Superior” de uma universidade brasileira em fóruns de debates em circulação na internet, em específico para este trabalho a do professor mediador. Para isso, servirão como *corpus* de análise os dizeres desses sujeitos coletados de recortes discursivos selecionados entre os comentários postados no fórum de discussão, tomados aqui como “discursos alternativos ou competidores”, já que “constroem suas próprias versões de verdade, suas próprias versões daquilo que conta, de quem está autorizado a falar” (GORE, 1994). A metodologia de pesquisa adotada é de base analítico-interpretativa, sob um viés discursivo. Um conceito utilizado na análise e desenvolvido neste trabalho é o chamado “proioncentrismo”, que expressa a idéia de que o produto ocupa a posição central nas relações humanas, visão materializada nos dizeres do fórum de discussão que serviram como *corpus* de análise, os quais,

por basearem-se na repetição, não promovem a singularidade, priorizando as representações coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Representação, sujeito-professor, educação a distância.

MODES OF SUBJECTIVATION IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: THE TEACHER OF THE DIGITAL AGE

ABSTRACT: This paper proposes to discuss and question the representations of teachers built by student-teachers in discussion forums on the internet in a distance post-graduation course in further learning teaching, in a Brazilian university, in particular for this study that of the mediating professor. The corpora of our research comprise the discursive excerpts within the students of the above-mentioned course posted opinions in the virtual discussion for the same course, taken here as “alternative or competing speeches”, since “they build their own versions of truth, their own versions of what that counts, who is authorized to speak” (GORE, 1994). We adopt the analytical-interpretative methodology under a discursive bias. A concept used in the analysis and developed in this paper is the so-called “proioncentrism”, which expresses the idea that the product occupies the central position in human relations, materialized in the comments of the discussion forum that served as corpus of analysis, which, because they are based on repetition, do not promote singularity, giving priority to collective representations.

KEYWORDS: Representation, subject-teacher, distance education.

1 | INTRODUÇÃO

Tendência de muitos cursos em nível de graduação e de pós-graduação no país, a modalidade de educação a distância (EAD) tem se mostrado uma alternativa de formação acadêmica consolidada e legitimado práticas discursivas nessa situação específica de interlocução intermediada pelo computador conectado à *internet*. Nesse espaço virtual, em que o empírico e o discursivo se entrelaçam (GRIGOLETTO, 2011), constituem-se múltiplas materialidades, entre as quais os “ambientes virtuais de aprendizagem” (AVA). Assim, os discursos que circulam nos AVA – como os comentários retirados de um fórum de discussão de um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância em “Docência no Ensino Superior” de uma universidade brasileira analisados neste artigo – também podem ser vistos como regimes de verdade e determinam, dessa forma, os modos de subjetivação, atravessados pela dimensão histórica, nessa situação específica de interlocução mediada pela *internet*, fato que explica, portanto, as transformações pelas quais passa o sujeito, e no caso deste trabalho, especificamente o sujeito-professor.

2 | O UNIVERSO SISTÊMICO DA EAD: O “PROIONCENTRISMO”

Marcadamente ideológico, posto que associa valores como independência, autonomia e autossuficiência, próprios do pensamento liberal, a práticas estritamente pedagógicas, o discurso pró-EAD produz o efeito, pela ilusão da evidência de sentido, de que o centro do ato pedagógico é o aluno, assim como o discurso capitalista cria a ilusão de que o centro do mercado de consumo é o consumidor. Ainda que o serviço oferecido pelos cursos de EAD, bem como pelos cursos em geral seja a formação intelectual e acadêmica com claros objetivos pedagógicos, não há como negar que o ramo da educação também se consagrou, nessa formação social capitalista pós-moderna, como um negócio.

Assim, como em toda relação mercadológica, que pressupõe investimentos de ambas as partes (tanto daquele que oferece o serviço quanto daquele que o compra), o produto vendido é o elo entre o vendedor e o consumidor e, por essa razão, o centro da relação comercial, de igual maneira no que se refere à EAD (e a todos os tipos de curso, de um modo geral), o produto vendido (a saber, o “ensino”) ocupa posição central, já que a ele são associados valores como sucesso, conquista profissional, estabilidade emocional e financeira, frutos da formação intelectual e acadêmica oferecidas por ele, os quais, por sua vez, promovem a garantia de uma vida segura e bem-sucedida. O efeito é o de que o sujeito escolheu, consciente e deliberadamente por vontade própria, comprar aquele carro ou fazer aquele curso devido à utilidade e à necessidade “naturalmente” relacionadas a eles. É a interpelação do indivíduo em sujeito-consumidor pelo Sujeito (o Mercado) que faz com que o indivíduo, assujeitando-se à formação social do capitalismo, se torne um sujeito para “livremente” tomar as iniciativas que considerar necessárias através da aquisição de bens e serviços.

Para referir-me, portanto, à situação focalizada acima em que o “ensino”, visto — particularmente nessa circunstância, como explicado no parágrafo anterior — como “produto”, ocupa a posição central do processo educativo, por analogia com a atual sociedade capitalista neoliberalista, em que o produto é o centro da relação mercadológica, utilizo o termo, por mim cunhado, “proioncentrismo”. A exemplo dos termos “teocentrismo” e “antropocentrismo”, cuja etimologia vem do grego *theós*, que significa “Deus”, e *ánthropos*, “homem”, respectivamente, busquei a etimologia de “proioncentrismo” também no grego, em que *proión* significa “produto”. Assim, a escolha do termo justifica-se por dois motivos: primeiro, por expressar a ideia de que o produto ocupa uma posição de centralidade em relação a todo o universo — no caso, no que se refere tanto ao “universo escolar” (especificamente ao universo sistêmico da EAD), envolvendo, portanto, as relações presumidas em todo o processo de ensino e aprendizagem, quanto ao universo social de modo geral (implicadas aí, sobretudo, as relações mercadológicas, que, como vimos, subsumem as relações pedagógicas nos dias atuais) —, seja como um eixo ou núcleo em torno do qual estão situadas espacialmente todas as coisas, seja como uma finalidade última, objetivo a que visam todas as ações humanas.

E segundo, porque o termo também guarda a relação filosófica de “criador/criatura”, como na relação “teocentrismo → antropocentrismo”, em que, historicamente falando, a filosofia dominante na Idade Média era o “teocentrismo”, teoria segundo a qual Deus é o centro do universo, portanto uma teoria que tem no “criador” a sua figura mais importante, para somente depois, no Renascimento, surgir o “antropocentrismo”, ideologia, ou doutrina, de acordo com a qual o homem é o centro do universo, postulando que tudo o que existe foi concebido e desenvolvido para a satisfação humana. Segundo essa filosofia, a “criatura”, ou seja, o homem, é colocada em primeiro plano. Nessa mesma proporção, surge, então, o “proioncentrismo” (antropocentrismo → proioncentrismo), em que, também seguindo uma ordem cronológica, a filosofia que tem no homem (agora na posição de criador com relação ao produto) a figura central, o antropocentrismo, surgida no Classicismo, é substituída por aquela que concebe o produto (no caso, a criatura) como o objetivo e o sentido de todas as coisas, chamada de “proioncentrismo”, própria do modo de vida da Pós-modernidade.

Essa visão “proioncêntrica” da realidade, em que “a batuta e também a voz cantante em nosso mundo ‘globalizado’ correspondem ao ‘objeto’, à mercadoria que impõe suas condições” (BRAUNSTEIN, 2010, p. 155), acaba por transformar tudo e todos em mercadorias, produzidas em série para serem consumidas em série. Ora, para que se justifique uma produção em massa, impõe-se que haja igualmente uma demanda em massa. E, para que haja uma identificação em massa, é necessário que as subjetividades também sejam coletivas, as quais, para Guattari (2013, p. 37), “não são resultado do somatório de subjetividades individuais, mas sim do confronto com as maneiras com que, hoje, se fabrica a subjetividade em escala planetária”. A esse respeito, é interessante a observação de Braunstein (2010, p. 162): “Em que se parecem os integrantes da massa?”

Em que todos querem ser diferentes e reconhecidos como tais”. Compreende-se, assim, o fenômeno das identificações digitais em massa, tão comuns em nossos dias. É o que acontece, por exemplo, no caso da educação a distância, em que os discursos praticamente se reproduzem nos fóruns de discussão. As opiniões, salvo uma ou outra exceção, geralmente são semelhantes e chegam até a ser repetitivas, o que acaba gerando uma certa identificação do grupo, materializadas nas sequências discursivas da interlocução analisada a seguir.

3 | A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: O PROFESSOR MEDIADOR

Nesta interlocução, as representações do professor como “mediador” e “orientador” parecem ser uma unanimidade entre os interlocutores, o que não impede, entretanto, que aflorem, na cadeia discursiva, dizeres contraditórios que deslocam o sujeito para outras posições dentro do discurso.

Numa primeira leitura, percebe-se, pela recorrência de construções parafrásticas, que a ideia de “mudança do papel do professor” é a tônica desta interlocução, iniciada pelo dizer de **P3**:

P3 – T1 O que já está mudando é a visão de que o professor é o responsável por tudo, pela formação do aluno, o professor aparece como facilitador [...].

O trecho contrapõe duas representações do professor, em que a segunda, qual seja, a do “professor facilitador”, surge como a “nova”, a que sucede a do professor “responsável por tudo, pela formação do aluno”, que seria a do “professor tradicional”. Nessa lógica, a tradição não é vista como algo a ser valorizado, devendo, portanto, ser superado, transformado, ideia que se deduz do dizer de **P11** abaixo, ao corroborar o dizer anterior de **P3** no que se refere à mudança do papel do professor:

P11 – T1 Realmente P3 e P10, o papel do professor hoje passa por uma grande transformação, na qual ele assume uma postura mediadora, que permite ao aluno construir seu próprio conhecimento, entretanto nem todos estão preparados para se enxergar nessa nova visão do papel docente, ainda enfrentamos bastante resistência de profissionais que, infelizmente, acreditam que são os transmissores do conhecimento e não mediadores.

“Permitir ao aluno construir o próprio conhecimento”, ação atribuída no dizer de **P11** ao professor mediador, parece ser a nova palavra de ordem, e não aceitar isso é negar a própria função docente, ideia resvalada na formulação “entretanto nem todos estão preparados para se enxergar nessa nova visão do papel docente”, que, em forma de oração adversativa, coloca o sujeito enunciador na posição de professor mediador e o distingue dos que ainda não se identificam com essa nova função. Considerando-se as condições de produção desse dizer, a saber, a posição de sujeito-aluno participando de

um fórum de discussão que funciona como uma atividade para avaliação de um curso a distância, a crítica à postura docente que se nega a assumir um papel de mediador atende, supostamente, às expectativas do avaliador, o que explicaria o fato de essa ideia encontrar-se assim materializada linguisticamente. E essa posição é reforçada pelo trecho posterior, que encerra a sequência discursiva acima: “ainda enfrentamos bastante resistência de profissionais que, infelizmente, acreditam que são os transmissores do conhecimento e não mediadores”. Pelo emprego do pronome pessoal da primeira pessoa do plural, criam-se dois grupos de sujeitos-professores: “nós”, ou seja, os professores mediadores, que, portanto, mudaram a sua postura docente, grupo no qual o sujeito enunciador parece se incluir, e “eles”, os profissionais “resistentes”, que se negam a ser mediadores porque se acreditam transmissores do conhecimento, traço que os colocaria numa posição negativa em relação ao primeiro grupo, ideia deduzida pelo emprego do advérbio “infelizmente”. Assim colocadas, essas representações não só parecem ser diferentes como também incompatíveis e excludentes: ou se é mediador ou se é transmissor de conhecimento. Dessa forma, aflora, na cadeia discursiva, o desconhecimento da heterogeneidade constitutiva do sujeito e a crença no controle total das suas ações. Nesses termos, ser professor é saber agir segundo essa nova palavra de ordem, e resistir a isso é afastar-se dessa “verdadeira” representação de professor. Neste momento, cabe a proposição de Foucault ([1979] 1998, p. 14) a respeito do que vem a ser “verdade”:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade.

Nesse sentido, os discursos que circulam nos ambientes virtuais de aprendizagem, como é o caso desses comentários retirados de um fórum de discussão em circulação na internet, também podem ser vistos como regimes de verdade, se se considerar, como Gore (1994, pp. 10 e 11), que

discursos alternativos ou competidores, embora tendo que funcionar no contexto dessa política geral de verdade na educação, constroem suas próprias versões de verdade, suas próprias versões daquilo que conta, de quem está autorizado a falar. Isto é, eles também podem ser vistos como regimes de verdade.

E esses dizeres dos professores-alunos que compõem esta interlocução evocam o discurso da mediação pedagógica e das novas tecnologias na educação, tão difundido pelos teóricos dessa área, como o que segue:

O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador

das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico (MASETTO, 2013, p. 142).

Daí esse discurso do professor como mediador do conhecimento — em que o protagonista do processo de ensino e aprendizagem se desloca para a figura do aluno, tendo se originado, na verdade, na e para a sala de aula presencial com a teoria de Vygotsky ([1934] 2005) — ter ganhado força e se expandido exponencialmente na modalidade a distância. Se se levar em consideração que a presença física do professor nessa situação de interlocução é algo irremediavelmente inviável, torna-se bastante compreensível por que essa “nova” representação do professor se constitui como uma verdade no discurso da EAD, materializada nos dizeres dos interlocutores, como no de **P12**:

P12 – T1 Mas esse papel do professor como mediador já vem mudando faz tempo. Não se aceitam mais aulas onde o professor é o único a transmitir conhecimentos.

Para corroborar a ideia da mudança, **P12** alega, em forma de voz passiva, que “aulas onde o professor é o único a transmitir conhecimentos não são mais aceitas”. Por quem? Pelos próprios professores? Pelos alunos? Pela coordenação pedagógica? Pelos pais? E o que significa efetivamente não se aceitarem mais aulas assim? Significa que elas não existem mais de fato, deixaram de ser praticadas em sala de aula, ou que elas existem e, por essa razão, são condenadas? Ao mesmo tempo em que o sujeito tenta delimitar o sentido, controlar os efeitos do seu dizer, ele expõe, ainda que num nível inconsciente, essa multiplicidade de sentidos que se entrecruzam, pois a elipse do agente da passiva, ao deixar em aberto a identificação desse termo, aponta para várias e imbricadas redes de sentido. Dizer que o professor não aceita mais aulas em que ele próprio é o único a transmitir conhecimentos não é o mesmo que dizer que os alunos é quem não aceitam mais essa situação. Na primeira hipótese, por exemplo, o professor ocupa uma posição de autonomia com relação ao seu fazer pedagógico, a qual, uma vez explícita pelo próprio professor, poderia soar até como um ato de rebeldia ou insubordinação perante a coordenação pedagógica; já na segunda, ele passa inversamente a uma situação de dependência com relação ao aluno, e isso certamente tem consequências para a sua imagem perante não só os alunos como também a coordenação pedagógica e os pais. O mesmo se pode pensar nas outras hipóteses aventadas acima com relação à mudança do agente da passiva. Em cada uma delas, a imagem do professor sofrerá uma alteração, que pode tanto projetá-la socialmente quanto colocá-la numa posição de inferioridade e desvantagem. Assim, a omissão do agente da passiva — admitindo-se tanto a possibilidade de não ter sido intencional, quanto a de ter sido fruto de uma atitude deliberada por parte do sujeito enunciativo — não é gratuita e suscita uma gama variada de efeitos de sentido, que se esconde sob uma suposta transparência da linguagem.

No entanto, privilegia-se, no plano discursivo, pela reiteração de um dizer nesta interlocução do fórum de discussão, um “modelo” de aula e de professor em detrimento de outro, o que produz o efeito de pertencimento a um grupo, de existência de uma “nova” identidade fixa e imutável, o que a tornaria, portanto, facilmente reconhecível entre seus pares. Isso porque, como afirma Bauman (2005, p. 83 e 84), “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado...”. Daí talvez esse dizer que ecoa nos diversos dizeres desta interlocução como que fundamentando a posição discursiva assumida. Sendo a ideologia a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, posto que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer (ORLANDI, 2000, p. 46), reforça-se um sentido como que para garantir sua suposta transparência, mas, ao funcionar pela ideologia e pelo inconsciente, o sujeito discursivo é como que “traído” pelo próprio dizer ao aflorarem, na cadeia discursiva, denunciando a heterogeneidade constitutiva, outros dizeres, os quais, enfim, colocam-no numa posição contraditória, como é o caso de P14, em seu dizer a seguir:

P14 – T1 É isso mesmo, o papel do professor mudou totalmente. [...] Mas o papel do professor deve o mediador [sic] entre o aluno e esta informação massificada da internet, ou seja, ele tem o papel de orientar o aluno em como usar esta facilidade, extrair o máximo, filtrar o que não presta, enfim utilizá-la como parceira, mas que ela não seja a fonte do conhecimento, e sim, que continue sendo o professor.

Ao concordar com os seus interlocutores no que se refere à mudança do papel do professor, que, segundo o sujeito enunciador desse dizer, deve agir como “o mediador entre o aluno e a informação massificada da internet”, no desdobramento do seu dizer pela duplicação da formulação em “ou seja, ele tem o papel de orientar o aluno em como usar esta facilidade, extrair o máximo, filtrar o que não presta, enfim utilizá-la como parceira, mas que ela não seja a fonte do conhecimento, e sim, **que continue sendo o professor.**”, P14 parece assumir, a despeito de sua opinião sobre a mudança do papel do professor, a posição discursiva de professor tradicional, pois afirma que este deve continuar sendo a fonte do conhecimento, não delegando esse papel à *internet*. Sob a aparente unicidade da cadeia discursiva, o outro é inscrito no fio do dizer por meio de uma marca da heterogeneidade mostrada, qual seja, a que Authier-Revuz (1990, p. 30) classifica como *autonímia simples*, por haver uma ruptura sintática na linearidade da cadeia pela inserção do termo *ou seja*. A esse respeito, é elucidativa a explicação da linguista (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 134): “É o caráter ‘normal’, ‘óbvio’, *um*, do emprego de uma palavra-instrumento transparente que está suspenso pela modalidade autonímica: a ‘alteração’ local da transparência indica que, neste ponto de seu dizer, o enunciador encontra ‘*outro*’”. No caso do dizer analisado, o outro é o que o sujeito tenta negar, mas que, justamente por esse motivo, emerge na cadeia discursiva, evocando o discurso outro, pois, como se sabe, ser a “fonte do conhecimento” não é um atributo próprio de professor mediador; pelo contrário, é desempenhar a função

de protagonista do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, de transmissor do conhecimento — papel amplamente criticado nesta interlocução, restando ao aluno ocupar uma posição passiva, de receptor da informação.

Aliás, ao se lerem as sequências discursivas que compõem esta interlocução, a impressão que se tem é a de que todas elas correspondem, na verdade, ao dizer de um único sujeito enunciador, tamanha a semelhança entre elas no que diz respeito à representação do professor: todos, impreterivelmente, são unânimes em afirmar que o papel do professor é ser “mediador”, com pequenas variações como “facilitador” e “orientador”, cujos sentidos, no contexto digital de educação a distância, se entrelaçam. Não há sequer um professor-aluno que discorde desse ponto de vista. Afora a circunstância de avaliação para a qual foi formado esse fórum de discussão, o fato mesmo de esses comentários estarem postados num ambiente virtual já interfere na sua formulação. A inscrição de um sujeito-aluno-internauta não é a mesma da de um sujeito-aluno-presencial. Os dispositivos que determinam o modo de subjetivação no contexto digital são diferentes dos empreendidos no contexto empírico, de modo que a maneira como o sujeito se comporta num ambiente empírico é diferente da maneira como esse mesmo sujeito “se comporta” no ambiente virtual.

Por exemplo, é comum e até “natural” se deparar com *selfies* no *facebook*, nas quais, embora se retratem pessoas distintas, estas fazem poses e expressões faciais que se repetem. É o caso, por exemplo, das chamadas *duck face*, ou cara de pato, em que a pessoa faz uma cara engraçada mandando beijinho. Não só o tipo de foto se repete, mas também as legendas que as acompanham reproduzem estruturas sintáticas semelhantes, que remetem a essa condição de produção específica.

À semelhança do que acontece nas redes sociais, o modo de subjetivação da EAD, conquanto se refira a um ambiente com propósitos acadêmico-pedagógicos, parece se basear nessa mesma repetição facilmente identificável em outras situações enunciativas mediadas pela *internet*. Ao priorizar as representações coletivas, o sujeito-consumidor (que é também o aluno-internauta, que paga o curso em EAD, cujo produto oferecido é o ensino, garantido por um certificado) produzirá os significantes mestres que o representarão. Disso decorre que todos que se encontram nessa mesma situação passam a ter a mesma opinião, cujo efeito é o da identificação. Acreditando expressar a “sua” opinião, o professor-aluno reproduz uma opinião coletiva, construída discursivamente e tida como “verdadeira”. Até porque todos “pertencem” a um mesmo grupo, “logo” ter a mesma opinião é mais do que esperado, efeito de sentido das comunidades virtuais.

Esse modo de subjetivação que não promove a singularidade, próprio da sociedade pós-moderna de consumo, é efeito justamente da visão proioncêntrica, que tem na mercadoria o elemento central; a consequência, em termos gerais, é a produção de sujeitos cada vez mais semelhantes, tal qual mercadorias, produzidas em série para serem consumidas e descartadas em série. Isso é “o que faz a sociedade de consumo”, como

diz Orlandi (2012, p. 221), “com o indivíduo: perda de singularidade, de criatividade, de imaginação, a consciência de si”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se do princípio de que o sujeito “não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos” (MANSANO, 2009), a heterogeneidade do sujeito-professor em situação de educação a distância é um reflexo desse momento histórico pelo qual passa o ambiente escolar de virtualização dos sujeitos pela mediação tecnológica do processo de ensino e aprendizagem. Resultado dessa confluência de acontecimentos em que se entrecruzam experiências conhecidas, porque já vividas, e experiências em construção, proporcionadas pelos recursos tecnológicos utilizados na educação, o sujeito-professor tampouco é um sujeito acabado que tem adicionadas a uma suposta “essência” características que o classificariam como “a” ou “b”. Nessa perspectiva, não se pode pensar numa identidade fixa e imutável, mas numa arena de vozes em que ora algumas delas são mais fortemente ouvidas, ora aquelas que estavam abafadas se fazem ouvir, mesmo que à revelia do sujeito, conferindo-lhe contornos mais ou menos estáveis, conforme as forças atuantes sobre elas.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celane M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP(19): 25-42, jul./dez.1990.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRAUNSTEIN, N.A. O discurso capitalista: quinto discurso? O discurso dos mercados (PST): sexto discurso? **A peste**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 143-165, jan./jun. 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1979] 1998.

GORE, J.M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9 – 20.

GRIGOLETTO, E. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S.; SCHONS, C.R. (org.) **Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Ed. Universitária - UFPE, 2011, p. 47-78.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANSANO, S.R.V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**. 8(2), 2009, p. 110-117.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. (org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 141 – 171.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

O ENSINO MÉDIO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA NA ESCOLA ESTADUAL SANTA RITA NA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE JAPURÁ-AM

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 04/09/2020

Ricélia dos Santos Solart

Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Japurá - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/4010060642203387>

RESUMO: O presente artigo faz uma abordagem a respeito do Ensino Médio Presencial Mediado por tecnologia. A motivação para a pesquisa ocorreu pelo fato de observarmos que alguns alunos não conseguiam se adaptar a essa modalidade de ensino, que ocorre à distância por meio de tecnologia, num ritmo acelerado. No sentido dessa discussão, o trabalho tem como objetivo geral refletir criticamente acerca da proposta pedagógica ofertada pelo governo sobre tal modalidade de ensino. E como objetivos específicos: conhecer a proposta metodológica apresentada pelo MEC; descrever os principais limites e possibilidades que alunos e professores presenciais enfrentam e desenvolver oficinas pedagógicas visando à melhoria do ensino aprendizagem deste tipo de ensino. O problema fundamentou-se no fato de que em Japurá, o nível Médio de ensino, só existe em sua maior parte na modalidade a distância mediada por. Diante disso indagamos: O que o Governo poderia fazer para melhorar esse tipo de ensino ofertado aos alunos do Ensino Médio Presencial mediado por tecnologia? O referencial foi baseado em teóricos da área de educação e

tecnologia como: Andersen (2013), Rojo e Moura (2012), Moran (2000), Libâneo (1990), dentre outros. Quanto à metodologia, utilizamos uma abordagem qualitativa, tendo como amostra 09 alunos e 03 professoras presenciais. Os dados coletados foram sistematizados e apresentados em tabelas de forma descritiva e interpretativa. Usamos ainda a pesquisa de campo fundamentada pelo levantamento bibliográfico e instrumentos como a observação, questionários mistos para os alunos e professores presenciais. Os resultados mostram que este processo de ensino e aprendizagem está abaixo do esperado por motivos como: a metodologia inadequada e a falta de formação pedagógica dos professores presenciais. Pelo exposto, consideramos que a pesquisa é pertinente por contribuir como meio de alerta aos alunos que desejam estudar nesse tipo de ensino e sugerimos formação continuada ao professor presencial.

