

VOL III

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL III

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021



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). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva

M.^a Viviane Carvalho Mocellin

Direção de Arte

M.^a Bruna Bejarano

Diagramação

Elisângela Abreu

Revisão

Os autores

Organizadoras

Prof^a Dr^a Mauriceia Silva de Paula Vieira

Prof^a Dr^a Patrícia Vasconcelos Almeida

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, University of Miami and Miami Dade College, USA

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros



Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

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

P832 Por palavras e gestos [livro eletrônico] : a arte da linguagem vol III / Organizadoras Mauriceia Silva de Paula Vieira, Patricia Vasconcelos Almeida. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-87396-26-2

DOI 10.37572/EdArt_280121262

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de Paula. II. Almeida, Patricia Vasconcelos

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O volume 3 do livro ***“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”*** se organiza a partir do diálogo entre discurso e objetos culturais e possibilita refletir sobre a construção de sentido nos diferentes discursos e saberes que entremeiam a sociedade. A construção de sentido é rio que corre, que flui, que retorce e que encontra pedras e, ainda assim, segue seu curso em busca do mar e do todo que o compõe. De forma análoga ao rio, também o discurso segue seu curso e se constitui a partir de múltiplas vozes, situadas em um contexto político histórico e social. Vozes que se orquestram, que possibilitam o embate e que provocam o debate. Essas vozes dialogam, ainda, acerca da literatura e de outras linguagens, evidenciando um trabalho com a língua(gem) em suas diferentes manifestações. Essas diversas produções artístico-culturais evidenciam a diversidade de saberes, a riqueza de identidades e de culturas e provocam encantamentos. Como bem postula Calvino (1995, p.39), “a literatura como função existencial” pode bem representar “a busca da leveza como reação ao peso do viver”. Assim, em uma dimensão ética e estética da produção, difusão e circulação dos textos e dos discursos na sociedade, o sentido engendra-se como uma co-construção, alicerçada no contexto, nas estruturas linguísticas mobilizadas e na análise das múltiplas vozes, dos valores, das crenças e ideologias que entremeiam os dizeres. Dessa forma, os textos que compõem este terceiro volume convidam o leitor à reflexão e contribuem para uma discussão profícua sobre discursos, literatura, tecnologias e objetos culturais.

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

DISCURSOS E OBJETOS CULTURAIS

PARTE 1: DISCURSO, DISCURSOS

CAPÍTULO 1 1

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE PASTORES NO PARLAMENTO BRASILEIRO:
COMO O DISCURSO ALIMENTA O ÓDIO.

[Yuri Barbosa de Morais Pessoa](#)

[Ana Paula Rabelo](#)

[Patrício Carneiro Araújo](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212621

CAPÍTULO 2 20

FUTEBOL E EVANGELIZAÇÃO EM UMA CAMPANHA MISSIONÁRIA: PERCURSOS DE
MEMÓRIA EM ANÁLISE DO DISCURSO

[Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212622

CAPÍTULO 3 32

ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO
DA PALAVRA *MUDANÇA* EM DOIS DISCURSOS POLÍTICOS DO BRASIL

[Dayse Alfaia](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212623

CAPÍTULO 4 48

EL PRESIDENTE Y EL MASHI: INTERACCIÓN Y ETHOS EN EL RESUMEN EN KICHWA
DE LOS ENLACES CIUDADANOS DE RAFAEL CORREA

[María del Pilar Cobo González](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212624

CAPÍTULO 5 65

FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE DISCUSSÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE DE
COMENTÁRIOS *ONLINE*

[Rainhany Karolina Fialho Souza](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212625

CAPÍTULO 6 81

DISCURSOS E USOS DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA POR PROFESSORES DE LÍNGUAS DO IFTM

[Mariana Nuccitelli Simões](#)

[Welisson Marques](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212626

CAPÍTULO 7 91

CRONOTOPO DO ENDEREÇAMENTO E EXCEDENTE DE VISÃO NA ESCRITA DE PRÉ-UNIVERSITÁRIOS

[Fabrício José da Silva](#)

[Rosângela Rodrigues Borges](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212627

CAPÍTULO 8..... 110

LA SEMIÓTICA COMO DIMENSIÓN ONTOLÓGICAMENTE CONSTITUTIVA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO. APORTES A LA TEORIZACIÓN DEL ESPACIO

[Emilas Darlene Carmen Lebus](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212628

CAPÍTULO 9 124

A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NO DISCURSO JORNALÍSTICO

[Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal](#)

DOI 10.37572/EdArt_2801212629

CAPÍTULO 10..... 136

TORCER, RETORCER, DISTORCER E DESTORCE: NOTAS SOBRE FUTEBOL, HOMOFOBIA E PERTENCIMENTO

[José Aelson da Silva Júnior](#)

DOI 10.37572/EdArt_28012126210

PARTE 2: LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS

CAPÍTULO 11..... 149

POEMAS METALINGÜÍSTICOS PARA CRIANÇAS: ESTILOS DE SE CONCEBER E ENSINAR POESIA

[Ana Elvira Luciano Gebara](#)

DOI 10.37572/EdArt_28012126211

CAPÍTULO 12	159
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DO TEXTO POÉTICO DE MANOEL DE BARROS	
Ana Carla de Azevedo Silva Verônica Maria de Araújo Pontes	
DOI 10.37572/EdArt_28012126212	
CAPÍTULO 13	173
OS SENTIDOS E O ESTILO DE CACASO EM <i>GRUPO ESCOLAR</i>	
Guaraciaba Micheletti	
DOI 10.37572/EdArt_28012126213	
CAPÍTULO 14	190
A MODERNIDADE E A CATÁSTROFE DO URBANO EM <i>LEÃO-DE-CHÁCARA</i> E O <i>GUARDADOR</i> , DE JOÃO ANTÔNIO	
Beatriz Meneses do Nascimento Maria Eneida Matos da Rosa	
DOI 10.37572/EdArt_28012126214	
CAPÍTULO 15	200
AUTOCONSTRUCCIÓN EN <i>DOS VECES JUNIO</i> DE MARTÍN KOHAN: PERSPECTIVA, GÉNERO E IRONÍA	
María Angélica Vega	
DOI 10.37572/EdArt_28012126215	
CAPÍTULO 16	208
AS LÍNGUAS COMO PONTES: ABORDAGEM DA INTERCULTURALIDADE E DO PLURILINGUISMO LITERÁRIO EM PLE	
Isabelle Simões Marques	
DOI 10.37572/EdArt_28012126216	
CAPÍTULO 17	219
LEITURA COMPARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRÔNICAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA	
Eliene Cristina de Jesus Vera Lúcia da Rocha Maquêa	
DOI 10.37572/EdArt_28012126217	

CAPÍTULO 18	234
CONSIDERAÇÕES SOBRE A DESCENDÊNCIA DA MÚSICA ARMORIAL NA CONTEMPORANEIDADE: MUDANÇA E CONTINUIDADE	
Marília Paula dos Santos Carlos Sandroni	
DOI 10.37572/EdArt_28012126218	
CAPÍTULO 19	243
ALÍCIA VEGA E O TALLER DE CINEMA PARA CRIANÇA: ESPAÇO DA ALEGRIA, DA EMOÇÃO E DA ARTE.	
Verônica Pacheco O Azeredo Inês Assunção de Castro Teixeira	
DOI 10.37572/EdArt_28012126219	
CAPÍTULO 20	253
A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO MEIO DE FORMAÇÃO E DE DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO	
Maria dos Anjos Pereira Rodrigues Lorena Michelle Bonifácio dos Santos Danilo Bizinotto Borges Vinícius Fonseca Maciel Felipe Mendes Marques Mateus Rosa Machado Júnior	
DOI 10.37572/EdArt_28012126220	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	263
ÍNDICE REMISSIVO	264

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE PASTORES NO PARLAMENTO BRASILEIRO: COMO O DISCURSO ALIMENTA O ÓDIO.

Data de submissão: 10/10/2020

Data de aceite: 01/12/2020

* Artigo base apresentado no **VI SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIÃO NA DIVERSIDADE**, que ocorreu na Escola Superior de Educação de Santarém Departamento de Línguas e Literaturas - **SIMPÓSIO 45**. Esta versão apresenta alterações e inclusão de coautoria.

Yuri Barbosa de Morais Pessoa

Universidade Federal do Ceará (UFC),
Centro de Humanidade, Curso de Letras -
Departamento de letras vernáculas
Fortaleza, Brasil.
yumorais@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3101834478884461>

Ana Paula Rabelo

Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB),
Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL),
Curso de Letras – Português.
Redenção, Brasil.
anarabelo.p@unilab.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/3046031679874169>

Patrício Carneiro Araújo

Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB),
Instituto de Humanidades (IH),
Curso de Antropologia.
Redenção, Brasil.
patricionisoji@unilab.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/8133102638020375>

RESUMO: O presente estudo, utilizando a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1999; Chouliaraki & Fairclough, 2005 [1999]; Magalhães, 2005) como teoria e método, investiga os diferentes modos de operação ideológica (Thompson, 2009) nos discursos dos pastores de igreja neopentecostal Marco Feliciano, Silas Malafaia e Magno Malta proferidos em eventos realizados no congresso nacional. Considerando que o Brasil passa por um momento de aprofundamento do discurso conservador e de um estreitamento da relação entre Estado e igrejas evangélicas - promiscuidade essa que fere a condição de Estado Laico (CF 88) - a intenção é aprofundar essa questão ainda pouco elucidada. A pesquisa trabalhou com uma seleção de vídeos contendo discursos proferidos por esses religiosos no parlamento e disponibilizados na plataforma Youtube. Ao todo, foram analisados seis vídeos, com o objetivo de identificar como o “discurso de ódio” e de intolerância, com base em fundamentos religiosos, pode estimular a restrição de direitos humanos

e a perseguição tanto da população LGBT's, quanto de fiéis de religiões de matriz africana. O artigo ainda estabelece uma relação com pesquisa apresentada no ENDIS, que considerava apenas o discurso do pastor e parlamentar Marco Feliciano em três situações diferentes (mídia, igreja e congresso). A análise no espaço serve para elucidar melhor como se dá essa relação entre religião e política no Brasil contemporâneo. Para tanto, utilizamos os modos de operação ideológica de Thompson (2009) e as leis do discurso de Patrick Charaudeau (2006). Como resultado, identificamos que o “discurso de ódio” e de intolerância, com fundamentação religiosa, tem sido utilizado em ambientes religiosos e políticos contra as já citadas minorias. A pesquisa sugere que novos estudos sobre “o discurso de ódio” precisam ser realizados para que possamos refletir sobre fatores de motivação e sustentação de tal prática discursiva, que são capazes de motivar violência e negação de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica; Intolerância Religiosa; Modos de Operação ideológica; Leis do discurso; Discurso de ódio.

INTRODUÇÃO

Os anos 2000 foram marcados por um acirramento do conservadorismo no mundo ao mesmo tempo em que houve um fortalecimento de igrejas evangélicas no Brasil. Segundo dados do IBGE, em 1980 apenas 9% da população declarou ser evangélica, em 2000, o número aumentou para 15,4%, que corresponde a 26,2 milhões de evangélicos. Em apenas dez anos, o número cresceu 61%, registrando no censo de 2010 o que corresponde a 42,3 milhões de brasileiros, ou seja, 22,2%. As questões que se apresentam nesta pesquisa não tratam do aumento de fiéis de uma ou de outra religião.

Iniciamos o nosso texto demarcando o nosso lugar de fala: daqueles que reconhecem e respeitam a pluralidade religiosa como possível. A presente pesquisa investiga **os modos de operação ideológica dos discursos de pastores de igrejas neopentecostais proferidos em ambiente do Estado**, como Assembleias, congressos e audiências públicas federais. Da mesma forma, a pesquisa investiga a aplicação das **leis do discurso** (sinceridade, modalidade e exaustividade) a partir de Charaudeau (1983 *apud* Mangueneau, 2013). A presença de pastores (e cristãos católicos e evangélicos de correntes mais conservadoras) têm crescido tanto em cargos de representação política como em assessorias ligadas a eles. Nesse século XXI, um exemplo do cenário descrito é a presença do deputado Marco Feliciano, do senador Magno Malta e do pastor Silas Malafaia à frente de um protagonismo político que adquire progressivamente visibilidade e força de intervenção nas políticas institucionais. Segundo Mendonça e Velasqués Filho (2002[1990], p. 17), o protestantismo brasileiro veio dos Estados Unidos, por isso o traço

pragmático, de ser “elemento transformador”. Considerando que o Brasil passa pela crise mundial de conservadorismo e que há uma estreita relação entre Estado e Igreja, ferindo a condição constitucional de laicidade do Estado (Brasil/CF, 1988), esses discursos consolidam práticas ofensivas que terminam sendo validadas pela institucionalidade do Estado Brasileiro através da atuação desses agentes.

Compreendemos que o artigo 5, que assegura a liberdade de crença, não é menor que o artigo 19, que torna o Estado laico e que proíbe estados, incluindo o Distrito Federal, e municípios de “[...] estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (BRASIL/CF, 1988).

A laicidade não é a negação da religião, mas a separação das instituições Igreja e Estado para que todos os cidadãos possam ser livres e iguais perante a lei, independente de sua religião ou ausência dela. Não se trata de uma mera questão de compreensão da carta da lei. Trata-se de uma questão subjetiva de tomada de posicionamento político por meio do negligenciamento das leis para modificá-las e fortalecer os coletivos (também religiosos, mas não somente) conservadores, como aconteceu com o governo interino de Michel Temer (PMDB), que surpreendeu a população brasileira com votações realizadas nas madrugadas fazendo com que fossem aprovadas questões polêmicas e caras aos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros. É em função da crítica à conduta discursiva agressiva e autoritária de pastores como Marco Feliciano, Silas Malafaia e Magno Malta, a sua atuação política, que esse trabalho se justifica. Suas propostas, respaldadas por muitas denominações evangélicas pentecostais e neopentecostais, não são da convivência pacífica entre as religiões (como defende a constituição brasileira), ou da pregação da fé nos espaços fora de órgãos estatais. Os pastores parlamentares Marco Feliciano e Magno Malta, por exemplo, costumam se auto-declarar “homens de fé” assumindo a defesa e promoção de suas igrejas ainda durante as suas campanhas eleitorais. Quando eleitos, terminam instrumentalizando o Estado em benefício das suas igrejas, e acham isso tudo muito natural. Exemplo disso é o perfil do “Dep. Pastor Marco Feliciano”, tal como está descrito na página da Câmara dos Deputados- DF.

Imagem 1 - Página da Biografia do Dep. Pr. Marco Feliciano na Câmara dos Deputados, referente à eleição em que tomou posse em 01/02/2019.

camara.leg.br/deputados/160601/biografia

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Institucional • Deputados • Atividade Legislativa • Comunicação | TEMAS

Início / Deputados / Pr. Marco Feliciano / Esta página

PR. MARCO FELICIANO

Biografia

Nome Civil: MARCO ANTÔNIO FELICIANO

Nascimento: 12/10/1972

Naturalidade: Orlandia, SP

Profissões: Pastor; Empresário

REPUBLICANOS-SP

Mandatos (na Câmara dos Deputados):
Deputado(a) Federal - 2011-2015, SP, PSC, Dt. Posse: 01/02/2011; Deputado(a) Federal - 2015-2019, SP, PSC, Dt. Posse: 01/02/2015; Deputado(a) Federal - 2019-2023, SP, PODE, Dt. Posse: 01/02/2019.

Essas estratégias discursivas subliminarmente colocam o respeito à religião acima dos objetivos políticos e profissionais das funções que exercem, dado que um sistema político laico não deveria aceitar uma candidatura de pastores, padres ou qualquer outra religião. Eleitos sob a justificativa da defesa de causas religiosas, sentem-se motivados e comprometidos em propagar o discurso de sua pauta religiosa. Tal discurso na maioria das vezes é homofóbico, o que termina possibilitando a adesão de eleitores com a mesma mentalidade, o que se pode perceber nas campanhas para a retirada do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) e do insistente uso da controversa expressão “ideologia de gênero”.

No que se refere a essas questões, segundo Torkania (2015), houve crítica por parte de entidades do setor educativo pelo fato do congresso trabalhar para retirar dos planos de Educação trechos que afirmam a necessidade das escolas promoverem a igualdade de gênero e de raça, além de combaterem as discriminações por orientação sexual.

Entre as instituições que se manifestaram estão Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional de Política e Administração Educacional (Anpae) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), com o apoio do Instituto C&A e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (cf. Tokarnia, 2015, s/p). O Plano Nacional de Educação (PNE) resultou de um amplo diálogo com diferentes setores da educação brasileira, tendo ocorrido conferências municipais, estaduais e uma conferência nacional.

Portanto, a atitude dos parlamentares que trabalharam para a retirada do termo “gênero” pode ser classificada, no mínimo, como antidemocrática.

A atuação política dos pastores parlamentares instiga análises de diferentes áreas do conhecimento. Respondendo à necessidade de se compreender melhor essas questões, em 2016 realizamos uma pesquisa intitulada “Intolerância Religiosa no discurso do pastor e parlamentar Marco Feliciano”, ocasião na qual apresentamos nossas primeiras reflexões sobre esse fenômeno. Posteriormente, a pesquisa foi apresentada e publicada no “Encontro Nacional Discurso, Identidade e Subjetividade - ENDIS”, tendo sido bem acolhida e comentada.

Esta é mais uma pesquisa na mesma perspectiva de análise, que parte observando o posicionamento público de dois pastores políticos e de um pastor com atuação ativa em ambiente político. Como já dito, partimos da análise dos vídeos dos pastores Marco Feliciano, Magno Malta e Silas Malafaia. A escolha desse e não outros se deve ao fato de serem religiosos e estarem atuando na política institucional. Já a escolha dos vídeos se deve ao fato de serem material disponível de fácil acesso no *Youtube*. A pesquisa utilizou a ADC como teoria e método e a ela foram associados os modos de operação ideológica de Thompson (2009).

O trabalho apresenta duas reflexões teóricas, sobre as quais reconhecemos a necessidade de aprofundamento em estudos posteriores: a primeira sobre religião, cultura e crenças; a segunda especificamente sobre as igrejas neopentecostais. Em seguida, apresentamos a análise de dados dividida em três partes, uma para cada pastor. Dada a idiossincrasia de cada uma das identidades, adotamos a análise separada dos vídeos como forma de identificar o que os distingue, para posteriormente, nas considerações, relacionar o que há de comum entre eles.

1. RELIGIÕES, CULTURAS E CRENÇAS DO POVO BRASILEIRO.

Segundo Ribeiro (1995, p. 49), os povos indígenas resistiram à evangelização e ao modo de vida do colonizador “[...] até o limite possível seu modo de ser e de viver. Sobretudo depois de perderem as ilusões dos primeiros contatos pacíficos, quando perceberam que a submissão ao invasor representava sua desumanização [...]”. A religião missionária teve um peso relevante no processo civilizador das comunidades indígenas. Da mesma forma, os povos africanos também foram submetidos ao poder da igreja católica que predominou, sem ameaças de qualquer outra religião, até o final do século XX.

Esse predomínio do cristianismo no Brasil possibilitou o desenvolvimento de um sentimento de sincretismo religioso que se materializou em diferentes práticas sincréticas. O sincretismo também foi resultado de uma convivência, aparentemente “pacífica”, entre

as várias culturas religiosas existentes. Até hoje esse discurso da convivência pacífica entre as religiões é reforçado pela mídia hegemônica. Porém, não é sempre que as relações inter-culturais, -étnicas e -religiosas ocorrem da forma como o discurso midiático hegemônico as descrevem. Há muitos relatos de violência religiosa em notícias de rádio, jornal e tv locais não-hegemônicos, além de dados da ONUBR, que afirmam que o Brasil registrou 697 casos¹ de intolerância religiosa entre 2011 e 2015.

Esses conflitos culturais e religiosos, a ausência de um diálogo franco, respeitoso e transparente entre as muitas religiões dificulta o bom convívio em uma sociedade como a nossa, amplamente heterogênea. Um projeto possível seria a adoção de uma agenda democrática na América Latina atrelada ao Movimento Ecumênico, esse projeto poderia gerar dados significativos das relações interreligiosas em todo o território nacional.

Também é importante salientar que a intolerância religiosa do século XXI, assim como fora no período da colonização, geralmente é dirigida às minorias políticas: negros e indígenas, por exemplo. Ao contrário do que se vê no Brasil, em alguns países as minorias, que passam por relações conflituosas de poder, são cristãs e/ou católicas. A relação que se estabelece é impositiva da sobreposição da religião hegemônica. No Brasil, à época da colonização, conforme Ribeiro (1995) descreve, houve uma imposição da religião cristã sobre as outras. Conforme as suas palavras,

Esses discursos respondiam a uma necessidade igualmente imperativa. A de atribuir alguma dignidade formal à guerra de extermínio que se levava adiante, à brutalidade da conquista, à perversidade da eliminação de tantos povos. O império ibérico, sagrando-se sobre o novo mundo, se tingia com as tintas de Roma. Prometia que, à torpeza índia, *faria suceder a prudência e a piedade cristãs, até converter os infelizes servos do demônio em cristãos, tementes do pecado e da perdição, adoradores do verdadeiro Deus*". (Ribeiro, 1995, p. 58) [grifo nosso].

Na contemporaneidade, tratar o outro como diabólico ou demoníaco ainda é um argumento utilizado pelas igrejas neopentecostais, que trabalham para a "conversão" de fiéis de outras religiões ou mesmo para negação daqueles grupos que não aprovam o sagrado, o divino, não-cristão, tratado como desconhecido. Essa dimensão do proselitismo evangélico no Brasil foi motivo de interessante pesquisa realizada por Ivo Pedro Oro, posteriormente publicada em forma de livro com o sugestivo título de "*O outro é o demônio: uma análise sociológica do fundamentalismo*" (1996).

Neste século século XXI, tem aumentado exponencialmente a ocorrência de intolerância religiosa contra religiões de matriz africana e indígena. O cristianismo, em especial as igrejas neopentecostais, têm adotado uma relação de perseguição às crenças desses povos. No caso dos parlamentares dos quais estamos falando, estes

¹ <https://nacoesunidas.org/relatorio-alerta-para-aumento-dos-casos-de-intolerancia-religiosa-no-brasil/>

têm usado textos bíblicos, dentro e fora do plenário, para legitimar seus argumentos, ao mesmo tempo que dão voz de autoridade a um discurso de intolerância.

O Estado, contrariando a sua natureza, ao amparar discursos políticos como os desses pastores (Marco Feliciano, Magno Malta e Silas Malafaia), escamoteia o sagrado no parlamento, à medida que fortalece movimentos neopentecostais e permite a abertura de uma grande ferida na Constituição Federal (1988). Segundo Mendonça & Velasques Filho (2002)

O fenômeno lingüístico [sic] do escamoteamento do sagrado é típico do protestantismo em geral. Mas ele é mais sensível em áreas protestantes de populações carentes e dominadas. Porque a religião, apesar de suas características de dominação, sempre apresenta válvulas de retomada de poder que, embora num outro plano, podem compensar o que não está ao alcance dos fiéis no plano político e econômico. É por isso que os movimentos pentecostais explodem mais no terceiro mundo e em setores das sociedades desenvolvidas, que apresentam áreas excessivamente diferenciadas de nível social [...] [grifos nosso] (p. 234- 235).

Ainda segundo Mendonça e Velasques Filho (2002 [1990], p. 137), além de não serem capazes de suprir as demandas reais das populações mais carentes (por uma estratégia de manutenção do poder), ainda criam fórmulas para escapar da realidade: “Mas as lutas teológicas e, principalmente, a guerra civil (1861 - 1865) produziram um certo desencanto com o projeto do Reino de Deus na terra. Teologias escapistas começaram a brotar [...]” (Mendonça & Velasques Filho, 2002 [1990], p. 137).

Conforme as ciências sociais já demonstraram, essas são questões que merecem um olhar analítico apurado, porque além da razão, estamos dialogando com a fé de milhares de pessoas que nem sempre costumam refletir sobre a conduta de suas Igrejas. Deve-se considerar, inclusive, o fato de muitos fiéis não possuírem muitas alternativas econômicas e sociais, o que faz com que os caminhos apresentados pela Igreja (como instituição) adquiram ainda mais importância nas suas vidas. A fim de explicar melhor essa realidade, descreveremos agora os procedimentos metodológicos que utilizamos para analisar os vídeos dos pastores.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Análise de Discurso Crítica foi utilizada nesta pesquisa como teoria e método. Compreendemos, assim como Fairclough (2001 [1992], p.91), que o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Considerando que o discurso tanto é “moldado pela” quanto “sofre restrições das” estruturas sociais, e considerando também o avanço do conservadorismo nas práticas sociais, aquilo que é proferido pelos pastores

apresenta-se como um amálgama de sobras de discursos estereotipados de grupos conservadores espalhados em diferentes países e por diferentes séculos. O resultado conduz a padrões que excluem outras religiões e outros modos de vida, inviabilizando a convivência sem conflitos entre os desiguais, entre posicionamentos ideológicos distintos (apenas, sem necessariamente atingirem a oposição).