PALAVRAS – CHAVE: Ensino, Aprendizagem, Tecnologia.

PRESENIAL HIGH SCHOOL MEDIATED BY TECHNOLOGY AT SANTA RITA STATE SCHOOL IN THE URBAN AREA OF JAPURÁ-AM MUNICIPALITY

ABSTRACT: This article approaches technology-mediated face-to-face high school. The motivation for the research was due to the fact that we observed that some students were unable to adapt to this type of teaching, which occurs at a distance through technology, at an accelerated pace. In the sense of this discussion, the work has the general objective of critically reflecting on the pedagogical proposal offered by the government

on this type of teaching. And as specific objectives: to know the methodological proposal presented by MEC; describe the main limits and possibilities that face-to-face teachers and students face and develop pedagogical workshops aimed at improving teaching and learning of this type of teaching. The problem was based on the fact that in Japurá, the medium level of education, exists mostly in the distance-mediated modality. In view of this, we ask: What could the Government do to improve this type of education offered to students of Presential High School mediated by technology? The framework was based on theorists in the area of education and technology such as: Andersen (2013), Rojo and Moura (2012), Moran (2000), Libâneo (1990), among others. As for the methodology, we used a qualitative approach, with a sample of 09 students and 03 face-to-face teachers. The collected data were systematized and presented in tables in a descriptive and interpretative way. We also use field research based on a bibliographic survey and instruments such as observation, mixed questionnaires for students and classroom teachers. The results show that this teaching and learning process is below expectations for reasons such as: the inadequate methodology and the lack of pedagogical training of teachers in person. From the above, we consider that the research is relevant because it contributes as a means of alerting students who wish to study in this type of education and we suggest continuing education to the classroom teacher.

KEYWORDS: Teaching, Learning, Technology.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como título O Ensino Médio Presencial Mediado por tecnologia na Escola Estadual Santa Rita na zona urbana do município de Japurá-Am. A motivação para a pesquisa ocorreu pelo fato de observarmos, durante o Estágio, a angústia de vários alunos que não conseguiam se adaptar a essa modalidade de ensino, que ocorre à distância por meio de tecnologia, num ritmo acelerado, e ainda exige uma atenção redobrada por parte dos alunos para interagir e construir seu conhecimento.

O problema fundamentou-se no fato de que atualmente em nosso município, o nível Médio de ensino, só existe em sua maior parte na modalidade à distância, ou seja, mediado por tecnologia e os alunos que concluem o ensino fundamental regular são diretamente inseridos neste tipo de ensino, pelo fato de eles não terem outra opção de estudo. Diante disso indagamos: O que o Governo poderia fazer para melhorar esse tipo de ensino ofertado aos alunos do Ensino Médio Presencial mediado por tecnologia?

Esta pesquisa tem como objetivo geral refletir criticamente acerca da proposta pedagógica do Ensino Médio Presencial mediado por tecnologia ofertado aos discentes da Escola Estadual Santa Rita. E como objetivos específicos: conhecer a proposta didático-pedagógica do Ensino Médio mediado por Tecnologia apresentado pelo MEC; Descrever os principais limites e possibilidades dos alunos e professores presenciais do ensino Médio tecnológico; Desenvolver oficinas didático-pedagógicas visando à melhoria do desenvolvimento do ensino aprendizagem desta modalidade.

Este artigo justifica-se por fazer uma reflexão sobre os fundamentos e benefícios desta modalidade por ser completamente diferente do ensino presencial, que elimina ou minimiza o isolamento geográfico. Ressaltamos também que o nosso município é distante da capital e não há professores formados em áreas específicas para atender a demanda local. Assim, somos forçados a aceitar este tipo de ensino que, por ser um sistema diferenciado e inovador, exige que nossos alunos se adaptem a ele, o que muitas vezes contribui para seu desinteresse comprometendo a qualidade de aprendizagem desse processo.

O artigo é relevante porque faz uma análise crítica desse tipo de ensino alertando para as possibilidades de ascensão do sujeito que está isolado geograficamente e sem perspectivas de ter uma formação acadêmica compatível com a realidade atual ou o sujeito ficará relegado ao fracasso na sociedade. Enfatizamos ainda que mesmo Japurá sendo distante da capital, isto implica na questão logística e na manutenção preventiva e corretiva dos equipamentos e, mais ainda, que esse ensino é completamente diferente do presencial, dificultando assim, a aprendizagem do aluno.

Dentre muitas questões a serem debatidas, elencamos as questões norteadoras, a saber: Qual a proposta didático-pedagógica do Ensino Médio Presencial mediado por tecnologia apresentado pelo MEC? Quais os limites e possibilidades apresentados pelos alunos e professores presenciais do Ensino Médio Tecnológico? Quais as contribuições das oficinas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do ensino aprendizagem desta modalidade?

No primeiro momento, o presente trabalho aborda, de forma breve, uma reflexão sobre esta modalidade de ensino baseado em grandes teóricos e pesquisadores da área de educação e tecnologia como: Andersen (2013), Rojo e Moura (2012), Moran (2002), Libâneo (1990), entre outros.

No segundo momento, relatamos a tarefa de investigação feita na referida escola, que é refletir criticamente acerca da proposta didático pedagógica do Ensino Médio Presencial mediado por Tecnologia ofertado aos alunos que se configura como o principal objeto de estudo.

A pesquisa de campo foi norteadada pelo levantamento bibliográfico e instrumentos como a observação, questionários compostos por perguntas abertas e fechadas para os alunos e professores presenciais.

Nesta perspectiva, esse trabalho contribuirá como meio reflexivo para aqueles que desejam optar por estudarem nesta modalidade ou ensino regular. Alertamos ainda que a modalidade a distância, apesar de ser expostas por mestres e doutores e utilizar um rico acervo de informações, traz também como ponto negativo o excesso de conteúdos que são ministrados em pouco tempo o que compromete sucesso desta modalidade de ensino.

Portanto, ressaltamos que a pesquisa oferecerá subsídios para artigos posteriores na área de Letras e para outras pessoas que se sintam atraídas pela questão. Vale mencionar também que contribuirá como meio reflexivo para aqueles que desejam estudar nesta modalidade.

21 O ENSINO MÉDIO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA

A educação é a base de toda formação e organização humana. A educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, por isso exige entendimento e interpretação, tanto dos docentes quanto dos discentes em relação a essas novas tecnologias. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000, p.05) afirma:

A denominada "revolução informática" promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral. É possível afirmar que nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Observamos que a incorporação das novas tecnologias transforma a educação dando-lhe outro sentido, na qual o papel da escola ganha uma nova compreensão teórica. Nesse sentido o ensino Médio presencial mediado por tecnologia rompe com ideia de um ensino que coloca o professor como centro do processo de ensino para um novo sistema, no qual se teria a aprendizagem e sua construção colaborativa como escopo principal, ou seja, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento, para ser mediador entre os saberes e os estudantes.

Deste modo, a mediação é marcada pelas determinações sociais individuais que caracterizam os estudantes, o professor e o conteúdo. O estudante que busca aprender o objeto do conhecimento e o professor que interage, motivando a construção do saber, integrando ensino, pesquisa e novas condições de aprendizagem. Diante disso, Moran (2000, p. 18), esclarece:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias.

Percebemos que o autor identifica uma necessidade imediata de reaprender a ensinar. Esta crítica pode ser aplicada ao professor e ao aluno que tem hoje verdadeira abominação ao uso do computador.

Notamos com isso, que é preciso acompanhar a evolução tecnológica e uma das formas de estar inserido nesse processo, parte-se então, do envolvimento do aluno e do professor em sala de aula. Para tanto, entendemos também que deva existir uma política consistente e permanente no sentido de formar continuamente os profissionais que atuem nessa área, isso porque, ter acesso a uma tecnologia de ponta, até certo ponto é fácil, o problema é saber como utilizá-la adequadamente, voltada especificamente para a educação.

Percebemos então, que os desafios são complexos, até que sejam atingidos os índices qualitativos. Nesse sentido, Munhoz (2011, p.197) esclarece que:

O relacionamento entre professores e alunos sofreu alterações constantes na medida em que as instituições deixaram de representar uma única fonte de informações e professores perderam o status de detentores universais do conhecimento.

Dentro desse contexto, a metodologia do Sistema de Ensino Presencial Mediado por tecnologia vem ao encontro de uma sociedade em permanente mudança. Integra os conceitos da tecnologia da comunicação e da informação, colocando-se a serviço de uma proposta educativa que provoca o exercício diário de professores e alunos na busca de outras formas de ensinar e aprender.

A Plataforma Tecnológica IP. TV é uma rede de telecomunicações baseada no protocolo IP (*Internet Protocol*), onde o sinal é recebido por antena e transmitido através de TV. Essa plataforma operacionaliza a metodologia do Ensino Presencial Mediado, levando a todos os alunos, e em todas as salas de aulas, a mesma formação de qualidade através do tráfego de som, imagem, o acesso a internet e interatividade entre seus envolvidos.

Nesta metodologia, a comunicação rompe com a distância e passa a ser em tempo real: de um lado da rede está o professor ministrante e do outro os alunos acompanhados pelo professor presencial. Isso permite que a informação chegue a todos os alunos, em todos os municípios e ao mesmo tempo.

Segundo Gebran (2009) a aceleração das inovações tecnológicas exige muito da educação, pois ela deve ser capaz de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem e ao mesmo tempo manter esse interesse ao longo de sua vida profissional.

Diante deste contexto, percebemos que a tecnologia não está distante dos nossos olhos e muito menos das nossas ações. As salas de aulas e todos os seus recursos metodológicos são invenções tecnológicas criadas para realizar uma tarefa educacional. O que o professor faz para atingir um determinado objetivo junto ao aluno durante determinado tempo, é conhecimento, é tecnologia. Neste panorama, a educação precisa ser vista como uma tecnologia social.

3 | MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS NA ESCOLA SANTA RITA: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Na atualidade, a partir do surgimento dos meios digitais, a velocidade de acesso às informações transgrediu a noção de tempo constituída ao longo da história humana. Com a entrada desses novos meios em nosso cotidiano a Educação não poderia ficar distante desse contexto, pois se aproveitando de tais mecanismos, ela abrange cada vez mais pessoas em diferentes locais.

Diante de tal realidade, mesmo com o avanço tecnológico, percebemos que muitos ainda não estão preparados para essa realidade social e histórica. Dessa forma, Rivilla (2010, p. 176) nos diz:

A realidade educacional já não é a mesma que tinha como referência os livros, o lápis e o papel. A brecha tecnológica é cada vez maior entre essas duas épocas. O professor precisa ter ciência da obsolescência de todas as suas aprendizagens e da impossibilidade de transpô-las literalmente às aprendizagens das novas gerações.

Consideramos que o profissional da educação precisa acompanhar os avanços tecnológicos para criar um ambiente de troca de conhecimentos com os educandos. Além disso, nem o aluno e nem o professor caem de “paraquedas”, sobre qualquer tipo de recurso tecnológico, quer seja audiovisual ou de informática. Deve haver todo um preparo, desde o introdutório ao avançado. Mas, algo é certo e líquido, o domínio da leitura e da escrita, dessa maneira, o ensino tradicional também se aplica no momento em que se opta pelo ensino tecnológico.

Nesse contexto parafraseando Rivilla (2010) o processo formativo é essencial para a melhoria da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente o melhor desenvolvimento do professor.

Podemos considerar como metodologia do ensino, tudo que o professor utiliza como meio para facilitar a aprendizagem, isto é, o método é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto. Travaglia (2013, p.19) conceitua a metodologia como:

(...) um conjunto de princípios que regem nossas atividades em sala de aula para a consecução de objetivos de ensino e aprendizagem. A metodologia tem um papel importante porque é responsável por um ensino/aprendizagem mais produtivo em termos de abrangência, organização (seleção, progressão, inter-relação de itens a serem ensaiados) e conseqüentemente maior facilidade de acesso ao que se quer aprender e ensinar, pois este é o papel básico da metodologia: facilita o acesso ao objeto de aprendizagem.

A metodologia é a chave para uma educação de qualidade, pois é através dela que podemos alcançar os objetivos e obter o real sucesso no ensino/aprendizagem dos alunos.

4 | LIMITES E POSSIBILIDADES DOS DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO TECNOLÓGICO

Estamos vivendo nestes últimos anos um grande avanço tecnológico, social e científico. Em conseqüência disso surge a necessidade de novas propostas educacionais capazes de preparar o homem para a vida.

O ritmo acelerado das inovações tecnológicas exige uma melhor preparação tanto do professor quanto do aluno. Para Libâneo (1990), a escola é um espaço de educação formal exatamente porque a aquisição de saberes é planejada direcionada para resultar os interesses que organizam a sociedade e surge da necessidade de reforçar um modelo a ser seguido.

Segundo especialistas de diversas áreas do conhecimento, estamos vivendo a terceira revolução industrial, a também denominada revolução tecnológica, nesse âmbito, também se encontra inserida a educação. Apesar de historicamente ser recente o uso da tecnologia como instrumento do processo de ensino e de aprendizagem no estado do Amazonas, é possível deduzir que o isolamento dado às barreiras geográficas começa a ser vencidos. Municípios distantes, comunidades rurais que praticamente eram desconhecidos passaram a participar ativamente em um processo que a cada dia busca se aperfeiçoar mais.

Neste contexto, percebemos o grande avanço da tecnologia na sala de aula como nos diz Andersen, (2013, p.13) “a despeito de todo avanço tecnológico, ainda existem desconfiança e resistência quando se arrolam argumentos em defesa da tecnologia na sala de aula”. Compreendemos que essa resistência deve-se ao fato de que muitos professores e/ou alunos não se adequam ao avanço da tecnologia, pois é necessário encarar a realidade dos dias atuais, realidade que se insere na era da globalização, da cultura e da informação.

O avanço tecnológico dos meios de comunicação traz consigo uma grande quantidade de informações. Hoje, o cidadão, mesmo aquele que praticamente permanece em isolamento geográfico, tem acesso aos meios tecnológicos. Nesse sentido, Bettiol e Cabral (2012, p. 195) afirmam:

[...] no extraordinário e rápido desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, que permitem ao conhecimento o rompimento de barreiras temporais e geográficas e a chegada a pontos de longa distância. Com tal velocidade, todos os profissionais precisam cada vez mais investir em leitura e a aprimorar métodos, técnicas e estratégias de ação, de modo a atender e/ou solucionar questões postas pela aplicação do novo, ou pelo desafio do novo às formas tradicionais de agir, que perdem sua eficácia.

Notamos que é preciso acompanhar a evolução tecnológica e uma das formas é a de estar inserido nesse processo, parte-se então, do envolvimento do aluno e do professor em sala de aula. Diante disso, recaímos numa modalidade de educação que perpassa o modelo tradicional proposta no Decreto nº 5622, de 19/12/2005, da LDB (2005, p. 03). Art. 1º que esclarece:

A Educação a Distância caracteriza-se como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino/aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

De acordo com esta conceituação formal, os professores de educação a distância devem utilizar os mais variados recursos e processos para atingirem seus objetivos educacionais, ultrapassando barreiras espaciais e temporais.

Baseado nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 250) afirmam ainda que “o material didático para Educação a Distância deve ter características que favoreçam

o processo de mediação pedagógica de forma autodirigida pelo estudante”. Observamos que nessa modalidade devem-se privilegiar atividades que favoreçam o aprofundamento do assunto por parte do aluno como textos dialógicos, parágrafos relativamente curtos entre outros.

Notamos com isso, que é preciso acompanhar a evolução tecnológica e uma das formas é a de estar inserido nesse processo, parte-se então, do envolvimento do aluno e do professor em sala de aula. Para tanto, entendemos também que deva existir uma política consistente e permanente no sentido de formar continuamente os profissionais que atuem nessa área, isso porque, ter acesso a uma tecnologia de ponta, até certo ponto é fácil, o problema é saber como utilizá-la adequadamente, voltada especificamente para a educação. Percebemos então, que os desafios são complexos, até que sejam atingidos os índices qualitativos.

5 | METODOLOGIA

O referente trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Santa Rita, localizada no município de Japurá/AM. Inaugurada em 05 de maio de 2006 pelo Decreto de criação nº 25.424, Diário Oficial de 11/11/2005. Atualmente a escola possui 350 alunos distribuídos em 23 turmas, organizada em três turnos, matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos de 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio Tecnológico e seu quadro pedagógico é composto por 24 professores, todos com grau superior de ensino, alguns efetivos, outros integrados e ainda uns contratados no processo seletivo.

A maioria dos alunos que estudam na referida escola, pertence a famílias de classe média/baixa, algumas trabalham na lavoura, outros sobrevivem da pesca, da agricultura, comerciantes, funcionários das redes públicas, autônomos e empresários, etc.

Esta pesquisa envolveu 03 turmas, compostas por 15 alunos da 1ª série, 30 da 2ª e 20 da 3ª série do Ensino Médio Tecnológico, do turno noturno da Escola Estadual Santa Rita, os quais possuem faixa etária de 14 a 20 anos. Além disso, indagamos por meio de questionário 3 professoras presenciais que atuam na escola no intuito de obter mais informações.

Na amostra utilizamos 09 alunos de ambos os sexos, 03 de cada série e 03 professoras presenciais formadas em diferentes áreas, a saber: 02 formadas em Normal Superior e 01 em Matemática.

Essa pesquisa tem como premissa fazer reflexão crítica sobre a qualidade do processo do ensino tecnológico a nível Médio, exigindo desdobramento do pesquisador com diversas incursões no ambiente de coleta de dados.

Quanto à metodologia, primeiramente, houve o levantamento bibliográfico com vários autores para subsidiar o trabalho e optamos por utilizar uma abordagem qualitativa que segundo Figueiredo (2009, p. 92), “surge diante da impossibilidade de investigar e

compreender fenômenos voltados à percepção, a intuição e a subjetividade”. Conforme a autora, esse tipo de abordagem nos oportuniza a colocarmos nosso ponto de vista ligado à percepção e a intuição que temos do assunto para melhor compreensão do que estamos investigando.

Ainda com referência a essa abordagem, Trivinos (1987, p 128) nos afirma:

A pesquisa qualitativa com o apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda a expressão quantitativa, numérica, toda medida.

Observamos que a abordagem qualitativa é essencialmente descritiva, visando o que as pessoas têm a dizer sobre o assunto, explorando suas ideias para melhor entendimento do contexto que está sendo pesquisado.

Ao adentrarmos no espaço escolar observamos *in loco* o ambiente da pesquisa que nos ajudará na coleta de dados concretos. De acordo com Chizzotti (2010, p.90), “a observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contato natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”. Neste sentido, a observação direta mostra-se essencial, pois o pesquisador entra em contato com o fenômeno observado e recolhe de forma mais eficaz as informações necessárias para subsidiar seu trabalho.

Um dos instrumentos utilizados foi a pesquisa de campo que, segundo Gil (2002, p. 53); “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente permanecendo mais tempo na comunidade a ser pesquisada”. Neste sentido, percebemos a importância de estarmos, enquanto pesquisadores, no ambiente pesquisado para que possamos desenvolver com competência e veracidade nosso trabalho.

Outro instrumento selecionado para levantamento de dados foi o questionário misto aplicado aos alunos das referidas séries e professores presenciais que atuam nessa modalidade de ensino.

Os dados coletados nos questionários foram sistematizados e apresentados em tabelas de forma descritiva e interpretativa, almejando a compreensão dos dados por parte do leitor.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, faremos a análise da oficina aplicada nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Presencial mediado por Tecnologia, das respostas colhidas nos questionários aplicados aos 03 (três) professores presenciais e a seguir a análise das respostas colhidas nos questionários aplicados aos 09 (nove) alunos, três por série, que estudam nessa modalidade de ensino no turno noturno da Escola Estadual Santa Rita.

No dia 06 de dezembro de 2017 foi realizada a oficina sobre a pesquisa de campo que envolve o Ensino Médio Presencial com mediação Tecnológica nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio mediado por tecnologia da Escola Estadual Santa Rita.

Como passo inicial, cumprimentamos aos alunos e expomos com o auxílio de *datashow* a metodologia do curso e alguns pontos relevantes sobre esta modalidade de ensino (Em anexo).

Em seguida, houve um debate entre os alunos acerca das principais limitações e também das possibilidades que este tipo de ensino proporciona. Após bastantes discussões a respeito do tema trabalhado, os professores presenciais que atuam nessa instituição também falaram sobre suas dificuldades em exercer esse cargo como: o curto tempo de exposição dos conteúdos pelos ministrantes das aulas, os problemas técnicos que muitas vezes acontecem nos equipamentos, à falta de interesse dos alunos entre outros.

Eles ressaltaram também os pontos positivos como o bom uso da tecnologia nas aulas, a boa formação dos professores ministrantes, a grandiosidade desse tipo de ensino que abrange várias comunidades dos municípios mais distantes da capital do nosso Estado entre outros pontos que essa modalidade acrescenta em suas vidas profissionais.

Na sequência das atividades, convidamos o gestor da referida escola para palestrar sobre o Ensino Médio presencial com mediação tecnológica, posto que segundo ele, já participou de várias formações para atuar como professor presencial. Ele nos falou do compromisso que os alunos devem ter ao adentrar neste tipo de ensino, bem como dos professores presenciais, os quais são peças fundamentais para o bom andamento e funcionamento dessa modalidade de ensino.

Para finalizar, enfatizamos que esse evento foi de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa e aproveitamos para agradecermos a participação dos envolvidos.

Além disso, após a realização da oficina aplicamos o questionário aos 03 professores presenciais que aceitaram participar da pesquisa. No início desta aplicação, tivemos uma conversa sobre esta modalidade de ensino e começamos a primeira pergunta fechada investigando o grau de escolaridade de cada um. O professor **A** disse que possui “Pós-graduação” e os professores **B** e **C** disseram que têm o “Superior completo”.

Na sequência, fizemos a segunda pergunta fechada procurando saber o tempo de atuação de cada profissional como professor presencial. O professor **A** respondeu que possui “03 a 04 anos” de atuação, enquanto o professor **B** falou que atua há “menos de 01 ano” e o professor **C** relatou que atua nessa modalidade de ensino há “mais de 04 anos”.

A terceira pergunta foi sobre se os professores investigados foram capacitados por algum programa do Governo para atuar como professores presenciais. Todos responderam que “não participaram” de nenhuma capacitação para atuarem nesse tipo de ensino. Diante disso, Martins *et al* (2016, p. 68) enfatiza que “uma má formação do professor origina uma didática ineficiente impedindo que os alunos construam um conhecimento real”. Nesse

sentido, observamos uma falha a respeito da atuação de tais profissionais que encaram esse ofício sem participarem de uma real formação que possa contribuir na aprendizagem dos alunos, posto que esses educandos necessitam de maior atenção, pois adentram nessa modalidade de ensino sem muitas vezes saber de seu funcionamento global e, então, recorrem ao professor presencial que também não participou de qualquer formação para atuar na área que está lotado.

Sobre a avaliação geral dos professores pesquisados acerca dessa modalidade de ensino, que foi a quarta pergunta. O professor **A** respondeu que é “ótima” essa modalidade, o professor **B** considerou como “excelente” esse tipo de ensino diferenciado, já o professor **C** avaliou como “regular”. Assim, Guarezi e Matos (2009, p.13) argumentam que “com a evolução tecnológica e novas propostas metodológicas na EAD, houve um ganho valioso na mídiatização”. Diante disso, percebemos a grandiosidade desse tipo de ensino que rompe as barreiras do espaço e do tempo, fazendo com que todos os envolvidos sejam privilegiados com essa proposta, embora alguns profissionais ainda considerarem regular em seu ponto de vista.

A seguir faremos a análise da quinta pergunta aberta do questionário cuja tabela é demonstrada a seguir:

Professor A	<i>“Ótima, pois é tudo com o tempo certo, aulas sempre na hora”.</i>
Professor B	<i>“Acredito que o tempo é muito para as atividades e este tempo deveria ser maior na explicação dos conteúdos, por isso sugiro que a metodologia deveria ser revista”.</i>
Professor C	<i>“Acredito que o tempo disponível para as Dinâmicas Locais Interativas é muito longo e isso faz com que sejam reduzidos os tempos disponíveis para a exposição dos conteúdos”.</i>

Tabela 1: Qual sua opinião sobre a metodologia dessa modalidade de ensino quanto ao tempo de duração das aulas, das Dinâmicas Locais Interativas – DLI e da interatividade?