Para analisar os discursos dos três pastores (Marco Feliciano, Magno Malta e Silas Malafaia), foi utilizado o quadro de análise sugerido por Chouliaraki e Fairclough (2005 [1999], p. 60), no qual sugerem cinco partes: a) identificação de um problema; b) identificação de obstáculos a serem superados, a partir da análise de conjuntura, análise do discurso e da análise de prática particular; c) identificação da função do problema e na prática; d) possíveis maneiras de superar os obstáculos; e e) reflexão sobre a análise.

Para a análise de conjuntura e a identificação do problema na prática, realizamos uma pesquisa documental, considerando as publicações da mídia impressa hegemônica e as notas públicas produzidas pelas diferentes organizações representativas das minorias políticas (da comunidade LGBT e do movimento de mulheres). Para elaboração da seção 1 “Religiões, culturas e crenças do povo brasileiro”, priorizamos os autores Holanda (1995) e Magalhães (1997). Os conceitos relacionados à metodologia surgem, na atual seção, dialogando com os procedimentos de análise, conforme as questões são discutidas.

Nas análises dos trechos dos vídeos, buscamos identificar os *modos de operação ideológica* (Thompson, 2009), que descrevem cinco modos que a ideologia pode operar:

Quadro 1 – Adaptação dos Modos de operação da ideologia propostos por Thompson (2009).

Modos de operação da ideologia	Estratégias de construção simbólica
Legitimação (representações legítimas de relações de dominação)	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação (relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas)	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação (construção simbólica de identidade coletiva)	Estandardização Simbolização da unidade
Fragmentação (segmentação de indivíduos ou grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante)	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação (representação de uma situação transitória - ou incomum naquele contexto - como permanente e natural)	Naturalização Eternalização Nominalização/Passivização

Fonte: adaptado de Thompson (2009)

Também consideramos as *leis do discurso* de Charaudeau (1983 *apud* Maingueneau, 2013), sinceridade, modalidade e exaustividade. A sinceridade, porque exige do enunciador o engajamento com o ato de fala que profere. Supõe-se que ele saiba ser verdade e que seja capaz de sustentar, suas ordens, juramentos, declarações, etc. A exaustividade, pelo suposto compromisso com a quantidade de informações que serão reveladas. Nem demais, tornando o texto “exaustivo”, nem omitindo informações fundamentais para o leitor. E a modalidade, porque “prescreve clareza (na pronúncia, na escolha das palavras, na complexidade das frases etc.) e principalmente economia (procurar a forma mais direta)[...]” (Charaudeau, 1983 *apud* Maingueneau, 2013, p. 41). Trataremos das leis numa narrativa que possa dialogar com a análise dos modos de operação da ideologia (Thompson, 2009).

Foram analisados 6 (seis) vídeos, dois de cada pastor, considerando apenas discursos proferidos em instituições governamentais, seja como parlamentar, seja como convidado em eventos do governo. Durante a escuta dos vídeos, fizemos o mapeamento de ocorrências das variáveis (tanto dos modos de operação ideológica, quanto das leis do discurso). Em seguida, elencamos trechos que ilustram a atuação desses sujeitos em diferentes situações. Optamos pela demonstração de dois a três trechos de cada vídeo.

ApesquisautilizouasformasMOIparaidentificarosmodosdeoperaçãodaideologia (Thompson, 2009) e LD para tratar das leis do discurso (Charaudeau, 1983). Ao lado de cada uma das categorias estão apresentadas a classificação, como em [MOI - Unificação] ou [LD - Sinceridade]. Como cada um dos pastores tem dois vídeos e mais de um trecho apresentado, antes de cada segmento apresentado, consta: [trecho x - vídeo x - nome].

Este capítulo de análise divide-se em quatro seções. Uma que descreve o método e três em que a análise é realizada, estando a análise de cada um dos pastores em um item distinto dos demais.

3.1 ANÁLISE DOS VÍDEOS DO PASTOR E SENADOR MAGNO MALTA (PR - ES)

Os vídeos do pastor Magno Malta foram postados na rede social Youtube com os títulos: *Senador Magno Malta contra kit escola sem homofobia* [2011] (12'12" - vídeo 1) e *Discurso inflamado do Senador Magno Malta contra a parada gay* [2015] (26'08" - vídeo 2). Ambos foram discursos completos proferidos no Parlamento.

O vídeo “*Senador Magno Malta contra kit escola sem homofobia*”, vídeo postado em 11 de maio de 2011 e disponível no canal do Youtube, trata de uma crítica projeto

de inclusão “Escola sem homofobia”², criado durante o governo do Partido dos Trabalhadores, cujo objetivo é “Alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia” (Brasil/MEC, 2011, p.11). O discurso do pastor defende o conceito tradicional de família e ataca a convivência livre e plural nas escolas.

[trecho 1 - vídeo 1 Magno Malta] - “[...] esses [referência ao ministro da educação Fernando Haddad] são deuses do Olimpo. Eles não atendem ninguém, eles não respeitam ninguém. Com todo o respeito que eu tenho à capacidade **desse moço**[MOI- Fragmentação], embora não concorde com **esse discurso de educação**[MOI- Fragmentação], porque **educação quem dá é pai e mãe**[MOI: Reficção/Naturalização]. **Escola abre janela pro conhecimento, quem educa é pai e mãe**[MOI: Reficção/Naturalização][LD - Exaustividade]. Com todo respeito que eu tenho a **esse rapaz**[MOI- Fragmentação], eu tou começando a **perder o respeito por ele**[MOI- Fragmentação]”.

Dois aspectos são tratados nesse fragmento de texto: a (des) construção da imagem do ministro da educação e a (des) construção do conceito de educação. Sobre a imagem do ministro, foi utilizado o modo de operação ideológico “fragmentação” tanto pela diferenciação d“eles”, “esse moço”, “estou começando a PERDER O RESPEITO”; além de estabelecer a distinção entre aquele que é parlamentar e os outros(as) cidadãos(ãs) comuns), quando pelo expurgo do outro a partir das recategorizações pelo uso das expressões “deuses do Olimpo” e “desse moço”. Em maio de 2011, data do pronunciamento do deputado federal Magno Malta, estava ministro da educação o senhor Fernando Haddad (janeiro de 2011 a janeiro de 2012), doutor em Filosofia, mestre em Economia e bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo. Além de já ter ocupado o cargo de ministro no ano de 2005, o então ministro da educação fora autor de cinco livros publicados, sendo um deles: “Desconstruindo o consenso” (1998). O expurgo do outro mais desvela uma diferença política e ideológica entre o parlamentar e o ministro do que a incapacidade intelectual para ocupar o cargo.

Na citação a seguir,

[trecho 2 - vídeo 1 Magno Malta] - “Eu estou vindo de uma reunião na câmara agora, senador Ivo Cassol [PP - RO]. D’uma GRANDE reunião de parlamentares, mas muitos parlamentares: ateus, a bancada católica que me autoriza falar em nome dela, deputado Eros Biondini [PHS - MG], a bancada evangélica, espírita, que não confessa de nenhuma, gente de confissão **islâmica**[MOI: UNIFICAÇÃO], **mas que acredita em família nos princípios, nos moldes de Deus**[MOI:

² O “Projeto Escola sem Homofobia” (BRASIL/MEC, s/d), sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD - MEC), propunha um kit de material educativo contendo: “06 Boletins Escola Sem Homofobia (Bolesh); Vídeos: ‘Boneca na Mochila’, ‘Medo de Quê?’ e ‘Torpedo’ (três histórias: torpedo, encontrando Bianca e probabilidade); Caderno Escola Sem Homofobia; e Cartaz e Cartas para Gestor/a e Educadores/as”.

Naturalização. O ministro foi levado a se reunir lá na câmara pra falar **desse tal kit** [MOI: Fragmentação/expurgo; deslocamento] [LD: Sinceridade] que tão passando do limite. O que nós queremos discutir com ele à frente da família é **esse kit**. Esse **kit** não tem nada de orientação **nisso** [LD: Sinceridade], pelo contrário. Eu tou olhando para o Brasil para afirmar o seguinte, senador Ivo Cassol. **Esse kit homossexual nas escolas fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais**” [LD: Sinceridade][MOI: Naturalização; Fragmentação/expurgo].

O [trecho 2 - vídeo 1 Magno Malta] apresenta dois aspectos que precisam ser destacados: o primeiro é o uso do modo de operação ideológica da “unificação”, por meio da construção de uma simbologia da unidade dos “defensores da família”, apesar das diferenças religiosas; o segundo é a “fragmentação com expurgo do outro” quando qualifica o material educativo “kit escola sem homofobia”, desenvolvido para atuar contra a homofobia, como “esse kit”, “nisso” “kit homossexual”. A ideia de uma escola inclusiva já vem sendo historicamente trabalhada no Ministério da Educação e já foi institucionalizada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Contudo, é importante para Magno Malta criar e difundir, sobre o material destinado ao projeto “escola sem homofobia”, o estigma cravado pelo termo pejorativo “**desse tal** [grifo nosso] kit gay”. Nessa escolha discursiva utiliza o modo de operação ideológica “deslocamento”, pois também o significado do projeto e do kit são deturpados. Aquilo que deveria servir para criar um ambiente de paz nas escolas, acaba aumentando a segregação entre os diferentes.

O que desejamos ressaltar é que há uma leitura limitada por parte do parlamentar que compromete a realização de políticas públicas necessárias a segmentos das minorias políticas. A religião e os valores de uma determinada e específica concepção que se tem de família não devem determinar e guiar as decisões do Estado.

[trecho 3 - vídeo 1 Magno Malta] “ O ministro [Fernando Haddad] foi levado a se reunir lá na câmara pra falar **desse tal kit** [MOI: Expurgo; deslocamento] que tão passando do limite. O que nós queremos discutir com ele à frente da família[MOI: Naturalização] é **esse kit**.”

No [trecho 3 - vídeo 1 Magno Malta] destacamos o uso de “deslocamento” do termo “família” em o kit “à frente da família”. A qual modo de estrutura familiar ele se refere? Em um estado laico, como o brasileiro, as diferentes famílias precisam aprender a conviver nas diferenças. Podemos arriscar dizer que infere um indício de expurgo do kit com o uso do deslocamento e diferenciação (implícita), uma vez que ele cita o Ministro Haddad em posição contrária ao conceito de “família”, tornando esse e seu posicionamento (kit) um inimigo potencial da “ família”. Magno Malta refere-se de forma positiva a um segmento da sociedade que, por inferência, devem ser cristãos.

[Trecho 4 - vídeo 1 Magno Malta] “Nós não podemos é criminalizar um país inteiro, quem não é a favor dessas posições se tornou homofóbico. [...] Quem é homofóbico? Homofóbico é aquele que quer matar, quer destruir, quer enforçar, não suporta, quer ver sangrar **[MOI: Deslocamento] [LD: Sinceridade]**. Esse é o homofóbico, esse precisa ser punido”.

O Estado como produtor do discurso contra a homofobia irrita setores sociais produtores do discurso hegemônico de que são, em geral, cristãos, heterossexuais e brancos. Em sua defesa, argumentam que são “atacados” pelos discursos dos coletivos LGBTs. Aqui é possível perceber um paralelo entre a compreensão deste parlamentar e a concepção de valores entre os estadunidenses, como bem explicou Erving Goffman na sua sociologia do estigma e análise da identidade deteriorada (Goffman, 2008).

Assim como entre os estadunidenses, segundo Goffman, só existia um modelo de homem que não teria nada do que se envergonhar naquela sociedade, sendo que esse modelo ideal se confundia com “(...) um homem jovem, casado, pai de família, branco, urbano, do norte, heterossexual, protestante, de educação universitária, bem empregado, de bom aspecto, bom peso, boa altura e com um sucesso recente nos esportes”. (Goffman, 2008, 139), para Malta apenas um modelo de família poderia ser considerada legítima: aquela nuclear, monogâmica e heteronormativa.

No [Trecho 4 - vídeo 1 Magno Malta] o pastor utiliza do deslocamento, limitando a homofobia somente aos crimes de ordem física, tornando dessa forma, a homofobia uma ocorrência mais pontual, reduzida na sociedade. Esse recorte conceitual, de uma forma indireta, autoriza outras formas não tão violentas de homofobia. Além disso, exime de culpa aqueles que a praticam outras formas de violência por meio do discurso, como por exemplo o bullying e a violência psicológica nos discursos político e religioso. O uso argumentativo da definição em “Quem é homofóbico?” demonstra uso de valores diferenciados entre aquilo que julga ofensa por parte da comunidade LGBT e aquilo que julga ofensa por parte da sua comunidade evangélica em direção ao grupo LGBT. A homofobia ocorreria, segundo sua definição, por meio de ações físicas como “matar”, “destruir”, “enforçar”, “ver sangrar”.

No segundo vídeo, o parlamentar faz uma longa crítica à Parada do Orgulho LGBTQI+, ocorrida em 2015. Também neste vídeo, preocupa-se com a definição de homofobia.

[Trecho 1 - vídeo 2 Magno Malta] a palavra homofobia ela foi banalizada nesse país e não é tipo penal, não foi tipificada no código penal brasileiro. O que é que é homofobia? Homofóbico é aquele que quer matar, que quer destruir. Mas foi tão banalizada aqui no Brasil, **na sociedade brasileira por uma minoria contra uma grande maioria de famílias cristãs nesse país****[MOI: naturalização] [LD: Sinceridade]**. Se você não aceitar um gesto afetivo de um homossexual, você já é homofóbico.

Também neste segmento, restringe-se a homofobia à ação física, contudo há uma explicitação do “tropo” quando distorce e ironiza “o desejo de aceitação”, chamemos assim” de um gesto afetivo. A imposição descrita explicita mais sobre o desejo da não realização pública de um gesto homoafetivo do que sobre a imposição de quem os pratica.

O que demonstramos é que o pastor e parlamentar se utiliza da “dissimulação” para “construir” suas verdades, impondo assim os valores que compartilha com seu grupo religioso, a quem representa na política institucional. Os deslocamentos e tropos são evidentes, como no trecho a seguir:

[Trecho 2 - vídeo 2 Magno Malta] “Seu presidente [do congresso], esse país esqueceu de Deus, as autoridades aqui que viola[m o] princípio de família, que odeia família, as autoridades aqui que querem de toda ordem fazer a família engolir aquilo que eles querem do ponto de vista educacional. Educação sexual dos nossos filhos. Nós podemos usar a frase [incompreensível] “Esse país esqueceu de Deus”.

A contradição das formas de violência ficam mais evidentes com a crítica realizada no [Trecho 2 - vídeo 2 Magno Malta]. Apesar de ninguém ter sido “enforcado” ou “assassinado”, a mera apresentação de outras composições familiares se apresentam, na avaliação do pastor Magno Malta, como um ato de violência. Compreendemos que a existência de um tipo de família não invalida a existência de outro. A “diferenciação” foi nesta situação uma forma de “expurgar o outro”. A lei da sinceridade (CHARAUDEAU, 2009) também é violada, uma vez desprezam a existência de um amplo debate sobre sociedades que respeitam e protegem a coexistência de diferentes crenças e práticas religiosas, inclusive a liberdade de optar por não adotar nenhuma delas.

O parlamentar Magno Malta utilizou com mais frequência os modos de operação dissimulação e de fragmentação (Thompson, 2009), isso evidencia que está muito mais centrado em desconstruir a imagem do outro do que em falar sobre si e seus projetos religiosos ou políticos. A sua promoção, a construção da sua identidade, parece ocorrer pela utilização do espaço público para negar tudo o que não deseja ser, tudo o que aqueles que estão com ele não devem seguir, não devem acreditar. Neste sentido, um discurso de ódio se consolida para aqueles que podem até não ter clareza sobre o que são/fazem ou devem ser, mas têm certeza sobre o que não podem ser/fazer.

3.2 ANÁLISE DOS VÍDEOS DO PASTOR SILAS MALAFAIA

Foram analisados dois vídeos com a presença do pastor Silas Malafaia em sessão solene em debate com Toni Reis, sobre o Estatuto da Família (PL 6583-13), na audiência pública promovida pela Comissão de Seguridade Social e da Família de 26 de julho de 2015. O artigo segundo da PL 6583-13 propõe: “[...] define-se entidade familiar como

o núcleo social formado a partir da união *entre um homem e uma mulher*, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. Em outubro de 2015, o projeto de lei que prevê o casamento somente entre homem e mulher foi aprovado pela comissão especial.

Em audiência pública, Silas Malafaia utiliza-se frequentemente de “deslocamento” e “tropo”, estratégias do modo de operação ideológica do tipo “dissimulação” (THOMPSON, 2009), para deslegitimar as estratégias e, mesmo, o próprio movimento LGBTQI+.

[Trecho 1 vídeo 1 Silas Malafaia] “Segundo lugar, olha, vai ser legal aqui esse debate, mas com muito respeito à douta comissão, à todos que estão aqui e eu até vou dar uma sugestão... rapaz, eu hoje eu vim (incompreensível) “Malafaia, você vai colaborar com o ativismo gay?” Eu vou dar uma sugestão aqui até [?] o ativismo gay, porque é bom a gente ler o artigo. Não adianta bravata. A constituição é a lei maior. Aqui é uma infra. Ela está abaixo de. Ela não pode ir contra. Então, eu vou, vou dar, eu vou citar o artigo e vou dar uma sugestão ao movimento gay pra ver // ó, vou ser legal aqui, vou dar uma sugestão. Vamo[s] ler o artigo ao invés de ficar com bravata, porque eu acredito que assim vai ficar melhor pra que não haja nenhum problema. Escuta essa daqui: “Pra efeito” // artigo 226, parágrafo terceiro, da Constituição Brasileira // “Pra efeito de [...]” [o artigo 226, em seu parágrafo terceiro, é citado]. Então, vou sugerir ao ativismo gay, que tem representante: faça uma PEC, uma PEC, um projeto de emenda constitucional pra retirar da Constituição Brasileira que a família é homem e mulher. **Enquanto o artigo 226, parágrafo 3, tiver em voga, pode discutir o que quiser pode apresentar o que quiser. Faça uma PEC e não venha aqui com citações do Supremo Tribunal Federal,** que me parece que o Supremo Tribunal Federal não legisla coisa nenhuma. Não!”

O pastor Silas Malafaia coloca-se como autoridade e insere um discurso didático (travestido de generosidade) para expurgar o movimento LGBTQI+. Aquilo que explicitamente se declara generosidade e colaboração incide sobre o outro como desqualificação, demonstração de desconhecimento, incapacidade de defender-se. O uso de “é bom ler o artigo”, “vamos ver o artigo” e “vou sugerir” constroem uma tese de colaboração (identifica-se o seu erro, demonstra-se o desejo de aprendizagem e ainda sugere soluções para os problemas), mas essas ações são - ao mesmo tempo - ambíguas.

Toda a sua argumentação é sustentada na tese de que a existência do parágrafo 3º, do artigo 226 (CF, 1988), inviabilizaria outras formas de família além daquelas constituídas por homem e mulher, quando o que o artigo afirma que esta forma de relação (homem e mulher) está legitimada pelo Estado. Ele também usa “deslocamento” e “tropo”.

O fragmento a seguir, dimensiona a abrangência da sua aceitação da liberdade sexual ao mesmo tempo que revela de modo mais explícito a sua ideologia.

[Trecho 2 vídeo 1 Silas Malafaia] “É bom deixar claro que ninguém, nem nós, estamos impedidos ou aqui para promover o impedimento de relações de quem quer que seja com quem quiser e com quem desejar. [...] Eu não vim aqui para impedir ninguém de ter relações homossexuais. É direito de cada um ter. **A questão é ideológica.** A questão é muito mais profunda. **[LD: Exaustividade/ Modalidade]**

Apesar de parecer ser sincero, o discurso do pastor fere a lei da exaustividade (CHARAUDEAU apud MAINGUENEAU, 2013) quando não explica a profundidade da questão. A vagueza e a falta de objetividade, nesta situação específica, colaboram com o manejo de crenças e valores específicos defendidos pelo agente do discurso já que os interlocutores, pela voz de autoridade, desejam tomar para si o enunciado como verdadeiro. Ficam alguns questionamentos: Por que é possível aceitar as relações homoafetivas em suas casas (“não vim para impedir ninguém de ter relações homossexuais”), mas não legitimá-las como outras formas de família? Por que é tão inaceitável que o modelo de família tido como tradicional possa presenciar gestos de afeto entre pessoas do mesmo sexo ou conviver com outras estruturas familiares?

No segundo vídeo, retiramos dois fragmentos. O primeiro define família e o segundo intenta determinar o papel do homem neste modelo de família.

[Trecho 1 vídeo 2 Silas Malafaia] O que nós chamamos de família nuclear é o homem, a mulher e sua prole**[MOI: Naturalização]**. Isso aqui é que é a família nuclear// - Não se assuste pro que eu vou te falar// Família é o homem, a mulher e seus filhos. O resto vira parente **[MOI: Naturalização]**. Quando o camarada casa, quando a menina casa, família é ela, o marido e os filhos. O resto vira parente. Pra você ter ideia da importância da família nuclear.

A sua definição está alinhada com o posicionamento da PL 6583-13, proposta pelo então deputado Anderson Ferreira (PR-PE), membro de uma família de evangélicos políticos de Jaboatão dos Guararapes (PE), região que, sintomaticamente, foi tomada por Gilberto Freyre como modelo para o estudo da sociedade patriarcal brasileira no seu livro Casa-Grande & Senzala (Freyre, 2001). No discurso do pastor Silas Malafaia, apesar do ponto em debate ser a constituição da família, ele “desloca” a atenção da plateia para a força do núcleo familiar (conceito de origem cristã), uma vez que todos os que estão ligados ao casal passam a ser “o resto”. Mais uma vez, o pastor advoga um único conceito e modelo de família, tentando naturalizá-lo através do uso e recurso da “dissimulação”.

O fragmento que elabora para tratar do conceito de autoridade é ainda maior que o recorte que ora apresentamos. Optamos pela apresentação específica do conceito de autoridade, como vemos no [Trecho 2 vídeo 2 Silas Malafaia].

[Trecho 2 vídeo 2 Silas Malafaia] Aqui estão as sete funções da autoridade. Se toda mulher souber disso, ela vai ficar alegríssima sem saber que o homem tem o papel da autoridade, porque a autoridade tem sete funções [...] O que é autoridade? Aqui estão as funções: proteção, provisão, promoção, coesão // A coisa tá feia, né? A coisa tá apertada pros homens. É que aqui são os princípios da autoridade. Eu estou falando de princípios da autoridade // **O homem é autoridade** para ser provedor, pra promover, pra ser protetor, pra manter coeso, pra liderar, pra dar visão à família. **E a mulher, que tem uma percepção emocional fundamental**, ela traz o equilíbrio das partes. Por isso que a bíblia diz que a mulher sábia edifica a sua casa.

Ao longo de seu discurso, sua argumentação se constrói na negação de outras formas de família, na apresentação e defesa de uma forma de família (homem e mulher) e avança na apresentação de uma estrutura de organização familiar onde o homem é a autoridade. Na sua compreensão, a mulher deve se alegrar por isso. Por quê? Porque nessa lógica, o homem é o ser da razão - aquele que provê, que protege -, e a mulher é o lado emocional da relação. Apesar do leve “tropo” usado em “a coisa tá feia, né? A coisa tá apertada pros homens”, o [Trecho 2 vídeo 2 Silas Malafaia] “legítima”, por meio da “racionalização” e da “universalização” uma ordem de viver a relação homem-mulher.

Dos três pastores, esse apresenta o uso mais frequente de “deslocamento” e “tropo” (na dissimulação) e “do expurgo do outro”, na fragmentação. Não consideramos outros elementos como risos, palmas, prolongamentos de sons e mudanças tonais, mas esses recursos são amplamente usados para dar ênfase ao conteúdo da sua informação. Em alguns momentos, o pastor chega a assumir uma atitude de deboche.

3.3 ANÁLISE DOS VÍDEOS DO PASTOR MARCO FELICIANO

Foram escolhidos dois vídeos em que o protagonista é o Pastor Marco Feliciano. O primeiro é “Pastor Marco Feliciano faz declarações em resposta a ativistas”, em discurso realizado em 24 de novembro de 2011. O segundo vídeo é o “Sensacional discurso do Deputado Marco Feliciano”, realizado em sessão plenária, em 20 de outubro de 2015.

O primeiro vídeo traz declarações contra o casamento igualitário. Na apresentação do tema, traz a seguinte narrativa para mostrar seu posicionamento contrário aos direitos da comunidade LGBTQI+ que podem ser adquiridos na votação que trata do direito ao pensionato ao companheiro do mesmo sexo, que seria na seguinte ao seu discurso, realizada na Comissão de Seguridade Social.