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Analisando a tabela 1, o professor **A** colocou a metodologia como “ótima”, ou seja, concordou plenamente, pois é tudo cronometrado com um tempo certo, tantos minutos para a exposição do conteúdo, para as Dinâmicas Locais, intervalo e saída. Já os professores **B** e **C** acharam o tempo disponível para as atividades muito grande, o que torna reduzido o tempo para a exposição dos conteúdos juntamente com a explicação. Com base nisso, Munhoz (2011, p.101) afirma que:

A questão da aprendizagem no contexto de uma sociedade aprendente, em que adaptação à mudança é abrupta e a emergência de novas tecnologias é altamente acelerada e imprevisível, justifica a preocupação com a qualificação de recursos humanos, por meio de novas formas de ensino aprendizagem.

Observamos que a qualificação dos professores presenciais e a adaptação às novas tecnologias são essenciais para todo o sucesso no ensino aprendizagem dos alunos, visto que a tecnologia está avançando cada vez mais e, com isso, os profissionais que estão presentes nelas devem adequar-se para acompanhar esse avanço.

Na sequência, apresentaremos a sexta pergunta exposta na tabela 2.

Professor A	<i>“São os assuntos que não sabemos explicar e não podemos pedir mais de uma explicação do professor ministrante”.</i>
Professor B	<i>“Além dos problemas nos equipamentos, tenho enfrentado o desânimo e o descompromisso dos alunos, pois alguns faltam muito e os que vêm ficam com sono e isso atrapalha muito”.</i>
Professor C	<i>“Falta de impressora, falta de material didático (livro), falta de energia e a transmissão que apresenta falha”.</i>

Tabela 2: Quais os principais obstáculos pedagógicos e materiais enfrentados no seu cotidiano de professor presencial?

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Considerando a resposta do professor **A** sobre os principais obstáculos por ele enfrentados no cotidiano de professor presencial está à falta de uma formação adequada, pois assume não dominar todas as disciplinas propostas no curso e ainda não ser atendido pelo professor ministrante da modalidade para solução das dúvidas. O professor **B** nos revelou que seus obstáculos diários além de problemas nos equipamentos (TV e/ou computador), estão o desânimo e a falta de compromisso dos alunos. Enquanto o professor **C** nos falou também da falha nos equipamentos e acrescentou ainda a falta de materiais como impressora e livros, o que dificulta seu trabalho na sala de aula.

Nesse sentido, Gouvêa e Oliveira (2006, p.40) citam:

[...] a EAD parece ter um caráter alternativo e secundário, principalmente, nos projetos que envolvem instituições públicas, associadas ou não às organizações não-governamentais, buscando compensar, de forma rápida, a defasagem na formação do trabalhador, seja ele professor ou não.

Tal comentário nos possibilita uma profunda reflexão sobre este tipo de ensino em nosso país, visto que esse caráter secundário está explícito quando observamos a fala do professor presencial que é lotado nessa área e enfrenta muitas dificuldades na sua prática pedagógica.

E, por fim, faremos a análise da sétima pergunta descrita na tabela 3.

Professor A	<i>“Os pontos positivos são as boas explicações dos professores e a tecnologia”.</i>
Professor B	<i>“Um dos pontos positivos é a tecnologia, onde os professores fazem bom uso dos recursos digitais, diferenciando assim as aulas e tornando-as interessantes e divertidas”.</i>
Professor C	<i>“O ensino que alcança os mais longínquos lugares, abrange uma grande quantidade de alunos sem acesso ao ensino regular e o nível de formação dos professores ministrantes”.</i>

Tabela 3: Quais os pontos positivos do processo ensino/aprendizagem dessa modalidade de ensino?

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Observamos que os professores **A**, **B** e **C** citaram a tecnologia como um dos principais pontos positivos desta modalidade, pois através do bom uso dos recursos tecnológicos as aulas tornam-se mais atrativas e interessantes. É importante destacar que o professor **A** também mencionou as ótimas explicações dos professores ministrantes os quais possuem uma excelente formação para atuarem de forma eficiente.

Nesta concepção a LDB (2005, p. 26) ressalta que “O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam”. Assim, essa modalidade de ensino apresenta essa positividade de usar a tecnologia, proporcionando ao educando o acesso ao conhecimento científico e inovador.

Faremos a seguir a análise das respostas colhidas nos questionários aplicados aos 65 alunos, dos quais tivemos como amostra 09 (nove) alunos, três por série, que estudam no Ensino Médio Presencial mediado por Tecnologia no turno noturno da Escola Estadual Santa Rita.

Para iniciarmos a aplicação do questionário, falamos sobre a importância da pesquisa e distribuímos para os educandos uma folha contendo sete perguntas abertas e fechadas. Na primeira pergunta fechada indagamos a série que os educandos cursam. Os alunos **1**, **2** e **3** responderam que cursam a 1ª série. Os alunos **4**, **5** e **6** disseram que estão na 2ª série e os educandos **7**, **8** e **9** são formandos da 3ª série do Ensino Médio Tecnológico.

Na sequência fizemos a segunda pergunta fechada, questionando se tais alunos conheciam este tipo de ensino. Todos responderam que “sim”, exceto o aluno **9**.

A terceira pergunta fechada, investigava sobre a motivação dos alunos para as aulas desta modalidade de ensino. Nessa questão, os alunos **1**, **4**, **5**, **7**, **8** e **9** responderam ter uma “boa” motivação, já os alunos **2** e **3** responderam ter “ótima” motivação e apenas o aluno **6** assinalou ter “excelente” motivação para as aulas.

A quarta pergunta fechada foi sobre a avaliação geral dos alunos pesquisados acerca dessa modalidade de ensino. Os alunos **1** e **5** assinalaram como “insuficiente”, já o aluno **2** colocou como “excelente” o ensino mediado por tecnologia, os educandos **3** e

8 disseram ser “ótima”, enquanto que os alunos 4, 6, 7 e 9 avaliaram como “regular” essa modalidade.

Diante disso, Rojo e Moura (2012, p. 40) nos asseguram que “as possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais”. Percebemos que grande parte dos educandos ainda não está preparada para as mudanças que essa modalidade de ensino nos impõe, pois sabemos que o conhecimento é atualizado e reelaborado a cada instante e os alunos deverão tornar-se capaz de atuar de modo eficiente no mundo.

A seguir faremos a análise da quinta pergunta aberta do questionário cuja tabela é demonstrada a seguir:

Aluno 1	<i>“O tempo para a interatividade desnecessário, deveria ser mais tempo para as aulas e DLI. Os assuntos e conteúdos são muito grandes para realizar uma prova”.</i>
Aluno 2	<i>“O tempo de aula é ótimo, só que algumas vezes o tempo das DLI é pouco e não dá pra escrever as perguntas que passa e as interatividades é muito tempo. Era para diminuir o tempo da interatividade e aumentar o tempo das DLI”.</i>
Aluno 3	<i>“Em minha opinião tem pouco tempo para DLI porque muitas das vezes a gente não tem terminado de escrever e a interatividade já tem começado. No decorrer da interatividade nós ficamos respondendo a DLI e quando terminamos de responder acaba o tempo de interatividade”.</i>
Aluno 4	<i>“Eu não concordo muito com o tempo de aula, as cartelas passam muito rápido, se não tivéssemos celular sinceramente não daria para pegar as cartelas. A DLI, elas são muito grandes e às vezes não temos tempo de copiar todas as questões, pouco tempo de intervalo. Interatividade só deveria ter em dias de provas”.</i>
Aluno 5	<i>“A duração da aula teria que ser mais distribuídos como a aula mesmo deveria ser mais lenta e mais bem explicada. Perdemos muito tempo com a interatividade e a DLI vem muito grande e as cartelas passam muito rápido”.</i>
Aluno 6	<i>“As aulas passam muito rápido, poderia passar mais devagar porque não dá para pegar o assunto e na DLI o tempo é curto e não dá para escrever. Na hora da interatividade a gente pede a vez e não somo chamados. A aula é ótima, mas falta isso”.</i>
Aluno 7	<i>“São boas em questão de DLI em minha opinião deveria ter mais atividade, as explicações também têm que ser mais tempo”.</i>
Aluno 8	<i>“Só que as aulas deveriam ser mais minutos e horas. As DLI são muito grandes para pouco tempo”.</i>
Aluno 9	<i>“Sobre a duração das aulas eu acho super bom e em questão da DLI é muito bacana”.</i>

Tabela 4: Qual sua opinião sobre a metodologia dessa modalidade de ensino quanto ao tempo de duração das aulas, da Dinâmica Local Interativa - DLI e da interatividade?

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Notamos que sobre a metodologia utilizada nesse tipo de ensino os alunos 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8 citaram que a questão do tempo é uns dos principais entraves, pois segundo eles é muito curto o tempo de exposição das aulas, falaram ainda do tempo atribuído para a interatividade que é em suma “desnecessário” para eles. Já o estudante 4 falou sobre as questões das dinâmicas (exercício) que são muito grandes e quase não dá tempo de copiar

e o educando de número **9** mencionou que concorda com o tempo estipulado para cada atividade. Nesse contexto Rojo e Moura (2012, p. 37) nos adverte que:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas.

As tecnologias estão cada vez mais presentes em nossas vidas. Na sociedade contemporânea é basicamente impossível viver sem depender dos meios tecnológicos, e nas escolas não é diferente. Nossos educandos precisam se adaptar ao novo e absorver durante as aulas dessa modalidade de ensino as partes principais, sem se preocupar em copiar tudo.

Na sequência, apresentaremos a sexta pergunta exposta na tabela 5.

Aluno 1	<i>“A precariedade para imprimir as provas por falta de impressora”.</i>
Aluno 2	<i>“Que algumas vezes o sistema falha e não dá pra estudar e com isso nós somos afetados”.</i>
Aluno 3	<i>“As chuvas e temporais que atrapalham o sistema. Outras vezes o problema é no próprio equipamento (CPU, TV), a falta de professores presenciais específico para cada matéria”.</i>
Aluno 4	<i>“Não temos impressora nem tinta. Temos muita dificuldade com a TV que às vezes fica sem sinal ou não presta”.</i>
Aluno 5	<i>“Não tem impressora, problemas técnicos com o computador e cai o sinal da internet”.</i>
Aluno 6	<i>“É ruim porque é muito conteúdo e o tempo para fazer a prova é muito curto. Não tem impressora, tinta. O intervalo é curto e a interatividade muito chata e não tem livros etc.”.</i>
Aluno 7	<i>“Os equipamentos, a nossa TV tem o áudio muito baixo e como os diretores não podem mexer isso meio que prejudica. Os materiais deveriam ter mais, pois muitos não têm condições de comprar e muitas escolas exigem fardas”.</i>
Aluno 8	<i>“É que as cartelas com as aulas passam muito rápido”.</i>
Aluno 9	<i>“É falta de um professor presencial específico para cada matéria”.</i>

Tabela 5: Quais os principais obstáculos pedagógicos e materiais enfrentados no seu cotidiano?

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Observamos que os educandos **1, 4, 5 e 6** colocaram como um dos principais obstáculos “a falta de uma impressora para cada sala de aula”, enquanto que os alunos **2, 3 e 7** falaram do “defeito nos equipamentos, computador e TV”, que atrapalha bastante, o aluno **8** citou que “os conteúdos passam rápido” e o estudante **9** alegou “a falta de um professor presencial específico para cada disciplina ou um que domine ou tenha formação para atuar nas diversas áreas de conhecimento”.

Assim, Farias. et al. (2011, p.10) nos relata sobre a importância de uma formação contínua que “no caso da docência, esta é uma exigência fundamental, pois o professor não nasce feito; ele está sempre se fazendo”. Nesse sentido, vemos o valor dado à busca de uma formação constante por parte do professor para que ele possa ajudar seu aluno a se desenvolver criticamente no mundo.

Na sequência, apresentaremos a sétima e última pergunta cujos dados estão expostos na tabela 6.

Aluno 1	<i>“Os professores explicam bem”.</i>
Aluno 2	<i>“É que nós temos professores capacitados para dá aula na sua especificidade por matérias”.</i>
Aluno 3	<i>“Os professores qualificados”.</i>
Aluno 4	<i>“É bom porque são professores formados em sua área de ensino, explicam bem e etc.”.</i>
Aluno 5	<i>“É uma aula muito boa, mas seria melhor se fosse presencial porque tiraríamos mais dúvidas que não tem como a gente perguntar dos professores ministrantes”.</i>
Aluno 6	<i>“É porque o professor explica bem, é uma boa aula”.</i>
Aluno 7	<i>“No interior como aqui onde moro é difícil e com a tecnologia ajudou muito. Esse projeto ajudou muito nos meus estudos”.</i>
Aluno 8	<i>“É muito bom, excelente, pois com muita atenção aprendemos tudo só que precisamos porque todas as matérias são muito importantes para cada um de nós”.</i>
Aluno 9	<i>“Nesse caso o ensino médio tecnológico ajuda nos lugares que tem falta de professores qualificado por área”.</i>

Tabela 6: Quais os pontos positivos do processo ensino/aprendizagem com o auxílio da tecnologia?

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Atentamos às respostas dos alunos sobre esta indagação que aborda sobre os pontos positivos desta modalidade de ensino. Os alunos **1, 2, 3, 4, 5 e 6** citaram a “formação dos professores ministrantes bem como suas excelentes explicações”, enquanto que os alunos **7 e 9** colocaram “a tecnologia”. Saliemos a resposta do aluno **5** que além de concordar com os demais, demonstra claramente sua vontade de estudar na modalidade regular de ensino devido à falta de esclarecimento das dúvidas.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (2007, p. 53) nos fala que “a ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem”. Deste modo, ressaltamos a relevância de criarmos um ambiente ético em nossas escolas, na qual os educandos possam emitir suas opiniões com responsabilidade praticando assim a democracia.

Diante do exposto, salientamos que a pesquisa serviu para refletirmos a respeito da proposta de ensino ofertada pelo governo do Estado do Amazonas, ressaltando os limites e possibilidades enfrentados pelos alunos e professores presenciais que são submetidos a tal modalidade.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

A princípio, enfatizamos que o objetivo geral do trabalho foi alcançado, por nos propiciar uma análise crítica sobre a proposta metodológica do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia ofertado aos alunos do turno noturno da Escola Estadual Santa Rita.

Ao desvelarmos os limites acerca desta modalidade de ensino, destacamos: a falta de formação específica para o professor presencial, o problema nos equipamentos e a falta de apostilas para os alunos e o curto espaço de tempo para exposição das aulas.

Para minimizar tal situação, trazemos como possibilidades: a formação pedagógica do professor presencial, equipamentos novos, confecção de apostilas para os alunos e mais tempo de exposição dos conteúdos.

Portanto, ressaltamos a relevância deste trabalho por contribuir como meio reflexivo para aqueles que desejam estudar nesta modalidade, e por oferecer subsídios para artigos posteriores na área de Letras e outras que também se sintam atraídos pela questão.

O trabalho de um pesquisador não é simples, pois precisamos de força, determinação e acima de tudo persistência. Neste sentido, agradecemos a todos que contribuíram para a realização da pesquisa, principalmente a minha família e a professora Dra. Rosineide, pelas magníficas orientações, paciência e competência durante o atendimento.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. **Tecnologia leva ensino médio a comunidades isoladas do Amazonas**. Do UOL, em São Paulo. 12/03/2012. Disponível em <[http://: www.educacao.uol.com.br](http://www.educacao.uol.com.br)> Acesso em: 24/11/17.

ANDERSEN, Elenice Larroza. **Multimídia digital na escola**. São Paulo: Paulinas, 2013.

BETTIOL, Célia Aparecida; CABRAL, Romy Guimarães (Orgs.). **Pedagogia Intercultural**. Manaus: UEA Edições, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei de nº 9.394/96-20 de Dezembro de 1996. Decreto n 5622, de 19/12/2005.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Parte I Bases Legais. Secretaria de Educação /Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Líber, 2011.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.

GEBRAN, Maurício Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância Formação de Professor**: viabilidades, potencialidades e limites. 4.ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação à Distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MARTINS, Gizelly de Carvalho. et al. **Psicologia da Aprendizagem**. Manaus: UEA Edições, 2016.

CAPÍTULO 14

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EJA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 30/07/2020

Amanda Stanislawski Reche

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Pato Branco – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7888929432639710>

Claudia Marchese Winfield

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Pato Branco – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6508465745136312>

RESUMO: Este capítulo busca analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, serão discutidos conceitos como Língua Materna e Língua Estrangeira (SPINASSÉ, 2006) e algumas concepções de língua, bem como a história do ensino de LE no Brasil e da EJA (BRASIL, 2002; entre outros). Por fim, será proposta uma relação entre letramento e consciência fonológica para o ensino de LE na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa, EJA, Ensino-aprendizagem, Ludicidade, Consciência fonológica.

THE CONTRIBUTIONS OF PLAYFULNESS FOR THE PHONOLOGICAL AWARENESS DEVELOPMENT IN ENGLISH TEACHING AT EJA

ABSTRACT: This chapter intends to analyze the contributions of playfulness for the phonological awareness development in the context of Youth and Adult Education. So, some concepts like Native Language and Second Language (SPINASSÉ, 2006) as well as some notions of language and the history of EJA and Second Language teaching in Brazil (BRASIL, 2002; among others) are going to be discussed. Finally, a relation between literacy and phonological awareness for the English teaching in EJA is going to be proposed.

KEYWORDS: English Language, EJA, Teaching-learning, Playfulness, Phonological awareness.

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo busca analisar as contribuições da ludicidade, especificamente no desenvolvimento da consciência fonológica, em Língua Inglesa, por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para Luckesi (2002), o lúdico é um estado interno do sujeito, enquanto a ludicidade é uma característica de quem se encontra nesse estado. Os recursos lúdicos apresentam diversos aspectos positivos, como auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas, da autonomia e da criatividade, bem como na cooperação e motivação em sala de aula, como proposto por

Lago (2010). Outro fato importante é que eles podem atuar como um importante instrumento de integração social, algo essencial no contexto em questão. Alguns exemplos de recursos lúdicos são jogos (como bingo, mímica e forca) e músicas.

Por outro lado, a consciência fonológica caracteriza-se como “uma habilidade que se desenvolve quando o indivíduo, além de utilizar essa língua para se comunicar, começa a pensar sobre essa língua” (AQUINO, 2009, p. 22). É também “a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala” (RIGATTI-SCHERER, 2009, p. 25). Portanto, este capítulo busca analisar como a ludicidade pode contribuir, de maneira positiva, para o desenvolvimento da consciência fonológica em Língua Inglesa no âmbito da EJA.

21 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Devido às poucas pesquisas existentes em relação à consciência fonológica em Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, surgiu o seguinte questionamento, que norteia este capítulo: como o uso de atividades lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica em Língua Inglesa por estudantes da EJA? Para iniciar a discussão do tema, é relevante a apresentação de alguns termos. Inicialmente, a Língua Materna, ou L1, “normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade” (SPINASSÉ, 2006, p. 4), de modo a contribuir para a formação de conhecimento de mundo do indivíduo. Enquanto isso, normalmente entra-se em contato com uma Língua Estrangeira (LE) na escola. Ela é adquirida ou aprendida

[...] por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. [...] A LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração (em sociedade) (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Entretanto, atualmente, o Inglês é utilizado para a comunicação entre falantes de diversas línguas maternas em situações em que falantes de diferentes idiomas o utilizam como a língua de comunicação, assim deixando de ser “propriedade” de uma única nação e sendo caracterizado como Língua Internacional ou Língua Franca (GIMENEZ, CALVO, EL KADRI, 2015; JENKINS, COGO, 2011).

Além disso, as diversas concepções de língua, ao longo da história, também são relevantes, bem como suas respectivas contribuições para a educação.

Inicialmente, Saussure (2012) defende a língua como um sistema de signos de ordem social e abstrata, com foco na sua estrutura e no seu uso individual. Posteriormente, Bakhtin (2016) adotou uma perspectiva discursiva da língua, de modo a analisá-la em seu uso cotidiano e nas mais diversas esferas sociais, assumindo um caráter de discurso. Essa concepção também é defendida pelas teorias vygotskianas: a língua é adotada como instrumento de comunicação social e se constitui por meio das interações sociais.

3 | O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL E NA EJA

A partir dessas concepções de língua, vale contextualizar o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. A princípio, “pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de línguas” (LEFFA, 1999, p. 15), com enfoque às línguas modernas (inglês e francês) após 1855. Em um primeiro momento, a principal metodologia adotada era a da gramática-tradução, baseada na tradução de textos e em análises gramaticais. Contudo, em 1931, o método direto passou a ser utilizado, o qual defendia “o ensino da língua através da própria língua” (LEFFA, 1999, p. 20).

Posteriormente, a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) instituiu a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental e, no ensino médio, acrescida de uma optativa. O documento também defendia a flexibilidade curricular, sem adoção de um método de ensino “certo”. Logo, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) passaram a sugerir a adoção de uma abordagem sociointeracional, com ênfase na habilidade de leitura. Assim, percebe-se que, hodiernamente, não há o uso de uma única metodologia para o ensino de Línguas Estrangeiras, mas sim uma junção de diversas abordagens (LEFFA, 1999; RICHARDS AND ROGERS, 1999 entre outros).

Também é importante conhecer, brevemente, a história do contexto deste trabalho: a Educação de Jovens e Adultos (EJA): ela ganhou força na década de 1940, quando a Constituição de 1934 estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário a todos. Na década de 1960, surgiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do educador Paulo Freire. Freire (1987) defendeu uma educação dialógica e, para ele, é a partir da dialogicidade, do diálogo e da palavra que o indivíduo pode problematizar e, assim, transformar o mundo. Já a partir de 1990, “os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2002, p. 17).

Nos documentos oficiais, como a LDB (BRASIL, 2002), nota-se uma preocupação em dar acesso à educação para jovens e adultos que, porventura, não encontraram oportunidades adequadas durante o período escolar, entretanto, é preciso reconhecer que há algumas barreiras a serem transpostas para que exista realmente acesso adequado à formação básica.

4 | A LUDICIDADE E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DE INGLÊS NA EJA

Ao se falar do ensino de uma língua estrangeira para jovens e adultos, é comum o pensamento de que não é possível aprender outro idioma nessa faixa etária, o que é um mito. Na verdade, o adulto continua a aprender e a se desenvolver por meio de suas

experiências e interações socioculturais e esse potencial de aprendizagem inclui o seu desenvolvimento linguístico (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, destaca-se a importância de considerar as experiências e os conhecimentos prévios que os estudantes possuem, para que o aprendizado possa fazer sentido para eles e haja motivação, o que evita uma nova evasão escolar por parte desses indivíduos. Os recursos lúdicos podem contribuir para tal, já que é comum a transferência de particularidades da língua materna do aprendiz para a língua estrangeira, como aspectos fonológicos (RAMOS, 2009, p. 54).

Isso pode ser agravado caso o aluno tenha lacunas relacionadas ao letramento, que é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3). O letramento permite que o indivíduo utilize a língua nas diversas práticas sociais, porém, nem sempre aqueles indivíduos que tiveram problemas no ensino básico atingem um nível de letramento adequado. Muitas vezes, procuram na EJA uma nova chance educacional e precisam de práticas de letramento que os habilitem a construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências e habilidades.

Esse fato, aliado à falta de motivação, dificulta o desenvolvimento da consciência fonológica em LI, visto que “no processo de aprendizagem da língua estrangeira, há, pelo menos, dois aspectos fundamentais: motivação e percepção da diferença, isto é, aquisição de uma consciência receptiva, para que o aluno possa desenvolver a competência oral produtiva” (RAMOS, 2009, p. 55). Portanto, o aprendizado de uma língua estrangeira requer a consciência das distinções entre os sistemas das duas línguas e consequente reorganização mental do aprendiz quanto a essas diferenças (AQUINO, 2009). Contudo, com o caráter do Inglês como Língua Internacional, assim como Língua Franca, suas diversas variantes e contextos de uso “impõem reflexões quanto à utilização de um único modelo de produção fonológica no processo de ensino e aprendizado de inglês” (RAMOS, 2009, p. 55).

Especialmente no nível fonêmico da consciência fonológica de jovens e adultos, no qual os sujeitos devem conseguir manipular os fonemas, os recursos lúdicos podem contribuir favoravelmente. Para aprimorar esse aspecto, aspectos fonéticos e fonológicos devem estar presentes no dia a dia da sala de aula de LI, especialmente com o auxílio de recursos lúdicos, como jogos, ditado, imitações, música e bingo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, nota-se as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica em Língua Inglesa na EJA, pois pode propiciar um ambiente mais motivador para a aprendizagem, podendo também evitar uma nova evasão escolar do público em questão.

REFERÊNCIAS

AQUINO, C de. **Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: o caminho percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica.** 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série). Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; EL KADRI, M. S. et al. (2015). **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes.** Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00593.pdf>> Acesso em: 19 de outubro de 2019.