[trecho 1 vídeo 1 Marco Feliciano] Quando criança, na escola dominical, onde eu frequentava, nobre Padre Luis Couto, eu me lembro que uma certa vez uma professora contou a seguinte estória: Um anjo tentou, na porta do céu, recebendo as pessoas que ali entravam, viu uma mão estranha entrar. Quando ele viu, era a mão do diabo. Então ele tentou tirar a mão do diabo dali apertando a porta contra a mão dele, mas, de repente, a mão dele começou a envermelhar e o diabo, gritando de dor... O anjo, com sua natureza bondosa, abriu a porta para que o diabo tirasse a mão e o diabo colocou o braço inteiro lá dentro. Então, o anjo desesperado, sabendo que o diabo iria entrar, começou [incompreensível] pressionar e o braço do diabo foi ficando vermelho e o diabo, mais uma vez implorou: “Por favor, abra a porta para eu tirar o braço”.

Para justificar sua discordância do método de reconhecimento da união estável realizada no Brasil pelo STF, primeiro o deputado Pr. Marco Feliciano faz uma comparação com os trâmites burocráticos da França e, posteriormente, constrói uma analogia utilizando o modo de operação da ideologia “narrativização”. O pastor traz a público a estória do

anjo e do demônio, na qual o demônio invade o espaço do anjo em decorrência de sua ingenuidade e generosidade. A ideia de senso comum que fundamenta a narrativa é a de “quem dá a mão perde o braço, quem dá o braço perde o corpo”. A isso está associada a tese de que uma vez institucionalizada qualquer forma de relação homoafetiva é possível que a qualquer momento a comunidade LGBTQI+ consiga inserir na Constituição Federal outras configurações familiares para além de homem e mulher.

A narrativização realizada também estabelece uma associação negativa para a comunidade LGBTQI+. Uma vez que o anjo representa os religiosos - ou ele mesmo que profere o discurso - e o demônio representa a população LGBTQI+ que parlamentares-pastores como ele geralmente insistem em desqualificar categorizando-a como *lobby gay* ou *ativismo gay*.

Na mesma perspectiva, o segundo vídeo, intitulado “Sensacional o discurso do deputado Marco Feliciano!”, o pastor e deputado Marco Feliciano faz alusão a temas variados, mas defende pontos de vista de sua religião sempre que convém. Seu discurso é carregado de apelos emotivos para defesa e manutenção dos valores cristãos neopentecostais, chegando a atacar os movimentos LGBTQI+, os estudantes e as universidades do país. Reforça a imagem pejorativa desses movimentos, expurgando-os junto às universidades que possuem pensamento favorável à defesa e respeito da diversidade sexual e da laicidade do estado.

[trecho 2 a vídeo 1 Marco Feliciano] “Na justificativa seminário ‘Escola sem homofobia’ está escrito: A Conferência Nacional LGTT de 2008 aprovou 561 recomendações e políticas públicas para o grupo**[LD: Exaustividade]**, entre as quais eu passo a destacar e peço a atenção do povo brasileiro e todos que estão assistindo agora. A inclusão da população LGTT nos programas de alfabetização de escolas públicas; distribuição de livros com a temática ‘diversidade sexual’ para o público infante de 10 anos e juvenil de 10 a 15 anos. Ou seja **[MO: Dissimulação]** **[LD: Sinceridade]**, vai ensinar aos nossos filhos que é normal**[MO: Naturalização]** haver a sodomia de homem com homem, etcetera”.

A lei da exaustividade é ferida quando se apresenta informação a mais, desnecessária para a argumentação, o MOI - Dissimulação quando se explica para a população que a aprovação realizada na conferência implica outra forma de aplicação. Afirmar que o documento possibilita “ensinar [...] que é normal haver sodomia” também fere com a lei da sinceridade. O documento aprovado - após amplo debate em conferências municipais, estaduais e nacional - tem apenas caráter consultivo. A proposta de levar às escolas o tema “diversidade sexual” passa pela avaliação de especialistas e profissionais da área de educação e tem a aprovação final realizada pelo ministério da educação. Toda essa burocracia não permitiria acesso inadequado a temas ou forma de apresentá-los, priorizando apenas o interesse de determinados grupos sem o conhecimento acadêmico necessário para o bem comum.

[trecho 1 a vídeo 2 Marco Feliciano] “[...]nesses últimos cinco anos como deputado federal pela nação brasileira. Eleito e muito bem reeleito **[MOI: Legitimação]**. A soma dos dois mandatos são seiscentos mil votos, seiscentos mil votos no estado, talvez, mais pulsante da nação brasileira, que é o estado de São Paulo ao qual eu represento com muito orgulho[...]”.

Neste segmento inicial de seu discurso, o Pastor “legitima” e valoriza o que será dito com o uso de universalização, pois representaria uma grande parcela de pessoas que partilha das mesmas crenças e valores. No mesmo sentido, utiliza o modo de operação ideológico “legitimação” pela “universalização” quando divulga o número de votos que teve para ser eleito e exalta o colégio eleitoral que o elegeu como “talvez o mais pulsante da nação brasileira”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, analisamos o discurso de três pastores neopentecostais no congresso nacional à luz da ADC (Fairclough, 2001 [1992]), dialogando com os modos de operação ideológica (Thompson, 2009) e as leis do discurso (Charaudeau apud Maingueneau, 2013). Observamos nos trechos que as práticas sociais são desveladas na presença recorrente do uso da intolerância religiosa em diferentes contextos, que apontam para o estímulo, por meio do discurso, de relações carregadas de ódio. A intolerância identificada contra grupos sociais considerados minorias (como a população LGBTQI+) fere a Constituição Federal Brasileira (1988). O discurso dos pastores consolida a defesa de um Estado religioso, dentre outros temas, cerceiam e colocam em risco a liberdade de credo.

Observamos também peculiaridades nos discursos de cada pastor, com uso predominante dos modos de operação ideológico “tropa”, “dissimulação” e “fragmentação” mesmo que tenha sido usado outros modos de operação, como a “legitimação”, no caso do Deputado Marco Feliciano. Não sabemos, ainda, se essas diferenças afirmam aquilo que realmente pensam ou se somente são adequações ao ambiente, como observado em trabalho anterior e publicado no ENDIS 2016 em Teresina-PI. Porém foram percebidas essas diferenças que podemos classificar, até mesmo, como uma graduação na forma de atacar e ofender mais ou menos os grupos minoritários.

Continuamos entendendo, após esse trabalho, que os estudos acerca desse tema devem ter continuidade para que possamos responder a outras questões teóricas às quais ainda não nos dedicamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Projeto escola sem homofobia, 2011. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/direitos-sexuais-e-reprodutivos/audiencia-publica-avaliacao-programas-federais-respeito-diversidade-sexual-nas-escolas/apresentacoes/rodrigo-oliveira-mec>
Acesso em: 08 de outubro de 2020.

- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (2005 [1999]). *Discourse in late modernity Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (2001 [1992]). *Discurso e mudança social*. Brasília : Editora Universidade de Brasília. 2001.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. London: Longman Pearson Education Ltd.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freyre, Gilberto. (2001). *Casa-Grande & Senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil* - 1. 44ª ed. Rio de Janeiro, Record.
- Goffman, Erving. (2008). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro : LTC.
- Mangueneau, D.(2013). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Magalhães, I. (1997). Linguagem e ideologia no discurso pentecostal. *Cadernos de linguagem e sociedade*, 3(1), 21-65. Retrieved from <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1319/975>
- Mendonça, A. G. & Velasques Filho, P. (2002[1990]). *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oro, Ivo Pedro. (1996). *O outro é o demônio: uma análise sociológica do fundamentalismo*. São Paulo: Paulus.
- Resende, V. de M. & Ramalho, V. (2006). *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a18.pdf>
- Thompson, J. (2009). *Ideologia e cultura moderna: Teoria social na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Tokarnia, M. (2015, Abril 07). MEC retira termo “ orientação sexual” da versão final da base curricular. Retriever from <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>
- Jaremenko GO, A. (2011, Maio 16). Senador Magno Malta contra kit “ Escola sem homofobia” – “kit gay” [Video file]. Retrieved from <https://youtu.be/B483zweaFqY>
- Mundo falido. (2015, Junho 08). Discurso inflamado do senador Magno Malta contra a parada Gay [Video file] retrieved from <https://youtu.be/tb5BQcfcjgMo>
- ParlaTubeBrasil. (2015, Junho, 26). Comissão debate o estatuto da família com Silas Malafaia e Toni Reis - parte 1[Video file]. Retrieved from <https://youtu.be/jA7h9iLD1D4>
- ParlaTubeBrasil. (2015, Junho, 26). comissão debate estatuto da família com Silas Malafaia e Toni Reis - parte 2. [Video file]. Retrieved <https://youtu.be/NxqBiR8Pd9U>
- Vargas, D. (2013, Abril, 07). Pr. Marco Feliciano faz declarações no congresso em RESPOSTAS ATIVISTAS [Video file] Retrieved from <https://youtu.be/nzbRIggB9kY>
- Weyne, J.(2015, Outubro, 22). Sensacional o discurso do deputado Marco Feliciano [Video file] Retrieved from https://youtu.be/_th7HoYSnXO

CAPÍTULO 2

FUTEBOL E EVANGELIZAÇÃO EM UMA CAMPANHA MISSIONÁRIA: PERCURSOS DE MEMÓRIA EM ANÁLISE DO DISCURSO

Data de submissão: 09/12/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt
Centro Universitário Cenecista (UNICNEC)
Uberaba – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5399333059470699>

* Uma versão preliminar deste trabalho, intitulada “Futebol e evangelização no programa avança Brasil: análise discursiva de uma campanha da Junta de Missões Nacionais”, foi publicada nos anais de evento do XVII Congreso Internacional Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina (ALFAL) de 2014. Além disso, este trabalho é um resultado parcial do projeto de doutorado, intitulado “A salvação do mundo na igreja Batista: sobre o funcionamento do discurso missionário no final do século XX e início do século XXI”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processo 2012/09021-8.

RESUMO: Organizada no Brasil em 1881, a igreja Batista tem se destacado pelo trabalho missionário. Com esse fim, a igreja mantém duas juntas missionárias, a Junta de Missões Mundiais (JMM) e a Junta de Missões Nacionais (JMN). Este estudo analisa dois materiais da campanha “Avança Brasil – Igreja, Esporte e Missões”, produzidos pela JMN, no ano de 2014. A análise é feita com base nas noções de memória, apresentada por Achard (2010),

Paveau (2013) e Maingueneau (2006), e de discursos constituintes, de Maingueneau (2000, 2006). As análises mostram que os sentidos são construídos em referência a uma memória do discurso cristão e também em referência aos saberes sobre o futebol. A tese principal defendida é de que os batistas são responsáveis por pregar o evangelho para a salvação do mundo. Os materiais defendem, portanto, que o campo de futebol é um campo missionário, no qual os batistas devem atuar na evangelização do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Competência discursiva. Discurso constituinte. Discurso religioso. Memória.

SOCCKER AND EVANGELIZATION IN A MISSIONARY CAMPAIGN: PATHWAYS OF MEMORY IN DISCOURSE ANALYSIS

ABSTRACT: Organized in Brazil in 1881, the Baptist church has stood out for missionary work. For this reason, the church maintains two missionary boards, the World Mission Board (JMM) and the National Mission Board (JMN). This study analyzes two materials from the campaign “Go ahead Brazil - Church, Sport, and Missions” produced by JMN in 2014. The analysis is based on the notions of memory, presented by Achard (2010), Paveau (2013), and Maingueneau

(2006), and constituent discourse, by Maingueneau (2000, 2006). The analysis shows that the meanings are constructed based on a memory of the Christian discourse and also a memory about soccer knowledge. The main thesis defended is that Baptists are responsible for sharing the gospel for the salvation of all people. Therefore, the materials defend that the soccer field is a missionary field, in which the Baptists must act in the evangelization of the world.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Discursive competence. Constituent discourse. Religious discourse. Memory.

1. INTRODUÇÃO

Organizada no Brasil, em 1881, por missionários norte-americanos, a igreja Batista tem se destacado pela ênfase dada ao trabalho missionário. Os batistas procuram o indivíduo para “salvá-lo” e fazem dele um “propagandista” de sua mensagem. Defendem que sua missão primordial é a evangelização do mundo. Em 1907, foi criada a Convenção Batista Brasileira (CBB), órgão máximo da denominação, que tem como finalidade integrar e organizar as igrejas batistas no Brasil. Nesse mesmo ano, foram criadas duas organizações responsáveis pelo cuidado com trabalho missionário: a Junta de Missões Mundiais (JMM), que tem como objetivo atuar na expansão da igreja Batista além das fronteiras do Brasil, e a Junta de Missões Nacionais (JMN), que visa à expansão nacional da denominação.

Com esse intuito, a JMN desenvolveu, em parceria com a Sociedade Bíblica Brasileira, o programa esportivo missionário intitulado “Avança Brasil – Igreja, Esporte e Missões”. O objetivo desse programa foi promover a evangelização de brasileiros e estrangeiros durante os eventos esportivos que aconteceram no Brasil: a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas e as Paraolimpíadas em 2016. Para a Copa do Mundo, a JMN lançou um conjunto de estratégias que deveriam ser realizadas durante e após os jogos.

Tendo isso em vista, este estudo analisa dois cartazes da campanha *Avança Brasil* da Junta de Missões Nacionais a partir das noções de memória, de acordo com Maingueneau (2008), Achard (2010) e Paveau (2013), e de discurso constituinte, proposta por Maingueneau (2000, 2006), a fim de estabelecer alguns percursos de memória para a análise/interpretação dos materiais.

Para tanto, o trabalho está organizado do seguinte modo: primeiramente, são apresentadas as noções de discursos constituintes e de memória, que fundamentam esta pesquisa. Em seguida, é feita a análise dos materiais. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo.

2. OS DISCURSOS CONSTITUINTES E A NOÇÃO MEMÓRIA EM ANÁLISE DO DISCURSO

Maingueneau (2000, 2006) propõe que os discursos religioso, filosófico, científico e literário têm um estatuto particular, na medida em que não reconhecem nenhuma autoridade acima de si mesmos. A esse grupo de discursos, o autor chama de *discursos constituintes*. Tais discursos se propõem como origem, não reconhecendo nenhuma outra autoridade além de sua própria e não admitindo quaisquer outros discursos acima de si mesmos. Eles são, ao mesmo tempo, auto e heteroconstituintes. *Autoconstituintes*, porque fundam, mas não são fundados por outros discursos, e *heteroconstituintes*, porque desempenham um papel constituinte em relação aos outros.

Os discursos constituintes se apresentam como ligados a uma suposta fonte legitimadora que lhes concede acesso à verdade e lhes atribui superioridade sobre os demais. Esses discursos legitimam as práticas discursivas de uma coletividade e funcionam como fiadores (como lugar de autoridade, norma e garantia) de múltiplos gêneros do discurso.

No campo religioso, cada posicionamento pretende nascer de um retorno à verdade divina, que os demais teriam esquecido ou subvertido. Nesse sentido, o discurso cristão, em suas variadas vertentes, apresenta-se como responsável por alcançar a conversão da humanidade por meio da evangelização. Desse modo, o outro é sempre apresentado como alvo que precisa ser alcançado e salvo.

Um dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD), a partir da chamada segunda fase e, principalmente, na terceira fase, é o do primado do interdiscurso, que diz respeito ao fato de que um discurso não se constitui sozinho, mas sempre em relação a outro(s) discurso(s). Possenti (2009) mostra que o termo “interdiscurso” tem aparecido com vários nomes, entre eles, “polifonia”, “dialogismo”, “heterogeneidade”, “intertextualidade”, a depender da teoria utilizada. Assim, sob diversos nomes, a questão de que há um “antes” do discurso é reconhecida pelas diferentes teorias discursivas. Embora não utilize propriamente o termo “memória”, já na proposta da Análise do Discurso no final dos anos de 1960, Michel Pêcheux afirma que há sempre um “discurso prévio”, presente pelo interdiscurso que serve de “matéria-prima” para o discurso.

Em 1983, Pierre Achard defende que a memória está ligada ao estatuto dos implícitos. O autor explica que o implícito trabalha sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, entretanto não há como provar ou supor que esse implícito tenha existido em algum lugar como discurso autônomo. Isto é, esses implícitos são (re)construídos nas paráfrases, mas não remetem, necessariamente, a um realmente dito antes. O autor defende que o funcionamento do discurso “supõe que os operadores

linguageiros só funcionam com relação à imersão em uma situação, quer dizer, levando-se em consideração as práticas de que eles são portadores” (ACHARD, 2013, p. 14). Sendo assim, a construção discursiva do sentido está ligada à prática. Como exemplo, o autor analisa o enunciado: “Neste momento, o crescimento da economia é da ordem de 0,5%”. A respeito deste, explica que é possível construir o sentido de “crescimento” a partir do registro da economia. Podemos afirmar que, embora o autor não utilize o conceito de campo, a palavra “crescimento” analisada funciona no campo da Economia. Podemos pensar, portanto, que os implícitos necessários à leitura são fornecidos pelo campo discursivo.

Maingueneau (2008) propõe que a possibilidade de produção/interpretação de um enunciado depende da competência discursiva dos enunciadores. Segundo o autor, tal competência é um sistema simples, porém fortemente estruturado, o qual permite que o enunciador seja capaz tanto de reconhecer enunciados pertencentes ao seu posicionamento quanto de produzir um número ilimitado de enunciados inéditos pertencentes a esse posicionamento. Além disso, por seu caráter interdiscursivo, essa competência também permite que o enunciador reconheça os enunciados contrários à sua competência e traduza esses enunciados por meio de simulacros. A aquisição dessa competência relaciona-se à simplicidade do sistema de restrições e à possibilidade de dominá-lo.

Paveau (2013) defende que os estudos da AD devem levar em conta aspectos da cognição, não da cognição clássica, individual e interna ao sujeito, mas da cognição distribuída. A saber, uma elaboração exterior ao espírito (“desencarnada”), da ordem da experiência e do contexto. Em sua proposta, a autora parte da noção de memória coletiva elaborada por Halbwachs na década de 1950. De acordo com esse sociólogo, a memória individual e a memória coletiva, embora distintas, se interpenetram, na medida em que a memória individual, para confirmar e precisar suas lembranças, apoia-se na memória coletiva, enquanto esta envolve as memórias individuais. Para Paveau (2013), há uma coelaboração entre o individual e o coletivo, por isso a memória em discurso, longe de ser encapsulada no espírito dos indivíduos, é distribuída entre os outros discursos e os discursos outros. Sendo assim, a lembrança não é da ordem do individual e do espontâneo, mas construída socialmente. Além disso, tal distribuição excede o domínio discursivo para se alojar nos artefatos ou nas ferramentas discursivas.

Tendo isso em vista, a autora propõe que a produção/interpretação dos enunciados depende do apelo aos pré-discursos. Estes são “um conjunto de quadros pré-discursivos coletivos (saberes, crenças, práticas), que dão instruções para a produção e para a interpretação do sentido no discurso” (PAVEAU, 2013, p. 130). Segundo a autora, esses

quadros têm seis propriedades específicas, a saber: a coletividade, a imaterialidade, a transmissibilidade, a experimentabilidade, a intersubjetividade e a discursividade.

A partir dessas propostas, partimos para a análise de alguns dados do programa *Avança Brasil*.

3. ANÁLISE DOS MATERIAIS DO PROGRAMA AVANÇA BRASIL

O programa *Avança Brasil* foi lançado pela Junta de Missões Nacionais, em parceria com a Sociedade Bíblica do Brasil, a Organização Atletas de Cristo e a Coalizão Brasileira de Ministérios Esportivos (CBME). O objetivo do programa foi promover a evangelização dos torcedores durante a Copa das Confederações, em 2013, a Copa do Mundo, em 2014, e as Olimpíadas e as Paraolimpíadas, em 2016. A JMN fez um apelo para que os batistas brasileiros participassem do programa e, para tanto, lançou uma série de materiais e estratégias que deveriam ser adotadas pelos batistas.

O cartaz oficial de promoção do programa *Avança Brasil* tem a seguinte configuração: ao fundo, aparece a imagem de um estádio de futebol. Na parte superior, a silhueta de um jogador. Abaixo, as seguintes formulações: (1) “Avança Brasil, os campos já estão brancos;” (2) “A copa 2014 é aqui;” (3) “A hora da igreja entrar em campo é agora”, com destaque para as expressões “É aqui” e “É agora”.

Figura 1 – Cartaz da campanha Avança Brasil



Fonte: Junta de Missões Nacionais

Retomando a discussão de Achard (2010), acerca dos implícitos, investigamos qual é o funcionamento da palavra “campo” no cartaz, que aparece duas vezes. Segundo Achard, a atribuição de um sentido a uma palavra está ligada às repetições tomadas em uma regularidade, sendo a construção de paráfrases um meio para analisar essa regularidade.

Entretanto, antes de estabelecermos as paráfrases das formulações, vamos mobilizar a noção de competência discursiva, proposta por Maingueneau (2008). Para empreendermos uma leitura do cartaz, é necessário recorrermos a duas competências discursivas: a do discurso sobre o futebol e a do discurso batista.

Acerca da memória, Maingueneau (2008) propõe que cada discurso, ao mesmo tempo, demanda Tradição (uma memória de filiação externa) e cria sua própria Tradição (uma memória “interna”), criando uma memória própria. Assim, na formulação (1), o trecho “os campos já estão brancos” é uma particitação, no sentido dado por Maingueneau (2006), do texto bíblico de João 4:35b: “Eis que vos digo: levantai os vossos olhos e vede os campos, porque já estão brancos para a ceifa”. De acordo com Maingueneau (2006), há um sistema particular de citação, a particitação, que une citação e participação. Enquanto a citação é um corte de um fragmento, que explicita sua fonte e é inserido em outra situação de comunicação; a particitação exige que os coenunciadores reconheçam que há uma citação sem que o enunciador indique qualquer fonte ou utilize um verbo *dicendi*, além disso, esse enunciado citado também sofre algumas modificações. Ao particitar, o enunciador mostra sua adesão à comunidade discursiva ligada a um Thesaurus e espera que seu coenunciador, que também pertence a essa comunidade, seja capaz de reconhecer o enunciado citado sem que se explicita que se trata de uma citação. A particitação em (1) faz um apelo à memória do discurso cristão. Espera-se do cristão que ele seja capaz de reconhecer que, em (1), há um trecho bíblico: a ordem dada por Jesus para que os discípulos evangelizassem.

A respeito das citações, Paveau (2010) defende que estas funcionam como um apelo às figuras patrimoniais. De acordo com a autora, o “pré-discurso não é constituído pelo conteúdo da citação, mas pelo fato enunciativo da citação de um autor patrimonial” (PAVEAU, 2010, p. 178). Nesse sentido, não é a citação em si que interessa, mas o dispositivo cultural que permite a citação, mostrando quais precursores podem ser citados por cada comunidade. Para a autora, a citação é um apelo aos quadros pré-discursivos coletivos que autoriza “as coerções ideológicas e imposições doutrinárias” (PAVEAU, 2010, p. 180). No cartaz, a fonte da citação é a Bíblia, tomada no discurso batista como livro de fé e prática. A citação apela, assim, para um conjunto de imposições doutrinárias que sustentam o discurso cristão.

A formulação (1) ainda impõe outra questão: “o que é avançar nesse discurso?”. Há nessa formulação o imperativo da questão da evangelização, fundamental para o discurso religioso cristão, que, enquanto discurso constituinte, apresenta-se como preponderante sobre os demais. Ele assume o papel de guardião do mundo e responsável por levá-lo à salvação. Nesse sentido, para esse discurso, todo o mundo precisaria ser evangelizado. Portanto, é necessário o “avanço” no campo missionário.

A formulação (2) – “A copa 2014 é aqui” – exige uma competência discursiva não da ordem do discurso batista, mas do domínio dos esportes, mais especificamente, do domínio do futebol. Pensando na formulação em termos de implícitos, como propõe Achard (2010), a formulação faz apelo a um certo número de implícitos sobre o que é uma Copa e qual é a sua regularidade – em diferentes países (por isso, o “aqui”), a cada quatro anos (por isso, o “2014”).

Paveau (2013) propõe que uma das características dos pré-discursos é a sua experimentalidade. Conforme a autora, os quadros pré-discursivos coletivos são organizados da experiência que constroem e pré-constroem, ao mesmo tempo, toda a percepção individual do mundo. Eles têm, portanto, uma dimensão cognitiva, que passa por uma memória conceitual que cada indivíduo tem incorporada. Tal memória é ideológica, social e cultural. Analisando a formulação (2), em termos de pré-discursos, podemos afirmar que a interpretação de (2) depende de um conhecimento – não puramente mental, mas cultural – do que seja uma Copa.