JENKINS, J.; COGO, A. (2011). **Review of developments in research into English as a lingua franca.** Disponível em:<<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/review-of-developments-in-research-into-english-as-a-lingua-franca/47A99C70A696371F7F9F06351D0963F1>> Acesso em: 19 de outubro de 2019.

LAGO, A. **Jogos divertidos para a sua aula de inglês.** Barueri, SP: DISAL, 2010. LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02)

RAMOS, E. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. *In:* LIMA, D. C. de (Org). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa:** conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 53-58.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 15ª Edição.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Conversa inicial. *In:* Lamprecht et. al. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOARES, M. **Português:** uma proposta para o letramento. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 01-10, nov. 2006.

CAPÍTULO 15

LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS: VEREDAS PERCORRIDAS DA CHEGADA AO ENSINO SUPERIOR À IMPLEMENTAÇÃO E EXPANSÃO NO ESTADO DO PARÁ

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Luciana Kinoshita

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
– Unifesspa
Marabá – Pará
<http://lattes.cnpq.br/3326445649802244>

RESUMO: O presente estudo trata sobre a graduação em Letras com habilitação em língua inglesa. Nosso objetivo é descrever, em linhas gerais, o seu desenvolvimento no país desde a chegada desse curso no Ensino Superior brasileiro até a sua implementação e expansão no estado do Pará. Ao contar a história dessa trajetória conhecemos mais sobre o passado, para que possamos melhor traçar o(s) caminho(s) em direção ao futuro. A relevância da pesquisa está atrelada ao fato que pouco se sabe historicamente sobre o assunto, essencialmente sobre o início e o crescimento do Ensino Superior na região Norte do país, uma vez que a maioria dos estudos nessa perspectiva é voltada para a descrição de tal nível de ensino no Sudeste brasileiro. Consequentemente a história da formação de professores daquela região foi pouco narrada até então, principalmente no que se diz respeito aos professores de idiomas estrangeiros, como o inglês. Para dar conta da iniciativa proposta, desenvolvemos uma investigação de cunho bibliográfico e documental utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa. Resultados indicam

que a implementação desse curso no Pará foi parecida com o que aconteceu no restante do país e que a expansão também se assemelhou ao processo de como o Ensino Superior privado se estendeu pelo território nacional. Já o setor público foi marcado pela instituição de programas governamentais especificamente voltados para a ampliação/reestruturação das universidades (REUNI) e formação de professores (PARFOR) como motivação principal para se expandir por todo o interior do estado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores, Licenciatura em Letras Inglês, Implementação da Educação Superior, Expansão da educação superior.

**BACHELOR'S DEGREE IN ENGLISH:
PATHWAYS TRAVELLED FROM THE
ARRIVAL IN THE HIGHER EDUCATION
TO THE IMPLEMENTATION AND
EXPANSION IN THE STATE OF PARÁ**

ABSTRACT: This study regards the undergraduate degree in Language with English qualification. Our objective was to describe, in general terms, the development of this major degree in the country since its arrival in Brazilian Higher Education until its implementation and expansion in the state of Pará. By telling the history of this trajectory we know more about the past, allowing us to better chart the path(s) towards the future. The relevance of the research lies on the fact that little is known historically on the subject, essentially about the beginning and the growth of Higher Education in the North region of the country. This is because most studies in this regard are focused on the description of this

level of education in the Southeastern region of Brazil. Consequently, the history of teacher education in the North has rarely been narrated so far, especially regarding teachers of foreign languages, such as English. In order to accomplish the proposed initiative, we developed a bibliographic and documentary investigation using qualitative and quantitative approaches. Results indicated that the implementation of this degree in Pará was similar to what happened in the rest of the country and that the expansion was also similar to the process of how private Higher Education extended across national territory. On the other hand, the public sector was marked by the implementation of government agency programs specifically focused on the expansion/restructuring of universities (REUNI) and teacher education (PARFOR) as the main motivation to expand towards the interior of the state.

KEYWORDS: Initial teacher education, English major undergraduate degree, Higher education implementation, Higher education expansion.

1 | PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A HISTÓRIA A SER CONTADA

Nesse estudo tratamos sobre o curso de graduação em Letras com habilitação em língua inglesa e fazemos uma breve descrição histórica de seu desenvolvimento no Brasil, desde a chegada do curso como parte integrante do Ensino Superior até a sua implementação e expansão no estado do Pará. Cremos que nossa investigação contribui para que interessados no assunto possam conhecer mais a respeito da história do curso e aspectos que moldam as características atuais da graduação que habilita o profissional para lecionar inglês na Educação Básica brasileira.

Acreditamos que a relevância de nossa proposta se deve ao fato de que muito pouco é historicamente conhecido sobre o assunto, essencialmente em relação ao início e ao crescimento do Ensino Superior no Norte do Brasil, pois os estudos nessa perspectiva trabalham com mais frequência falando a respeito do Sudeste do país. O principal resultado disso é que a história da formação de professores no Norte foi pouco descrita em pesquisas acadêmicas até o momento e a formação de professores de idiomas estrangeiros, como é o caso da língua inglesa, acaba também fazendo parte desse esquecimento. Escolhemos focar especificamente nesse idioma por ser dele o curso de Letras com habilitação em língua estrangeira (LE) que mais se expandiu, nos últimos anos, por todo o território estado do Pará, como formação acadêmica inicial de professores de línguas. Além de que, com o advento da lei 13.415/2017, o inglês passa a ser o idioma estrangeiro obrigatório na Educação Básica, enquanto outros podem ser incluídos no currículo opcionalmente.

Para desempenhar o que aqui propomos, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental. A fim de que pudéssemos tanto nos valer de trabalhos e estudos já realizados por outros, quanto da apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (leis, decretos, normativas, planos de curso etc.).

Ao final do estudo, nossos resultados indicaram que a forma com que o curso de Letras Inglês foi implementado no estado foi, em alguns aspectos, semelhante a como o

mesmo processo foi desenvolvido no resto do Brasil, porém houve ainda particularidades em relação às características nacionais. A sua expansão também foi parecida no que diz respeito ao setor privado de Educação Superior, mas não no público que teve influência de programas governamentais federais específicos de ampliação e reestruturação, como explicamos mais adiante.

Para dar conta do que propomos, dividimos nosso texto em quatro partes seguidas de uma lista de referenciais teóricos e documentais. A primeira delas é uma seção introdutória, onde expomos brevemente do que se trata o estudo, elencando tema, objetivos, relevância etc. Logo após, apresentamos a metodologia para expor os procedimentos utilizados do decorrer da pesquisa. Em seguida temos uma seção em que organizamos a trajetória do curso investigado com base em nossos dados bibliográficos e documentais. E, por fim, há a conclusão, lugar onde sintetizamos o estudo, retomamos nossos objetivos, apresentamos resultados alcançados e sugerimos estudos complementares.

2 | CAMINHOS PERCORRIDOS PARA DESVENDAR OS RUMOS DO CURSO

Nessa seção descrevemos os procedimentos adotados no decorrer da investigação. Para tanto, tratamos dos tipos de pesquisa utilizados quanto à sua abordagem, natureza, objetivos e procedimentos.

Usamos a abordagem qualitativa e a quantitativa. Foi necessário trabalhar tanto com dados mensuráveis (estatísticos) quanto subjetivos. Utilizamos ambos para compreender, em profundidade, o tema abordado, supondo um corte temporal-espacial que determina o campo e a dimensão do trabalho que, no nosso caso, é o território brasileiro com ênfase na região Norte, mais especificamente no Pará, englobando desde o início do século XX até os dias atuais. E, por ser um período significativamente longo, trabalhamos apenas com aspectos mais marcantes de cada época devido a limitações de espaço textual.

Quanto à natureza, nossa investigação é uma pesquisa básica, porque buscamos descobrir novos conhecimentos que envolvem verdades e interesses universais que é saber mais sobre a história de um curso de licenciatura específico, cujos resultados servem para ampliar a compreensão sobre o tema, sem a necessidade (ainda que desejável) de aplicação imediata.

Nossos objetivos são característicos tanto de pesquisa exploratória quanto de descritiva que estão diretamente relacionados aos procedimentos adotados sobre os quais estão explanados no parágrafo seguinte. É exploratória devido à intenção de proporcionar maior familiaridade dos interessados com o tema, no sentido de torná-lo mais explícito. Também é descritiva por exigir muitas informações sobre o que pretendemos investigar, descrevendo fatos e fenômenos a seu respeito.

Para alcançar os objetivos caracterizados acima, empregamos dois tipos de procedimentos em nosso estudo: a pesquisa bibliográfica e a documental. A primeira está

ligada à pesquisa exploratória, uma vez que, ao envolver o levantamento bibliográfico, temos a oportunidade de nos valer de referencial teórico já analisado e publicado para conhecer melhor o que já se sabe a respeito do assunto, agregando saberes de diferentes contribuições científicas disponíveis. Enquanto a segunda é relacionada à pesquisa descritiva, pois o exame de materiais ainda sem tratamento analítico de que se ocupa a análise documental é propício para estudos que envolvem longos períodos, como é o caso do nosso.

Vejamos a partir da seção seguinte a trajetória do curso de Letras Inglês contada por meio dos procedimentos expostos.

3 I BREVE TRAJETÓRIA DO CURSO DE LETRAS INGLÊS

Aqui trazemos o estudo bibliográfico e documental de nossa pesquisa. Para tanto, dividimos essa parte do trabalho em duas subseções. A primeira trata sobre os pioneiros cursos ofertados no país e a segunda diz respeito à sua chegada e desenvolvimento no Pará.

3.1 Primeiros cursos ofertados no país

Ao contrário do que se acredita, o Ensino Superior brasileiro não adquiriu cunho universitário a partir da década de 1930, por, até então, funcionar em escolas e faculdades isoladas que se ofereciam cursos voltados apenas para uma única área específica. Em 1909, foi criada a Escola Universitária Livre de Manaus¹. Ela reunia três áreas de conhecimento (Exatas, Humanas e Saúde) e, em 1913, passou a ser chamada de Universidade de Manaus, foi desativada em 1926 e, mais tarde, em 1962, precedeu a Universidade Federal do Amazonas (UFAM)².

É bastante provável que os adeptos ao pensamento de que os anos 1930 marcam o início dessa história não estivessem atentos ao que acontecia no Norte do país no início do século e, por isso, considerem a criação da Universidade de São Paulo (USP)³, como a primeira experiência universitária brasileira, o que, apesar de não ser verdade, é compreensível visto que a Escola Universitária Livre de Manaus durou apenas 17 anos e poucos registros há dela.

Há divergências em relação a quando e onde o Ensino Superior brasileiro teve início, mas é fato que o primeiro curso superior data de 1808 com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, momento em que é criada Escola de Cirurgia da Bahia⁴ que, posteriormente, daria origem à Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA)⁵.

1. Criada pela Lei nº 601 de 08 de outubro de 1909 (AMAZONAS, 1909).

2. Criada pela Lei Federal 4.069-A, de 12 de junho de 1962 (BRASIL, 1962).

3. Criada pelo Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (SÃO PAULO, 1934).

4. Criada pela Decisão nº 2, de 18 de fevereiro de 1808 (BRAZIL, 1808).

5. Criada pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946 (BRASIL, 1946).

As primeiras iniciativas de Educação Superior foram implementadas pela elite do país para atender seus próprios interesses, por isso as graduações inicialmente oferecidas eram de profissões liberais tradicionais como Medicina, Direito e Engenharias (SAMPAIO, 1991). Enquanto essas características perduraram, até antes da Reforma Francisco Campos, a formação de professores para a Educação Básica se dava no Ensino Secundário (antigo ginásio, hoje Ensino Médio), o que não significa que a formação em Letras não existia, como exemplo podemos citar o Bacharelado em Letras do Colégio Pedro II, criado em 1837 (BRASIL, 1837) e o da Escola Universitária Livre de Manáos, implementado 1909 (AMAZONAS, 1909). Contudo, eram iniciativas que não necessariamente visavam formar professores.

Até a década de 1930, quem ministrava aulas nas diferentes áreas eram professores leigos. Após a reforma anteriormente mencionada e o aparecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras por advento da criação da USP, os professores passam a ter a oportunidade de se formar na universidade para atuar no Ensino Secundário.

A nova composição para a formação de professores secundários foi a seguinte: o candidato matriculava-se nos cursos de Bacharelado dos diversos ramos específicos de conhecimento, segundo o setor curricular e programático em que pretendia exercer o magistério no ensino médio (História, Geografia, Matemática, Filosofia, Química etc.). Ao fim de três anos, formava-se o Bacharel. A licença para o magistério (diploma de Licenciado) lhe era concedida mediante mais um ano de estudos [...] (FÉTIZON, 1984, p. 149)

A mesma composição funcionava para as diversas habilitações do curso de Letras, uma vez que, desde o início da USP, já haviam sido instituídas diversas cadeiras fundamentais na seção de Letras, entre elas a de Língua e Literatura Inglesa⁶ que, por sua vez, estava dividida em subseções, uma delas a de LE⁷ que era assim organizada:

1º ano – Lingüística Filologia comparada, Língua (francesa, inglesa ou alemã);

2º ano – Língua (francesa, inglesa ou alemã) Literatura (francesa, inglesa ou alemã);

3º ano – Língua (francesa, inglesa ou alemã) Literatura (francesa, ou alemã), Técnica e crítica literária. (SÃO PAULO, 1934)

Ao concluir o curso em qualquer das seções ou subseções da universidade o aluno tinha direito ao que se chamava de “licença cultural”⁸, mas, para exercer o magistério no Ensino Secundário, era necessário ainda concluir um “curso de formação pedagógica no Instituto de Educação”^{9,10} que poderia ser feito de simultaneamente ao 3º ano na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ou após a sua conclusão.

6. Ver Art. 9º do Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (SÃO PAULO, 1934).

7. Ver Art. 10º do Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (SÃO PAULO, 1934).

8. Ver Art. 11 do Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (SÃO PAULO, 1934).

9. Ver § 1.º do Art. 5º do Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (SÃO PAULO, 1934).

10. Trata-se do antigo Instituto Caetano de Campos que teve sua Escola de Professores incorporada à USP em 1938.

A preocupação inicial era formar o professor para atuar apenas no Ensino Secundário. Assim, a universidade não tomou para si, naquele momento, a responsabilidade da formação para lecionar em níveis inferiores ao que hoje equivale ao Ensino Médio. No caso da LE, somente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, o ensino de idiomas passa a obrigatoriamente fazer parte do currículo da Educação Básica, pois, na anterior (Lei nº 5.692/71), as LE eram mencionadas como algo que poderia ser incluso, enquanto, na sua antecessora (Lei nº 4.024/61), elas não estavam previstas para nenhum nível de ensino. Vemos que, durante muitos anos, a formação do professor de línguas não foi valorizada devido, entre outros fatores, à falta de legislação que as incluíssem formalmente nos primeiros anos de escolarização do país.

3.2 Destinos tomados pelo curso no Pará

Nessa seção versamos sobre a implementação e expansão do curso de licenciatura em Letras Inglês no Pará. E, para tanto, dividimo-la em duas subseções: na primeira delas, abordamos acerca de iniciativas pioneiras implementadas na capital do estado e, na segunda, tratamos do processo de expansão desse curso para municípios do interior paraense.

3.2.1 Na capital do estado

Vimos, na seção anterior, que a primeira iniciativa de curso de formação de professores de idiomas em uma universidade brasileira surgiu em São Paulo, em 1934, e levou algumas décadas para que o mesmo acontecesse no Norte do país que também começou a história do seu Ensino Superior com cursos mais elitizados, por exemplo, na já mencionada Escola Universitária Livre de Manáos que ofertava o curso de Letras, mas como bacharelado, e, com o encerramento dessa instituição em 1926, a região Norte volta a oferecer esse curso em Nível Superior somente a partir de 1957, na Universidade do Pará¹¹, que, mais adiante, passaria a compor a Universidade Federal do Pará (UFPA).

É importante enfatizar que, durante esse período de mais de três décadas (1926 a 1957), a formação na área de Letras continuou acontecendo no Norte do país, mas estava restrita a colégios e preparatórios para escolas profissionais, essencialmente para carreiras como Direito e Medicina por advento da Faculdade de Direito do Pará¹², que existia desde 1902, e a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará¹³, criada em 1919. Com a criação da UFPA ambas as faculdades foram federalizadas e incorporadas a ela, juntamente com outros cinco estabelecimentos de Ensino Superior, todos localizados na capital do estado (BRASIL, 1957):

11. Criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957 (BRASIL, 1957).

12. Federalizada pela Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950 (BRASIL, 1950b).

13. Federalizada pela Lei nº 1.049, de 03 de janeiro de 1950 (BRASIL, 1950a).

- c) Faculdade de Farmácia de Belém do Pará;
- d) Escola de Engenharia do Pará;
- e) Faculdade de Odontologia do Pará;
- f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará;
- g) Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Pará.

Como podemos observar, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, existente desde 1955, foi uma das que foram integradas pela nova universidade e, com ela, levou o único curso de Letras do Norte do Brasil na época. A criação da UFPA marca, então, a volta desse curso para o Nível Superior da região Norte do país que passa a ser gratuito pela federalização de todos os estabelecimentos que a compuseram.

As informações sobre quando o curso de Letras Inglês começou na UFPA são desconhecidas. De acordo com o portal do e-MEC, a primeira turma data de março de 1955, mesma data de início do curso de Letras Português e de Letras Francês, indicando que os três já existiam desde antes da universidade, ainda na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará. Contudo, o Instituto de Letras e Comunicação (ILC) que hoje abriga as graduações em Letras do campus da capital, ao relatar a sua história em seu site oficial, diz que, em 1965, havia apenas Letras com Habilitação em Língua e Literatura Portuguesas e o Inglês, na época, era contemplado unicamente como curso livre de LE. E, mais tarde, em 1969, com a criação do Centro de Letras e Artes (CLA), os cursos de Letras com habilitação em Línguas e Literaturas Estrangeiras passam a existir.

Apesar de haver duas prováveis datas de início, o curso de Letras Inglês do campus de Belém da UFPA é o pioneiro na região Norte do Brasil, porém hoje não é mais o único na capital do Pará que conta ainda com mais quatro outros, sendo um público e os outros privados.

A Universidade Estadual do Pará (UEPA) é, juntamente com a UFPA, as únicas instituições públicas que oferecem, em Belém, a graduação na qual focamos nosso estudo. A referida universidade estadual tem a mais nova licenciatura em Letras Inglês gratuita da capital do estado que iniciou em 2011 sua turma inaugural. Antes disso, seis particulares já atendiam parte da demanda na área. A primeira delas foi a União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA)¹⁴, em 1988. Conforme informações divulgadas pelo E-mec, anos depois, o curso começa a ser ofertado pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), em 2003, a Universidade Anhanguera (UNIDERP), em 2005, Universidade Paulista (UNIP) e a Universidade de Uberaba (UNIUBE) tiveram seus cursos autorizados no mesmo ano,

14. Criada em 1987 pela fusão do Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará (GESEP) com as Faculdades Integradas Colégio Moderno (FICOM) e que, em 1993, passou a se chamar Universidade da Amazônia (UNAMA).

em 2006, e a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), em 2007. A única iniciativa que surgiu depois da aprovação do curso da UEPA, a do Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) é a mais recente de todas e data de 2013.

Os cursos mencionados têm semelhanças e diferenças. Podemos exemplificar que, segundo dados do e-MEC, cinco deles¹⁵ são de 6 semestres, enquanto os outros quatro¹⁶ duram 8 semestres. A carga horária mínima também varia bastante, o menor tem 2800 horas (UNICID) e o maior 3620 (UNIP). É interessante observar que ambos os cursos que estão nos dois extremos são de educação à distância.

Outra diferença significativa é que mais da metade dos cursos ofertados na capital do estado são não presenciais¹⁷, tendo o município de Belém como polo, e, praticamente todos eles (à exceção da UNIDERP), são de dupla habilitação em Português e Inglês, sendo a FIBRA a única a ter curso presencial em Belém que hoje o oferece.

Esclarecemos que optamos por apresentar conjuntamente dados dos dois cursos (Letras Inglês e Letras Português/Inglês) para sermos fiéis ao nosso objetivo de descrever a formação do professor de língua inglesa em Nível Superior e ambas as licenciaturas formam esse profissional.

Com exceção do curso da UEPA, todas as licenciaturas em Letras Inglês ou Português-Inglês aprovadas para funcionar na capital do Pará, a datar de 2005, são à distância. Não coincidentemente é, a partir desse período, que o setor privado também expande a oferta do curso para o interior do estado, como expomos na subseção a seguir.

3.2.2 No interior do estado

Até 2005, tínhamos somente dois cursos de Letras Inglês fora da capital do Pará: o de Ananindeua que a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) começou a oferecer em 2002 e o de Soure que foi, em 2004, a primeira iniciativa da UFPA em levar o curso para um dos seus campi no interior. Com esse cenário, a instituição pioneira a ofertar a graduação fora de Belém tinha características parecidas com a que primeiramente começou a atuar, na década de 70: a UNAMA¹⁸. Ambas trabalham com Ensino Superior particular que Carlos Benedito Martins (1988) chama de “novo” ensino privado e surgiu no mercado de uma maneira bastante particular:

De uma maneira geral, ocorreu que os responsáveis pelas escolas de primeiro e segundo graus, que transferiram seus capitais para o ensino superior, trariam também a mentalidade empresarial com a qual dirigiam seus estabelecimentos, procurando imprimir tal tipo de percepção e conduta nos estabelecimentos de ensino superior criados por eles. (Idem, p. 38)

15. UNIUBE, UNICID, UNICESUMAR, FIBRA e UNIDERP.

16. UNAMA, UNIP, UFPA e UEPA.

17. UNIDERP, UNIP, UNIUBE, UNICID e UNICESUMAR.

18. Na época, ainda sob o nome de CESEP e FICOM.

Trata-se de um movimento que iniciou no Sudeste do país nos anos 70 e na região Norte não foi diferente, pois tanto a ESMAC quanto as instituições antecessoras da UNAMA (CESEP e FICOM) tiveram seu começo atrelado a escolas privadas de Educação Básica que passaram também a atuar no Nível Superior vendo-o como um mercado promissor para obtenção de lucro e acúmulo de capital.

Estava, então, aberto um caminho para que várias outras instituições privadas de Ensino Superior também implementassem suas atividades acadêmicas no interior do Pará. O curso de Letras Inglês chegou, por meio da rede privada, até diversos municípios do estado e é ofertado hoje em Altamira* pela UNIP (desde 2006), Ananindeua pela ESMAC (desde 202), UNIDERP (desde 2005) e UNIP (desde 2006), Barcarena pela UNIP (desde 2006), Castanhal pela UNIP (desde 2006), Eldorado dos Carajás pela UNICESUMAR (desde 2013), Tucuruí* pela UNIDERP (desde 2005) e UNIUBE (desde 2006), Santarém* pelo CEULS¹⁹ (desde 2007), UNIP (desde 2006) e UNIUBE (desde 2006), Marabá* pela UNIDERP (desde 2005) e UNIP (desde 2006), Parauapebas pela UNIUBE (desde 2006), Redenção pela UNIP (desde 2006) e Ulianópolis pela UNIDERP (desde 2005).²⁰

Em um estado com 144 municípios, somente onze cidades do interior são atendidas pelo setor privado. É relevante observar que apenas duas (CEULS e ESMAC) ofertam o curso presencialmente, sendo que cada uma delas atua em um único local, restringindo a possibilidade de acesso a essa modalidade de graduação para quem opta por estudar em uma instituição privada no interior do Pará, pois, caso o futuro professor não obtenha a sua formação em Ananindeua ou em Santarém, ele terá duas únicas opções: fazer a graduação à distância ou estudar em uma universidade federal (caso exista um campus em seu município). Não criticamos aqui a qualidade da formação não presencial, que pode ser bastante eficiente quando bem utilizada, mas damos ênfase à falta de alternativas uma vez que nem todos se adaptam bem a essa modalidade, o que pode prejudicar a formação dos professores oriundos do interior paraense.

Ainda sobre a licenciatura em questão nas instituições privadas, não é por mera coincidência que o processo de expansão aconteceu a partir de 2002, ano subsequente à implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)²¹, um programa “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos” (BRASIL, 2001a, p. 02). Podemos observar também que a expansão tomou proporções ainda maiores a partir de 2005 com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)²² que concede bolsas de estudo integrais e parciais para o mesmo público, com o diferencial de disponibilizar bolsas também para docentes da rede pública cursarem qualquer licenciatura, independentemente da renda.

19. Centro Universitário Luterano de Santarém – única privada filantrópica e confessional, sem fins lucrativos.

20. Consideramos como ano de início de cada curso o que constava na plataforma do e-mec durante o período em que buscamos os dados.

21. Criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a).

22. Criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

Assim, o interior do estado passa a se configurar como um mercado cada vez mais atraente devido a seus municípios com poucas ou nenhuma universidade pública e com a maioria da população elegível aos programas referidos, por a Educação Básica pública ser predominante nessas localidades.

O mesmo não aconteceu com o Nordeste paraense, onde se concentra a maioria dos campi da UFPA e da UEPA. Houve, contudo, uma pausa na expansão desse curso pelas instituições particulares em 2007. Tanto que a única nova iniciativa posterior é de 2013, em uma cidade que não era atendida por nenhuma universidade, nem privada, nem pública: Eldorado dos Carajás.

Isso se deu porque, nesse período, iniciaria uma nova expansão para o interior do Pará: a da rede pública federal. Hoje temos o curso pela UFPA em Soure (desde 2005), Baião (desde 2015), Bragança (desde 2009), Cametá (desde 2008), Capanema (desde 2010), Altamira (desde 2009), Mocajuba (desde 2016), Oeiras do Pará (desde 2018), São Caetano de Odivelas (desde 2019), Tucuruí (desde 2013) e Tomé-Açu (desde 2013), pela Unifesspa²³ em Marabá (desde 2009) e Canaã (desde 2019) e pela UFOPA²⁴ em Santarém (desde 2011).²⁵

Como podemos perceber, apenas universidades federais ofertam gratuitamente a licenciatura em Letras Inglês no interior do estado, mas nem todas elas. Apesar de termos mais duas instituições públicas no Pará, a UEPA e a UFRA, e ambas também funcionarem em uma proposta multicampi, a primeira implementou essa graduação somente em seu campus da capital, enquanto a segunda não possui o curso em nenhum dos seus campi.

As federais começam a expandir, principalmente, suas licenciaturas, em geral, não apenas o curso de Letras Inglês, para além de Belém com o auxílio do programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁶ que proporcionou condições mais favoráveis para a ampliação do acesso ao e permanência no Nível Superior público por meio de melhorias tanto em infraestrutura física quanto em recursos humanos com a contratação de mais servidores (professores e técnicos-administrativos).

Com a instituição do programa referido, começa uma verdadeira corrida pela abertura de novos cursos de graduação e até mesmo de surgimento de novas universidades, como foi o caso da UFOPA, em 2009, e da Unifesspa, em 2013. No estado do Pará, vimos isso acontecer, em maiores proporções, principalmente nas duas instituições mencionadas, devido aos altos investimentos destinados para tal. Logo, dos 11 cursos de graduação que a Unifesspa possuía em 2008 (ano anterior à instituição do REUNI), ainda como campus da

23. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) foi criada pela Lei nº 12.824/2013 por desmembramento da UFPA (BRASIL, 2013).

24. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foi criada pela Lei nº 12.085/2009 por desmembramento da UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) (BRASIL, 2009a).

25. Consideramos como ano de início de cada curso o referente à primeira oferta de vagas para aquela cidade por cada instituição em seus processos seletivos. Dados foram obtidos a partir dos editais de seleção.

26. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

UFPA, ela passou a conseguir ofertar 48 diferentes opções em 2020. Enquanto a UFOPA mais que quadruplicou a quantidade de cursos que oferecia, indo de seis graduações ofertadas em 2008, como campus de Santarém da UFPA, para 49 em 2020, aumentando em mais de oito vezes a sua quantidade.

Outro advento do governo federal que impulsionou a expansão do Ensino Superior para o interior foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)²⁷, um programa que visa formar professores em exercício na rede pública para que obtenham a formação exigida pela LDB. Foi assim que o curso de graduação em Letras Inglês se expandiu ainda mais, inclusive para municípios nunca antes contemplados seja por instituições particulares ou públicas.

A licenciatura em Letras Inglês é atualmente oferecida dentro do PARFOR, pela UEPA em Belém*, Castanhal e São Miguel do Guamá; pela UFPA em Abaetetuba, Belém*, Bragança*, Breves, Cametá*, Castanhal, Itaituba, Mãe do Rio, Medicilândia, Parauapebas, Soure*, Tailândia e Tucurí; e pela UFOPA em Alenquer, Almeirim, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém*.

Sendo que, nessa última universidade, o curso é de dupla habilitação Português e Inglês e, em todos os municípios marcados com asterisco, também há a oferta do curso regular, fora da modalidade PARFOR, para o público em geral. Assim, temos 17 municípios, no interior do estado do Pará, cujo curso de Letras Inglês pelo PARFOR é a única alternativa de formação inicial formal na área. Lembramos ainda que Unifesspa, IFPA e UFRA também ofertam graduações (e pós-graduações) pelo PARFOR, mas, atualmente (em 2020), nenhuma delas oferece o curso em questão pelo programa.

4 | TENTATIVA DE ARREMATAR UMA “HISTÓRIA (AINDA) SEM FIM”

Acreditamos que alcançamos nosso objetivo ao descrever, em linhas gerais, o desenvolvimento do curso de formação de professores de inglês como LE para a Educação Básica, desde a sua primeira implementação no Ensino Superior nacional até a expansão pelo estado do Pará. Por meio dessa descrição, é possível saber sobre a história do curso no país, mais detalhadamente, no Pará, além de conhecer algumas curiosidades e características específicas que teve ao longo do tempo.

A implementação da graduação em Letras Inglês no Pará foi semelhante a como o mesmo processo se deu no resto do país, com particularidades como:

- a) Início com professores leigos (sem formação universitária na área) atuando na Educação Básica;
- b) Primeiros cursos de capacitação específica acontecendo em escolas e faculdades isoladas;

27. Instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (BRASIL, 2009b)

c) Transformação dessas faculdades nas primeiras instituições universitárias públicas do estado.

Entretanto, quanto à expansão, apenas o que aconteceu com o setor privado tem características bastante parecidas, enquanto a do setor público, mais intensificada a partir de 2009, teve alguns aspectos próprios a exemplo da influência de programas como:

a) PARFOR – voltado apenas para o Norte e Nordeste do Brasil;

b) Reuni – que tem amplitude nacional, mas que também tem apresentado resultados significativos de seus investimentos nas referidas regiões.

Nos últimos anos, a expansão desse curso está acontecendo mais rápido do que jamais se deu na história do estado do Pará. Temos, de um lado, instituições particulares expandindo para garantir uma porção de um mercado consumidor por muito tempo deixado de lado e assim ter seu lucro e acúmulo de capital. E do outro, universidades públicas sucateadas buscando, a todo custo, garantir para si parte dos recursos (investimentos) disponíveis a fim de melhorar sua infraestrutura física e recursos humanos. As últimas acabam vendo, nos programas de expansão propostos pelo governo federal, uma maneira de conseguir superar anos de investimento orçamentário insuficiente para arcar com suas demandas.

Uma das consequências é que, como, nem sempre, universidades e institutos têm condições de expandir em tamanha proporção, dentro de um período tão curto, isso acaba acarretando/evidenciando problemas e incoerências nas instituições. Por exemplo, podemos mencionar o fato que, por vezes (para não dizer muitas vezes), para atender as exigências do governo, a rede pública acaba abrindo novos cursos enquanto seus antigos estão sucateados, contratando mais pessoas (professores e técnicos) para as novas graduações sendo que as que já existiam permanecem com falta de pessoal.

O Ensino Superior, mais especificamente no que diz respeito à formação inicial de professores de inglês, vem crescendo e se expandindo no Brasil e no Pará nos últimos anos. Contudo, apesar dos avanços, no caso do estado referido, o que temos até o momento ainda é muito pouco para suprir as demandas atuais, haja vista que, na grande maioria dos municípios, o curso de Letras Inglês ainda não existe (nem na rede privada, nem na pública) e, por conseguinte, os docentes são formados em outras cidades ou são professores leigos na área em que atuam, o que certamente prejudica a qualidade da educação ofertada no Ensino Básico.

Nosso estudo não pretende encerrar a discussão. Sabemos que muito ainda há para investigar sobre a questão que aqui abordamos e esteve fora do alcance na nossa pesquisa como mais detalhes sobre o impacto de políticas públicas como o PARFOR e o REUNI estão tendo na expansão e a qualidade de oferta do curso de Letras Inglês no estado do Pará comparando modalidades presenciais e à distância. Daí a necessidade de conhecer como a formação inicial dos professores foi implementada e tem se expandido no contexto investigado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01, seção 1, Nº 35, 17 de fevereiro de 2017.

_____. **Sistema e-MEC**. 2015. Disponibiliza consulta a informações sobre instituições de Educação Superior no sistema e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 05, seção 1, Nº 107, 6 de junho de 2013.

_____. Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01-02, seção 1, Nº 212, 6 de novembro de 2009a.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01-02, seção 1, Nº 21, 30 de janeiro de 2009b.

_____. *Decreto 6096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 07, seção 1, Nº 79, 25 de abril de 2007.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 07-08, seção 1, Nº 10, sexta-feira, 14 de janeiro de 2005.

_____. Lei nº 10.468, de 20 de junho de 2002. Altera o art. 3o da Lei no 4.069-A, de 12 de junho de 1962, dando nova denominação à Universidade do Amazonas. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 02, seção 1, Nº 118, 21 de junho de 2002a.

_____. Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 60, seção 1, Nº 20, 29 de janeiro de 2002b.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 02-04, seção 1, Nº 135E, 13 de julho de 2001a.

_____. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 50, seção 1, Nº 131, 09 de julho de 2001b.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01-09, seção 1, Nº 248, 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01-04, seção 1, Nº 153, 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 4.283, de 18 de novembro de 1963. Reestrutura a Universidade do Pará, cria cargos na Universidade de Alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01, seção 1, Nº 223, 22 de novembro de 1963.

_____. Lei nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962. Cria a Fundação Universidade do Amazonas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01, seção 1, Nº 120, 27 de junho de 1962.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01-06, seção 1, Nº 278, 27 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957. Cria a Universidade do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01-02, seção 1, Nº 149, 02 de julho de 1957.

_____. Lei nº 1.049, de 03 de janeiro de 1950. Federaliza a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, seção 1, Nº 19, 23 de janeiro de 1950a.

_____. Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01-05, seção 1, Nº 281, 08 de dezembro de 1950b.

_____. Decreto-lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946. Cria a Universidade da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01-02, seção 1, Nº 84, 12 de abril de 1946.

_____. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 4-8, seção 1, Nº 80, 06 de abril de 1939.

_____. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 02-04, seção 1, Nº 156, 10 de julho de 1937a.

_____. Retificação da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, publicada no Diário Oficial da União em 10 de julho de 1937. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, seção 1, Nº 184, 13 de agosto de 1937b.

_____. Império do Brasil. **Decisão nº 2**, de 18 de fevereiro de 1808. Manda criar uma Escola de Cirurgia no Hospital Real da Cidade da Bahia.

Anatomia no Hospital. 1808. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A2_2.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

FÉTIZON, B.A.M. A Universidade de São Paulo e a formação de professores universitários. In: FÉTIZON, B.A.M. **Educar professores?** Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1984, p. 125-181.

MARTINS, C.B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C.B. (org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva.** São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

PARÁ. Lei n° 5.747, de 18 de maio de 1993. Cria a Universidade do Estado do Pará. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, p. 2, de 19 de maio de 1993.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990.** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa Sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 6.283**, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

UFAM. **História da Ufam.** s/d. Disponível em: <<https://www.ufam.edu.br/historia.html>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

UFPA. **Apresentação.** s/d. Disponível em: <<http://www.ilc.ufpa.br/index.php/apresentacao>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. **Criação.** s/d. Disponível em: <<http://ifch.ufpa.br/index.php/memoria>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. **Histórico e estrutura.** s/d. Disponível em: <<https://www.portal.ufpa.br/index.php/universidade>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

USP. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras.** Departamento de Letras Modernas. Disponível em: <<http://dlm.fflch.usp.br>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CAPÍTULO 16

QUANDO A “PUREZA” DA LÍNGUA FORJA A “IMPUREZA” DOS FALANTES NÃO NATIVOS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 17/07/2020

Marildo de Oliveira Lopes

Universidade Federal da Bahia
Salvador – BA

<http://lattes.cnpq.br/5032065918548307>

RESUMO: Este artigo objetiva analisar os sentidos e as implicações da noção de identidade “pura” da língua, em textos tecidos em práticas discursivas no âmbito do ensino de inglês. A partir dos estudos de Hall (2006), realizo uma intersecção entre a Linguística Aplicada – dialogando com os postulados de Schmitz (2013), Palma (2011), Agier (2019), Coracini (2003) e Rajagopalan (2005) – com os Estudos Críticos do Discurso, ancorado nos escritos de Fairclough (2001) e van Dijk (2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise interpretativista, que percorreu o seguinte caminho metodológico: (1) estudo bibliográfico; (2) busca de produções textuais, na internet, relacionadas ao ensino de inglês, a saber: anúncios de cursos, anúncios de emprego para professores e videoaulas. Os elementos linguísticos dessas produções foram transcritos e os não linguísticos foram devidamente descritos, para fins de análise. Os dados revelam que esses discursos estão atravessados pela noção da identidade essencialista do inglês como língua pura, (re)produzindo o binarismo falante nativo *versus* falante não nativo. Nesse viés, o falante nativo seria o dono e o falante legítimo da língua,

excluindo-se, dessa concepção, quaisquer outros indivíduos, povos, países, culturas e variantes linguísticas – vistas, num viés manipulador, como identidades impuras – que não se enquadrariam na categoria “nativo”. À essa concepção subalternizadora subjazem ideologias globais discriminatórias e assimetrias de poder, contra as quais devemos lutar, na perspectiva do respeito à diversidade, aos direitos humanos e à dignidade de todos os seres humanos no Planeta.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês, Práticas discursivas, Identidade, Falante Nativo, Falante não nativo.

WHEN THE “PURITY” OF THE LANGUAGE FORGES THE “IMPURITY” OF NON-NATIVE SPEAKERS

ABSTRACT: This article aims to analyze the meanings and implications of the notion of “pure” identity of a language, in texts conveyed in discursive practices in the context of teaching English. Based on Hall’s studies (2006), I make an intersection between Applied Linguistics – in dialogue with the postulates of Schmitz (2013), Palma (2011), Agier (2019), Coracini (2003) and Rajagopalan (2005) – with Critical Discourse Studies, anchored in the writings of Fairclough (2001) and van Dijk (2018). This is a qualitative research of interpretive analysis that followed this methodological path: (1) bibliographic study; (2) search for textual productions, on the internet, related to English teaching: course announcements, job advertisements for teachers and video classes. The linguistic elements of these productions have been transcribed and the non-linguistic ones have been properly described

for analysis purposes. The data reveal that these discourses are crossed by the notion of an essentialist identity of English as a “pure” language, (re)producing the binarism of native speaker and non-native speaker. In this perspective, the native speaker would be the owner and the legitimate speaker of the language, excluding from this conception any other individuals, peoples, countries, cultures and linguistic variants – seen, from a manipulative point of view, as impure identities, that would not fit in the “native” category. This conception that produces subordinating roles is subjected to global discriminatory ideologies and asymmetries of power, against which we must fight, in the perspective of the respect for diversity, for the human rights and for the dignity of all human beings on Earth.

KEYWORDS: English teaching, Discursive practices, Identity, Native speaker, Non-native speaker.

1 | INTRODUÇÃO

A linguística aplicada (LA) contemporânea é uma área ampla, independente, interdisciplinar, “indisciplinar”, “antidisciplinar” e “transgressiva” (MOITA LOPES, 2009, p. 19) que se ocupa da investigação de problemas de linguagem no seu contexto de uso, em qualquer esfera da vida humana. Quando aplicada aos estudos de ensino de línguas, a LA possui uma nova agenda, que extrapola questões meramente linguísticas ou didáticas. Ela está também preocupada com seres humanos, com a justiça social, com os direitos humanos, sobretudo com a dignidade dos usuários de quaisquer línguas, com o combate aos preconceitos e discriminações diversos, que marginalizam povos, línguas, modos de falar e de existir. Essa nova agenda da LA está atrelada a um posicionamento político de resistência, que lança luzes de esperança para as minorias desfavorecidas socioeconomicamente no cenário mundial atual.

Falar, ensinar e aprender uma língua não é simplesmente repetir um modelo, mas significa também (re)produzir sentidos e ideologias. Somos sujeitos atravessados pela história. Os discursos e práticas sociais hegemônicas que produzem impactos na esfera do uso e ensino-aprendizagem de línguas não estão desvinculados de historicidade, de relações assimétricas de poder, de interesses políticos e comerciais específicos de grupos que se acham os legítimos donos do poder, e proprietários das língua e dos modos “legítimos” de falar.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar a maneira como (re)produção da noção essencialista da identidade da língua em práticas discursivas no âmbito do ensino de inglês cria o binarismo falante nativo *versus* falante não nativo, afetando esferas políticas, pedagógicas, (re)produzindo opressão social de indivíduos, povos e etnias e a desqualificação de variantes de línguas.

Este artigo objetiva analisar os sentidos e as implicações da noção de identidade “pura” da língua, em textos tecidos em práticas discursivas no âmbito do ensino de inglês. Assim, realizo uma interseção entre a LA e os Estudos Críticos do Discurso (doravante ECD).

Inicialmente, apresento os postulados teóricos acerca da identidade que perpassa pela noção utópica do falante nativo para, posteriormente, demonstrar como essas visões estão materializadas em textos nas seguintes práticas discursivas do universo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: anúncios de cursos, anúncios de empregos para professores e videoaulas disponibilizadas no portal *Youtube*. Os elementos linguísticos foram transcritos e os não linguísticos foram devidamente descritos, para fins de análise.

2 | A NOÇÃO DA IDENTIDADE PURA E ESSENCIALISTA DA LÍNGUA

De acordo com Rajagopalan (2005), a tradição do Ocidente concebe a identidade em um viés binário, quando na verdade, a identidade é algo muito mais complexo do que parece. O autor mostra que essa complexidade não é levada tão a sério os contextos de ensino de línguas, onde busca-se, comumente, obter algumas informações sobre o aprendiz, como sua origem, metas de vida, entre outros, visando o delineamento da metodologia no ensino. O autor salienta que é uma ilusão pensar que conhecer essas características do aprendiz é, de fato, conhecer sua identidade.

Problematizar a noção de identidade nos leva a questionar o construto da identidade da língua que a concebe como algo pura, estável fixa, estanque. Se assim fosse, qualquer modelo de língua diferente do que é idealizado, seria um pecado universal, um desvio de algo cristalizado, uma ofensa à suposta integridade e unidade da língua.

Rajagopalan (2005) traz à tona a discussão sobre quem é o legítimo falante de uma língua, apresentando a discussão acerca da dicotomia falante nativo *versus* falante-não nativo, uma questão bastante problemática. Palma (2011, p. 29), para mostrar a influência na noção tradicional do falante nativo, apropria-se de Chomsky (1975)¹, o qual acredita ser o falante nativo aquele falante ideal, que possui repertório gramatical e lexical, capaz de usar qualquer estrutura em qualquer situação, não estando sujeito a erros ou a lapsos de memória. A ideia criada sobre o falante nativo, influenciada por Chomsky (1975), é um mito para Palma (2011), como é para diversos outros linguistas aplicados, pois qualquer falante nativo comete erros e está sujeito a lapsos de memória. A autora nos diz:

Voltamos a ressaltar que, sob uma perspectiva discursiva, a língua é tomada como o lugar do equívoco e da heterogeneidade, sendo, portanto, impossível ao sujeito dominá-la por completo, sem erros, lapsos ou ambiguidade. A língua tampouco é fechada em si mesma; ao contrário, é suscetível a influências externas, sobretudo no mundo globalizado atual. No entanto, o sujeito que se crê pleno e uno, também acredita ser capaz de controlar seu dizer, de forma a controlar a própria língua (PALMA, 2011, p. 30).

Assim, a autora defende um conceito de língua que extrapola a visão estruturalista de Ferdinand Saussure (2006), para o qual a língua é um sistema fechado em si mesmo,

1. CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da Sintaxe**. Tradução por J. A. Meireles e E.P. Raposo. Coimbra: A. A. Amado, 1975.

constituído por signos e regras de combinação. Ao contrário dessa visão, Palma (2011) diz que a língua é marcada por outros elementos como o lapso, a ambiguidade, a heterogeneidade. Nessa acepção, tanto a língua como os seus falantes estão suscetíveis a serem influenciados por elementos externos, como a história, as ideologias e, inclusive, a influência de modos diferentes de falar e interagir por meio da língua.

Tradicionalmente, como nos mostra Palma (2011), mesmo na LA, o falante nativo é geralmente entendido como o falante ideal. A autora discute algo bastante problemático. Se considerarmos falantes nativos as pessoas que nasceram onde uma dada língua é usada como língua dominante, e havendo uma modalidade padrão daquela língua, torna-se difícil enquadrar todos os que nasceram naquele local, já que isso excluiria as crianças que, até uma certa idade, são incapazes de dominar essa modalidade. Além disso, também excluiria, do conceito de falante nativo, os indivíduos com alguma forma de deficiência que os impedem de reproduzir aquele padrão de língua.

Outro exemplo relevante apresentado por Rajagopalan (2005) é o caso dos pidgins, que sofrem alterações o tempo todo, não atendendo a esse conceito de língua idealizada. O autor critica a visão de Perren (1956)² sobre a expansão do inglês no continente africano. O *East African English*, falado com peculiaridades locais na África não possuiria o *status* de língua, na visão de Perren (1956), que considerou o fenômeno um perigo, uma ameaça à suposta pureza da língua inglesa e, inclusive, sugeriu que a solução (radical) para acabar com os desvios cometidos na língua inglesa é fazer os falantes daquele lugar esquecerem o inglês, embora essa fosse a língua materna dessas pessoas, alegando que essa estava contaminada com as “impurezas” das peculiaridades locais.

Se considerarmos as línguas como puras, teremos que excluir os falantes que não reproduzem esse modelo de língua. Fato é que na vida concreta e nas comunicações cotidianas, as pessoas usam as diversas variedades de uma língua ou até mesclam diferentes línguas (translingualismo). Validar a noção de um falante nativo que reproduz um padrão de língua (o que é ilusório) significa excluir os demais falantes daquela língua, seja um falante de segunda língua ou de língua estrangeira.

Contudo, o mito do purismo linguístico tem sido questionado. Para Rajagopalan (2005, p. 16), essa concepção moderna de língua e de ensino de línguas tem sido combatida. As discussões acerca dessa temática têm ganhado corpo, orientadas pelo pensamento pós-moderno nas ciências humanas. O autor explica que a identidade passou a ser vista como algo sempre em construção, ao contrário da visão ocidental para a qual a identidade era algo fixo e imutável. Nas palavras do autor,

Tudo isso tem mudado, e radicalmente, desde que os ventos do pensamento pós-moderno começaram a atravessar as ciências humanas. A identidade não é mais vista como algo que pode ser tomado como fixo e garantido. Em vez disso, hoje é amplamente reconhecido como uma construção. As

2. PERREN, G.E. 1956. 'Some problems of oral English in East Africa'. **English Language Teaching**. XI. 1:3-10.

identidades são construídas e constantemente reconstruídas em sintonia com as múltiplas influências às quais estão sujeitas. As identidades estão em um estado permanente de fluxo (RAJAGOPALAN, 2005, p. 16, tradução minha)³.

A partir dessa perspectiva que rejeita uma identidade essencialista, Rajagopalan (2005) sugere que as escolas de idiomas e os professores de línguas trabalhem com uma abordagem mais realista. Nem as línguas nem seus falantes possuem identidades fixas. Na vida concreta, não há uma única forma de se falar uma língua. A comunicação ocorre com mais de uma variedade da língua e mesmo na mesclagem entre línguas.

Outra discussão relevante é a desenvolvida por Schmitz (2013), que apresenta sua consonância com a crítica que Paikeday (1985)⁴ faz à noção de falante nativo, declarando a morte desse falante mítico, por acreditar que essa noção acaba favorecendo alguns grupos e discriminando outros. Schmitz (2013) não fala, como Paikeday (1985), na morte do falante nativo, mas na eliminação do status privilegiado do falante nativo, que é visto como o legítimo falante da língua.

Concordo com Paikeday que ser um falante nativo (isto é, o critério do local de nascimento) não é uma qualificação imprescindível para participar da preparação de um dicionário, escrever livros didáticos ou ensinar inglês. Competência é o que é necessário e não laços de sangue, conjunto particular de genes ou o local de nascimento. Eu, no entanto, não iria tão longe quanto ele em proclamar a morte do falante nativo, mas antes *a morte (ou a eliminação) do status privilegiado* [ênfase do autor] do falante nativo (SCHMITZ, 2013, p. 137, tradução minha)⁵.

Apesar dessa diferença com Paikeday (1985), que decreta a morte do falante nativo, Schmitz (2013) defende a desconstrução de seu status privilegiado, pois este não é o único competente para utilizar a língua. Schmitz (2013) também acredita que o professor de língua ideal não é, necessariamente, o professor considerado falante nativo da língua que ensina.