A formulação (3) – “A hora da igreja entrar em campo é agora” – joga com as duas memórias, a do discurso batista e a acerca do futebol. A expressão “entrar em campo” é típica do futebol, tendo, nesse domínio, diferentes efeitos de sentidos: (a) os jogadores entraram no campo para jogar; (b) os jogadores devem ter vontade, força e garra para vencer a competição. O efeito (b) permite, por exemplo, a seguinte avaliação de uma partida: “só um time entrou em campo”. Comentário que pode significar tanto que apenas um time tenha comparecido ao jogo, quanto que apenas um demonstrou vontade de ganhar. Em (3), a expressão futebolística entra no domínio do discurso batista no sentido de que é necessário que a igreja entre em campo, isto é, evangelize, com vontade, força e garra. Nesse domínio, o efeito de sentido é de o estádio de futebol é um campo missionário.

Analisando as expressões em destaque no cartaz: “É aqui” e “É agora”, também podemos estabelecer duas relações. A primeira é em relação à questão da dêixis. Segundo Mainqueneau (2008, p. 88), “o ato de enunciação supõe a instauração de uma ‘dêixis’ espaciotemporal que cada discurso constrói em função de seu próprio universo”.

No cartaz, o “aqui” e o “agora” escapam às referências espaciotemporais da produção da campanha (Brasil/2014) para evocar uma memória de longa duração, que vem desde os tempos bíblicos: a necessidade da evangelização do mundo. Nesse discurso, o “já” em (1) – “os campos já estão brancos” – se estende por todos os anos desde que a formulação teria sido proferida por Cristo. A segunda relação é que as expressões “É aqui” e “É agora” produzem um efeito de pressa e urgência, do tipo é preciso que se faça algo – aqui e agora –, isto é, que se evangelize.

Desse modo, voltando à questão do sentido de “campo” no cartaz, podemos estabelecer as seguintes paráfrases das formulações (1) e (3):

- (1) Avança, Brasil, os campos já estão brancos.
- (1.a) Avança, Brasil, os campos missionários já estão prontos.
- (3) A hora de a igreja entrar em campo é agora.
- (3.a) A hora de a igreja entrar no estádio é agora.
- (3.b) A hora de a igreja entrar no campo missionário é agora.

As paráfrases produzem o efeito de sentido de que o campo de futebol (o estádio) é um campo missionário, isto é, um lugar para a evangelização.

Paveau (2013) defende que os pré-discursivos coletivos são imateriais, tendo uma pré-discursividade tácita, ou seja, são esquemas cognitivos comuns ao conjunto de uma coletividade, “tudo o que é *taken for granted*, evidente por si mesmo, nem precisa ser dito” (p. 134). Na análise, é preciso considerar que o cartaz foi produzido pela JMN para os batistas. Nesse discurso, a necessidade da evangelização é tomada como evidente por si mesma. Nesse sentido, não é preciso que se diga: “evangelize”. A questão da evangelização é parte do *savoir-faire* dos membros da igreja. Desse modo, a “novidade” do cartaz, portanto, não é a questão da evangelização em si, mas o lugar onde se deve evangelizar: o estádio de futebol, que é apresentado como mais um campo evangelístico.

Retomando o que já foi dito sobre o funcionamento dos discursos constituintes, no campo religioso, cada posicionamento acredita ser o defensor da fé verdadeira, que seria ignorada ou subvertida pelos demais. Descrevendo-se como derivado da vontade de Deus, cada posicionamento se propõe a difundir a “verdadeira fé” aos demais. Assim, o discurso cristão se propõe como verdade absoluta, irrevogável, universal, construindo de si uma imagem de “proclamador de direito da salvação” do mundo, ao passo que o outro (nesse caso, os torcedores que irão ao estádio) aparece como alvo que deve ser alcançado, ou seja, convertido à fé cristã.

Uma das estratégias apresentadas pela JMN para a evangelização durante os jogos foi o uso de uma camiseta da Seleção Brasileira, com a inscrição “John 3.16” nas costas. Essa estratégia aparece representada em outro cartaz da JMN.

Figura 2 – Estratégia da camisa John 3.16



Fonte: Junta de Missões Nacionais

No cartaz, um dos torcedores aparece, em uma arquibancada, de costas, com as mãos levantadas (em atitude de comemoração), vestido com uma camiseta da Seleção Brasileira, que, no lugar onde tipicamente aparece a inscrição dos nomes dos jogadores com seu número, apresenta a inscrição “John 3.16”. Abaixo do torcedor, aparece a formulação: (4) “Com Jesus, nosso time transforma o Brasil. Vista a camisa e entre em campo”. A seguir, aparecem os locais dos jogos da Copa do Mundo.

Para analisar esse cartaz em termos de memória, mobilizamos, mais uma vez, a noção de competência discursiva, proposta por Maingueneau (2008). A composição do cartaz, como no anterior, mobiliza uma competência sobre o mundo do futebol, mais especificamente sobre a torcida que utiliza camisetas de seu time e comemora as ações do time, como o gol. O torcedor no cartaz está em atitude comemorativa (de braços levantados). Chama a atenção que os demais não estão comemorando, apenas ele. A sua comemoração, com os dedos indicadores erguidos para o alto, faz apelo a uma memória sobre o futebol e a fé. Em atitude de agradecimento a Deus, jogadores evangélicos têm utilizado o gesto como forma de comemorar seus gols. Podemos pensar nesse tipo de comemoração como uma *cena validada* no discurso sobre o futebol, no sentido de Maingueneau (2006, p. 122): cenas “já instaladas na memória coletiva”. É preciso ressaltar que a relação futebol e evangelização não é nova. A Organização Atletas de Cristo no

Brasil foi criada oficialmente em 1984 e busca utilizar a “linguagem” do esporte como meio de evangelização. A campanha *Avança Brasil* foi desenvolvida em colaboração com essa organização.

Para dar conta da interpretação da referência bíblica na camiseta, é necessário um coenunciador que (re)conheça que a inscrição se refere a um texto bíblico, o qual se refere à salvação da humanidade. A camiseta traz a referência de um dos textos-chave para justificar a necessidade da evangelização. De acordo com o texto bíblico referenciado, Deus teria dado seu filho Jesus pela salvação do mundo: “Porque Deus amou o mundo de tal maneira, que deu seu filho único para que todo aquele que nele crê, não pereça, mas tenha a vida eterna”. Este é o principal texto bíblico utilizado pelos batistas para a evangelização. Há, assim, na inscrição um apelo à memória do discurso cristão. A utilização da referência em inglês diz respeito à estratégia de alcançar também os estrangeiros, tendo o inglês como língua global, a referência busca alcançar um público maior. Desse modo, a referência faz apelo a um leitor que conheça o texto bíblico.

Podemos analisar também a formulação (4) – “Com Jesus, nosso time transforma o Brasil. Vista a camisa e entre em campo” –, retomando o que já foi dito sobre o cartaz anterior, principalmente sobre a formulação (3), acerca da expressão “entrar em campo”. Em (4), mais uma vez, expressões típicas do domínio do futebol, “vista a camisa”, isto é, se esforce e se empenhe em prol do time, e “entre em campo”, passam para o domínio da evangelização. Aqui o batista é convidado a vestir a camisa de *John 3.16*, ou seja, a comprometer-se, e a “entrar em campo” para evangelizar.

Além dos cartazes, selecionamos para análise a descrição de outra estratégia que foi utilizada durante a Copa, o *Golden Goal*:

(5.a) *Golden Goal*, conhecido no Brasil como “gol de ouro” é um sistema de desempate no futebol no qual o primeiro time que marca um gol em uma prorrogação vence a partida. (5.b) Chamamos de Golden Goal o estilo de evangelização pessoal direta que realizaremos nos eventos esportivos porque ele parte da consideração de que talvez não tenhamos uma segunda chance para semear o Evangelho no coração das pessoas que visitarão o Brasil (JMN, grifos nossos).

A formulação (5.a) descreve um procedimento do domínio do futebol. O enunciador não explica o que é um desempate, nem um gol, nem uma prorrogação, mas os toma como evidentes. Pensando em termos de implícito, podemos afirmar que (5.a) faz apelo a um certo número de implícitos: o funcionamento de uma partida de futebol, a necessidade dos desempates e das prorrogações (pelo menos nas Copas). Assim, a formulação (5.a) tem sentido por causa desses pré-construídos do discurso sobre o futebol.

Também podemos analisar (5.a) a partir da proposta de Paveau (2013) acerca dos conhecimentos tácitos. Estes dizem respeito ao saber dos membros de certa comunidade,

o qual seria “quase transgressivo ou mesmo redundante explicá-lo” (PAVEAU, 2013, p. 133). Podemos afirmar que esses itens (gol, desempate, prorrogação) estão do nível do que não é preciso dizer o que são, uma vez que são tomados como evidentes, fazem parte do *savoir-faire* do futebol. A esse respeito, a autora defende que a partilha do sentido “é uma necessidade comunicacional e um imperativo cognitivo: os locutores necessitam de um mínimo de objetividade do sentido para que a troca conversacional e a circulação dos sentidos sejam simplesmente possíveis” (PAVEAU, 2013, p. 195). Nesse sentido, o enunciador do discurso supõe que há uma partilha do que seria o futebol, enquanto o “gol de ouro” sairia do nível de evidente por si mesmo e é tomado como um conhecimento a mais, que precisa ser explicitado.

Na segunda parte da estratégia (5.b), é preciso mobilizar outra competência discursiva: a do discurso batista. Nesse ponto, conforme define Paveau (2013), há uma “definição lexicográfica espontânea e subjetiva”, marcada pelo enunciado definicional “chamamos”, que marca a tipificação geral e coletiva à qual o locutor faz alusão. Esse coletivo marca uma posição: a dos batistas. Desse modo, há uma redefinição do seria o “gol de ouro” no discurso batista.

Além disso, o enunciador toma como evidente o que seja o “estilo de evangelização pessoal direta”. Segundo o discurso batista, há três formas de evangelização: a contribuição financeira com as juntas, a oração pelo trabalho das juntas e a “evangelização pessoal direta”, isto é, quando cada batista fala de sua fé para as outras pessoas. Nesse sentido, (5.b) supõe um coenunciador (um batista) capaz de reconhecer esse estilo de evangelização.

Ademais, esse coenunciador deve ser capaz de interpretar a metáfora “semear o Evangelho”. A respeito das metáforas, Paveau (2013) defende que a compreensão delas relaciona-se com os sentidos partilhados. A metáfora funciona como um organizador discursivo que implementa culturas de comunidades. Voltando à citação presente em (1) “os campos já estão brancos”, na formulação bíblica, Cristo constrói uma metáfora a partir do domínio da agricultura para o domínio da evangelização: os campos prontos para a colheita representam o mundo que precisaria ser evangelizado. Em (5.b), mais uma vez, a metáfora da agricultura é retomada por “semear o Evangelho”. Paveau (2013) explica que a metáfora “constitui o saber e valida as asserções” (p. 225). Defendemos, por fim, que a metáfora sobre o evangelho como semente a ser semeada é uma metáfora recorrente no discurso cristão, funcionando como uma metáfora validada.

4. CONCLUSÃO

A análise mostra, como explica Maingueneau (2006), que cada discurso constituinte trabalha na gestão de uma memória específica. No caso do discurso batista, a JMN constrói uma imagem dos batistas como responsáveis pela evangelização dos brasileiros e também dos estrangeiros. A partir do discurso sobre o futebol, a Junta constrói estratégias para a conversão do Brasil, utilizando o esporte como ferramenta missionária. Essa pretensão de alcançar a salvação do mundo, por meio de uma fé verdadeira, relaciona-se à questão de o discurso religioso ser um discurso constituinte.

Voltando à proposta de Maingueneau (2008) de que “cada discurso tece pouco a pouco uma memória própria” (p. 116), podemos afirmar que essa memória própria faz com que seja possível enunciar em cada discurso. Isso nos remete à questão da constituição dos sentidos segundo a noção de formação discursiva de Pêcheux e Fuchs (2010): “O ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva” (p. 167). Paveau (2005) afirma que a memória discursiva é um conceito “que propõe, ao mesmo tempo, um desenvolvimento, um aprofundamento e quase uma alternativa àquela de formação discursiva” (p. 2). Concordamos com a autora, uma vez que as análises mostraram o papel da memória na determinação daquilo *o que pode e deve ser dito*, e podemos acrescentar daquilo que precisa ou não ser dito. Ela fornece, portanto, as evidências necessárias que possibilitam a leitura/interpretação dos enunciados, enfim, a própria existência do discurso.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre *et al.* (Org.). **Papel da Memória**. Campinas, Pontes, 2010. p. 11-17.
- MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. Trad. Nelson Barros da Costa. **Revista do GELNE**, v.2, n.2, 2000, p.1-12.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo, Criar, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo, Parábola, 2008.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Ospré-discursos: sentido, memória e cognição**. Campinas, Pontes Editores, 2013.
- PAVEAU, Marie-Anne. Reencontrar a memória. Percurso epistemológico e histórico. In: **Anais do II SEAD**, Porto Alegre, UFRGS, 2005, p.01-09.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise. HAK, Tony. (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**. Campinas, Unicamp, 2010. p. 159-249.
- POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO DA PALAVRA *MUDANÇA* EM DOIS DISCURSOS POLÍTICOS DO BRASIL

Data de submissão: 10/12/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Dayse Alfaia*

Doutoranda em Linguística com
especialidade em Análise do Discurso,
Universidade de Évora, Portugal.

Mestre em Ciências da Linguagem,
FCSH. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

* Autora da obra: “Como argumentam os políticos?
Estratégias Linguísticas e Discursivas”

Editores Colibri (ISBN 978-989-689-607-2)/ www.amazon.com; tem-se dedicado a diferentes congressos, nos quais profere comunicações a respeito de seu tema de estudos, especificamente o discurso de posse presidencial e a entrevista política.

RESUMO: Pretende-se, neste artigo, abordar alguns aspectos teóricos a respeito do Discurso Político, que serão verificados em alguns excertos de dois discursos oficiais pronunciados no Brasil, com o intuito de abordar, ao nível da Língua e do Discurso, as idiossincrasias de dois ex-presidentes da República, nomeadamente Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef. Serão verificados os efeitos da palavra *mudança* e como alguns derivados do verbo mudar revelam uma estratégia de dominação política, tendo em conta o agir sobre o outro,

através das emoções, que são inerentes ao discurso, fundamentadas, também, em umas das provas de argumentação da retórica clássica, nomeadamente o *ethos* e o *pathos*, que estarão estritamente relacionados aos aspectos socio-político-históricos dos *ethé* oficiais supramencionados.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso Político, mudança, emoções e argumentação.

ABSTRACT: In this article, we intend to examine some theoretical aspects regarding the Political Discourse, which will be verified in excerpts from two official discourses pronounced in Brazil, in order to address, at the level of Language and Discourse, the idiosyncrasies of two ex - Presidents of the Republic, namely Luís Inácio Lula da Silva and Dilma Roussef. The effects of the word change will be verified and as some derivatives of the verb change reveal a strategy of political domination, taking into account the action on the other, through the emotions, which are inherent in the discourse, also based on some of the proofs of classical rhetoric, namely *ethos* and *pathos*, which will be strictly related to the socio-political-historical aspects of the official *ethé* mentioned above.

KEYWORDS: Political speech, change, emotions and argumentation.

A ORIGEM DO DISCURSO POLÍTICO NO ÂMBITO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Conforme afirma Courtine (2006, p. 60), o “discurso político se tornou (...) o único objeto da análise do discurso que, subitamente, se desenvolveu na França”, nos anos de 1970. Entretanto não podemos deixar de salientar que o *texto* não tinha seu lugar como objeto de estudo em outros países, bem como nos Estados Unidos da América e na Alemanha, por exemplo, na qual “(...) tentativas foram feitas para construir gramáticas de textos (...) que prenunciavam o fio do discurso” (Courtine, 2006, p. 61). Na realidade, muitas questões relativas ao discurso, tornaram-se parte do interesse de estudos linguísticos, nas décadas de 1950 e 1960, ainda que saibamos que, na Antiguidade Clássica, já havia estudos relativos ao discurso, como foram abordados por Aristóteles e que serão, futuramente, aqui, evidenciados.

Portanto, para se falar também da origem do discurso, seria preciso referenciar um dos teóricos mais importantes, no que toca à Análise do Discurso, na atualidade, designadamente Dominique Maingueneau (2005, p. 189), que tratou a gênese dos discursos como eixo teórico, a fim de serem entendidos determinados elementos como “enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação”, constituintes essenciais para se perceber o processo do discurso em função da língua. Na generalidade, segundo o autor, os discursos são definidos “como integralmente linguísticos e integralmente históricos” (Maingueneau, 2005, p. 24-25). Em outras palavras, não pode haver, como já fora mencionado, indissociabilidade entre a língua e toda a situação, nela envolvida, como, por exemplo, as instituições sociais, os próprios valores histórico-sociais de um determinado sujeito falante que interage, que enuncia sua fala e até mesmo quando é interpelado a interagir, no momento da comunicação. Para Charaudeau e Maingueneau (2012, p. 193), essa tese “(...) constitui o pivô da relação entre língua e o mundo: por um lado permite representar fatos do enunciado, mas, por outro lado, constitui por sim mesma um fato, um acontecimento único definido no tempo e no espaço”.

É preciso também reconhecer que “o discurso é o fundador da língua” (Charaudeau, 2009, p. 310), porque é justamente através da identidade social ou da identidade discursiva, oriunda de um determinado interlocutor, que se constrói o processo enunciativo. Em contrapartida, se pensarmos o oposto, isto é, que é a língua quem produz o funcionamento do discurso, isso levar-nos-ia a crer que o sujeito falante não se define diante do outro, em virtude da discursividade. Em outros termos, o discurso é que seria produzido pela linguagem. O sujeito interactante, com seus respectivos conhecimentos prévios, partilhados, conhecimentos de mundo, produz, por sua vez, a competência da linguagem. A partir do constituinte discurso, o autor considera um conceito que “(...)

integra o histórico à noção de competência (...) e, por esta razão, ele determina aquilo que foi efetivamente dito para aquilo que pode ser dito” (Maingueneau, 2005, p. 51). Ora, tudo o que surge, enunciativamente, de um sujeito falante determina o que ainda se dirá, porque para o autor “o sujeito é fonte de sentido”. De certa forma, todo sujeito falante interage com um interlocutor. E neste trabalho interessa verificar como determinadas personalidades políticas usam a língua, por intermédio do discurso, como estratégias de dominação ideológica. Para isso, será preciso percebermos o funcionamento do discurso, em virtude da argumentação política.

A ARGUMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO DISCURSO

No que tange os aspectos da argumentação, será importante voltar, ainda que de forma sucinta, aos meandros da retórica clássica para se perceber os estudos que deram origem àqueles mais atualizados sobre este tema – a argumentação – que “será sempre parte integrante do discurso em situação” (Amossy, 2007, p. 121).

Em conformidade com os elementos teóricos supramencionados, referenciam-se, aqui, aos estudos sistematizados de Aristóteles, que nos fará compreender o modo como esse “discurso” possui uma estreita com a linguagem em uso, tendo em conta um auditório que é representado pelo receptor da mensagem. Isso ratifica a proposta deste trabalho que é a de evidenciar estratégias linguísticas e discursivas, num *corpus* constituído de dois discursos oficiais, nos quais existem um emissor da mensagem, um receptor da mensagem e a mensagem propriamente dita. É possível, portanto, salientar que os interlocutores são (co) participantes e interagem numa espécie de cenário de relações sociocomunicativas. Vale dizer que o termo “emissor”, no âmbito da semiótica, da pragmática¹ ou da Análise do Discurso “continua a ser usado por comodidade (...). Entretanto o emissor é identificado como um sujeito munido de *intencionalidade discursiva* (...) e investido de um projeto de fala” (cf. Charaudeau & Maingueneau (2012, p. 184, grifo meu). “Sendo assim, todas as pessoas, de alguma forma, tentam arguir, sustentar, defender-se ou acusar, construindo um processo (...) que percorre as relações da interação sociocomunicativa, no seio da vida humana – a *argumentação*” (Alfaia, 2016, p. 13). Para Aristóteles (2005, 1556b) “Persuadimos pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade (verossimilhança), a partir do que é persuasivo em cada caso particular”. Daí, termos, segundo o filósofo, o objetivo de serem construídas algumas provas de persuasão (ou argumentação persuasiva): o *ethos* e o *pathos*.

¹ Os termos semiótica e pragmática, embora tenham importâncias teóricas, foram usados apenas para fazer referência à citação correlacionada, entretanto não é proposto abordá-los neste artigo, especificamente.

Em continuidade aos trabalhos de Aristóteles (séc. III a.C.), no séc. XX, dois autores do meio francófono, nomeadamente Perelman & Olbrecht-Tyteca ([1956] 2005), abordaram questões bastante densas sobre estudos relacionados à argumentação/persuasão, na obra intitulada *Tratado da argumentação: a nova retórica*², mas não podem ser considerados estudos de “cariz linguístico”, propriamente, porque “os caminhos explorados” pelos autores apresentam a particularidade de se enraizarem num pensamento filosófico retomado da teoria Aristotélica, embora desbravando novos rumos (cf. Coelho, 2005). Significa dizer que os princípios teóricos sobre persuasão de Perelman & Olbrechts-Tyteca servirão de contributo à análise do *corpus*, na medida em que os discursos, futuramente analisados, constituem textos³ que têm como foco elencar recursos verbais e discursivos com intenção de persuadir o outro a uma determinada ideia, através do enunciado.

A importância de se ter recorrido a uma breve referência à argumentação persuasiva permitir-nos-á compreender a função crítica da linguagem que, segundo Amossy (2007, p. 122), “por sua natureza dialógica, o discurso comporta com qualidade intrínseca à capacidade de agir sobre o outro, de influenciá-lo”. Como cada locutor/interlocutor desenvolve seu papel discursivo, socialmente, em todas as esferas do que chamamos de Ciências da Linguagem⁴, como já foi referido, é mister afirmarmos que “o discurso também pode ser desencadeador de emoções e sentimentos”, na visão teórica de Charaudeau (2007, p. 240). Por esta razão, será desenvolvida, mais à frente, nos enunciados dos discursos oficiais do Brasil, a intencionalidade de emocionar o outro através dos valores socio-político-culturais das respectivas personalidades políticas. Tendo em vista que o enunciador é uma representatividade de um *ethos* em situação, por meio de seus valores morais, vejamos, a seguir, como este elemento teórico serve de prova argumentativo-persuasiva no contexto da língua.

Significa dizer, em outros termos, que o funcionamento da linguagem em uso é indissociável ao discurso que, por sua vez, é inerente à argumentação. Também vale recordar que não se pode dissociar o discurso das Ciências da Linguagem. Conforme descreve Charaudeau (2009, p. 309), “não há sociologia, nem psicologia social, nem antropologia que não levem em conta os mecanismos linguageiros”. E poderíamos

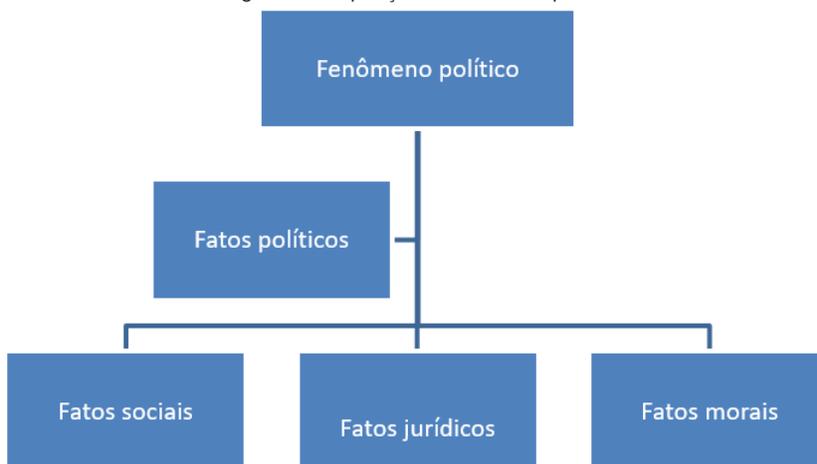
² Esta obra foi publicada originalmente em francês com o título *Traté de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, na Bélgica em 1958.

³ Os termos *discurso* e *texto* serão utilizados com igual valor de significação, uma vez que os discursos políticos, como objeto de análise, constituem-se, em sua dimensão linguística, no âmbito deste trabalho. É importante ressaltar que os discursos serão analisados somente no contexto da escrita, ainda que, pontualmente, possa haver alguma tendência a serem verificados aspectos da oralidade.

⁴ As Ciências da Linguagem têm seu lugar e importância neste trabalho, sem qualquer intenção de teorizar as distintas ciências propriamente, mas, sim, de salientar a indissociabilidade entre elas e o Discurso. Aliás, quer as disciplinas humanas, quer as ciências que estão relacionadas às disciplinas exatas, também propõe, indubitavelmente, uma relação estreita com a linguagem.

ainda afirmar que não há qualquer ciência que não faça recorrência aos mecanismos da linguagem, porque esta, como ato de discurso, será sempre um ponto de partida para que ocorra concretamente a língua em uso. O questionamento mais ideal, conforme estudos a respeito do discurso político do linguista supracitado é: “onde se situa o discurso?” No esquema, abaixo, é possível termos uma noção da importância de determinados fatores relacionados ao fenômeno político e que, por sua vez, se cruzam com determinadas disciplinas:

Figura 1 – Interpelações do fenômeno político



Fonte: adaptada de Charaudeau (2006, p. 251)

Para Charaudeau (2006, p. 252), “o fenômeno político é objeto de estudo de diferentes disciplinas: as Ciências Políticas (fatos políticos), a Sociologia (fatos sociais), o Direito (fatos jurídicos), a Filosofia política (fatos morais)”. Embora não se possa restringir algum domínio de estudo, segundo o autor, no tocante ao fenômeno político, é mister concluirmos que há uma proximidade entre essas disciplinas e o próprio discurso político, isto é, uma interdisciplinaridade, de modo que possamos entender o discurso numa (co) relação entre linguagem e ação. O autor ainda mostra como “a linguagem se junta à ação no discurso político e qual incidência há nas diferentes estratégias discursivas que se desenvolvem nesse campo” (Charaudeau, 2006, p. 252).

Quando tratamos o discurso político, não podemos deixar de verificar a ação e poder, de maneira que, nessa esfera, não existe ação desprovida de linguagem, nem mesmo ambas desprovidas de poder, ao evidenciarmos o fenômeno político. Em virtude desse fundamento teórico, será necessário referenciar os efeitos de dominação como estratégias linguísticas, bem como discursivas, como ponto nevrálgico para a análise do *corpus* a ser perscrutado nesse artigo.

EFEITOS DE DOMINAÇÃO: A POLÍTICA EM FUNÇÃO DA ESTRATÉGIA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Toda estratégia enunciativa influencia um determinado interlocutor/enunciário, e, por este motivo, deve-se dar total importância às estratégias, no âmbito do discurso político. Como teoriza Jean-Michel Adam, verifica-se que, algumas vezes, o ator político sustenta seu discurso em “vozes” de prestígio social. Muitas vezes, ele fundamenta-se em vozes merecedoras de credibilidade. A introdução de uma voz pode servir para “subsidiar a construção de uma imagem de político honesto” (cf. Adam, 2010, grifo meu, pp. 157-158).

Essa fundamentação teórica também se baseia no chamado Ponto de Vista (PDV), estudado por Alain Rabatel que diz o seguinte: “o PDV, antes de ser um conceito linguístico, é, primeiramente, uma postura cognitiva e psicossocial, que leva o indivíduo a se colocar no lugar do outro (...) para poder melhor retornar ao seu” (Rabatel, 2016, p. 29). Com esta importante citação do autor, levamos a crer que todo enunciador político, de uma maneira ou outra, usa como estratégia linguística ou discursiva o ato de linguagem como um agir sobre o outro, usando, aqui, as palavras de Patrick Charaudeau. Seria, portanto, “colocar-se no lugar do outro”, uma marca do discurso político? Vale afirmarmos que o gênero de texto⁵ Discurso de Tomada de Posse (doravante DTP), por exemplo, não dispensa o PDV ou o que Jean-Michel Adam considera como responsabilidade enunciativa? Essas questões de investigação têm seu lugar, neste trabalho, como forma de estratégias de dominação, mas também nos servirá de apoio teórico para ratificarmos a ideia de que linguagem e ação são parte inerentes a um determinado sujeito que se espelha no outro para construir um processo enunciativo. Esta é, indubitavelmente, a forma como se dá a construção do *ethos* repercutindo no outro algum efeito linguístico-discursivo, por meio do que Aristóteles tratou em sua obra Retórica como *pathos*, embora fosse ainda somente no âmbito da oralidade.

A CONSTRUÇÃO DO ETHOS E DO PATHOS

Considerada sob diferentes perspectivas teóricas, será evidenciado, aqui, a questão do *ethos* sob a visão aristotélica, fonte teórica inicial no desenvolvimento deste trabalho. Neste sentido, observemos como Charaudeau & Maingueneau (2012) definem o *ethos* numa relação com a retórica:

O *ethos* faz parte com o *logos* e o *pathos*, da trilogia aristotélica dos meios de prova (...) e trata-se, através dos estudos de Aristóteles, da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real, *adquirindo*,

⁵ Cf. mais detalhes teóricos em Coutinho (2003) sobre a complexidade do gênero. Para este trabalho, adotou-se o gênero de texto e não gênero de discurso, porque, a priori, num texto, aquilo que vemos é o código linguístico para que depois possamos analisar os meandros do discurso.

portanto, um duplo sentido: por um lado designa as virtudes morais que garantem a credibilidade do orador (...); por outro, *um fator ligado às dimensões sociais desse orador que está relacionado à forma como ele tenta persuadir o interlocutor, em virtude do seu estatuto moral e também social* (p. 220 – grifo meu).

Sob esta perspectiva da retórica, é importante considerarmos que a identidade social do locutor, num determinado discurso, é vista como uma questão chave para identificar a forma como ele se expõe aos outros, mas, por outro lado, como um determinado interlocutor o vê nesta espécie de demonstração do eu. Maingueneau (2005) retomou e elaborou o *ethos* retórico, que, em Análise do Discurso, deverá ser considerado pelo autor como uma manifestação da posição social, mas também pelo que ele traduz na “voz” e no “corpo” (cf. Charaudeau & Maingueneau, 2012: 220). Já para Adam (2010), o *ethos* poderá se basear na construção de um exemplo factual (circunstancial) ou inventado, como modo de persuasão para se tentar explicar a verdade. Para o autor, a noção de *ethos* vai além do que era, na retórica clássica, desenvolvida somente no âmbito da oralidade, mas na percepção de Maingueneau, em seus estudos teóricos, as questões discursivas estão relacionadas aos “enunciados orais, escritos, visual, ou verbo-visual, representando uma pessoa ou até mesmo uma ou varias instituições” e ainda afirma o autor que “não existe um *ethos* pré-construído, *que, por sua vez, é construído no âmbito da atividade discursiva*” (Maingueneau, 2005, p. 67 – grifo meu).

Essa teoria de Maingueneau sobre o *ethos* poderá, sim, constituir-se, não somente através dos valores morais pré-estabelecidos dos *ethé*, em momento de enunciação, mas também de tal maneira que percebamos uma suposta intencionalidade de um determinado locutor/enunciador, quando necessária a produção do discurso com o seu respectivo interlocutor/enunciatório. Portanto, é possível que exista um *ethos* pré-construído e poder-se-á verificar esta afirmativa nos DTP, futuramente analisados, quando uma personalidade política constrói seu discurso, por exemplo, fundamentado numa imagem/caráter construídos de acordo com diferentes situações, ainda que não seja uma regra de construção do *ethos*.

Conforme ratifica o próprio Aristóteles (2005, p. 1355 b), “persuade-se pelo caráter, quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé”. O caráter de um certo enunciador poderá, indubitavelmente, ser desenvolvido de acordo à intencionalidade, muitas vezes externado com o intuito de provocar emoções no auditório, tendo em conta o *pathos* que, em Análise do Discurso, “(...) esta noção é, às vezes, utilizada para assinalar as discursivizações que funcionam sobre os efeitos emocionais com fins estratégicos” (cf. Charaudeau & Maingueneau 2012, p. 372). São estes fins estratégicos que revelam um *ethos* em função do *pathos*, tendo em conta

o funcionamento da Língua e o Discurso. Daí a importância de se perceber o sentido das emoções/sentimentos⁶ através de um determinado discurso em uma situação de comunicação.

AS EMOÇÕES COMO EFEITOS ESTRATÉGICOS, NO ÂMBITO DO DISCURSO POLÍTICO

Ao descortinarmos a intencionalidade estratégica linguística e discursiva encontrada nos enunciados de um determinado discurso político, imaginamos um cenário, um momento, um locutor/enunciador⁷, através dos quais serão construídas as análises, no âmbito metodológico escolhido, mais adiante. Para além deste pressuposto teórico, no momento do Discurso Político, isto é, as emoções como estratégias de persuasão, será preciso abordarmos o sentido que traz um enunciado, por meio da intencionalidade do enunciador político, culminando a repercussão causada no enunciatário. Por esta razão, vale salientar, *a priori*, a importância do sentido do *pathos*, que, segundo o próprio Charaudeau (2007, p. 1) é uma noção que se correlaciona com as emoções e com os sentimentos.

O autor se restringe a desenvolver teoricamente a importância das emoções *versus* sentimentos, e não especificamente do *pathos* ou do *ethos*, nestes estudos, cujas referências foram devidamente mencionadas, em outro tópico. Segundo Charaudeau, (2007, p. 1), “pode-se dizer que as emoções ou os sentimentos estão ligados às crenças⁸”, mas especificamente, para o autor, as emoções estão ligadas às questões morais (idem p. 1) e se manifestam em um sujeito interactante que faz suas inferências dos enunciados dos respectivos discursos pronunciados.

Conforme teoriza Charaudeau, numa perspectiva da Análise do Discurso, os sentimentos não são provas de autenticidade, por meio de um discurso. Em outras palavras, não é através dos sentimentos que se pode rebater as ideias contidas no discurso. O autor os define com estas palavras exatamente: “O que é sentido nunca é refutável”, entretanto relativamente a um determinado discurso, que visa produzir emoções no auditório, “é por si próprio contestável” (Charaudeau 2007, p.1).

⁶ Vale lembrar que os conceitos de “emoções e sentimentos”, à luz da psicologia, não serão desenvolvidos, neste trabalho, mas sim, o sentido estrito de ‘emoção e sentimento’ como sensações relativas às crenças particulares dos interlocutores.

⁷ Embora alguns autores considerem os termos, segundo suas perspectivas teóricas, para este artigo será considerada a palavra ‘enunciador’, ainda que eventualmente surja o termo ‘locutor’.

⁸ Para Charaudeau, essas crenças estão estritamente relacionadas ao que ele chama de desejabilidade de um determinado grupo social (Cf. Charaudeau, 2007, p. 1).

A ANÁLISE DO DTP DE LULA: PERCEBENDO O CONTEXTO BIOGRÁFICO

Primeiramente, seria importante entendermos o contexto histórico biográfico do ex-presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, que nasceu em Caetés, Estado do Pernambuco, no ano de 1945, vindo ele de uma família extremamente humilde. É político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico e por liderar greves na década de 1970 e 1980, foi preso sob o regime militar da época. Segundo o *site* do Instituto Lula, ainda jovem foi torneiro mecânico e logo ingressou em movimentos sindicalistas dos quais foi ele presidente já aos 30 anos de idade. Depois de liberto de uma prisão devido a sua participação a movimentos grevistas, ele retoma às atividades sindicais e políticas e funda, por sua vez, o Partido dos Trabalhadores (PT), considerado, na época, o mais importante partido político da redemocratização. A partir da década de 1990, resolve candidatar-se à presidência da República do Brasil, e, após três campanhas eleitorais frustradas, foi finalmente eleito em 27 de novembro de 2002. Neste contexto político, Lula pronunciou-se, através de um discurso de tomada posse, no dia 01 de janeiro de 2003, discurso este que será, aqui, analisado, tendo em conta os objetivos deste trabalho.

O CASO DA PALAVRA MUDANÇA... A ESPERANÇA VENCEU O MEDO

Vejamos, de forma mais completa, o excerto do discurso do ex-presidente Lula que ressalta a questão da palavra “mudança” para que possam ser exploradas as marcas linguísticas e discursivas, em função, também, das questões de ordem contextuais/situacionais:

Mudança: esta é a palavra-chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro. A esperança, finalmente, venceu o medo e a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos. Diante do esgotamento de um modelo que, em vez de gerar crescimento, produziu estagnação, desemprego e fome; diante do fracasso de uma cultura do individualismo, do egoísmo, da indiferença perante o próximo (...) do desrespeito aos mais velhos e do desalento dos mais jovens; diante do impasse econômico, social e moral do país, a sociedade brasileira escolheu *mudar* e começou, ela mesma, a promover a mudança necessária (...). Foi para isso que o povo brasileiro me elegeu Presidente da República: para *mudar*. (Brasil, 2003, p. 1).

Uma das questões que foram observadas no início do discurso do presidente Lula foi a enfática demonstração enunciativa da escolha de “mudança” de governo pelo povo brasileiro. O enunciador evidencia uma espécie de mote (intencionalmente) na forma de um substantivo – “mudança” – com o intuito de fazer o enunciatário recordar o antigo modelo político que, segundo ele, atrasou o crescimento social do país (“...um modelo que em vez de gerar crescimento, produziu estagnação, desemprego e fome...”). O

presidente intenciona, portanto, persuadir o interlocutor a perceber que tomou a decisão política mais sensata, afinal, foi por esta razão que o povo brasileiro o elegeu presidente da república (“porque a sociedade brasileira escolheu mudar e começou, ela mesma, a promover a mudança necessária”).

AS EMOÇÕES COMO MECANISMOS LINGUÍSTICO-ESTRATÉGICOS

Mas por que a palavra “mudança” carrega, assim, um valor semântico tão relevante no discurso do ex-presidente Lula? Na verdade, consoante o período a seguir, o povo conseguiu vencer o medo, em favor da esperança (“A esperança, finalmente, venceu o medo e a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos.”). Há, nessas proposições enunciadas, um ‘implícito’ que traduz uma condição política no que toca à vida de Luís Inácio Lula da Silva, de maneira que, após passar por três derrotas eleitorais, venceu as eleições presidenciais do ano de 2002, o que de facto marcou um momento histórico na vida do povo brasileiro.

Embora tentasse, outrora, demonstrar suas ideias políticas de teor comunista (o que sempre provocou “medo” na sociedade), o presidente Lula muda o seu discurso político⁹, em toda a sua campanha, com o intuito de conquistar a confiança dos eleitores. Seria necessário construir um novo *ethos* político, em função da sua nova identidade social e discursiva para que essa nova imagem política repercutisse emoções e sentimentos nos eleitores de Luís Inácio Lula da Silva. É importante lembrarmos de que, na Nova Retórica, um dos fatores importantes no momento da argumentação é “(...) persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005: 18). Para os gregos, “a imagem que o orador cria e mostra no momento da enunciação, a fim de convencer o auditório, não corresponde, necessariamente, à identidade dele, *de modo que os oradores, a fim de construir um ethos dominante, usavam recursos estratégicos extralinguísticos*” (Amossy, 2007, p. 10 – grifo meu). No caso histórico-político do ex-presidente Lula, em função do seu novo *ethos*, em seu terceiro mandato, percebe-se não só um novo discurso com o objetivo de ganhar as eleições, mas diferentes recursos, nomeadamente as indumentárias, por exemplo, para que causasse uma nova repercussão político-social merecedora de credibilidade.

⁹ Após as referidas três derrotas eleitorais, Lula opta por mudar o seu discurso (considerado como radical pelos eleitores) para um discurso mais moderado, o que proporcionou-lhe um *ethos* político mais condizente com as expectativas da sociedade brasileira, na época, conquistando, portanto a confiança da classe média e de uma parte do grupo empresarial. Assim, tem-se a imagem de um político representado por um *ethos* cujo *pathos* é, de facto, um mecanismo de persuasão para conduzir e seduzir os eleitores, pelas emoções.

UMA NOVA IDENTIDADE DISCURSIVA, EM FUNÇÃO DE UM NOVO *ETHOS*: O “FOME ZERO” E A “REFORMA AGRÁRIA”

Um dos maiores pilares das campanhas políticas do presidente Lula foi, sem dúvidas, o programa Fome Zero e a questão da reforma agrária, no Brasil. Em todas as suas campanhas presidenciais anteriores, o seu discurso era envolto na questão da divisão de terras para quem precisasse plantar e desenvolver uma agricultura de subsistência. Na realidade, nunca foi um projeto político¹⁰ apreciado pelos latifundiários que, assombravam-se com a possibilidade de ter parte de suas propriedades tomadas pelo governo para serem concedidas aos pequenos agricultores.

Em função do contexto político acima mencionado, vejamos, no próprio discurso de posse do então presidente, a forma como ele mudou o seu discurso sobre a questão da reforma agrária, em função de um *ethos* que tenta evidenciar um político portador de palavras mais moderadas, diferentemente daquele homem sindicalista de outros tempos, cujo discurso era de teor mais agressivo:

(...) Essa é uma história antiga. O Brasil conheceu a riqueza dos engenhos e das plantações de cana-de-açúcar nos primeiros tempos coloniais, mas não venceu a fome; proclamou a independência nacional e aboliu a escravidão, mas não venceu a fome; conheceu a riqueza das jazidas de ouro, em Minas Gerais, e da produção de café, no Vale do Paraíba, mas não venceu a fome; industrializou-se e forjou um notável e diversificado parque produtivo, mas não venceu a fome. Isso não pode continuar assim. Enquanto houver um irmão brasileiro ou uma irmã brasileira passando fome, teremos motivos de sobra para nos cobrirmos de vergonha. Por isso, defini entre as prioridades de meu Governo um programa de segurança alimentar que leva o nome de Fome Zero. Como disse em meu primeiro pronunciamento após a eleição, se, ao final do meu mandato, todos os brasileiros tiverem a possibilidade de tomar café da manhã, almoçar e jantar, terei cumprido a missão da minha vida.

O primeiro ponto a ser considerado, consoante a esta perspectiva de análise a que foi submetida, é o fato de o enunciador, a princípio, levantar uma questão de origem histórica (“Essa é uma história antiga. O Brasil conheceu a riqueza dos engenhos e das plantações de cana-de-açúcar nos primeiros tempos coloniais, mas não venceu a fome”). Há aqui, uma intenção persuasiva no sentido de mostrar, por meio das emoções, que, desde o princípio da história agrária do Brasil, ainda que, com um grande desenvolvimento, no que toca à agricultura, não se pôde vencer a fome. Portanto, o problema maior do país, segundo o ex-presidente Lula – ele deixa implícito – não é o fato de se ter ou não riquezas, mas sim o fato de saber ou não distribuí-las, algo que ele próprio não teria problemas em equacionar, uma vez que definiu como prioridade em seu governo erradicar

¹⁰ Este projeto relativo à reforma agrária surgiu em 1984 com o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – através do qual foi questionado o fato de o Brasil possuir tantos latifúndios cujas posses eram destinadas a um pequeno grupo de poderosos como era no Brasil-colônia.

a fome, através de um programa social, nomeadamente “Fome Zero”. Aliás, conforme pode-se verificar em alguns enunciados do discurso do ex-presidente Lula: “se todos os brasileiros, ao final do seu mandato, tiverem a possibilidade de tomar café da manhã, almoçar e jantar”, terá ele cumprido a missão de sua vida. Um *ethos* bastante conveniente para um país que exigiu *mudança*, perdeu o medo pleiteando a esperança de um ‘novo governo’ que, certamente, seria diferente dos governos anteriores, como descreve, Lula, em seu discurso oficial do ano de 2003. Percebamos, aqui como a indissociabilidade entre linguagem e ação, através de uma espécie de diálogo entre locutor e interlocutor, são, imprescindivelmente, importantes para que entendamos os efeitos de dominação quando se trata do *ato de linguagem* representado pelo “agir sobre o outro”.

ANÁLISE DE UM DISCURSO DE DILMA ROUSSEFF: SOBRE O CONTEXTO BIOGRÁFICO

Antes de iniciarmos a análise do discurso pronunciado na Câmara dos Deputados, das circunstâncias do discurso, no Parlatório, da ex-presidente Dilma Rousseff, conforme consta no Blog do jornalista Diniz Neto, considera-se importante apresentar uma breve biografia da ex-Chefe de Estado.

A trajetória política de Dilma Rousseff (doravante DR) iniciou-se em sua cidade natal em Belo Horizonte, onde nasceu em 1947. Seu primeiro cargo, em sua cidade foi o de Secretária Municipal da Fazenda e, na verdade, foi a primeira mulher secretária de Fazenda, primeira chefe da Casa Civil e primeira Presidente da República do Brasil pelo PT (Partido dos Trabalhadores), no ano de 2011. Sucedendo o presidente Luís Inácio Lula da Silva a quem trata por companheiro de luta, a ex-presidente Dilma esteve inserida, numa esfera política bastante conturbada, dois anos antes de findar seu mandato, em 2018. Esteve envolvida em escândalos do processo Jurídico/Polícia Federal “Lava Jato”, no qual foi acusada, juntamente com outros membros do PT, de desviar verbas da Petrobrás para benefício próprio. Ao passar por um processo de *Impeachment*, no ano de 2016, DR, que em 2011 foi eleita pela maioria do povo brasileiro, ainda lutou para reaver seu cargo oficial, no Palácio do Planalto, em Brasília.

A CONSTRUÇÃO DAS EMOÇÕES: OS LEXEMAS AFETIVOS E O DISCURSO FEMINISTA

No discurso pronunciado, a ex-presidente Dilma Rousseff baseou-se numa espécie de confecção enunciativa, no qual se pôde perceber um paralelismo/jogo de palavras, quando comparado ao discurso de tomada de posse do ex-presidente Lula.

Seria possível afirmar que houve alguma estratégia, no tocante ao que já foi referenciado: as emoções?

É claro que o ponto cerne da analogia enunciativa, para este artigo em particular, trata-se de discursos pronunciados no Brasil, onde o ato de linguagem se constitui em função das emoções com o intuito de causar repercussão, no outro, por meio de um sujeito interactante, que, por sua vez, é “fundado de intencionalidade” (Charaudeau 2007, p. 1). As questões histórico-sociais do país, no excerto abaixo, podem não fugir muito às regras de outros, no tocante aos discursos oficiais, entretanto o fundamento de um discurso político baseia-se, sim, numa forte intenção de emocionar o eleitor, revelando palavras as quais poderão permitir que o orador inspire emoções/sentimentos, pela ação discursiva.

Vejamos um excerto do discurso de Dilma Roussef para entendermos melhor a questões relativas aos lexemas afetivos, o que ratifica uma proximidade com seus eleitores, a veracidade social do Brasil, quando se trata de emoção, afetividade, e o paralelismo linguístico com o DTP do seu companheiro de partido, Luís Inácio Lula da Silva, que se pronunciou no ano de 2003. Vejamos como pode ser analisado este *corpus*, de modo a entendermos o tópico em evidência:

Queridas brasileiras e queridos brasileiros, minha emoção é muito grande. Minha alegria, também, por esta festa tão cheia de energia, de confiança e esperança. Sei que esta festa não é para homenagear uma candidata. Aqui se celebra, em primeiro lugar, a mulher brasileira! Aqui se consagra e se afirma a capacidade de ser e – e de fazer – da mulher (...). É também em nome delas que abraço esta missão conferida pelo meu querido partido, o PT, (...), que levou à Presidência um trabalhador, que provou que um novo Brasil é possível. Não é por acaso que depois deste grande homem, o nosso Brasil possa ser governado por uma mulher.

Neste excerto do discurso político de Dilma Roussef (e em todo o discurso) pode-se verificar, sobre o que foi analisado teoricamente, o sentido da palavra emoção como ponto nevrálgico e - porque não dizer - temático, quando se trata de estratégias linguísticas, causando no interlocutor uma repercussão afetiva, de extrema sensibilidade com o intuito de persuadir, politicamente, o outro.

Ao proferir, no princípio de seu discurso, os lexemas afetivos (*queridas, queridos, querido partido*), a enunciadora propõe-se mostrar emocionada, com o momento de sua vitória, ressaltar o poder da mulher com sua capacidade de vencer uma eleição presidencial, mas sobretudo de lembrar que essa mulher chegou ao poder após um grande homem. Verifica-se, ainda, no excerto acima, um implícito a respeito de um dito popular brasileiro: “Por trás de um grande homem sempre há uma grande mulher”. Na realidade, porque não fazermos uma inferência sobre as palavras de DR, quando diz que

“Não é por acaso que depois deste grande homem, o nosso Brasil possa ser governado por uma mulher”. A intenção legítima de seu discurso não poderá ter sido de um trocadilho reverso? “Por trás de uma (grande) mulher, sempre há um grande homem”. Embora a ex-presidente Dilma não tenha explicitado em termos a palavra “grande” como adjetivo de “mulher”, poderíamos, então, afirmar que a real estratégia enunciativa seria a de salientar um *ethos* político bastante pertinente no contexto de uma data histórica do país, isto é, a vitória de uma mulher que chegou ao patamar máximo do poder Executivo, no país.

O CASO DA PALAVRA MUDANÇA: AS CONSTRUÇÕES ANAFÓRICAS COMO EFEITOS DE DOMINAÇÃO POLÍTICA

A enunciativa política, Dilma Rousseff, construiu seu discurso, em função das emoções, como ponto de estratégia de dominação política, onde o orador se espelha no outro para construir seu discurso, conforme teoriza Charaudeau (2007).