Nessa direção, Schmitz (2013) desvenda uma aparente ingenuidade de alguns, que podem não perceber, de imediato, os implícitos que atravessam essa discussão. Ele ressalta que, por trás da noção de falante nativo há uma ideologia perigosa de superioridade, purismo racial, relações assimétricas de poder. Ao validar a noção de falante nativo, estamos, segundo o autor, dizendo que apenas ele é o autêntico falante da língua enquanto o falante não nativo é concebido como o não autêntico, como um desvio, como

3. No original: All this has changed, and radically so, since the winds of postmodern thought started sweeping across the humanities. Identity is no longer viewed as something that can be taken for granted. Rather, is widely recognized today to be a construct. Identities are constructed and constantly being reconstructed in tune with the multiples influences they are subjected to. Identities are in a permanent state of flux (RAJAGOPALAN, 2005, p. 16).

4. PAIKEDAY, T. 1985. **The native speaker is dead!** Toronto, Paikeday Publishing Company, Inc. 109 p.

5. No original: I agree with Paikeday that being a native speaker (that is, the criterion of place of birth) is not a qualification for participating in the preparation of a dictionary, writing textbooks or teaching English. Competence is what is needed and not ties of blood, particular set of genes or place of birth. I would, however, not go as far as he does in proclaiming the death of the native speaker, but rather the *death (or the elimination) of the privileged status* (my emphasis) of the native speaker (SCHMITZ, 2013, p. 137).

aquele que produz uma variedade deficitária da língua.

Schmitz (2013) apresenta outra discordância entre Paikeday (1985), para quem o termo falante nativo é inútil e moribundo e Davies (1991), o qual vê relevância no termo, com a premissa de que uma pessoa tem segurança ao falar sua língua nativa e é inseguro quando fala uma língua não nativa. Nessa discussão, destaca-se o posicionamento de Schmitz (2013) que acredita que qualquer pessoa pode se sentir insegura ao falar qualquer língua, seja ela nativa ou não. A insegurança não está restrita a falantes não nativos.

A visão tradicional do falante nativo é bastante rígida para Schmitz (2013), que chama a atenção para a fragilidade do termo *segunda língua (L2)*. Em países como Índia, Cingapura e Nigéria, o inglês é uma língua oficial. Pessoas nascidas nesses países, que aprenderam o inglês muitas vezes desde a infância (o não), devem ser excluídas da categoria falante nativo? Seria uma injustiça considerar como nativos apenas os americanos, australianos, canadenses e britânicos. O autor ressalta que a língua inglesa ganhou expansão no globo terrestre, sendo que há diferentes variantes da língua. Numa abordagem não discriminatória, o inglês indiano estaria em pé de igualdade com o inglês americano ou britânico, tradicionalmente consideradas as duas variantes de maior prestígio no mundo. Apropriando-se de Rajagopalan (1997)⁶, Schmitz (2013) diz haver um problema que é não apenas linguístico, mas sobretudo político. A noção de falante nativo privilegia uma variedade da língua e exclui outras, revelando uma posição discriminatória, racista e etnocêntrica. Schmitz (2013) é totalmente favorável com a visão de Mac Aogáin (1995)⁷, o qual chama de *insulto à uma nação* quando a variedade de inglês falada em qualquer país é considerada não nativa, como é o caso do inglês falado na Índia, Irlanda, entre outros.

Quais são os critérios para ser falante nativo? Aprender a língua na infância? Dominar a gramática? Ler bem no idioma? Nascer em um país específico? Ter a língua falada no seio familiar? A questão é tão problemática que prefiro acreditar no prenúncio paikedayano da morte do falante nativo. Ele apenas faz parte de uma memória perversa da mitologia que ainda assombra o mundo.

Conforme Schmitz (2013), é injusto considerar como não nativos muitas pessoas de alguns países como a Malásia, a Índia e Cingapura, que aprendem o inglês como primeira língua (L1) e são, no entanto, injustamente excluídas da categoria de falantes nativos do idioma. O autor esboça uma concordância com o posicionamento de Cook (1999)⁸, o qual reforça a ideia de que mesmo os falantes de L2 são falantes legítimos de uma língua, sem a necessidade de serem imitadores de falantes das variantes hegemônicas. Aprecio muito quando Schmitz (2013) se apropria de Kramersch (1997)⁹, para reforçar a valorização do

6 RAJAGOPALAN, K. 1997. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the new/non-native Englishes. **Journal of Pragmatics**, 27:225-31.

7. AFENDRAS, E. A.; MILLAR, S.; MAC AOGÁIN, E.; BAMGBOŞ E, A.; KACHRU, Y.; SALEEMI, A. P.; PRIESLER, B.; TRUDGILL, P.; COULMAS, F.; DASGUPTA, P. 1995. On 'new/non-native' Englishes: A gamelon. **Journal of Pragmatics**, 24:295-321.

8. COOK, V.J. 1999. **Going beyond the native speaker in language teaching**. **TESOL Quarterly**, 33(6):185-209.

9. KRAMSCH, C. 1997. **The privilege of the nonnative speaker**. Guest Column PMLA - Publication of the Modern

bilinguismo e do *multilinguismo*, até porque esses elementos são, segundo ele, privilégios de muitos usuários de línguas no mundo que os considerados falantes nativos monolíngues não possuem.

A discriminação contra não nativos é tamanha que é observada até mesmo em âmbito da produção científica. Em relação a isso, Schmitz (2013) coaduna com a posição de Flowerdew (2000)¹⁰, para o qual alguns periódicos internacionais são discriminatórios quando rejeitam artigos científicos de autores que não são estão dentro dessa caixa chamada *falantes nativos de uma dada língua* sobre a qual os trabalhos são escritos.

Isso leva Schmitz (2013) a questionar quem é dono da língua, posicionando-se que a língua não pertence somente a uma nação ou a um grupo específico de falantes. A língua é de todos os que a usam. Logo, conforme o autor, ancorado em Higgins (2003)¹¹, apresenta a ideia de que é preciso ter uma concepção pluralista do inglês e não apenas restringir os americanos ou britânicos como os únicos donos da língua.

Schmitz (2013), apresenta alguns estudos realizados sobre o inglês como Língua Franca (ELF), que é o conjunto das variedades do inglês faladas pelas pessoas que não são falantes da língua como L1 e a falam em sua própria perspectiva e modo, desobrigados de serem imitadores do padrão hegemônico, sem precisarem apagar suas identidades. O autor é enfático nas críticas que faz a Prodromou (2008)¹², quando esse chama os falantes de ELF de gagos no cenário mundial. Schmitz (2013) também se opõe à visão de Priesler (1990)¹³, para o qual é somente o inglês padrão hegemônico que deve ser ensinado aos estudantes de inglês no mundo. Em respeito à diversidade linguística, Schmitz (2013) defende que o ELF é uma forma de libertar os estudantes da obrigação de imitarem os falantes nativos, já eu esses não podem ser considerados inferiores ou falantes deficitários simplesmente por não serem enquadrados na categoria de falante nativo.

Além disso, a visão dessas identidades binárias afeta a aprendizagem de um idioma. Segundo, Palma (2011), os aprendizes brasileiros do inglês constroem representações de sua identidade a partir das representações que têm da identidade do outro (do falante nativo). Para a autora, essas representações binárias falante nativo *versus* falante não nativo afetam o desempenho na aprendizagem e a competência linguística no idioma, já que esses aprendizes considerados não nativos se veem como inferiores, não donos da língua e deslocados dela.

Palma (2011) faz críticas à ideia tradicional da identidade, apresentando a ideia de Hall (2006) que, no lugar do termo *identidade*, prefere o termo *identificação* que, para o

Language Association. New York, MLA. p. 359-369.

10. FLOWERDEW, J. 2000. Discourse community, linguistic peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1):127-150.

11 HIGGINS, C. 2003. Ownership of English in the outer circle: An alternative to the NS-NSS dichotomy. *TESOL Quarterly*, 37(4):615-643.

12. PRODROMOU, L. 2008. **English as a Lingua Franca: a corpus-based analysis**. London, Continuum. 291p.

13. PRIESLER, B. 1999. Functions and forms of English in a European EFL country. In: T. BEX.; R.J. WATTS (eds.), **Standard English: the widening debate**. London, Routledge, p. 239-268.

autor, é um conceito mais apropriado, já que remete à um processo de articulação, a algo sempre em construção e não a uma unidade, não a algo fixo. A identificação está sujeita à diferença. Palma (2011) também corrobora com os postulados de Coracini (2003), para a qual a identidade não é estanque, mas é um processo sempre em movimento e mutação, sempre aberto à diversidade.

Em um viés antropológico, Agier (2001) afirma que a identidade remete sempre a um outro, sendo um processo de transformação constante, algo múltiplo, inacabado e instável. Para ele, os contextos diversos de socialização dos seres humanos alteram as identidades. Assim, a identidade não é algo dado pela natureza, mas é construída socialmente, nos diferentes contextos das aproximações dos seres humanos. Desse modo, o hibridismo é apresentado como outro elemento importante no que diz respeito à identidade, revelando que a identidade é uma forma de bricolagem, ou seja, uma forma de mesclagem dos diversos contextos da vida das pessoas e povos que vão tecendo suas identidades. O autor destaca o papel da cultura nesse processo, defendendo a tese de que o processo de construção das identidades de grupos sociais diversos é heterogêneo, ou seja, a partir do contato de uma cultura com outra cultura, as pessoas constroem novas configurações identitárias nas quais há misturas diversas de identidades.

3 | O FALANTE NATIVO E O NÃO NATIVO EM PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUAS

O conceito de prática discursiva que trago aqui é o dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), abordagem de análise discursiva textualmente orientada, que tem como preocupação investigar a (re)reprodução de assimetrias do poder no/pelo discurso (VAN DIJK, 2018). O conceito de *prática discursiva* é explorado por Norman Fairclough (2001), o qual postula a *visão tridimensional do discurso*. Nessa acepção, discurso é *texto* (os textos diversos que circulam na sociedade, em suas diferentes semioses), é *prática discursiva* (produção, circulação e consumo de textos) e discurso é também *prática social* (não a mera representação do mundo, mas uma forma de ação no mundo.). Há uma relação dialética intrínseca entre linguagem e sociedade (FAIRCLOUGH, 2003).

Neste trabalho, para exemplificar posições binárias discriminatórias acerca da identidade e o mito do purismo linguístico, interesse-me por uma reflexão acerca de algumas práticas discursivas existentes no âmbito do ensino aprendizagem de línguas.

Como tenho dito, há algum tempo a LA tem se ocupado em combater discursos que discriminam variantes de línguas tradicionalmente consideradas fora do padrão hegemônico, como é o caso do inglês indiano, singapuriano, africano, entre outros. Inclui-se aqui a visão mítica do falante nativo, concebido como um falante ideal e legítimo dono da língua. Essa visão está atravessada de ideologias perversas e discriminatórias. Como os EDC estão comprometidos com a mudança social por meio de ações de resistência,

incluindo a mudança discursiva, acredito ser relevante relacionar os pressupostos teóricos da LA aqui apresentados com os ECD, apesar de que não é a única área em análise do discurso capaz de promover esta discussão. Acredito que os ECD, abordagem de investigação ainda muito jovem e carecendo ainda de tantos aprofundamentos, pode se posicionar criticamente diante das práticas discursivas ocorridas na esfera do ensino aprendizagem de línguas e no uso da linguagem de modo geral.

No contexto da globalização capitalista neoliberal, as práticas discursivas são utilizadas como estratégias por agências mundiais com fins políticos específicos. Conceber o inglês como superior às demais línguas do mundo e considerar as variantes americana e britânica como variantes legítimas e providas de maior prestígio é reforçar a supremacia dessas nações e oprimir as demais nações do mundo os falantes das variantes não hegemônicas. Para cumprir a sua agenda, órgãos internacionais propagam discursos de forma estratégica, se valendo de diversas práticas discursivas para a (re) produção de ideologias e manutenção do seu status quo. Dou alguns exemplos dessas práticas.

A primeira prática discursiva que discuto envolve os *anúncios dos cursos de inglês*. Nessa discussão, é relevante salientar a afirmação de Palma (2011) quando fiz que há um discurso no Brasil que confere às escolas de idiomas o status de ser o lugar onde, de fato, aprende-se um idioma, enquanto as escolas de ensino oficial são consideradas um lugar que não ensina efetivamente uma língua. Isso, conforme a autora, leva a outro discurso, o que vê o inglês como superior às outras línguas do mundo, devido à demanda, no mercado global, da comunicação por meio do inglês.

No primeiro anúncio¹⁴ de curso de inglês, encontrado na internet, ocorre algo muito comum: imagens que remetem à supremacia dos Estados Unidos e da Inglaterra como os países donos da língua inglesa. De um lado, nesse anúncio, aparece a imagem do Palácio de Westminster, em Londres e, logo abaixo, aparece a bandeira britânica. No mesmo lado, está a estátua da liberdade e os dizeres *I love* (representado por um coração em vermelho) *New York*. Já do outro lado, as palavras: curso de inglês básico em um pano de fundo com as cores das bandeiras dos dois países. Esse anúncio remete, não à pluralidade linguística do inglês, à variante britânica e à americana, revelando a hegemonia desses países, refletida na visão da identidade o inglês (como americano ou britânico) e da identidade dos falantes nativos (como os falantes legítimos), excluindo outras variantes e falantes de outros países.

A segunda prática discursiva comum diz respeito a vídeos disponibilizados no portal *Youtube* que reproduzem discursos hegemônicos sobre o inglês americano e britânicos. Os títulos dos vídeos variam: “*Como falar como um nativo – 6 dicas*”, “*Como fazer perguntas em inglês como um nativo*”, “*contrações para falar inglês como nativo*”, “*Como pronunciar o TH como um nativo*”, “*Convite: aprenda a pronunciar inglês como nativo de graça*”, “*Xingar*

14. Disponível em: <https://gyncursos.com.br/course/curso-de-ingles-gratis-online-com-certificado-em-video/> acesso em 15 de Jul. de 2020.

em inglês como nativo sem falar palavras”, “Sete expressões que fazem você parecer um nativo falando inglês”. A assim sucessivamente. Esses vídeos, a maioria preparado por brasileiros, considera a variante americana ou britânica como um legítimo inglês. Essas videoaulas destacam a superioridade do inglês hegemônico no Brasil (e no mundo), reforçando, no imaginário dos aprendizes, discursos que revelam uma visão binária sobre a identidade que afetam o imaginário dos aprendizes.

A terceira prática discursiva que apresento envolve anúncios de emprego para professores de idiomas. Em uma busca na internet, encontrei vários deles. O primeiro diz: “Native English teacher recruitment”¹⁵ (Recrutamento de professores nativos de inglês). No segundo¹⁶, “We’re hiring! Native English Teacher” (Estamos Contratando! Professores nativos de inglês). No terceiro anúncio “Native English teacher needed” (Precisa-se de professor nativo de inglês). Apesar de também haver, na internet, vários outros anúncios de empregos para professores não nativos, os três que apresento neste artigo ilustram a ideia de falante nativo como o modelo idealizado de professor (como se o nativo possuísse mais competência para ensinar a língua), da concepção de língua pura (um professor nativo garante o ensino de uma língua que não pode ser ensinada a partir de outras variantes), da inferiorização de falantes não nativos. É a identidade (mítica) da língua que produz esse binarismo. Schmitz (2013, p. 137) aponta uma medida importante da TESOL (*Teaching English for Speakers of Other Languages*) ao ter se posicionado contra qualquer forma de preconceito nos processos de contratação de professores de inglês. Esse posicionamento é contrário à discriminação de raça, etnia, nacionalidade ou histórico linguístico do professor candidato. Esse foi, de fato, um passo importante desse órgão, em prol da dignidade dos professores de inglês em todo o mundo. Palma (2011, p. 33) também corrobora com a ideia de que, para atender às necessidades de aprendizado dos alunos, não é necessário que um professor de uma língua seja nativo.

É importante compreendermos que esses discursos são arquitetados estrategicamente por diversas instituições que tentam vender uma variedade de língua que elas acreditam ser as legítimas. Ocorre uma configuração discursiva com vistas a atingir fins específicos. As práticas discursivas são tecidas com marcas linguísticas que revelam discursos autoritários e discriminatórios, ferindo a dignidade dos falantes das variedades não hegemônicas. Esses discursos humilham tanto povos de todas as nações que não se encaixam na noção tradicional do falante nativo quanto cada aprendiz línguas que deve ter suas identidades respeitadas e deve ser considerado também donos de quaisquer línguas que venham a usar.

15. Disponível em : <http://major.vn/native-english-teacher-recruitment/> acesso em 15 de jul. 2020.

16. O anúncio está disponível no link:

<https://www.facebook.com/celtaromania/photos/a.1578055435747053/2323987004487222/> acesso em: 15 jul. 2020.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que estabeleci neste artigo traz à tona problemática da identidade tradicional e seus impactos na noção de língua pura, falante nativo e não nativo, no ensino-aprendizagem do inglês. Busquei mostrar que a concepção essencialista tradicional da identidade reflete uma visão binária de mundo que atravessam discursos perversos e discriminatórios que privilegiam variantes do inglês americano e britânico, relegando as outras modalidades, outros países e outros falantes a uma posição inferior. A LA contemporânea considera que todo e qualquer falante de uma língua é dono dela e não apenas certos grupos de indivíduos.

Em uma interface entre a LA e os ECD, apresentei textos de três práticas discursivas que disseminam discursos hegemônicos que são discriminatórios no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa: anúncios de cursos de inglês, videoaulas do portal *Youtube* e anúncios de empregos para professores de inglês. Minha interpretação é que os discursos apresentados reforçam a ideia do purismo linguístico e da identidade tradicional, valorizam o inglês americano e o britânico como variantes de prestígio no cenário da globalização e o status superior do professor de inglês considerado nativo nas contratações em escolas de idiomas. Percebi que essas práticas discursivas são configuradas de forma bastante estratégica com fins ideológicos e comerciais e lançam mão da linguagem verbal e não verbal para reproduzir os discursos hegemônicos sobre a língua e seus falantes.

Acredito que devemos (re)pensar em um ensino de línguas que questione os discursos opressores, em uma formação de professores crítica, com currículos que possibilitem que essa formação seja política. Devemos promover reflexões e combates ao desrespeito às diferenças, ao preconceito linguístico, em prol de uma educação crítica e da valorização dos direitos humanos, sobretudo da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. DISTÚRBIOS IDENTITÁRIOS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO. *Mana* [online]. 2001, vol.7, n.2 [cited 2020-07-16], pp.7-33. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132001000200001&lng=en&nrm=iso Acesso em 15 jul.2020.

CORACINI, M.J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. In: _____ (org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Chapecó/Campinas: Argos/ Ed. da UNICAMP, 2003, p. 139-159.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. Coord. trad. rev. técnica e pref. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 316 págs. Universidade de Brasília, 2001, 316 págs.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. 11^a ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Regina Celi

Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

PALMA, A. M. B. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo posições binárias**. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAJAGOPALAN, K. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. spe, p. 11-20, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMITZ, John Robert. The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? **Calidoscópio**. Unicinos. Vol. 11, n. 2, p. 135-152, mai/ago, 2013.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. 2. ed., 4ª reimpressão. SP: Contexto, 2018.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ADULTOS OUVINTES NO CURSO INICIANTE DE LIBRAS

Data de aceite: 01/10/2020

Cleusa Regina Cardoso

Centro Municipal de Educação Alternativa de
Itajaí – CEMESPI
Itajaí - SC

Luiz Antônio Zancanaro Junior

Centro Municipal de Educação Alternativa de
Itajaí – CEMESPI
Itajaí - SC
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Blumenau - SC

RESUMO: Este trabalho foi desenvolvido através da revisão bibliográfica com base na linguística aplicada no ensino de Libras como segunda língua, com embasamento teórico nos autores Richards (2006), Almeida Filho (1999) e Leffa (1998) que possuem fundamental abordagem comunicativa utilizando em uma situação real. Com o objetivo de investigar a aplicação metodológica do ensino de Libras como segunda língua em um curso de nível iniciante, contribuindo assim para a efetivação e possibilidade da comunicação com as pessoas surdas garantindo acesso às informações na educação do surdo no processo de inclusão no município de Itajaí. Tendo como foco um olhar a partir das estratégias do planejamento da aula e atividades pedagógicas desenvolvidas durante a formação. Buscamos problematizar as estratégias usada pelos participantes ouvintes na interação em sala de aula. fazendo a coleta

de dados como as anotações do plano de aula com os conteúdos do curso de Libras em nível iniciante para fazer a descrição da análise do instrumento de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Libras, Segunda Língua, Aprendizagem.

LEARNING STRATEGIES OF BRAZILIAN'S SIGN LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE FOR LISTENERS ADULTS: BEGGINERS

ABSTRACT: This article was developed by using the linguistics bibliographic revision based on the teaching LIBRAS (Brazilian deaf language) as second language, with theory grounded on those authors: Richards (2006), Filho, Almeida's (1999) and Leffa's (1998) and their knowledge on real life communication situation. With aim to investigate the LIBRAS teaching methodology as second language for beginner's students and by that contributing for an effective possibility of communication for deaf people, granting access to education and information on Itajaí's city educational system. Focused on an overview of the strategies for planning classes and developing pedagogics activities in classes during the course period. By problematizing listeners students' strategies in class, collecting data from the class planners from the course "LIBRAS for beginners" to describe the analysis of the teaching method.

KEYWORDS: Libras, Second Language, Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão deve ser valorizada e alicerçada as novas práticas políticas que favoreçam uma mudança de postura, oportunizando acessibilidade a todos. A sociedade inclusiva pensa nos indivíduos em geral, de forma a envolver todos os sujeitos independente de suas limitações, e que de forma coletiva adaptem-se as mudanças, visto que a inclusão se baseia em um processo legal e deve ser colocada em prática nas políticas.

No Brasil, as associações locais e os movimentos políticos social de surdos empenharam-se na luta por direitos linguísticos em relação ao reconhecimento da língua usada pelos mesmos. A comunidade surda teve seu espaço conquistado a partir do momento em que o Poder Legislativo aprovou a Lei nº 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, em que sistema linguístico de natureza-motora, com estrutura gramatical própria dissociada da língua portuguesa, e que tem sua origem nas comunidades surdas em todo Brasil, a divulgação desta deve acontecer portanto em todo o território brasileiro como intuito de garantir aos cidadãos surdos, inclusive os de Itajaí a possibilidade efetividade do aprendizado da mesma que torna-se necessária para intermediar a comunicação entre as pessoas ouvintes e surdas.

De fato, essa lei é muito importante, já que, assegura o apoio do uso da difusão da Libras favorecendo assim a diminuição do preconceito na sociedade. Atualmente, a Secretaria de Educação Municipal de Itajaí ofereceu o curso de Libras, devida a demanda significativa de pessoas interessadas nessa formação. Isso se dá maior divulgação da Libras, bem como, em razão da vontade das pessoas de se comunicarem com surdos ou deficientes auditivos por meio da Libras, reduzindo assim as barreiras de comunicação existentes entre surdos e ouvintes.

Era sem dúvidas uma necessidade de muitas pessoas tal formação, devido à dificuldade de encontrar um bom curso de Libras nas instituições de ensino da nossa região. O ensino da Libras apresentou seu auge a partir da legislação acima citada, com a necessidade do aumento de oferecimento de cursos na área, visando principalmente a formação de novos profissionais para atuarem no trabalho de interpretação da língua e também a maior oferta de material didático específico para o ensino da Libras para o público em geral, que estão cada vez mais interessados em aprender uma nova língua, visando diminuir as barreiras da comunicação, buscando uma melhor interação da pessoa surda. Conforme o Decreto nº 9.656, de 2018:

§ 1º Para garantir a difusão da Libras, as instituições de que trata o **caput** deverão dispor de, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras.

Este decreto propõe-se a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem da Libras no contexto escolar, familiar, saúde e outros, diante das dificuldades encarada pela

comunidade surda, mas essencialmente pretende amenizar a barreira da comunicação existente entre ouvintes e surdos. Possibilitando a oferta de curso de Libras para aprimorar a qualidade da comunicação.

Este trabalho teve como objetivo investigar a aplicação metodológica do ensino de Libras como segunda língua em curso de nível iniciante, contribuindo assim para a efetivação e possibilidade da comunicação com as pessoas surdas garantindo acesso às informações na educação do surdo no processo de inclusão no município de Itajaí. Tendo como foco um olhar a partir das estratégias do planejamento da aula e atividades pedagógicas desenvolvidas. Buscamos problematizar as estratégias usada pelos participantes ouvintes por causa da falta da escrita da língua de sinais em interação da sala de aula.