A seguir, veremos em outros enunciados do discurso de Dilma Rousseff algumas construções anafóricas que denotam uma espécie de musicalidade enunciativa. A princípio, vale salientar, aqui, que os derivados do verbo mudar, no discurso de DR, serviram de mote discursivo, no início do DTP de Luís Inácio Lula da Silva em 2003 (“mudança” a esperança venceu o medo”). Questões histórico-políticas à parte, embora importantes, vejamos, portanto, as construções anafóricas pronunciadas no discurso anterior à vitória de Dilma Rousseff:

Se eleita presidente, vou liderar sem descanso (...).

Para o Brasil seguir mudando para melhor é fundamental promover um salto de qualidade na assistência universal promovida pelo SUS.(...).

Para o Brasil seguir mudando para melhor precisamos investir ainda mais em PESQUISA, INOVAÇÃO E POLÍTICA INDUSTRIAL. (...).

Para o Brasil seguir mudando, e a vida do seu povo ficar cada vez melhor, é preciso investir em SEGURANÇA PÚBLICA. (...). Mas vamos vencer esta guerra. E vamos vencer como venho dizendo, com apoio, carinho e autoridade. (...)

Para o Brasil seguir mudando, é preciso assegurar a estabilidade e continuar as reformas que melhoram o ambiente econômico, em particular a REFORMA TRIBUTÁRIA.

É possível atestar, claramente, o gerúndio do verbo mudar: “mudando”, em construções anafóricas, presentes em grande parte dos enunciados da ex-presidente Dilma Rousseff. Esse modo enunciativo tem como objetivo abalizar estratégias linguísticas, em uma relação socio-comunicativa com o DTP de Luís Inácio Lula da Silva, no qual foi revelado o real sentido do mote da palavra mudança, pois, segundo o locutor, “(...) a esperança venceu o medo”. Houve, portanto, o intuito de deixar evidente (em seu discurso) que em seu governo a proposta do enunciado “seguir mudando” não seria um

objetivo simplista, senão um objetivo temático, no ato do discurso, para se causar um efeito emotivo em seus eleitores.

No final da sua exposição, a enunciadora salienta um *ethos* de confiança e idoneidade política, após os agradecimentos, quando diz: “E rumo à vitória para o Brasil seguir mudando!” Embora a palavra vitória tenha um valor semântico que foi todo construído com estratégia, quando finalizou seu discurso tomada de posse, não será, aqui, analisada. Portanto, em ambas as pronúncias, foi precisamente verificado o valor enunciativo de dois *ethè* oficiais brasileiros, quer fosse ao nível da Língua, quer fosse ao nível do Discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo propôs-se abordar alguns aspectos ao nível linguístico e discursivo, como forma de dominação política, através de enunciados de dois discursos oficiais pronunciados no Brasil, nomeadamente de dois ex-presidentes da República, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Ao perscrutarmos o sentido da palavra mudança e de alguns derivados do verbo mudar, foram verificadas, analogamente, intenções estratégicas com o objetivo de valorizar diferentes palavras, através das emoções, no âmbito da argumentação persuasiva, mas também como essa analogia consistiu num dialogismo enunciativo entre os dois discursos. Como já foi citado, no enquadramento teórico, Maingueneau (2007, p. 240) diz que “o discurso também pode ser portador e desencadeador de sentimentos ou emoções”. E é exatamente por meio do ato de linguagem que se confirma o “agir sobre o outro”. No DTP de Lula verificou-se o uso constante da palavra *mudança* como uma forma de levar o interlocutor a entender as razões pelas quais ele foi eleito, o que se pode verificar também no discurso da Câmara dos deputados anterior à vitória eleitoral de Dilma Rousseff, que, para além de ser carregado de emoções, valorizou um discurso feminista, deixando claro que o seu companheiro de partido político venceu para mudar, mas a verdadeira mudança seguiria com ela, uma mulher “com a capacidade de ser e de fazer” na política brasileira. O real sentido estratégico da palavra mudança foi confeccionado ao nível da Língua e do Discurso ratificando a ideia de Charaudeau (2012, p. 255) de que o agir sobre o outro não é um fim com objetivo simplista, uma vez que “o fim se acompanha de uma exigência: a de ver uma intenção ser seguida de um efeito”.

REFERÊNCIAS

- Adam, Jean-Michel. (2010) *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. Ute Heidmann, Dominique Maingueneau; tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luís Passegi (orgs). – São Paulo: Cortez.

- Alexandre, JR. M. (1990). *Argumentação Retórica em Filon de Alexandria*. Lisboa: Instituto Nacional de investigação científica.
- Alfaia, Dayse. (2016). *Como argumentam os políticos: estratégias linguísticas e discursivas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Amossy, Ruth. (2007) *O lugar da argumentação na Análise do Discurso: abordagens e desafios contemporâneos*. Tradução Adriana Zavaglia. Universidade de Tel-Aviv, pp. 121-145.
- Aristóteles. (2005). *Retórica*. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse, Alberto e Abel do Nascimento Pena. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Charaudeau & Maingueneau. (2012). *Dicionário da Análise do Discurso*. Coordenação e tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2012.
- Charaudeau, Patrick. (2012) “O Discurso Político”. *Análise do Discurso: GÊNEROS, COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE*. Cap. 19. Tradução de Wander Emediato. Universidade de Paris XIII, pp 251-268.
- _____, “Patrick. (2007). *Pathos e discurso político*”. In Lucia Machado, William Menezes, Emilia Mendes (org.). *As Emoções no Discurso*, vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 240-251.
- Maingueneau, Dominique. (2005). *Gênese dos Discurso*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, ISBN 85-8814-131-0.
- Perelman, Chaim & Olbrecht-Tyteca, Lucie. (2005). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão] 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes.
- Rabatel, Alain. (2016). *Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração, teoria e análise*; tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto; revisão técnica João Gomes da Silva Neto. – São Paulo: Cortez.

Webgrafia

www.institutolula (15-01-2015)

<http://blogs.odiarior.com> (03-01-2011)

CAPÍTULO 4

EL PRESIDENTE Y EL MASHI: INTERACCIÓN Y ETHOS EN EL RESUMEN EN KICHWA DE LOS ENLACES CIUDADANOS DE RAFAEL CORREA

Data de submissão: 20/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

María del Pilar Cobo González

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-3448-5563>

RESUMEN: El Enlace Ciudadano fue un programa mediante el cual el presidente de Ecuador, Rafael Correa, informaba a los ecuatorianos semanalmente acerca de sus actividades. Este programa se transmitió durante una década (2007-2017) y contaba, entre sus segmentos, con un resumen en kichwa, la lengua ancestral más hablada en el país. Este segmento estaba a cargo del indígena José Maldonado, mejor conocido como Mashi, quien narraba en kichwa las actividades que había efectuado el Presidente durante la semana. Maldonado interactuaba con Correa durante el segmento, bromeaban y conversaban, casi siempre en español. Pese a que este segmento estaba concebido como una traducción del Enlace Ciudadano para la comunidad indígena más grande del país, solo se limitaba a informar acerca de las actividades presidenciales, sin ahondar en los temas sensibles y trascendentes

que se trataban durante este programa semanal, y constituía un espacio distendido, muy distinto al del resto del Enlace. En este trabajo analizaré la interacción que ocurre entre Rafael Correa y José Maldonado durante el segmento de la traducción de Enlace Ciudadano al kichwa. Me enfocaré en los temas recurrentes, cómo se representa al kichwa, e intentaré descubrir si el segmento de la traducción al kichwa y la construcción de los ethe de Correa y Maldonado logran validar y fijar el discurso de interculturalidad e inclusión que enarbola la Revolución Ciudadana (proyecto político de Correa).

PALABRAS CLAVES: ethos, interculturalidad, kichwa, Rafael Correa.

O PRESIDENTE E MASHI: INTERAÇÃO E ETHOS NO RESUMO EM KICHWA DOS ENLACES CIDADÃOS DE RAFAEL CORREA

RESUMO: O Enlace Cidadão foi um programa no qual o presidente do Equador, Rafael Correa, informava aos equatorianos semanalmente sobre suas atividades. Este programa foi transmitido durante uma década (2007-2017) e trazia, entre seus segmentos, um resumo em Kichwa, a língua ancestral mais falada do país. Este segmento estava a cargo do indígena José Maldonado, mais conhecido como Mashi, quem narrava

em Kichwa as atividades que o Presidente havia executado durante a semana. Maldonado interagiu com Correa durante o segmento, com conversas e brincadeiras, quase sempre em espanhol. Apesar de que este segmento estava idealizado como uma tradução do Enlace Ciudadano para a maior comunidade indígena do país, o mesmo limitava-se a informar sobre as atividades presidenciais, sem aprofundar nos temas sensíveis e transcendentais que se discutiam durante o programa semanal, e consistia num espaço estendido, completamente diferente ao restante do Enlace. Neste trabalho analisaremos a interação que ocorre entre Rafael Correa e José Maldonado durante o segmento da tradução do Enlace Ciudadano ao Kichwa. Enfocaremos nos temas recorrentes, de como se apresentam ao Kichwa, e tentaremos descobrir se o segmento da tradução ao Kichwa e a construção dos ethe de Correa e Maldonado conseguem validar e fixar o discurso de interculturalidade e inclusão que enaltece a Revolução Cidadã (projeto político de Correa).

PALAVRAS CHAVE: ethos, interculturalidade, kichwa, Rafael Correa.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales medios por los cuales el expresidente de Ecuador Rafael Correa se dirigió al pueblo ecuatoriano, en la década que duró su mandato, fue el *Enlace Ciudadano*. Este programa constituyó el espacio en el cual el presidente informaba a los ecuatorianos acerca de las actividades oficiales que había efectuado durante la semana y sobre los diversos proyectos que se llevaban a cabo en su gobierno, así como para expresar su opinión acerca de la coyuntura del país y del mundo. El *Enlace Ciudadano* contaba entre sus segmentos con un resumen en kichwa.¹

El resumen del *Enlace Ciudadano* al kichwa fue concebido como una manera de relieves el interés del Gobierno ecuatoriano por la interculturalidad, uno de los ejes de su proyecto político. Este segmento fue guiado por un indígena kichwa de la provincia de Imbabura, José Maldonado, quien narraba en este idioma las actividades que había efectuado el presidente durante la semana e interactuaba con este, casi siempre en español. Pese a que este segmento estaba concebido como un resumen para la comunidad indígena más grande del país, solo se limitaba a informar acerca de las actividades presidenciales, sin ahondar en los temas sensibles y trascendentales que se trataban durante este programa, y constituía un espacio distendido, muy distinto al del resto del *Enlace*.

En este trabajo, revisaré la interacción entre Rafael Correa y José Maldonado durante este segmento. Partiré de una caracterización del *Enlace* y del informe en kichwa, y analizaré los temas recurrentes que se plantean durante la interacción, así como las

¹ Utilizaré para este trabajo la grafía 'kichwa', pues así se ha unificado la escritura de esta palabra en la variante ecuatoriana y conta en la Constitución de la República del Ecuador, de 2008.

razones por las que se incluye al kichwa en este programa y cómo se representa a esta lengua. Luego, desde la perspectiva del ethos (Mainguenu, 2010; Charaudeau, 2009), intentaré descubrir si el segmento del informe en kichwa y la construcción de los *ethos* de Correa y Maldonado logran validar y fijar el discurso de interculturalidad e inclusión que enarbola la Revolución Ciudadana (proyecto político de Alianza País), o si, al contrario, se trata de una estrategia populista que reproduce interacciones racistas y colonialistas que han estado históricamente presentes en el país.

2. CONTEXTO DEL ENLACE CIUDADANO

El *Enlace Ciudadano*, conocido coloquialmente como ‘sabatina’, fue un programa semanal mediante el cual el presidente de Ecuador, Rafael Correa, informaba a los ecuatorianos sobre sus actividades. En la página de la Secretaría de Comunicación (Secom) se explica de qué se trataba este programa:

El *Enlace Ciudadano* permite al Primer Mandatario rendir cuentas de su gestión a todos los ecuatorianos, quienes, por este medio, están al tanto de temas coyunturales, así como de la gestión gubernamental en diversos ámbitos. Dada su importancia política, este espacio se ha convertido en referente mediático y fundamental para la opinión pública. (Secom)

Este programa fue uno de los principales productos comunicacionales de Correa, una “rendición de cuentas”, como lo denominaba. El primer *Enlace Ciudadano* se transmitió el 20 de enero de 2007, cinco días después de que Correa asumiera la presidencia, y el último *Enlace*, el 523, se transmitió el 20 de mayo de 2017, cuatro días antes de que dejara la presidencia. En un inicio, el *Enlace*, denominado *El presidente dialoga con su pueblo*, fue concebido como una cadena nacional radial, en la cual, mediante el diálogo entre el presidente y periodistas, se pudiera “vertebrar de una manera clara, objetiva, que no sea empañada por actores que pretenden empañar la gestión del Gobierno” (*Enlace Ciudadano 1*). Luego se abrió el diálogo a otros ciudadanos.

En el primer *Enlace*, Correa anunció el objetivo de este programa: Cada sábado existirá esta cadena nacional de radio y televisión con voluntariamente los medios que se quieran unir a ella, donde el presidente, de la forma más abierta, más frontal, más espontánea contestará las inquietudes de los periodistas que me estén entrevistando [...]. Ese es nuestro deber, yo soy un simple mandatario, ¿qué significa mandatario? El que recibe el mandato, el mandante que ordena es el pueblo ecuatoriano, y debemos rendir cuentas a ese pueblo ecuatoriano.

La primera cadena duró 34 minutos y fue emitida desde el Palacio Presidencial, en Quito. En esta, el presidente se ubicaba en una mesa junto con el presentador y dos periodistas, mientras otros reporteros ocupaban el lugar del público. A partir de la segunda

cadena, el tiempo se aumentó a una hora, pero siguió la misma dinámica: dos periodistas elegidos entrevistaban al presidente y luego se abría el diálogo con los reporteros que estaban en el público. Al final, la secretaria de Comunicación, Mónica Chuji, leía el resumen de la cadena en kichwa durante dos minutos.

Con el tiempo, la dinámica del *Enlace* cambió: de ser un espacio de diálogo con los periodistas y representantes de grupos sociales, se convirtió en un espacio en el que únicamente hablaban el presidente y sus colaboradores. La puesta en escena también se modificó, pues ya no se trataba de un lugar cerrado, con una mesa principal y un espacio para el público. Después, el *Enlace* se llevaba a cabo casi siempre en un lugar abierto, con el público ubicado en sillas bajo varias carpas, mientras Correa se encontraba en una mesa sobre una tarima. Junto a Correa estaba José Maldonado, conocido como Mashi², quien fungía de presentador y traductor de la sabatina al kichwa. Atrás de esta mesa había una gran pantalla. Además, la duración era de aproximadamente cuatro horas (el último *Enlace*, por ejemplo, duró 03:16:00). Podría decirse que, de cierto modo, con el paso del tiempo el *Enlace* se ‘espectacularizó’.

Hasta la última sabatina, el guion fue más o menos el mismo. En primer lugar entraba el presidente: se lo podía ver saludando con la gente y tomándose selfis con quien se lo pedía. Mientras tanto, Maldonado saludaba a los asistentes y daba paso a un video que presentaba datos acerca del lugar en donde se llevaba a cabo el *Enlace*, pues este se efectuaba cada sábado en un lugar distinto. Este video, además, hablaba sobre las obras de la Revolución Ciudadana en el lugar.

El presidente subía a la tarima, saludaba con Maldonado y con los asistentes, y empezaba el informe de actividades. Este no solo era un resumen de lo que Correa había hecho durante la semana, sino que se matizaba con su opinión sobre diversos temas coyunturales y críticas a la oposición. Además, durante el informe, solía pedir la participación de los ministros o responsables institucionales que asistían al *Enlace*, acerca de los temas que son de su competencia. En los últimos 20 minutos del *Enlace*, Maldonado leía un resumen en kichwa. Luego, el presidente se despedía.

3. EL RESUMEN EN KICHWA

En el segundo *Enlace Ciudadano*, entró en escena Mónica Chuji, secretaria de Comunicación del Gobierno. Chuji pertenece a la comunidad kichwa amazónica y fue la primera mujer indígena en ocupar el cargo de secretaria de Comunicación. Su papel era presentar el *Enlace* y, en los últimos minutos, leer el resumen de este en kichwa. En junio

² Mashi es una palabra kichwa que significa ‘compañero’. Esta es una denominación muy común entre Correa y sus colaboradores. De hecho, la dirección de Twitter de Correa es @MashiRafael.

de 2007, Chuji dejó el cargo en la Secom, y, por lo tanto, su colaboración en el *Enlace*, para postularse a asambleísta por el partido gobiernista, Alianza País. En su lugar se convocó a José Maldonado.

Maldonado es un indígena kichwa del pueblo de Peguche, de la provincia de Imbabura³. Es economista, aunque no ejerció esta profesión. Se ha dedicado a la docencia de kichwa, y es así como conoció a Rafael Correa, pues este fue su alumno en la Universidad San Francisco de Quito. Después, durante la primera campaña para la presidencia, Maldonado colaboró con Correa, y este lo convocó para participar en el *Enlace Ciudadano* a partir de la emisión 23, el 23 de junio de 2007. En un principio, Maldonado se limitaba a leer, durante cinco minutos, el resumen en kichwa. Con el tiempo, ganó protagonismo, hasta ser quien presentaba las sabatinas y la única persona que acompañaba al presidente en la mesa, sobre la tarima. En una de las varias semblanzas que se han hecho sobre este personaje, se indica que “es el único que se atreve a tomarle el pelo a este Mandatario que se caracteriza por hacerse temer, y que exige respeto a su autoridad” (*El Comercio*, 2009).

Según Maldonado, el objetivo de este segmento es “dar a conocer a la población indígena kichwa las actividades que desarrolla el Gobierno en su propia lengua. De tal forma que ellos puedan saber, y sobre todo entender, lo que hace este Gobierno” (Entrevista, 2016⁴). Se escogió el kichwa como lengua de transmisión de este segmento debido a que, en Ecuador, la mayor población indígena pertenece a esta nacionalidad y, por consiguiente, este es el idioma ancestral más hablado en el país. Además, los indígenas kichwas han contado siempre con mayor representación política y social que el resto de nacionalidades del país. Cabe indicar que el *Enlace* contaba con traducción simultánea en algunas de las lenguas ancestrales del país, entre ellas el kichwa.

La dinámica durante el segmento era distinta a la que dominaba en el resto del *Enlace Ciudadano*. El tono en el que Correa se dirigía al público durante su intervención era, sobre todo, aleccionador. Correa explicaba a los asistentes sobre historia, economía, leyes, etc. Cuando era necesario ampliar la información, invitaba a intervenir a alguno de sus colaboradores o se apoyaba con diapositivas. También, durante su informe, mientras comentaba acerca de sus actividades, se refería a las críticas de la oposición y a lo que publicaba lo que él denominaba “la prensa corrupta”. Además, se proyectaban varios videos acerca de las actividades del presidente o sobre temas coyunturales en los que se contraponía la opinión del régimen y la de los opositores. En ocasiones, se dirigía a Maldonado para hacer algún comentario o una broma.

³ Esta provincia se encuentra al norte del país, en la Sierra, y cuenta con una amplia población indígena.

⁴ Esta entrevista se efectuó por correo electrónico el 1 de octubre de 2016.

En cambio, el resumen en kichwa era distendido. Mientras Maldonado leía su texto, que elaboraba en el transcurso del informe presidencial, Correa lo interrumpía constantemente, al hacer alguna broma o hablar sobre algún tema que rara vez tenía que ver con lo que Maldonado estaba narrando. Este segmento duraba aproximadamente 20 minutos; sin embargo, el tiempo en que se hablaba kichwa era, en promedio, de cinco minutos, con interrupción constante para interactuar en español. El tiempo en que se hablaba de corrido kichwa era de máximo dos minutos. En escasas ocasiones, sobre todo cuando el Enlace no era guiado por Correa sino por el vicepresidente (Lenín Moreno o Jorge Glas)⁵, el resumen de Maldonado se leía de corrido.

Si bien se trata de un resumen del *Enlace*, este se restringe a hablar sobre las actividades del presidente y casi nunca se alude a las declaraciones que este da sobre la coyuntura, que son, precisamente, las que generan polémica y marcan la agenda mediática y de debate durante la semana (Ayala, 2010). Era muy común que se conversara acerca de lo que Correa había comido en sus visitas o sobre el marcador del partido más importante. Aunque Correa interrumpía con mayor frecuencia, Maldonado también solía detener su discurso para preguntarle algo o hacer una broma. El informe en kichwa pasaba a segundo plano, pues lo más relevante de este segmento eran las bromas y la interacción entre Maldonado y el presidente.

Antes de ahondar en la importancia del kichwa y su papel como uno de los símbolos de la interculturalidad, me detendré brevemente en la nominación que se da a este segmento dentro del *Enlace*. Correa solía referirse a él como ‘traducción’, pero no se trataba de una traducción en el sentido estricto de la palabra, es decir, “expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra” (Asale, 2014), sino de un resumen, como lo indica Maldonado: “Se hace un resumen de las actividades de la semana. Pero también se amplía y se da énfasis en aquellos puntos que pueden estar relacionados con la comunidad indígena” (Entrevista, 2016). No obstante, en ocasiones, Maldonado también se reconoce como “un simple traductor, nada más” (*Enlace* 343⁶).

Correa se refiere varias veces a la tarea de Maldonado, que debe limitarse a traducir solo lo que él ha dicho, por ejemplo, en el *Enlace* 484⁷, cuando Maldonado habla sobre la pérdida del equipo del que Correa es hincha, le dice: “*Mashi*, usted tiene que traducir lo que yo informo, nada más, yo no he informado esa parte”. Aquí podemos ver que se considera que la labor de Maldonado era transmitir al pie de la letra lo que ha dicho el presidente. No obstante, al escuchar las intervenciones de Maldonado, se nota

⁵ Muy pocas veces Correa delegó la conducción del Enlace al vicepresidente. Esta delegación se debía, sobre todo, por viajes personales del presidente.

⁶ Emitido el 12 de octubre de 2013, desde Portoviejo, en la provincia costera de Manabí.

⁷ Emitido el 2 de agosto de 2014, desde Bucay, en la provincia costera de Guayas.

que no repite exactamente lo que ha dicho Correa; por ejemplo, este, en su informe, no especificaba lo que había comido ni hablaba siempre de los resultados de su equipo de fútbol. Es decir, de los pocos minutos que se usaban para resumir la sabatina en kichwa, poco tiempo se dedicaba a las actividades del presidente que pueden resultar trascendentales para formar un criterio sobre su labor. A continuación, revisaré la importancia del kichwa dentro de la Revolución Ciudadana.

4. LA IMPORTANCIA DEL KICHWA EN EL PROYECTO POLÍTICO DE CORREA

La interculturalidad y la plurinacionalidad se encuentran constantemente en el plan político de la Revolución Ciudadana, denominado *Plan Nacional del Buen Vivir* (Senplades, 2007; 2009; 2013). Desde un inicio, Correa se presentó como un candidato abierto a la diversidad cultural de Ecuador, pues el país cuenta con 14 nacionalidades indígenas, que representan el 7 % de la población de Ecuador. Según el último Censo Nacional (INEC, 2010), 591 448 personas hablan kichwa en Ecuador. Esta, al igual que el resto de lenguas ancestrales, ha sufrido un proceso de ocultamiento y desprestigio; sin embargo, se ha mantenido como el espacio simbólico de la resistencia.

En la Constitución de 1945 (art. 5), el kichwa y las otras “lenguas aborígenes” fueron reconocidas como elementos de la cultura nacional. En la Constitución de 1998 (art. 1), se reconoce que el “kichwa, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en los términos que fija la ley”. Y, finalmente en la Constitución de 2008, cuya redacción fue la principal promesa de campaña de Correa, se indica: “El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso” (art. 2).

Como vemos, el kichwa ha ganado prestigio en la legalidad. El hecho de que se lo reconozca como uno de los idiomas oficiales de relación intercultural implica que tenga más representatividad en el país. Correa, desde que se presentó como candidato a presidente, capitalizó el valor simbólico de esta lengua. En su juventud, vivió un tiempo en el pueblo kichwa de Zumbahua, en la provincia de Cotopaxi, donde aprendió el idioma y se relacionó con la cultura indígena. Durante su campaña, cuando visitaba comunidades indígenas, era común escucharlo hablar en kichwa y verlo vestido con poncho y sombrero. Cuando fue investido presidente, los indígenas organizaron una ceremonia en la que simbólicamente le entregaron el poder. En la mayoría de sus discursos, Correa solía incluir una parte en kichwa, e incluso en la sabatina solía intercambiar algunas palabras

con Maldonado, aunque la interacción se da en español. Según Maldonado, el gran aporte del segmento a la interculturalidad es

la visibilización de una lengua, tras ella de una cultura y sobre esta de una nacionalidad y por supuesto dar a conocer de un Ecuador con muchas culturas. La sola pronunciación de una palabra en kichwa, más aún si esta viene de parte del presidente, genera prestigio a estas culturas ancestrales que siempre fueron relegadas. Sabían que existían, pero nunca se les visibilizaba. (Entrevista, 2016)

En Ecuador no existen estadísticas que indiquen si, en realidad, la lengua kichwa cuenta con más hablantes desde que Correa fue presidente, pero es evidente que esta se ha vuelto más visible. En la Ley de Comunicación, expedida por el Gobierno en 2013 (que también es uno de sus estándares), se establece la obligatoriedad para los medios de comunicación de transmitir contenidos en los idiomas de relación intercultural, y el Reglamento a esta ley, en el artículo 14, establece:

3.- El uso de idiomas de relación intercultural será parte de la producción audiovisual de los contenidos interculturales, las expresiones en idiomas de relación intercultural se traducirán de forma oral o mediante subtítulos al idioma castellano.

4.- En medios impresos se destinará al menos el 5% del total de páginas de cada publicación para la difusión de contenidos interculturales.

5.- En la producción de contenidos interculturales publicados en impresos, las citas de las expresiones de los integrantes de los pueblos y nacionalidades pronunciadas en idiomas de relacionamiento intercultural deberán realizarse en tales idiomas y traducirse en el mismo texto al idioma castellano, sin perjuicio de que el medio elija realizar una versión en el idioma de relación intercultural y otra en idioma castellano. En tal caso, ambas versiones se considerarán parte del 5% de la publicación que, como mínimo, debe ser destinado a la difusión de contenidos interculturales. (2014)

Por lo tanto, es obligación de los medios brindar espacio a las lenguas ancestrales del país y, al ser la lengua ancestral más hablada, el kichwa tendrá mayor protagonismo. Aunque la sabatina no debía cumplir con esta ley, por tratarse de un programa de Gobierno, daba un espacio al kichwa. Si tomamos en cuenta que se trataba de un segmento de aproximadamente 20 minutos y que el *Enlace* duraba, en promedio, tres horas y media (210 minutos), el espacio que se daba al idioma de relación intercultural es del 9,52 %. Sin embargo, si consideramos que el tiempo real en el que se leía el informe en kichwa era un promedio de 5 minutos, este porcentaje apenas alcanzaba el 2,38 %.

5. LA INTERACCIÓN ENTRE EL PRESIDENTE Y EL MASHI

Durante la lectura del informe en kichwa ocurría una mayor interacción entre Correa y Maldonado en la sabatina. Si bien durante el *Enlace* Correa se dirigía varias veces hacia Maldonado para bromear a su costa o hacer un comentario, el resumen al

kichwa era un espacio distendido, donde se bromeaba y se hablaba de varios temas cotidianos, como la comida o el fútbol, que muchas veces Correa no mencionaba en sus intervenciones. En este apartado revisaré cuáles son estos temas recurrentes, cómo es la interacción que ocurre en relación con el kichwa, y cómo se presentan el presidente y el *Mashi* durante este segmento.

5.1 TEMAS RECURRENTES E INTERRUPCIONES

A medida que se desarrollaron los *Enlaces Ciudadanos*, Maldonado ganó protagonismo y aumentó la interacción entre él y Correa. En las primeras sabatinas se lo veía bastante tímido, se equivocaba mientras leía, permanecía con las piernas cruzadas, no levantaba la mirada del informe; sin embargo, en las últimas sabatinas mantenía un diálogo muy fluido con el presidente, le hacía bromas y preguntas, y le ‘seguía la corriente’ en varias oportunidades. No obstante, mientras el personaje del *Mashi* adquiría protagonismo, el informe al kichwa parecía perder su valor.

Si bien en los primeros *Enlaces*, que se transmitían únicamente por radio, el informe duraba muy pocos minutos, se leía de forma continua. No existían interrupciones y resultaba más fácil para el interlocutor kichwahablante seguir el hilo de las actividades presidenciales. Después, el segmento dedicado al resumen fue mayor (aproximadamente 20 minutos), pero los diversos cortes e interrupciones impedían seguir un hilo argumental, pues ocurrían en cualquier momento. Un ejemplo muy claro se puede ver en la siguiente interacción, del *Enlace* 481⁸:

M: Manta Manta Manta Mantapimi [*palabras en kichwa*].

P: Village People, pues, un compañero de Village People ahí, ¿no? [*señala a alguien y saluda*] [*risas*] Del Ministerio de Transporte y Obras Públicas, pero siempre anda a lo Village People.

M: Ya [*mira hacia su guion*].

P: WMCA [*en tono de canción y alza las manos en señal de baile*].

M: Sí sí sí, recordaba ese grupo [*se enfoca al personaje aludido, que se ríe*], señor presidente [*palabras en kichwa*].

P: Ponle Village People, vea [*P se dirige al programador, M mira a P*], a ver si baila [*se enfoca nuevamente a ambos*] [*P vuelve a alzarlas manos en señal de baile*].

Como vemos en esta interacción, el presidente no atiende a lo que dice Maldonado, pues mientras él lee su resumen, Correa mira hacia otra parte. En el *Enlace* 343⁹, el presidente interrumpe constantemente el informe del *Mashi* para elogiar a las mujeres que enfoca la cámara, con frases como: “Mire cómo se le ríe la chica esa guapísima”, “mire esa belleza, esa morena guapísima”, “por estar viendo sus apuntes se pierde todas las guapas que está enfocando el camarógrafo”, “otra manabita guapísima [...] todas las

⁸ Este *Enlace* fue emitido el 26 de junio de 2016 desde la ciudad de Manta, en la provincia costera de Manabí.

⁹ Emitido el 12 de octubre de 2013 desde la ciudad de Portoviejo, también en Manabí.

mujeres manabitas se caracterizan por su belleza, por su inteligencia, por su trabajo, eso sí, son bien fregadas". Este tipo de interrupción, para halagar a las mujeres del público, era muy común durante las sabatinas.

También suele ser Maldonado quien interrumpe su discurso para comentar con Correa acerca de lo que ha comido durante sus visitas, y la conversación suele derivar del informe a conversaciones 'culinarias'. Veamos el siguiente ejemplo, del *Enlace* 451¹⁰:

M: Camarones en salsa de tomate de árbol, parrillada, bife bife de pollo, corvina, chorizos, vegetales asados, papas cocinadas y arroz con monos. No no no, arroz con moros es ¿no? Me he equivocado en escribir, presidente, arroz con moros.
P: *Mashi*, el hecho de que estemos en Lago Agrio no es para que sea tan agrio, Dios mío.

M: Salsa de queso, chimichurri, ají, piñas a la brasa con helado variado [*palabras en kichwa*] y también cantó ahí, ¿no? En el almuerzo con los grandes artistas, incluido usted.

P: Por supuesto, ¿usted cree que me iba perder eso?

Por otro lado, existen diversas interrupciones para hablar acerca de la selección de fútbol de Ecuador, así como de los equipos de los cuales Correa y Maldonado son hinchas. Correa no suele hablar en sus intervenciones acerca de su equipo de fútbol (sí de la Selección), sin embargo, este siempre forma parte de las intervenciones del *Mashi*, como vemos en este ejemplo del *Enlace* 212¹¹:

M: El martes fue un día triste para usted, señor presidente, el equipo de los siete millones, el equipo de los Arosemena, Dassum, Water, el equipo de Neme, lamentablemente cayó.

P: Sí, pero aunque sea jugando en México a nivel internacional. ¿Dónde está jugando Deportivo Quito? ¿En La Carolina?

M: No, señor presidente.

P: Y perdimos con las justas, merecimos un empate por lo menos.

[...]

P: *Mashi*, estamos recontraatrasados, límitese a traducir lo que informé, no invente, no agregue.

Como vemos en la última línea de la interacción citada, Correa pide a Maldonado que lea rápido su informe y que se limite a traducir lo que él ha dicho sin agregar nada. Ese también es un tema recurrente durante la lectura del informe en kichwa. En varias sabatinas, el presidente, al dar la palabra al *Mashi*, le pide que sea rápido con su lectura, incluso suele utilizar la palabra kichwa *ujta*, que significa 'rápido'. Es interesante este punto, porque, pese a estar atrasados, es Correa mismo quien da pie a que el informe no se lea de manea continua. También bromea con Maldonado acerca de lo aburridas que

¹⁰ Emitido el 21 de noviembre de 2015 desde la ciudad de Lago Agrio, en la provincia amazónica de Sucumbíos.

¹¹ Emitido el 12 de marzo de 2011 desde Santo Domingo de los Tsáchilas, en la provincia serrana del mismo nombre.

son sus intervenciones, y menciona que la gente suele irse mientras él habla. Veamos este ejemplo del Enlace 241¹²:

P: *Mashi*, ya vamos a acabar con la traducción kichwa. Cada vez que empieza a hablar el *Mashi* la gente se empieza a ir.

M: Es que ya son tres horas y más, señor presidente, la gente tiene hambre.

P: No, es porque usted empieza a hablar. No se vayan, no sean malos, escuchen al *Mashi*.

5.2 EL KICHWA DURANTE LA INTERACCIÓN

En relación con el kichwa, hay dos puntos que deben tenerse en cuenta: el primero tiene que ver con la lectura del informe en sí, y el segundo con las menciones que se hacen a este idioma y las interacciones en kichwa entre Correa y Maldonado. Acerca del primer punto, el de las interrupciones, como ya vimos en el apartado anterior, el informe en kichwa pierde su hilo argumental a medida que aumenta el protagonismo de Maldonado. Si tomamos en cuenta que el 35 % de la población indígena es monolingüe (Pijal, 2010, p. 5), seguir el hilo de un informe constantemente interrumpido puede ser complicado, por lo que el informe no cumpliría el objetivo de informar a esta población acerca de las labores del presidente.

Además, en varias ocasiones se menciona que el informe se traduce al kichwa, se habla acerca de esta lengua y se alude a los asistentes kichwahablantes. Veamos los siguientes ejemplos:

*Enlace 492*¹³:

P: *Mashi*, ¿usted sí sabe que en Galápagos hay mucha población kichwahablante?

M: Sí.

P: Hay muchos compañeros salasacas, muchos compañeros de los kichwas de la Sierra.

M: Sí.

P: Tal vez en proporción, debe ser el territorio con mayor población de compañeros kichwahablantes.

M: Así es, señor presidente.

P: Así que muy pertinente la traducción en kichwa. ¿Quién habla kichwa por aquí? ¿Está un hermano salasaca? ¿Y sí me entienden o no al *Mashi*?

*Enlace 394*¹⁴:

P: Y los compañeros kichwahablantes de la Amazonía, ¿sí le entienden al *Mashi*?

M: Obvio, obvio.

P: El kichwa de la Sierra es bien diferente al kichwa de la Amazonía.

M: No nos divida, Presi.

P: Ashka pagarachu, mashikuna¹⁵.

¹² Emitido el 8 de octubre de 2011, desde la ciudad de Chanduy, en la provincia costera de Santa Helena.

¹³ Emitido el 16 de septiembre de 2016, desde la ciudad de Santa Cruz, en la provincia insular de Galápagos.

¹⁴ Emitido el 11 de octubre de 2014 desde la ciudad de Archidona, en la provincia amazónica de Napo.

¹⁵ "Muy agradecido, compañeros".

Como vemos, el presidente también habla en kichwa con los asistentes. En el siguiente ejemplo, podemos ver cómo se habla también acerca de la lengua. Cabe anotar que este Enlace, el 456, del 26 de diciembre de 2015, fue emitido en el pueblo de Zumbahua, en la provincia de Cotopaxi, donde Correa vivió un año:

P: Sumak sumakmi mushuk wata charinkichik mashikuna. *Mashi*.
M: O sumak watakachu. Sumak watakachu. Que sea, el -chumi es el subjuntivo: que sea un super superaño.
P: Pero es correcto sumak, gran grandioso, mushuk wata, nuevo año, charinkichik, tengan.
M: Está bien, sí.
P: Es que usted no conoce el kichwa culto, *Mashi*, yo hablo el kichwa culto. Vamos a ver si le entienden aquí en Zumbahua el kichwa al *Mashi*.

En esta interacción es interesante ver cómo Correa cuestiona la competencia del *Mashi* en kichwa, cuando se supone que más competente es quien habla kichwa y lo enseña. Según Maldonado, el hecho de que el presidente hable kichwa es una manera de dar prestigio a la lengua y aumenta la autoestima de los indígenas, pues “algunos comentarios de los indígenas dicen ‘Sí ha valido nuestra lengua’, ‘¿Ves? Hasta el presidente habla el kichwa, ¿ves que sí valemos?’, ‘Lindo se oye nuestro kichwa’” (Entrevista, 2016).

6. EL PRESIDENTE Y EL MASHI, UNA PERSPECTIVA DESDE EL ETHOS

Al preguntarle a Maldonado sobre su percepción acerca de cómo reciben los asistentes a los *Enlaces* el resumen en kichwa, contestó lo siguiente:

La recepción es muy positiva. Pues en cuanto se interactúa se conoce el lado humano del presidente. Allí conocemos los gustos en diferentes aspectos del presidente. Así conocemos el tipo de comida que le gusta, hincha de qué equipo de fútbol es, qué tipo de música es de su preferencia, tipo de vestimenta, cuánto dinero tiene en su billetera, etc., etc. Allí la gente ve a un presidente que es tan igual como cualquier ciudadano. Allí se ve que le conduele la injusticia, la pobreza y la vulnerabilidad de los grupos abandonados, entre ellos los indígenas. (Entrevista, 2016)

Esta respuesta da cuenta de que la intención del informe, más que reivindicar el kichwa y reforzar la identidad indígena, es mostrar una representación del presidente Correa como alguien cercano al pueblo. Dentro de este ethos de presidente cercano al pueblo que se quiere construir, la presencia de Correa funciona como “garante”, en el sentido que atribuye Mainguenu a este (2010, p. 8), es decir, es quien da voz y corporalidad a aquello que espera el destinatario del enunciador. Correa se presenta como una persona cercana al pueblo, humana, igual a todos. De ahí que los temas de conversación que mantiene con Maldonado sean cotidianos, alejados de los temas ‘duros’ de los que habla en el resto de su intervención.

Aquí también cabe mencionar las características que da Charaudeau (2009) al líder populista, pues es así como se proyecta Correa en sus actividades, y, de manera especial, en los *Enlaces Ciudadanos*. Según este autor, el líder populista se muestra, en primer lugar, como representante del pueblo, y es este, precisamente, el *ethos* más evidente que presenta Correa. El vínculo que se establece en la sabatina y, de manera especial, en el segmento de resumen al kichwa, es “de orden sentimental más que ideológico”, como caracteriza Charaudeau a esta relación (2009, p. 268). Por ejemplo, en la última sabatina, del 20 de mayo de 2017¹⁶, se puede ver cómo Correa agradece a ese pueblo por haberlo elegido (lo hace en español, aunque la interacción se da dentro del resumen en kichwa):

M: Presi, ahí dice te vas invicto [se enfoca un cartel que dice: “Té vás INVICTO Rafael” (sic.)]. 14 elecciones ganadas, por eso debe ser [alzando la voz], te vas invicto Rafeeeeel [risas].

P: Eso no es lo más importante, compañeros, por supuesto que es importante ganar. Lo más importante es actuar siempre con principios, valores, con infinito amor. Si hubiéramos perdido, bueno, hubiéramos continuado, continuado luchando por esa patria nueva, ¿no? Como dice Rudyard Kipling: si llega tu triunfo... si tropiezas en triunfo. Si llega tu derrota y ambos impostores lo tratan de igual forma, todo lo de esta tierra será tu dominio y mucho más. Entonces serás hombre, hijo mío. Gracias a Dios y al pueblo ecuatoriano, ganamos 14 elecciones consecutivas, pero si hubiéramos perdido, la lucha continuaba, compañeros, en cualquier parte se puede seguir y debe seguir luchándose por la patria nueva.

P: Chasnami, chasnami lunes punchaka Rafael Correa Quitopimi karka [...].

En la interacción entre Correa y Maldonado se evidencia constantemente este ‘orden sentimental’, pues priman la camaradería y la cercanía, las bromas y el lenguaje coloquial. En este sentido también podemos ubicar el *ethos* de autenticidad, en el que “se trata de establecer una relación de confianza ciega” (Charaudeau, 2009, p. 268) entre el mandatario y sus mandantes. La conversación de Correa y Maldonado muestra esta relación de confianza y también de igualdad: el pueblo, representado por Maldonado, dialoga ‘de tú a tú’ con el presidente, entre ellos no media ninguna barrera que pueda sugerir una diferencia. Siguiendo con la última sabatina, podemos ver, en las siguientes líneas, cómo ambos conversan acerca de fútbol y del perro de Maldonado, que fue regalado por Correa y al cual puso el nombre de Rafañón:

M: Y también quiero decirle, Presi, personalmente hechos positivos. A los cuarenta años el Deportivo Quito fue campeón en su gobierno, presidente, y fue tricampeón en el gobierno de la Revolución Colombiana... de Ecuador [risas] Revolución Ciudadana.

P: Revolución Colombiana, va bien va bien, Mashi. Ya no más trago para el Mashi.

M: Sí. Y, por lo tanto, para mí el hecho positivo fue la llegada de Rafañón a la casa, 2015, presidente.

P: ¿En serio le puso Rafañón? Ya se lo voy a quitar al perro. ¿En serio le puso Rafañón?

¹⁶ *Enlace* 523, emitido el 20 de mayo de 2017 desde el Parque Samanes, en la ciudad de Guayaquil.

M: Sí, presidente.

P: Ya le voy a quitar el perro.

M: Y así, presidente, hechos positivos. Y ahora, sábado, estamos justamente en el par...

P: Vea Mashí, por qué no habla de fútbol, pues, el día miércoles qué pasó en Medellín.

M: Emelec, Emelec ganó, Emelec.

P: Emelec 2, Independiente de Medellín 1.

M: En Colombiaaaa.

P: No hablemos del día jueves, ¿ah? Por respeto a los barcelonistas [risas].

El *ethos* de autenticidad que Correa despliega en la interacción con Maldonado contrasta con el otro *ethos* que, según Charaudeau, caracteriza al líder populista: el de potencia. Este, que se caracteriza por “arrebatos de protesta, fórmulas de choque y manejo de la ironía” (2009, p. 269), está presente en el resto del *Enlace Ciudadano*, en el que Correa se enfrenta con los opositores y los ‘corruptos’. Este *ethos* es menos evidente en la interacción con Maldonado, que, como ya he mencionado, es distendida. Sin embargo, independientemente del *ethos* que ‘domine’ en determinados segmentos de la sabatina, Correa se muestra siempre como un líder carismático, que está cercano al pueblo, que entiende su sufrimiento, que ha derrotado cualquier barrera entre mandantes y mandatarios.

En relación con el destinatario, considero que en el caso del segmento del resumen en kichwa, este se encuentra ‘unificado’, por decirlo de alguna manera, en Maldonado, quien representa a ese pueblo al que Correa quiere acercarse, por eso el mundo ético que construye está constituido por una escenografía que da cuenta de esta cercanía. El mismo hecho de que se refiera a Maldonado como *Mashí* es una ruptura del *ethos* de un presidente aleccionador y crítico que se presenta en el resto del *Enlace* y en la mayoría de discursos de Correa, y, precisamente lo que genera el paso del *ethos* de potencia al *ethos* de autenticidad. Mediante la cercanía que implica este tratamiento, Correa, como garante del *ethos* que quiere construir, se inscribe en un mundo ético donde priman la camaradería, la risa, la humanidad. Estas características, unidas al lenguaje coloquial, la escasa interacción en kichwa y los temas recurrentes, construyen una escenografía amistosa, distendida, propicia para que el *ethos* de un presidente cercano al pueblo pueda llevarse a cabo. A este respecto, Mainguenu afirma: “Los contenidos desplegados por el discurso permiten especificar y validar el *ethos*, y su escenografía, y es a través de éstos que surgen dichos contenidos” (2010, p. 10).

La imagen de sí que proyecta Correa está constituida por aquello que él dice de sí mismo, pero también en su manera de dirigirse a Maldonado. Como menciona Amossy, en su texto ‘La presentación de sí. Ethos e identidad verbal’ (2010), existen dos cuestiones

que deben tenerse en cuenta: cómo se inscribe el 'yo' dentro de su discurso y cómo se inscribe con respecto a un 'tú'. Por ejemplo, en el citado *Enlace 481* se da esta interacción:

M: Yo no utilizo estas gafas. Reisban creo dice, presidente.

P: Regaladitas, por si acaso. Pero uso gafas porque me dijo el oculista me protege del sol.

Aquí podemos ver cómo, mediante la interacción con Maldonado, Correa indica que él no compra accesorios caros sino que se los regalan y que, además, se deben a una prescripción médica. A través de la interacción, el destinatario, encarnado en el *Mashi* y mediado también por este, sabe que Correa no bebe, que le gusta cantar, que tiene dos perros, que es ciclista, un hombre de familia, entre muchos otros datos que le permiten inscribirse en el *ethos* del presidente cercano, igual a cualquier ciudadano común y corriente.

En relación con Maldonado, la presentación de sí que ocurre en la interacción con Correa es, como su 'apodo' lo indica, la de *mashi*, es el compañero, el cómplice del presidente, una persona sencilla del pueblo. Es, además, como lo indica en su discurso, alguien que representa al pueblo y que ha sufrido, como la mayoría de indígenas, la discriminación. Así podemos verlo en la siguiente declaración, del citado *Enlace 456*, que sigue a una explicación de Correa acerca del ocultamiento que se daba a lo indígena antes de su Gobierno:

Yo soy fruto de esa época. Mi primer hermano, el que fue a la escuela, no pudo entrar a una escuela religiosa vestido de indígena, y ahí tuvimos que cortarnos el cabello, cambiarnos de vestimenta, yo soy fruto de esa época.

Asimismo, lo que dice Correa sobre él también refuerza este *ethos* de cómplice, por un lado lo presenta como un igual, pero también se burla de él, pues están dentro de una escenografía de conversación amistosa: "Aquí donde ven al *Mashi*, no se dejen guiar por la cara de gil, ¿ah?, él es economista, antropólogo, profesor de kichwa, experto en cosmovisión kichwa, es máster, más terco que una mula" (*Enlace 394*). Mediante la interacción con Correa, sabemos que este indígena es oriundo de Peguche, que vive en Quito, que tiene tres hijos y otros datos más.

En la siguiente interacción podemos ver claramente estas representaciones de Correa y de Maldonado, como cercanos y cómplices:

M: Y, como decía Jim Morrison, this is the end [*risas del público*]. En Manabí, pero, en Manabí.

P: ¿Quién decía?

M: Jim Morrison, el cantante de Doors, esa es otra parte que le faltó en estos diez años, presidente, aprendió todo, yo intenté aprender algo de lo suyo.

P: Yo soy neófito en cuestiones de rock, heavy metal, en cuestiones de licores también.

M: Sí sí, así parece, presidente.

P: A lo sumo cervecita o un buen vino.

M: Pero ¿ha escuchado el dicho que dice, en el vino hay sabiduría, en la cerveza hay libertad, y en el agua? Hay bacterias presidente [risas del público]. Chasnami chasnami.

P: Qué agrio, Mashi. ¿Tienen el limón de oro por ahí? Para darle un limonazo. Mashi, ya es tardísimo, así que ujta, Mashi¹⁷.

Como vemos, los *ethe* de Correa y de Maldonado contribuyen a reforzar el que parece ser el verdadero objetivo del resumen al kichwa: mostrar a un presidente cercano al pueblo, que puede bromear con los ciudadanos en un mismo nivel, presentarse ante él como un ser humano que siente y vive el día a día como cualquier ecuatoriano.

7. CONCLUSIONES

Como se ha visto en este trabajo, el informe en kichwa del *Enlace Ciudadano* de Rafael Correa representa un espacio en el que este puede presentarse antes sus mandantes como una persona común y corriente, que, pese a estar investido con la Primera Magistratura, piensa y siente como cualquier ciudadano. La interacción entre Correa y Maldonado contribuye a fijar esta idea en la ciudadanía. Sin embargo, también es importante tomar en cuenta que lo que suele verse de la sabatina es aquello que se transmite por televisión, y en esta transmisión la cámara cumple un papel fundamental. Al asistir a las sabatinas, puede verse que la interacción entre Correa y Maldonado es un poco distinta, pues, durante el *Enlace*, Maldonado es el encargado de agrupar los papeles que va leyendo Correa, y, al final de este, se encarga de ordenar el espacio.