Todavia, reforçou-se o trabalho do ensino de Libras apresentado a partir dos mais variados contextos utilizando os recursos visuais com uma metodologia mais comunicativa da língua para que os participantes pudessem de forma dinâmica desenvolverem a aprendizagem da Libras como segunda língua, evitando-se uma prática de aula mecânica e sistemática, ou seja, instigando assim a prática da memorização dos sinais, haja vista que as práticas mecanizadas de ensino causam desinteresse no cursista, já que o ensino-aprendizagem da libras ocorre se forma diferente da língua portuguesa, pois a mesma é uma em modalidade visual.

2 | CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE VISUAL DE COMUNICAÇÃO

A crença da maioria das pessoas ouvintes é que a língua de sinais é universal, mas, é errôneo pensar dessa forma, pois os sinais são um código simplificado de compreensão e transmissão das mensagens, respeitando a cultura de cada região, por isso há as variações linguísticas nos sinais. Sabemos que as comunidades das línguas orais possuem sua própria língua, respeitando a origem da sua comunidade linguística, isto é, existem características carregadas de sentido histórico originadas de cada país, da mesma forma há esta semelhança no nível de estrutura da língua falada, bem como nas línguas de sinais. Cada país possui sua língua de sinais dentro das comunidades surdas, por exemplo, no Brasil, os surdos comunicam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nos Estados Unidos, Língua Americana de Sinais (ASL), em Portugal, Língua Gestual de Sinais (GESSER, 2009).

Para entender melhor, a experiência apresentada pelo estatuto linguístico da língua de sinais, faz-se necessário uma inserção na cultura surda, levando em consideração as políticas públicas, sociais e os recursos tecnológicos voltados a este público. Esta língua se classifica como modalidade espaço-visual, visto que constitui um meio de comunicação produzido por movimentos das mãos, do corpo e além da expressão facial em um espaço à frente do corpo, ou seja, as informações linguísticas são percebidas diretamente pela visão. Já, a língua falada é representada por uma língua de modalidade oral-auditiva, por utilizar os sons articulados percebidos pela audição e produzidos pela fala.

Portanto, quando os ouvintes fazem uma formação de uma segunda língua, como por exemplo (inglês, espanhol e outras línguas) estes estão aprendendo na mesma modalidade natural através do som (oral-auditiva), já se eles têm interesse em aprender e adquirem a língua de sinais como segunda língua podem encontrar algumas limitações para este aprendizado, devido as dificuldades naturais da língua por se tratar de uma modalidade (espaço-visual).

A produção em Libras da pessoa ouvinte, que está em fase inicial de contato como a mesma, pode trazer algum desconforto que ocorre devido as distorções em dificuldades na execução dos sinais pela mão devido à falta de habilidade com as mesmas a qual requer uma sistematização do uso dos sinais para que o mesmo adquirida a prática de sinalizar. Essa dificuldade pode ser entendida, de forma semelhante ao que acontece também com a aprendizagem da língua falada como segunda língua.

A mudança de paradigma na sociedade atual, vem promovendo uma nova situação no atendimento as pessoas surdas e principalmente no modo em que a sociedade vê este público. Existe ainda a falta da oferta de cursos de Libras aos ouvintes interessados. Muitos institutos ao receberem um educando surdo, estão totalmente despreparados e acabam tendo problemas de comunicação que prejudicam a garantia de direitos dos surdos. O que vem causando uma grande insatisfação com esse descaso que gera a falta de compreensão das necessidades linguística dos surdos. Não se pode somente incluir o mesmo na comunidade escolar sem o menor preparo e considerar isto suficiente, dessa forma não há uma sociedade justa para todos. É necessária uma organização visando melhorar a comunicação entre todos.

Os surdos fazem uso da comunicação visual, mas esta comunicação apresenta alguns desafios, conforme relata Lacerda (2006) a dificuldade que os surdos apresentaram envolvem o desconhecimento da língua de sinais por parte dos ouvintes, o que resulta no distanciamento entre os colegas e na falta de comunicação em sala de aula. A maioria dos obstáculos é causada pela diferença linguística. Dados nos revelam que cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes (GÓES, 2002). A comunicação comum entre as pessoas é a língua falada onde os pais desconhecem a língua visual ou simplesmente não querem aprendê-la, fazendo com que haja a exclusão do aluno surdo por apresentar um déficit na capacidade de captar o som via audição. A maioria das crianças surdas tem acesso à língua de sinais tardiamente, normalmente quando inicia a vida escolar e perdem a oportunidade de ter contato a linguagem natural e a cultura no meio em que vive. A falta de comunicação oral atravanca a inserção do surdo na sociedade ouvinte, já que o mesmo fica impossibilitado de usar até mesmo os serviços básicos, sendo que a maioria dos ouvintes têm dificuldade em entender a Libras.

Existe sem dúvidas, por ter parte dos aprendizes ouvintes a dificuldade de reconhecer a língua dos surdos, em razão desse imperativo de se tratar de uma modalidade visual ocasionando a diferença do ensino-aprendizagem utilizando-se de métodos desenvolvidos

para o ensino da Libras como segunda língua. Portanto, possui ainda tímido conhecimento construído pela linguística aplicada, já que o processo de ensino-aprendizagem foi adequado para os métodos da abordagem comunicativa. A história de desenvolvimento de métodos de ensino de segunda língua no avanço de pesquisa em Linguística Aplicada (LA) perpassa por vários linguistas aplicados conhecidos nacionalmente e mundialmente, tendo um grande número de pesquisas publicadas com o enfoque nas metodologias de ensino de segunda língua.

3 | A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DA SEGUNDA LÍNGUA

Ao aprender uma língua estrangeira, o aluno é influenciado a esforçar-se muito para conseguir alcançar seus objetivos que é vencer os limites de uma nova língua. Uma língua estrangeira (LE) carrega em si à língua do outro, uma outra cultura que deve ser levada em consideração na hora do aprendizado. Portanto, para se aprender uma outra língua é preciso ter um envolvimento emocional, físico e intelectual para construção dos significados na / da LE / L2.

Para compartilhamento da compreensão do conceito da LE e L2:

“L2 é concebida como língua não-materna (quando, por exemplo, indivíduos de uma determinada língua residem temporariamente em outro país falante de outra língua ou quando indivíduos de um grupo étnico com uma língua própria precisam aprender uma outra língua no mesmo país); LE é a língua estrangeira, que equivale a outra língua em outra cultura de outro país (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 65 e 66)”

Esses termos de L2 e LE foram usados de forma sinônimas. Aqui no trabalho utilizando o termo de Libras como segunda língua em uma abordagem comunicativa, porque embora seja ensinada no Brasil, o método de ensino da Libras é diferente das outras línguas faladas como segunda língua.

Para entender o conceito do termo abordagem como explica a linguística aplicada brasileira, é necessário considerar a abordagem como um termo mais abrangente (que método) e as abordagens variam na medida em que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem (LEFFA, 1988). Para concepção de abordagem como “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento ou uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1999, p.16)

No processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua (L2) tem a comprovação, o seu caminho, o envolvimento de vários fatores ou “forças” (ALMEIDA FILHO, 1999). Ele foi o primeiro a tratar o termo, encontrado dentro da definição de cultura de aprender e usar no que se refere ao conhecimento intuitivo de aprendiz, constituído de crenças sobre o ensinar/aprender de professores e alunos e concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas. O autor acredita ser possível de se tornar em dados momentos a

incompatibilidade entre a abordagem de ensinar usada pelo professor e a forma de aprender dos alunos, o que pode ocorrer dificuldade e desistência para o ensino/aprendizagem como segunda língua, se o professor não demonstrar a relevante sobre aprender também a cultura da língua.

O método de ensino da Libras como segunda língua, passa pela aplicação da abordagem comunicativa, é importante construir situações didáticas com a função de levar o aluno a capacidade de realizar a aquisição de uma língua nova. Fazer a seleção do vocabulário e gramática com função formal onde o aluno aprenda a língua dentro do contexto de ensino aprendizagem.

Segundo Richards (2006), a contribuição mais importante da abordagem é compreender a diferença entre duas competências que precisam ser adquiridas pelos estudantes de uma segunda língua: a competência gramatical, ou seja, conhecer a estrutura de uma língua: fonologia, morfologia e sintaxe) e a competência comunicativa, que é conhecer o uso da língua em situações reais de comunicação) e dar a competência comunicativa um papel central no processo-aprendizagem de línguas.

Mas, principalmente, é necessário que os estudantes aprendam uma nova língua durante o processo de ensino/aprendizagem percebendo a língua tem as funções comunicativas necessárias que acontecem através de situações reais para envolver a cultura da língua aprendida. A visão da abordagem em questão do ensino de gramática da segunda língua exerce um papel menos importante do que à função comunicativa.

4 | METODOLOGIA

Nesta seção analisaremos as interações nas aulas de Libras como segunda língua em nível iniciante. A questão principal desse trabalho é investigar o estudo da abordagem de ensino com base na aplicação da metodologia de ensino de segunda com uma abordagem comunicativa, base teórica esta que favorece o desenvolvimento da aprendizagem dos participantes do curso.

Analisando assim a oferta de um curso de Libras em nível iniciante que ocorreu no Cemespi (Centro Municipal da educação alternativa de Itajaí), o tempo de duração do curso foi de 40 horas, duas vezes por semana, sendo terças e quintas-feiras, isto totalizando 14 encontros presenciais, mais atividades a distância, e teve início no dia 28 de maio e seu término aconteceu no dia 18 de julho do corrente ano, no horário de 18:00 até 20:30 e os certificados foram emitidos pela secretaria municipal da educação de Itajaí.

O público participante do curso foi bastante eclético e de várias áreas tais como: professores, agente de apoio em educação especial, gestor da educação infantil, engenheira sanitária, educadora social, auxiliar de serviços gerais, orientadora educacional, analista de sistemas, bem como, aqueles que tem algum familiar surdo e queria ter uma melhor comunicação com o mesmo.

No Brasil temos inúmeras metodologias de ensino de inglês como segunda língua aos brasileiros, mas não podemos comparar com as metodologias do ensino da Libras, por causa da modalidade diferente dessas línguas. Hoje já podemos contar com um material didático utilizando o ensino da língua, ou seja, Libras em Contexto (Felipe, 2001). De acordo com Pereira (2009) a análise deste material registra outra visão para a proposta de trabalho com o foco no contexto do uso da língua, com o método focado somente no ensino da gramática, ignorando o uso da situação real de comunicação.

O planejamento de aula com base na abordagem comunicativa, foi utilizado na organização de aula como base para o professor de Libras. O curso objetivou criar as atividades a serem abordadas especificamente a partir da temática sobre o alfabeto manual, números, expressões de advérbios de tempo, cumprimento, vocabulários relacionados à atividade cotidiano em situação real com os alimentos, família etc. Mas perpassando por vários outros vieses, ensinando conceitos e sinais que possibilitam a comunicação básica com o surdo. Foram desenvolvidas ações pedagógicas de modo a garantir mais facilidade de aprendizagem dos participantes ouvintes no curso de Libras em nível iniciantes.

Os materiais didáticos para esta formação são bem simples, basicamente o uso de data show, notebook para apresentação de slide para facilitar a visualização e o aprendizado dos vocabulários de sinais ampliados, internet e uma caixa de som a fim produzir vídeos extraído do *youtube*. Todos estes recursos estiveram disponíveis em todas as aulas e serviram como auxílio no desenvolvimento da ensino-aprendizagem.

O planejamento do professor a fim de ensinar Libras envolveu a interação das pessoas ouvintes na abordagem comunicativa, onde o professor estudou e pesquisou o livro *Libras em Contexto* (Felipe, 2001), como estratégia para a preparação das aulas produzindo os materiais de vídeos e as atividades de dinâmica a ser aplicada em sala de aula, fazendo anotações pertinentes o que facilitou o ensino dos conteúdos linguísticos na função comunicativa.

Dessa forma, faremos um estudo de caso sobre a metodologia usada pelo professor no contexto de ensino de Libras aplicada em sala de aula que envolveu os aprendizes ouvintes no aprendizado da Libras como segunda língua, fazendo a coleta de dados como as anotações do plano de aula com os conteúdos do curso de Libras em nível iniciante para fazer a descrição da análise do instrumento de ensino. Apresentamos a seguir um detalhamento da organização da aula

5 | AS ANOTAÇÕES DO PLANEJAMENTO DA AULA

A metodologia escolhida para o desenvolvimento das atividades foi minuciosamente organizada no plano de aula para que a sequência das aulas desse os resultados esperados que foi fazer a verificação da produção e compreensão dos conteúdos, onde os aprendizes teriam a capacidade de produzir as formas de mão (configuração de mão) corretas. Após a

apresentação do formador, do plano de aula e dos aprendizes do grupo, iniciou-se o primeiro dia de aula onde o professor cumprimentou a turma e apresentou-se como professor de Libras. Produziu em Libras: ‘MEU NOME’ e escreveu com caneta atônica em uma sulfite seu nome e em seguida fixou na parede, e fez “MEU SINAL” e mostrou seu sinal, passou então a perguntar o nome dos participantes e cada um escreveu na sulfite para fixar no quadro; e em seguida, o professor mostrou o Alfabeto Manual e fez a datilologia do nome dele e do nome dos participantes e pediu para estes aprendizes repetissem seus nomes com as mãos através da datilologia.



Quadro 1: Interação entre professor e aprendiz como segunda língua trabalhando a datilologia

Normalmente os cursos básicos de Libras trabalham o alfabeto trabalhando letra por letra o que torna o aprendizado pouco interessante, usar a estratégia a partir do nome do aluno torna o aprendizado e a memorização mais fácil e dinâmica, também foi trabalhado o alfabeto a partir das configurações de mãos.

O objetivo desta atividade era que toda a turma participasse, como bem, que conhecessem seus colegas pelo nome, onde a turma trabalhou o desenvolvimento da coordenação motora, o que requer muita prática e habilidade.

O professor começou a perguntar, apontando para os nomes do bilhete: QUEM? Primeiro aponta para próprio nome perguntando e em seguida responde fazendo o sinal EU, depois começou a perguntar quem é a pessoa do nome escrito no papel, apontando para os alunos para identificá-los, e vai fazendo os sinais para VOCÊ, ELE OU ELA; para trabalhar os tipos de frases onde o professor mostra pelo contexto a frase “ESQUECER NOME”, apontado ao participante e depois o sinal LEMBRAR, confirmando o nome certo. Foi ensinado também os sinais de CERTO e ERRADO, acompanhando as expressões faciais.

Não foi escrito as palavras CERTO e ERRADO, e sim, usado uma estratégia de ensino da língua visual através de somas matemáticas, apresentando uma resposta equivocada onde perguntou-se para a turma se a resposta estava correta e a turma disse não, foi neste momento, que se ensinou o sinal novo de ERRADO, os participantes passaram então a identificar o significado desse sinal em relação a resposta errada nas operações matemáticas, a partir daí mostrando vários outros sinais relacionados ao tema.

No momento da aula em que se introduz uma nova estrutura gramatical, por meio de uma conversa simples, o professor explica e verifica se os aprendizes compreenderem. Eles praticaram a estrutura em um contexto ensinado, por meio de atividades orientadas pelo professor. Desta mesma maneira, o aluno tem um modelo semelhante ao professor surdo de uso da determinada língua vivenciando assim a função comunicativa que envolve a interação em sala de aula para desenvolver a prática do uso da língua, seguindo um modelo anterior proposto.

Sobre as atividades práticas, a abordagem comunicativa valoriza a produção dos alunos, e as estratégias usadas nas aulas procuram impulsionar a produção dos mesmos, pois trabalha as habilidades linguísticas. Assim, o ensino comunicativo de uma segunda língua, dá-se através da apropriação de diversas atividades que levem o aluno “da prática mecânica à prática significativa e comunicativa” (RICHARDS, 2006, p.30).

Para o conteúdo de números, foi utilizado slides apresentando várias imagens relacionados aos números, por exemplo, a placa de carro, a placa de moto, o número de telefone do supermercado, o professor apontou a sequência dos números da imagem da placa de carro ensinado o sinal de números, a turma continuou a aprendizado junto ao professor. Muitas perguntas a turma relação o alfabeto manual e os números foram surgindo, por exemplo, o nome da rua que você mora, número da casa, onde os aprendizes puderam explorar e compreender a comunicação através da Libras de forma simples utilizando a língua vivida na comunidade surda.

Através de imagens também foram apresentados os sinais de advérbio de tempo e condições climáticas (CHUVA, SOL, CALOR etc.) mostrando o relógio relacionando quatro períodos do dia. Após ensinar os sinais, apresentou o calendário onde o professor mostrou os dias da semana com o intuito de ensinar os sinais relacionado à períodos e o advérbio de tempo, envolvendo alfabeto manual e os números dentro do contexto utilizando os sinais, por exemplo: “que dia é hoje” e “qual mês estamos?”, as aulas sempre aconteceram relembando o aprendizado da aula anterior para melhor fixação do conteúdo.

Desenvolveu-se a atividade de bingo do alfabeto manual da Libras, favorecendo e estimulando o ensino-aprendizagem de uma forma lúdica, divertindo os participantes através da competição, cada um recebeu uma cartela, foi sorteado e soletradas as letras e o participante vencedor era o que preenchesse a cartela inteira. Os participantes foram assim reconhecendo o alfabeto manual, favorecendo assim o uso de memória repetida, que resulta na diminuição de esquecimento das configurações de mão, bem como várias

outras atividades tais como: contação de piadas, brincadeiras e gincana, proporcionando a possibilidade de uma vida de interação pela visão, explorar a prática do alfabeto manual e os números em qual é atividade de caça-palavras, telefone sem fio, entre outros que envolvendo os conhecimentos e elementos culturais nas atividades, a que resultou no processo de aprendizagem vantajoso para os participantes que a cada aula demonstravam menos dificuldade na comunicação.



Quadro 2: Jogo do bingo

Durante todo o curso foi proporcionado diálogos em Libras entre o professor e os alunos, entendendo que é através do contato e da vivência que se pode compreender o que um surdo está sinalizando, foram momentos de muito aprendizado, mas também muito divertido, porque em muitos momentos foram apresentado aos participantes estratégias de como interagir com uma pessoa surda sem o uso da língua de sinais, mas através de gestos ou classificadores, é necessário um grande esforço por parte do ouvinte que nunca teve contato com o surdo manter um diálogo em sinais, mas os participantes ao final do curso já conseguiam ter uma resposta satisfatória nestas atividades.

Foi extraído do *youtube* o vídeo da música do abecedário da Xuxa, onde foi ensinado e treinado junto a turma, através desta música foi possível aprender vários sinais para ampliar o vocabulário dos alunos. Eles demonstraram muita alegria através da música, favorecendo também as recordações da infância de cada um, auxiliando a cometeram menos erros na sinalização. Todo esse movimento foi devidamente registrado em vídeo.

O foco do curso não perpassou apenas pela ideia de ensinar vocabulário para os participantes, mas sim, levá-los a conhecer a cultura surda, as legislações que amparam esta língua, e as dificuldades que o cidadão surdo enfrenta no dia a dia para se comunicar. Os alunos puderam conhecer também aplicativos para aprender os sinais, e também conhecer o trabalho feito via web da central de libras de São Paulo que atende surdos do

Brasil todo, onde foi feita uma ligação no horário do curso para um dos participantes e todos puderam vivenciar esta experiência incrível.

Também foi ensinado sobre o batismo de sinais em Libras. Todas as pessoas podem ter seu sinal em Libras que é seu nome de batismo e é dado por uma pessoa surda. Sempre que uma pessoa é apresentada a um surdo e passa a conviver com o mesmo, este soletrará seu nome através da datilologia, o surdo, após observar as características da pessoa e conversar com ela, dará o sinal de identificação pessoal, a qual em uma das aulas o professor o fez, e cada aluno pode entender essa parte importante da cultura surda.

Como estratégia para a fixação dos números, foi apresentado para os alunos folders de supermercados e em grupo os alunos tiveram que construir uma pirâmide alimentar com imagens para a compreensão de como se trabalha com surdos através do visual, após isto, cada grupo teve que pesquisar em aplicativos de Libras, os sinais dos alimentos e fazer uma apresentação para os demais participantes.



Quadro 3: Construção da pirâmide alimentar

Como atividades a distância para a complementação de carga horária, os alunos precisaram gravar vídeos sinalizando informações como: seu nome, profissão, idade, seu “sinal” que anteriormente foi dado para cada um participante pelo professor, o alfabeto e os números em Libras. Em outro momento, tiveram que gravar e enviar ao professor uma receita contendo os ingredientes, o modo de fazer, quantidades, peso e o valor de cada ingrediente que envolve os números em Libras.

Explorar os mais diversos contextos nas diversas atividades práticas, é considerada significativa, para que os aprendizes consigam chegar as respostas necessárias para a solução da atividade proposta. Segundo Richards (2006) a prática comunicativa refere a atividade que dá mais atenção no foco da prática do uso da linguagem de um contexto real de comunicação e a informação real onde há uma troca e a linguagem usada não é totalmente previsível.

No entanto, na abordagem comunicativa, as atividades em sala de aula só são possíveis quando os aprendizes usam a segunda língua de maneira comunicativa, faziam as atividades de situações reais e que as mesmas tenham significados para os aprendizes.

6 | CONSIDERAIS FINAIS

Finalizamos a organização das aulas de Libras no curso com início, desenvolvimento e fim, e esta estruturação é relevante para aplicação das aulas de Libras como segunda língua. Para o professor focou claro a importância do estudo das anotações de planejamento pedagógico da plano de aula a fim de os aprendizes alcançarem de forma coerente o desenvolvimento da aprendizagem, preocupando-se com as estratégias de ensino da língua, com embasamento teórico em: Richards (2006), Almeida Filho (1999) e Leffa (1998) que repossuem fundamental abordagem comunicativa utilizando em uma situação real. A competência comunicativa tem foco na pesquisa e explicação do uso da linguagem no processo de aprendizagem como segunda língua no contexto social.

Baseado na vivência de todas as situações lúdicas proporcionada aos participantes no decorrer do projeto, constatamos por intermédio da observação a mudança na postura dos alunos tais como: o envolvimento da turma em atividades discursivas em língua de sinais, por exemplo, os participantes foram inseridos na língua ensinada e estavam mais preparadas para utilizar a interação com interlocutores entre surdo e ouvintes.

Com base no projeto realizado, foi possível aos alunos aprender de modo mais crítico e sensível a enxergar as necessidades da comunidade surda e a terem as habilidades básicas necessárias para a comunicação com o surdo. Eles foram realizados as inscrições do curso de Libras no próximo nível, tendo visto que foi aumento significativo. O processo de ensino da segunda língua auxilia a aprendizagem por meio de atividades práticas em que se use estratégias pedagógicas como jogo, dinâmica, entre outros. Os aprendizes puderam identificar a estrutura gramatical utilizando a função comunicativa para compreender o significado do sinal através da situação real no sentido da interação dialógica, com a intenção de favorecer a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GESSER, A.. **LIBRAS?:** Que é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HARRISON, K. M. P. **Libras**: apresentando a língua e suas características. In: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Lara Ferreira dos Santos. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?*. 1ª ed. São Carlos: Edufscar, 2013, v. 1, p. 27-36.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LEFFA, V. J.. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1998.

RICHARDS. J. C. **O ensino comunicativo de língua estrangeira**. São Paulo: SBS Editora, 2006.

MAPEAMENTO DOS ATENDIMENTOS REALIZADOS PARA SURDOS E SUAS ORIENTAÇÕES TEÓRICAS REALIZADOS NA CLÍNICA DE FONOAUDIOLOGIA DA UNICAP: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 14/07/2020

Mannix de Azevêdo Ferreira

Universidade Católica de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/5846696718036807>

Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Universidade Católica de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2811642126779464>

RESUMO: O que nos levou a realização desse trabalho foi o interesse em conhecer melhor esse tema que se mostra como polêmico, além de buscar o aprendizado do exercício com a pesquisa. O objetivo desse estudo é mapear os atendimentos para surdos na clínica de Fonoaudiologia de uma Instituição de Ensino Superior nos últimos dez (10) anos. Empregamos a metodologia qualitativa descritiva que possibilita o estudo de valores e crenças. Os fundamentos teóricos que embasaram este trabalho foram Goldfeld, Lacerda, Nakamura, Lima, Fernandes, Quadros e Perlin, Gesser, entre outros. Para atingir o objetivo realizamos uma entrevista com doze (12) perguntas realizadas com a supervisora de estágio, além da análise dos prontuários dos pacientes atendidos na clínica durante a década selecionada. Os dados da entrevista revelaram que a estrutura do atendimento parece mostrar que não está muito definido o trabalho fonoaudiológico com

surdos, pela quase inexistência de discussões sobre o tema. O modelo filosófico adotado é o bilinguismo tal como é prioritariamente orientado pelas políticas públicas. Nesse sentido, fica claro que o trabalho é orientado para o aprimoramento da leitura escrita dentro da perspectiva bilíngue, pois os pacientes chegam a clínica tendo passado por um processo de alfabetização, embora algumas dificuldades apareçam e, que ainda não puderam ser satisfatoriamente contornadas. A orientação teórica da primeira fase da década analisada mostrou a adoção do oralismo, com uma tendência para o emprego de técnicas mais behavioristas (próprias desse modelo teórico), nas quais a repetição, o emprego de listas de palavras sem clara contextualização, eram as mais empregadas. Com a retomada dos atendimentos, a partir do ano de 2014, houve uma mudança de perspectiva pelo emprego do bilinguismo que mostra uma proposta teórica inspirada no interacionismo. Foram identificadas possibilidades que, caso sejam adotadas, facilitarão o avanço da terapia fonoaudiológica junto aos surdos.

PALAVRAS-CHAVES: Mapeamento, surdez, base teórica.

MAPPING OF CARE PERFORMED FOR THE DEAF AND THEIR THEORETICAL GUIDELINES CARRIED OUT AT UNICAP'S PHONOAUDIOLOGY CLINIC: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: What led us to carry out this work was the interest in learning more about this topic that is shown to be controversial, in addition to seeking to learn exercise through research. The aim of this study is to map the care provided to the deaf in the Speech Therapy clinic of a Higher Education Institution in the last ten (10) years. We employ the descriptive qualitative methodology that makes it possible to study values and beliefs. The theoretical foundations that supported this work were Goldfeld, Lacerda, Nakamura, Lima, Fernandes, Quadros and Perlin, Gesser, among others. To achieve the objective, we conducted an interview with twelve (12) questions made with the internship supervisor, in addition to the analysis of the medical records of patients seen at the clinic during the selected decade. The interview data revealed that the service structure seems to show that speech therapy work with deaf people is not very defined, due to the almost inexistence of discussions on the topic. The philosophical model adopted is bilingualism as it is primarily guided by public policies. In this sense, it is clear that the work is oriented towards improving written reading within a bilingual perspective, as patients arrive at the clinic having undergone a process of literacy, although some difficulties appear and, which have not yet been satisfactorily circumvented. The theoretical orientation of the first phase of the decade analyzed showed the adoption of oralism, with a tendency to use more behaviorist techniques (typical of this theoretical model), in which repetition, the use of word lists without clear context, were the most employed. With the resumption of assistance, as of 2014, there was a change of perspective due to the use of bilingualism, which shows a theoretical proposal inspired by interactionism. Possibilities were identified that, if adopted, will facilitate the advancement of speech therapy with the deaf.

KEYWORDS: Mapping, deafness, theoretical basis.

1 | INTRODUÇÃO

A educação de surdos ainda se constitui um tema polêmico, cuja ação até o momento não atingiu resultados desejados. Na atualidade, as políticas públicas orientam para surdos o emprego da língua de sinais, língua que ele poderá adquirir com muita facilidade, pelo fato de não precisar fazer uso da audição para adquiri-la. “A língua de sinais é a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando assumida nos espaços educacionais, favorece um melhor desempenho desses sujeitos” (LACERDA, 2013, p. 65).

Goldfeld (2002) conta que até o século XV o surdo era uma pessoa primitiva, criando a ideia de que ele não poderia ser educado. A partir do século XVI, Cardano, médico italiano, depois de estudos feitos por ele, afirma que o surdo poderia e deveria ser educado.

Ao longo da história, três filosofias educacionais se destacaram na educação de surdos, e continuam presentes em maior ou menor intensidade nas instituições e/ou escolas que atendem alunos com deficiência auditiva. Os métodos utilizados no Oralismo se justificam por pressupostos e práticas diferenciadas, mas se unem no fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo.

O Oralismo proíbe o emprego de sinais, e, por esse motivo, tiveram como consequência a deterioração de algumas conquistas educacionais das pessoas com surdez e do grau de instrução alcançados por eles. Uma outra proposta apresentada para a educação desse grupo foi a Comunicação Total cujo principal objetivo consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez, e entre estes e os demais sujeitos. Para que esse objetivo seja alcançado, podem ser empregadas formas diversas de comunicação desde a Libras, a comunicação oral, o português sinalizado, *pidgin*, *cued speech*, etc.

Nas últimas décadas do século XX, surge uma nova filosofia educacional chamada de Bilinguismo, difundido e apreciado, sobretudo, a partir da década de 90. O Bilinguismo assume que a língua de sinais é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez, principalmente, com os seus pares, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo Goldfeld (2002), há duas formas distintas de emprego da filosofia bilingue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país. A principal opção brasileira é aquela na qual os sujeitos com surdez devam aprender a língua de sinais, como primeira língua, e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita, como segunda língua.

Após o reconhecimento da surdez como uma diferença que demanda a necessidade de ser atendida como também da consolidação das filosofias educacionais utilizadas ao longo da história, podemos dizer que estamos adotando cada vez menos as ideias oralistas, e aquelas que têm se baseado na utilização da Libras como primeira língua, ocupando um espaço cada vez maior.

Algumas críticas foram feitas à posição da fonoaudiologia marcadamente voltada para o oralismo, até bem pouco tempo, e tão bem analisadas por Lacerda, Nakamura, Lima e Mantellato (2000), que de certo modo contribuíram para que novas reflexões fossem feitas quanto à posição adotada pelos fonoaudiólogos.

Os estudos sobre a Libras, sua aquisição e estrutura trouxeram essa língua para o contexto da prática fonoaudiológica, embora sem seu emprego imediato na prática clínica. Ainda existem práticas fonoaudiológicas que consideram o oralismo para os casos de surdez severa e profunda, como única via de acesso à comunicação com os ouvintes. Segundo Lacerda e Mantellato (2000), este posicionamento representa uma visão clínico-médica da surdez, desconsiderando sua condição linguística especial. A presença da Libras começar a ir se firmando gradativamente nesse contexto, mostrando as vantagens de sua inserção, uma vez que fica cada vez mais comprovada sua importância para a aquisição de uma outra língua, especialmente se considerarmos as perdas auditivas mais graves (FERNANDES, 2005; QUADROS e PERLIN, 2007; GESSER, 2009).

O teor dessa afirmação mostra a pertinência da circulação da língua de sinais, como afirmamos anteriormente, que pode ser adquirida com muito mais facilidade, evidentemente, pelo surdo, por se tratar de uma língua visogestual, e independe do uso da audição para sua aquisição.

Os aspectos legais legitimam essas ações a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre o uso da Libras como língua oficial do país, caracterizando a adoção do Bilinguismo, no parágrafo único quando afirma “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Essa lei tornou legítima a norma de que seria obrigatória a sua inserção nos currículos das licenciaturas (destacando Pedagogia e Letras) além dos curso de Fonoaudiologia e Especialização em Educação Especial. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O decreto procura apresentar a operacionalização do que foi proposto pela Lei 10.436/2002, colocando prazos para que as instituições educacionais possam atuar. Ao mesmo tempo, orienta como atuar junto aos serviços de saúde, trabalho, dentre outros. Posteriormente, ou seja, em 2010 com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS sua formação e competências para sua atuação.

Esse conjunto de orientações legais marcam os direitos conquistados pelos surdos ao longo das primeiras décadas do século XXI, apesar de sentirmos uma relativa dificuldade dos órgãos públicos e privados em operacionalizar com a devida qualidade o que encontramos nos dispositivos dessas leis.

Recentemente, novas recomendações sugeridas pelo MEC marcam a opção pelo bilinguismo que tem se cristalizado, e a sugestão de criação de escolas bilíngues (cuja língua de instrução é a Libras) começa a ser implantada em diversos municípios brasileiros. Sabemos que muitas dificuldades existem e devem continuar sendo, por algum tempo, enfrentadas, no entanto representam um novo passo em direção a novas conquistas de todos os que acreditam na possibilidade do surdo adquirir novos conhecimentos.

2 | OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

Mapear os atendimentos e orientações para o atendimento aos surdos realizados na Clínica de Fonoaudiologia da UNICAP, nos últimos 10 anos.

2.2 Objetivos específicos

- 1) Realizar o levantamento dos atendimentos para surdos realizados pela Clínica de Fonoaudiologia da UNICAP entre os anos 2005/2015.
- 2) Estudar a legislação disponível para a acessibilidade de surdos.
- 3) Conhecer a proposta para o trabalho com surdos sugerida pelo MEC.

4) Elencar as orientações teóricas adotadas pelos fonoaudiólogos que realizaram intervenções com surdos.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

Trabalhamos com a metodologia qualitativa descritiva que nas ciências sociais abrange universos de significados, motivos, crenças, valores, empregando a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida com base em livros, artigos científicos, dissertações, teses.

Empregamos na coleta de dados uma entrevista com doze (12) perguntas realizada com a supervisora de estágio em Audiologia Educacional, na Clínica pesquisada, cujo relato foi posteriormente trabalhado.

Os prontuários existentes na Clínica (últimos 10 anos) foram tratados com vistas ao atendimento dos objetivos. A análise dos dados foi inspirada na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011) e algumas sugestões de Minayo (1994) para o trabalho de campo.

A proposta do MEC para a educação de surdos serviu de balizamento para toda a pesquisa, especialmente leis e decretos que tratam do tema.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Entrevista

A partir da entrevista com a supervisora de estágio, tomamos conhecimento de que os encaminhamentos de pacientes surdos são realizados em sua maioria pelos próprios pais, seguindo-se de encaminhamento de médicos e por último das escolas. Não existe uma ampla divulgação no atendimento do serviço fonoaudiológico realizado pela clínica de fonoaudiologia da instituição pesquisada, no entanto há uma parceria com a Escola Barbosa Lima. Devido à não oferta de vestibular durante alguns anos e conseqüente redução do número de alunos na Graduação em Fonoaudiologia, os atendimentos a pacientes surdos deixou de existir durante alguns anos. Como havia expectativa de oferecimento de novas vagas uma lista de espera foi organizada. A partir do momento em que isso ocorresse haveria retomada do serviço o que aconteceu no ano de 2014. Dai por diante o atendimento foi sendo aos poucos reativado.

Segundo a descrição da entrevistada o atendimento é feito inicialmente através de uma anamnese, como também é feito uma avaliação de leitura e escrita em Língua Portuguesa “diferente do que se fazia a algum tempo”, quando a fonoaudiologia trabalhava apenas com oralidade. Hoje a maioria desses pacientes chegam sabendo Libras. Nesse caso a avaliação feita tem como objetivo o trabalho com a segunda língua (Língua Portuguesa). Segundo a entrevistada esperam observar qual o nível de leitura e escrita que cada paciente se encontra. Alguns prontuários mostraram que pacientes voltaram depois de algum tempo período no qual a clínica deixou de oferecer esses serviços por não ter

matrícula de alunos novos.

A estrutura do atendimento parece mostrar que não está muito definido o trabalho fonoaudiológico com surdos, a entrevistada entende que o trabalho deve ser orientado para o aprimoramento da leitura escrita dentro da perspectiva bilíngue, pois os pacientes chegam a Clínica tendo passado por um processo de alfabetização. A orientação empregada na terapia com surdos é difícil de responder exatamente, embora possa situar que o bilinguismo é a grande proposta. As principais dificuldades encontradas foram o domínio da Língua de Sinais pelos estagiários; falta de informações sobre a base teórica e o trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas que deixam muito a desejar. Ela considera que os atendimentos satisfazem as necessidades desses pacientes. Ninguém recebeu alta até agora, embora tenha um que parece se encaminha para isso. É um paciente implantado, que tem conhecimento geral muito bom como também escreve bem.

4.2 Pastas com prontuários

Para apresentar as pastas reportamo-nos a dados anteriores ao previstos neste estudo com a finalidade de contextualizar os casos, embora somente tenhamos analisado os atendimentos ocorridos de 2005 até 2015. Os dados contidos nas pastas confirmam as informações trazidas pela entrevistada. Apresentaremos aqui a análise de alguns pacientes de um total de oito (08) atendimentos. A pasta/paciente de (E.M.N.S) mostra que ela chegou à Clínica no segundo semestre do ano de 2000, tendo sido encaminhada por um médico Pediatra. O motivo do encaminhamento foi pelo fato da paciente apresentar distúrbios na fala. O exame audiométrico realizado na Clínica de Fonoaudiologia da UNICAP nos mostra que a paciente tem perda auditiva de grau severo na orelha direita e grau profundo na orelha esquerda. Durante a terapia fonoaudiológica, os trabalhos eram voltados para que a paciente fosse oralizada e a partir de 2001, de acordo com os registros, a terapia passou a incluir também a linguagem oral e escrita, portanto, a partir 2005, o trabalho realizado era promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Em 2014, a terapia passou a se preocupar mais com a escrita.

Na análise da pasta, detectamos que a paciente (Y.R.S.P) iniciou a terapia fonoaudiológica na Clínica no segundo semestre do ano de 2002. Foi a mãe que procurou acompanhamento terapêutico para a filha. A audiometria foi realizada nos mostra que a paciente tem perda auditiva de grau moderado na orelha direita e grau Severo a Profundo na orelha esquerda. Os relatórios nos mostram que o objetivo geral da terapia era desenvolver a linguagem oral. Em 2007, a paciente deixou de frequentar a Clínica, retomando o atendimento terapêutico no primeiro semestre de 2008, permanecendo a orientação teórica de terapia com linguagem oral e estimulação da leitura com treino de fala. Pudemos observar que a partir do ano de 2011 encontramos nos registros orientações para iniciar a terapia com escrita, através de sentenças e verbos, juntamente com vocalização.

A pasta da paciente M.S.F., nos mostra que ela chegou à Clínica para

acompanhamento terapêutico durante o segundo semestre do ano de 2002. A audiometria foi realizada no ano de 2001 e observamos que a paciente tem perda auditiva bilateral de grau profundo; um segundo exame audiométrico foi realizado no ano de 2003 na referida Clínica apontando que a paciente tem perda auditiva de grau severo a profundo bilateral. Durante o ano de 2002, o planejamento terapêutico foi elaborado para que M. desenvolva a linguagem oral, uma vez que é o interesse da família da paciente. No planejamento diário da primeira fase do atendimento, há uma indicação para trabalho com estimulação da linguagem oral, através de percepção visual; na segunda sessão ainda dessa fase à qual tivemos acesso houve o trabalho com construção frasal. No ano de 2006, M. deixou de frequentar a terapia, retomando o acompanhamento no primeiro semestre do ano de 2014. Neste momento, a terapia sofreu uma mudança, passando a trabalhar somente a escrita. Não encontramos, no entanto, nenhuma menção sobre a mudança terapêutica de oralidade para escrita. Nas demais sessões, foram trabalhadas as categorias semânticas, entre elas: profissão, frutas, meios de transporte, etc. O relatório reflete o que observamos no planejamento diário.

O quarto paciente que analisamos o prontuário chegou à Clínica para terapia durante o primeiro semestre do ano de 2009. A audiometria realizada na Clínica mostra que J. tem perda auditiva de grau profundo bilateral. A proposta inicial foi de um atendimento visando o desenvolvimento da linguagem oral. J. não frequentou a Clínica durante o ano de 2010, retomando a terapia no ano de 2011 quando pudemos observar que foi explicado que a ênfase seria na linguagem escrita. Acreditamos que a escolha por essa abordagem se deve ao fato de que, tendo em vista que o paciente tem perda auditiva bilateral de grau profundo e mesmo fazendo uso do aparelho de amplificação sonora individual, o ideal a ser trabalhado com o paciente durante a terapia fonoaudiológica é a Libras e linguagem escrita, uma vez que mesmo o paciente usando o AASI não teria um desenvolvimento adequado da audição. O paciente sabe português escrito e foi iniciado o trabalho com vocabulário, incluindo frases simples a partir de figuras do jogo da memória específico. Em 2012, houve uma redução na carga horária da terapeuta, ficando a mesma impossibilitada de atender J. O paciente aguardou atendimento para o mês de agosto de 2012, ocasião em que havia a expectativa dos atendimentos serem retomados, o que ocorreu no primeiro semestre de 2014. Nesse momento, foi iniciado o trabalho com a Libras e o português escrito, embora não tenha sido mencionado nenhum contato com a família e/ou paciente para a mudança na orientação terapêutica. No entanto, julgamos que isso pode ter ocorrido, e não tenha sido registrado nos relatórios. Durante o ano de 2014, foi trabalhada a linguagem escrita e a percepção visual. Outros pacientes foram atendidos seguindo a mesma rotina nos atendimentos.

O paciente L.A.M.C., que possui implante coclear na orelha direita é oralizado desde

criança. Os pais desejam que ele continue se comunicando oralmente, embora o paciente prefira o uso da Libras. Segundo informações da entrevistada, é o paciente que está mais próximo de receber alta. Será que o implante favoreceu a aquisição e o desenvolvimento da linguagem desse paciente? Acreditamos que essa possibilidade é real, mas precisamos de mais estudos da trajetória desse jovem para confirmar esta suposição.

Os prontuários dos outros três pacientes analisados reafirmam os comentários já realizados nas observações feitas dos quatro primeiros pacientes analisados.

4.3 Discussão

Os resultados mostram duas fases: 1) a primeira delas (entre 2005 e 2011) com adoção do oralismo, observamos uma orientação mais behaviorista (própria dessa filosofia educacional para surdos), pois mostrou o trabalho com a linguagem oral e posteriormente a escrita em língua portuguesa; 2) a segunda fase, iniciada em 2014, não deixa clara a linha teórica adotada. Foi possível observar, no entanto, que o modelo bilingue proposta ampla adotada no Brasil é a principal base para o trabalho. Observamos que há uma tendência para o emprego de técnicas behavioristas, especialmente, quando se tratou dos primeiros anos da década analisada, embora essa posição não tenha sido expressa nos relatórios. Na segunda fase dos atendimentos, a partir de 2014, percebe-se ainda alguma influência do behaviorismo, o que pode ocorrer principalmente, na sua fase inicial. Percebemos que existe uma proposta de contextualização e de manutenção de atividades inspiradas no interacionismo, coerente com a proposta de trabalho que tenha como objetivo o desenvolvimento da linguagem. No momento houve a mudança para o trabalho de leitura e escrita, mediado pela Libras.

Não existem referências diretas sobre leis que regem as políticas linguísticas para surdos, com os estagiários, embora registrem o bilinguismo como pano de fundo de toda a proposta. É interessante registrar que a ação fonoaudiológica se realiza concomitantemente ao atendimento escolar e, por esse motivo, será muito importante a interação entre ambos os atendimentos. Não encontramos a atualização das informações nas pastas de pacientes que retornaram ao atendimento.

5 | CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa nos possibilitou conhecer a dinâmica dos atendimentos realizados na Clínica selecionada, na última década (2005/2015). Trata-se de um relato peculiar pois a clínica de Fonoaudiologia ficou durante alguns anos sem realizar o referido atendimento pela ausência de alunos pois não foi realizado novo vestibular, e, quando estas foram novamente abertas, um número reduzidíssimo de alunos compunha o corpo discente do curso.

Quanto a orientação teórica podemos relatar que até o início de 2014 observamos que havia uma tendência para o emprego de técnicas com inspiração behaviorista (pelo

fato de ser adotado o oralismo), na qual a repetição, o emprego de listas de palavras, nem sempre contextualizadas, eram as principais atividades empregadas nas terapias, embora essa posição não tenha sido expressa nos relatórios. A fonoaudiologia resistiu durante algum tempo discutir o uso da Libras como parte da terapia, para o caso de surdez grave. A partir de 2014, houve uma mudança de proposta pelo emprego da perspectiva bilíngue mostrando uma proposta teórica inspirada no interacionismo. O conhecimento sobre as políticas linguísticas vigentes pouco discutidas com os estagiários pode estar dificultando a adoção de posturas teóricas mais condizentes com o quadro atual reivindicado pelos usuários da Libras.

Após a análise a leitura dos prontuários dos pacientes atendidos na Clínica e da entrevista feita com a supervisora de estágio pudemos mapear orientações para o atendimento aos surdos realizados na Clínica de Fonoaudiologia da instituição de Ensino Superior selecionada, nos últimos 10 anos, destacando os principais desafios e possibilidades.

Reunimos as seguintes conclusões como norteadores da dinâmica desses atendimentos. Como principais dificuldades identificamos: 1) Os encaminhamentos dos pacientes é feito prioritariamente pelos pais, seguindo-se dos médicos e por último das escolas. Cremos que isso ocorre principalmente pelo fato, da pequena divulgação realizada (coerente com a época), contando por esse motivo com o período no qual a criação de novas vagas para o curso deixou de ocorrer; 2) Pelo fato de a maioria dos pacientes serem estudantes de escolas, é importante a articulação com estas unidades de ensino pois ela adotará uma proposta de trabalho para os surdos e a clínica deve fazer parceria com as mesmas, visando o aproveitamento do paciente; 3) O pouco conhecimento da Libras pelos alunos do curso pode se refletir no trabalho que é feito mediado pela Libras; 4) A reestruturação do serviço ainda demanda a inclusão de ações que permitam ampliar os atendimentos; 5) A realização de estudos para definir melhor o emprego de linhas teóricas mais claras, uma vez que a orientação para o trabalho fonoaudiológico com surdos ainda se mostra incipiente quando se trata de emprego do bilinguismo. Possibilidades: 1) O curso tem, no momento atual, possibilidade de ampliar o número de atendimentos diante do crescimento de alunos que atualmente compõem o corpo discente. 2) Observar a situação dos pacientes implantados e dos efeitos da adoção/encaminhamento para atendimentos que não adequados às necessidades desse grupo. Precisar posições teóricas adotadas ao longo dos últimos dez anos na Clínica pode servir para novas reflexões em torno do atendimento para surdos. O atendimento fonoaudiológico atual volta-se para a aquisição da leitura e escrita em língua portuguesa mediada pela Libras. Essa situação gera uma grande polêmica no seio da comunidade surda que de certo modo rechaça essa possibilidade, uma vez que ela coloca a Libras em segundo plano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.436/02**. Gabinete da Presidência da República. Brasília, 2002.

_____. **Decreto 5.626/05**. Gabinete da Presidência da República. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 12.319/10**. Gabinete da Presidência da República, Brasília, 2010.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?** : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, Cristina; BROGLIA, F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. (Orgs.) **Fonoaudiologia**: Surdez e Abordagem Bilingue. São Paulo: Plexus, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambientes Virtuais de Aprendizagem 131, 132, 135, 139

Aprendizagem 24, 29, 32, 41, 60, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 156, 158, 159, 162, 163, 180, 181, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202

B

Bakhtin 12, 21, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 160, 163

Blogs 47, 121

D

Discurso 1, 2, 3, 43, 46, 47, 51, 53, 55, 57, 58, 68, 70, 81, 83, 86, 90, 91, 96, 101, 102, 103, 105, 109, 110, 119, 121, 122, 123, 129, 130, 140, 179, 180, 186, 189, 190

Discurso Jurídico 57, 70, 72, 73, 81

Discurso Médico 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

E

Ensino Médio 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 112, 114, 119, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 161, 168, 169, 176

Escola 4, 25, 26, 33, 34, 37, 39, 41, 115, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 160, 167, 168, 169, 170, 171, 177, 208, 214

Estrutura 2, 2, 7, 8, 9, 19, 25, 33, 38, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 66, 79, 90, 91, 101, 105, 117, 123, 160, 163, 178, 181, 192, 193, 196, 199, 202, 204, 206, 209

F

Fonoaudiologia 101, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213

G

Gênero Textual 24, 73

Gramática 9, 11, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 31, 32, 33, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 79, 80, 161, 184, 196, 197

I

Identidade 1, 7, 8, 13, 49, 100, 137, 139, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 214

Ideologia 3, 4, 5, 43, 44, 45, 46, 52, 54, 55, 56, 58, 64, 66, 72, 83, 91, 106, 109, 122, 123,

129, 133, 137, 140, 183

L

Letras 2, 16, 21, 24, 62, 89, 90, 97, 100, 119, 130, 141, 143, 157, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 190, 199, 207, 214

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213

Língua Inglesa 111, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 171, 181, 182, 184, 187, 189

Linguística 2, 2, 11, 19, 21, 22, 23, 33, 43, 48, 70, 71, 73, 76, 79, 81, 90, 91, 101, 105, 112, 115, 116, 121, 122, 123, 129, 163, 179, 180, 185, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 203, 206, 214

Literatura 10, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 40, 119, 168, 170, 214

Livros Didáticos 24, 25, 26, 27, 29, 183

Ludicidade 6, 159, 160, 161, 162, 163

M

Memória 1, 2, 3, 9, 53, 65, 67, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 115, 117, 123, 181, 184, 199, 210

N

Novas Tecnologias 44, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 129, 135, 140, 144, 151, 152, 153

P

Pronome 10, 13, 17, 18, 20, 21, 127, 135

S

Sociolinguística 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

Sujeito 1, 3, 4, 5, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 79, 91, 94, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 112, 113, 115, 117, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 159, 181, 189, 206

Surdo 191, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207

Letras e Linguística: Estrutura e Funcionamento 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Letras e Linguística: Estrutura e Funcionamento 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 