También es importante notar que Correa casi nunca se despide de Maldonado, es decir, no existe un protocolo de cierre del segmento de la traducción al kichwa. En la última sabatina, por ejemplo, podemos ver cómo, después del agradecimiento de Maldonado, Correa pasa a otro tema, sin despedirse ni agradecer:

M: Y así estamos el sábado el sábado el sábado en Parque Samanees. Y ya nos vamos, ya nos vamos. Enlace 523 y ya nos vamos, presidente. Mil gracias por todo, por la oportunidad de estar aquí, Presi. Gracias, gracias, Presi [Correa le da la mano].

P: Gracias a todos, compañeros, han sido diez años maravillosos, estamos acabando casi a las doce y media, el último enlace casi le acertamos.

M: Enlace, puntualitos, presidente.

P: Debimos hacerlo hace cuatro cinco años esto, pero antes de despedirnos, yo sé que estuvieron queridos compañeros artistas antes del inicio del Enlace para entretener a todos ustedes. Muchas gracias al grupo Mapalé, todos todos están participando voluntariamente [continúa con los agradecimientos a los artistas].

Por otro lado, el informe en kichwa como tal pasa a un segundo plano. La lectura de este parece ser un pretexto para presentar los *ethe* de un presidente cercano al

¹⁷ *Enlace 522*, emitido el 13 de mayo desde Jaramijó, Manabí.

pueblo y de un pueblo (representado y mediado por Maldonado) cómplice y amigo. En el último *Enlace* se puede ver, incluso, que Maldonado no termina su informe y no hay una despedida en kichwa. No obstante, la inclusión de un segmento en un idioma ancestral, silenciado durante siglos, contribuye a la visibilización de este. Será necesario, a lo largo del tiempo, rastrear los alcances de esta visibilización y si contribuyen a reforzar los valores interculturales y pluriétnicos, o son una nueva manera de colonización.

REFERENCIAS

AMOSSY, R. Imágenes del sí, imágenes del otro. **En La presentación de sí. Ethos e identidad verbal.** Traducción de María Mercedes López. Buenos Aires: UBA, 2010.

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, ASELE. **Diccionario de la Lengua Española**, 2014. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>

AYALA MARÍN, A. (coord.). **La influencia del discurso presidencial en los medios ecuatorianos.** Quito: Ciespal, 2010.

CHARAUDEAU, P. Reflexiones para el análisis del discurso populista, en *Discurso y sociedad*, v. 3, n. 2, pp. 253-279, 2009.

EL COMERCIO. El Mashi Maldonado, el único con licencia para bromear con Correa, 20 de septiembre de 2009. Disponible en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/mashi-maldonado-unico-licencia-bromear.html>

MAINGUENAU, D. **El enunciador encarnado. La problemática del Ethos.** Traducción de Ramón Alvarado, v. 24, pp. 203-225. México: UAM, 2010.

Pijal, L. **¿Cómo estamos las nacionalidades y pueblos indígenas según el Censo Poblacional 2010?**, 2010. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/78682440/indicadores-de-nacionalidades-y-pueblos-censo-de-poblacion-y-vivienda-2010>.

SECRETARÍA DE COMUNICACIÓN DE ECUADOR. **Enlace Ciudadano.** Archivo virtual. <http://enlaceciudadano.gob.ec/blog/>.

SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN, SENPLADES. **Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013.** Quito: Senplades, 2009.

SENPLADES. **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010.** Quito: Senplades, 2007.

SENPLADES. **Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017.** Quito: Senplades, 2013.

CAPÍTULO 5

FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE DISCUSSÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE DE COMENTÁRIOS ONLINE

Data de submissão: 27/10/2020

Data de aceite: 05/12/2020

Me. Rainhany Karolina Fialho Souza*

<http://lattes.cnpq.br/4818331099297194>

* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e pela Universidade de Coimbra (Portugal). Email: rainhany@hotmail.com

RESUMO: No artigo, procuramos analisar com base no discurso político, as reações discursivas encontradas na análise de alguns comentários postados em um grupo do Facebook, “Abre a boca Teixeiras, o prefeito precisa te ouvir¹” de uma pequena cidade de Minas Gerais, situada na Zona da Mata, para tentarmos perceber, através de algumas categorias analítico-discursivas, as interferências de tais reações para a compreensão dos comentários. Usamos, assim, a metodologia de análise discursiva sobre instância cidadã proposta por Charaudeau (2015) em *Discurso Político*; os traços identitários de Emediato (2015); algumas considerações de Mendes (2013)

¹ Grupo criado por um morador da cidade de Teixeiras – MG com intuito de que os cidadãos teixeirenses possam demonstrar (in)satisfação sobre algo ocorrido na administração de qualquer que seja o partido vigente.

e dos apontamentos sobre redes sociais de Recuero (2009 e 2014). Nas instâncias de Charaudeau (2015), encontramos a *cidadã* claramente exposta pelo caráter democrático do grupo. Nas identidades de Emediato (2015), por sua vez, percebemos algumas delas presentes nos comentários ilustrativos, além de criarmos uma última, com o conceito geral do grupo - a identidade política.

PALAVRAS-CHAVE: Facebook, identidades, discurso político.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a linguagem permite ao homem pensar e agir. Isso porque não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. Consequentemente, sem a linguagem, o homem não conseguiria constituir vínculos psicológicos e sociais com o outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Nesse sentido, devemos admitir que a linguagem é um poder e, segundo Charaudeau (2008), talvez o primeiro poder do homem. Todavia, esse poder depende da maneira como o indivíduo o constrói, ou seja, das ferramentas que ele busca para legitimar esse poder, sendo uma dessas ferramentas – o discurso.

Deste modo, com a internet móvel dos telefones celulares e computadores configuramos e reconfiguramos o espaço virtual através do nosso discurso. As ferramentas da chamada WEB 2.0 (Facebook, Twitter etc.) permitem aos usuários deixar de ser apenas consumidores de informação para também produzi-la. Dessa forma, as pessoas hoje escrevem, fotografam, filmam, compõem textos com imagens, áudios e compartilham suas produções tornando-se os *nós* da rede. (Gomes, 2016). Essa emergência das redes sociais como o Orkut, o Twitter, o Facebook, dentre tantas outras, consiste em ambientes que têm por objetivo a socialização do internauta com outros sujeitos com os quais ele tem afinidades. É justamente essa participação ativa do internauta e sua interação com o conteúdo produzido no ambiente *online* que constitui um dos principais focos para esse trabalho.

Assim, diante dos estudos sobre redes sociais e suas contribuições sobre a reconfiguração dos fluxos discursivos (interação), observamos nessas um amplo campo de investigação acerca do discurso político. Neste contexto, procuramos analisar as reações discursivas encontradas na análise de alguns comentários postados em um grupo do Facebook intitulado “Abre a boca Teixeiras, o prefeito precisa te ouvir²”, à luz da metodologia de análise discursiva sobre instância cidadã proposta por Charaudeau (2015) em *Discurso Político*; os traços identitários de Emediato (2015); algumas considerações de Mendes (2013) e dos apontamentos sobre redes sociais de Recuero (2009 e 2014).

Dessa forma, levando em consideração o contexto político – eleições municipais 2016 – concordamos com Sargentini (2015) que o discurso político “torna-se refém das formas de circulação” (...) e que “a web terá papel extremamente forte nessa transformação. A política se faz, nesta perspectiva, no interior e segundo as regras do espaço midiático e, por consequência, o discurso produz o acontecimento”. Assim, tomamos como corpus comentários coletados no dia 14 de outubro de 2016, publicados como “reações discursivas de internautas a propósito do tema, discursos ou mesmo de outras reações publicadas” (Nogueira & Arão, 2015) relativas a um *post* veiculado no dia 05 de outubro de 2016, no mesmo grupo escolhido para a análise.

Nossa hipótese é a de que, por meio de suas reações discursivas, os internautas-leitores podem conquistar a expressão política que desejam. Entretanto, possuem níveis limitados de participação e conversação, podendo ser incapazes de contribuir para a visibilidade e legitimidade da instituição. Para isso, buscamos identificar alguns traços identitários do sujeito propostos por Emediato (2015) as características das reações e os níveis de participação depreendidos e, por fim, analisar a interferência de tais reações para a compreensão dos comentários.

² Grupo criado por um morador da cidade de Teixeiras – MG com intuito de que os cidadãos teixeirenses possam demonstrar (in)satisfação sobre algo ocorrido na administração de qualquer que seja o partido vigente.

Portanto, começamos apresentando um pouco sobre a rede social mais acessada da internet, o Facebook, com cerca de 1 bilhão de usuários ativos, logo após, a discussão se voltará para a sua contribuição como uma nova prática midiática na política e, por fim, analisaremos os oito comentários recolhidos.

2. CONHECENDO O FACEBOOK

O Facebook pode ser considerado como uma prática midiática de caráter autobiográfico, já que o indivíduo cria um perfil onde é levado a escrever de si. Foi lançado em 2004 nos Estados Unidos e espalhou-se rapidamente pelo mundo todo. É importante mencionar que essa rede social apresenta uma justaposição de espaços *online*, portanto, uma série de formas síncronas e assíncronas tradicionais de interação ocorre em um mesmo espaço. Além das atualizações de *status* (atuais *posts*), há um recurso de comentário que, por vezes, age como um site de discussão. As pessoas podem compartilhar fotos e criar álbuns que são geralmente compartilhadas com um público conhecido. Os usuários podem facilmente se conectar a sites externos, por exemplo, um artigo de jornal, clicando no botão “curtir” quando considera-o algo interessante.

Tal ato de “curtir” aparece como atualização no *feed* notícias³ de seus amigos, sendo uma maneira de divulgar indiretamente algum interesse seu, seja por página ou perfil de amigos, e na visão de uma empresa, é uma forma de conseguir mais clientes por atualização publicada, conseguindo a interação de várias pessoas ao mesmo tempo, ou seja, quanto mais pessoas/clientes curtirem sua publicação, mais visualizações ela terá, funciona como uma reação em cadeia. Logo após, cria-se imediatamente conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis *online*. (Barton & Lee, 2015)

Assim, são poucas as pessoas ou empresas que não possuem um perfil ou página no Facebook. Esse site de rede social digital se tornou um fenômeno mundial demonstrando ser a rede social com maior número de acessos em todo o mundo, segundo o ranking do Portal de Estatísticas Statista⁴ realizado entre dezembro de 2016 e julho de 2017. Esta pesquisa utilizou dados divulgados pelas próprias plataformas sobre o número de usuários ativos por mês, incluindo as informações mais recentes.

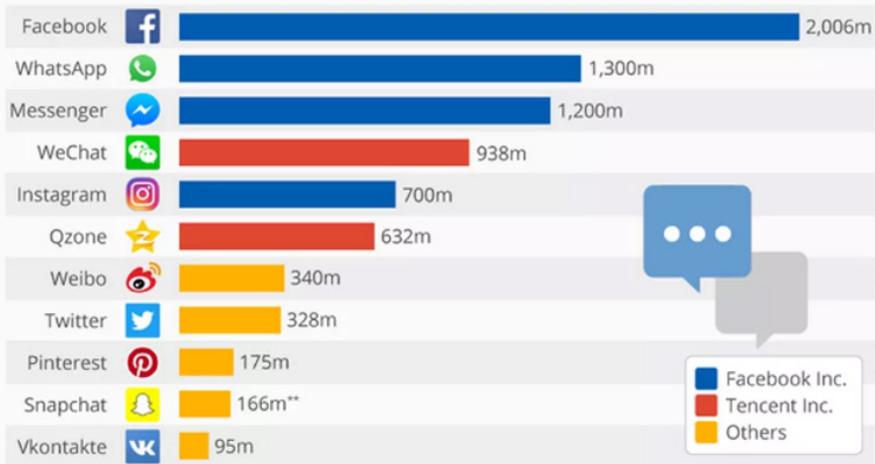
Abaixo, segue a tabela divulgada na pesquisa afim de ilustrar o ranking mencionado anteriormente:

³ Feed Notícias é o local onde são vistas todas as postagens de seus amigos, fotos, vídeos, frases ou links. Além disso, aparecem os anúncios direcionados por assunto, que tem como objetivo atrair mais clientes para as respectivas empresas. É onde aparecem as interações de usuários com usuários e usuários com as páginas.

⁴ O Portal de Estatística Statista é um espaço que reúne estatísticas consolidadas do mercado segurador, com o objetivo de auxiliar a gestão das empresas associadas às Federações que formam a CNseg (Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais). É uma iniciativa do Comitê de Estudos de Mercado da CNseg (CEM).

Facebook Dominates the Social Media Landscape

Monthly active users of selected social networks and messaging services*



* latest available data (Dec. 16 - Jul. 17)
** daily active users
@StatistaCharts Source: Company filings & announcements

statista

Redes sociais do Facebook são as mais usadas no mundo (Foto: Reprodução/Statista)

Nesse sentido, ao contribuir para a divulgação alternativa à mídia tradicional devido a sua grande visibilidade, o Facebook pode possibilitar que os movimentos tenham um “espaço de tematização” facilitado pela rede e onde são abertas várias discussões. Porém, o movimento precisa passar por um processo de legitimação virtual de suas causas antes de obter um nível considerável de mobilização e engajamento no Facebook. Tal processo consiste, primeiro, na construção de uma visibilidade de seus discursos a partir da divulgação de *posts*, que devem ser produzidos para circular digitalmente em uma plataforma virtual, com estratégias discursivas capazes de atenderem as regras específicas de composição da escrita e leitura virtual neste espaço.

Um bom exemplo de “espaço de tematização” é a ferramenta do Facebook chamada “Grupo”. Nela, além de as pessoas poderem comunicar-se abertamente, podem interagir de forma mais segmentada apenas com os indivíduos que escolheram para participar deste grupo. É possível inserir fotos, compartilhar artigos, além de criar vários debates. Não podemos deixar de mencionar que os grupos possuem administradores que os criam para tratar de determinados assuntos contendo um número limitado de participantes, sendo possível aprovar ou não a entrada de um novo membro.

Dessa forma, outra ferramenta útil do Facebook e que se assemelha ao “Grupo” é a “Fan Page” ou, simplesmente, “Página”, criada para empresas, marcas, produtos, sindicatos, autônomos, etc. Nela, é possível gerar conteúdo para vender uma marca,

compartilhar vídeos, imagens e links, ou seja, o fã recebe informações sobre a página e comunica-se, curtindo as postagens e comentando. Além disso, o criador da página tem acesso às estatísticas sobre o crescimento de sua página, o engajamento dos fãs, quantas curtidas recebeu, quantos comentários, etc. Enfim, é possível supervisionar seus resultados e fazer novas campanhas a partir deles.

3. FACEBOOK: NOVA PRÁTICA MIDIÁTICA NA POLÍTICA

Patrick Charaudeau (2011), em *Discurso Político*, diz que as instâncias políticas são categorizadas em três lugares de produção do discurso: um lugar de governança, a instância política e a adversária; um lugar de opinião que se encontra a instância cidadã e um lugar de mediação a instância midiática.

Sem dúvida, uma das maiores armas políticas é o uso dos meios de comunicação, como a mídia eletrônica, sobretudo quando falamos sobre a TV, rádio e a Internet. Chamaremos atenção para a Internet e o advento das redes sociais, já que, uma das suas características principais se sobrepõe em relação às duas primeiras, se considerarmos que, devido às grades de programação das emissoras, as notícias no rádio e na TV têm horário para serem apresentadas, o que não ocorre com a Internet. Além disso, a rápida atualização faz com que as notícias estejam em segundos no ar, o que explica a crescente migração de jornais e revistas para o *online*⁵.

Com isso, o marketing⁶ político tem muito a ganhar com a Internet, pois nos sites, os candidatos podem expor sua história, posicionamentos, planos e metas dos candidatos, abrir links que podem receber mensagens dos eleitores, publicar e realizar pesquisas, etc. Podendo servir até como elemento de defesa no decorrer da campanha, na qual, os candidatos usam a estratégia de ataques uns contra os outros.

Ainda, o horário da propaganda eleitoral no rádio e na TV sofre restrições de tempo além de depender da legenda partidária.

Para o nosso trabalho, o foco será um grupo de Facebook que faz uso deste para expor opiniões sobre determinados acontecimentos a respeito da administração do prefeito vigente na cidade.

Esses imbricamentos das lógicas midiáticas no campo político coincidem/ilustram com um processo maior que está em curso na sociedade que é o da midiatização. Segundo Braga (2012, p. 51), “a midiatização se põe hoje como principal mediação de todos os “processos sociais”. A mídia e suas lógicas já não são mais um corpo estranho

⁵ *Online* no contexto de um [web site](#), de acordo com a Wikipédia significa estar disponível para acesso imediato a uma página de Internet.

⁶ É o processo usado para determinar que produtos ou serviços possam interessar aos consumidores, assim como a estratégia que será utilizada nas vendas, comunicações e no desenvolvimento do negócio.

na sociedade, visto que, interferem em outros campos e também nas diversas formas de interação da própria sociedade.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Antes de mais, é importante ressaltar que o grupo do Facebook, selecionado para a análise, intitulado “Abre a boca Teixeira, o prefeito precisa te ouvir” foi criado para servir como ponto de discussões de cidadãos de uma cidade, situada na zona da mata de Minas Gerais. A cidade é pequena, contendo pouco menos de 12 (doze) mil habitantes e se distancia da capital mineira por apenas 210 quilômetros, aproximadamente.

Então, já na capa ilustrada abaixo, há uma figura, ou seja, um ícone que tem como objetivo representar (ilustrar) o grupo:



Nesse contexto, utilizamo-nos das palavras de Mendes (2013) à respeito da iconicidade (imagens como textos):

O estudo da iconicidade é um desses fenômenos desafiantes a serem trabalhados, mas cujo tratamento é imprescindível, pois a imagem, devido às novas tecnologias desenvolvidas nos últimos decênios, tem se tornado uma constante em muitos gêneros de discurso, a um ponto de já se falar em letramento icônico: ao lado aprendizagem da leitura do texto verbal, é preciso também aprender a leitura do texto imagético (Mendes, 2013).

Observamos assim, que a foto de capa é uma espécie de crocodilo que se posiciona com a boca aberta e mostrando sua mandíbula recheada de dentes. Fato interessante é que talvez não seja aleatória a escolha dessa figura para a capa, já que reconhecemos a subcategoria de Mendes (2013), em *planos e ângulos de visão* - o plano

de detalhe, pormenor ou close-up - que se caracteriza por “limitar o espaço em torno de parte de uma figura ou de um objeto em particular (Mendes, 2013. In: Vergueiro, 2012)”, ou seja, trata-se de um detalhe que se quer destacar na imagem, ampliando e enquadrando o objeto para criar proximidade, intimidade, visto que, o nome do grupo é “Abre a boca Teixeiras, o prefeito precisa te ouvir” e como o crocodilo, segundo estudos, pode abrir a boca em um ângulo superior de até 75°, os membros do grupo também poderão “abrir suas bocas” para o que acharem que convêm, pois desde o início percebemos o teor de democracia estipulado pelo administrador (moderador) do grupo. Portanto, a imagem, focada em uma boca de crocodilo aberta ao máximo não nos parece ter sido escolhida de forma ocasional.

O grupo possui um administrador que se encaixa na capacidade de mediador das publicações (*posts*) e, conseqüentemente, das interações (visto aqui como comentários). Ele deixa uma publicação fixada no topo da página, na qual, está escrito em caixa alta, ou seja, de forma bem visível:

“VEJO O RESULTADO DAS URNAS LEGITIMO E DA FORMA QUE A MAIORIA QUIS E ASSIM PENSOU SER MELHOR, POSSO ATE NÃO PENSAR IGUAL, MAS RESPEITO E VEJO A COMEMORAÇÃO ALGO LEGAL, COMO VEJO O SARRO NORMAL. MAS TEM ALGUNS QUE NÃO GOSTAM E VOU PEDIR PARA BRINCAREM COM OS AMIGOS QUE ACEITAM E LEVAM NUMA BOA. VAMOS DEIXAR O GRUPO PARA COBRAR DO ATUAL E DOS PRÓXIMOS. APROVEITEM A FORÇA DO VOTO DE VOCÊS PARA PRESSIONAR DE UMA FORMA QUE O PROGRAMA SEJA REALIZADO.

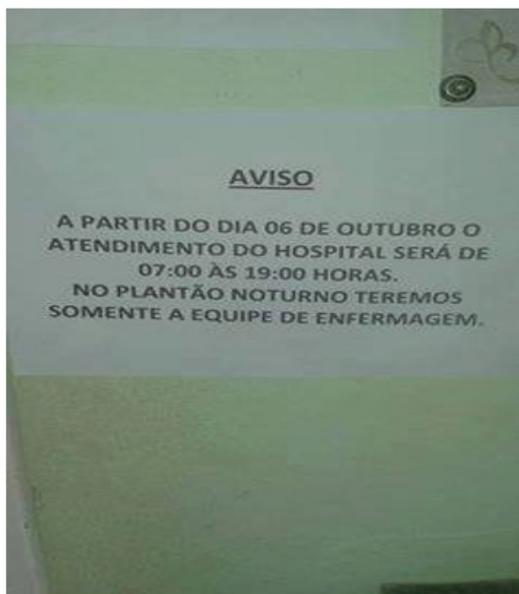
AMIZADE É ALGO PARA CATIVARMOS”

(Administrador do grupo)

Com essa publicação, o administrador deixa claro que diferentes opiniões são aceitas independente do partido ao qual a pessoa defende. A nosso ver, essa informação é muito importante, visto que, o grupo se legitima como democrático e, por isso, todos têm o direito sim de opinar, mas antes, deverão respeitar as outras posições. Dessa forma, verificamos a presença do conceito que Charaudeau (2015) denomina de instância cidadã:

É o lugar no qual os atores buscam um saber para poder julgar os programas que lhes são propostos ou as ações que lhes são impostas, e para escolher ou criticar os políticos que serão seus mandantes. Se a instância cidadã dispõe de um poder evidente, isso sempre acontece por via indireta, a de um questionamento da legitimidade e da credibilidade da instância política. Ela produz discursos de reivindicação, quando se trata de protestar contra determinadas medidas (ou omissões) políticas; de interpelação, quando se trata de exigir explicações ou atos (...) Esses discursos de reivindicação e de interpelação apenas podem ser mantidos em nome de uma idealização do bem-estar comum (Charaudeau, 2015).

Assim, considerando a data 02 de outubro de 2016 como marco de eleições municipais, selecionamos uma publicação no dia 05 (pós eleição) no grupo analisado que dizia o seguinte:



Aviso: a partir do dia 06 de outubro o atendimento do Hospital será de 07:00 às 19:00 horas. No plantão noturno teremos somente a equipe de enfermagem.

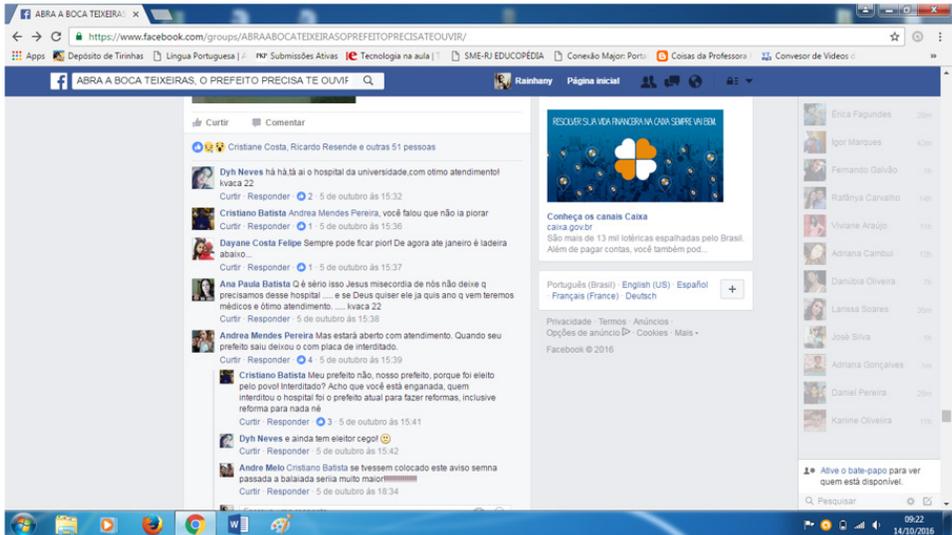
É fácil perceber que a data que se instaura no anúncio do Hospital Municipal (que fique claro que é o único da cidade), 06 de outubro, ultrapassa a data das eleições, e que o candidato político eleito pelo povo é de um partido contrário ao que está atualmente administrando, por isso, não é difícil de julgar que essa medida pode ter sido tomada dependente do resultado que a cidade obteve nas urnas.

Logo, como já foi citado em um tópico acima, atualmente, as pessoas têm facilidade de fotografar, filmar acontecimentos e, que portanto, um anúncio desses, pós-eleições, não passaria ileso à críticas dos cidadãos que defendem a chapa contrária.

Assim, faremos uma análise de apenas oito comentários, visto que, devido ao limite de extensão do artigo não é viável que analisemos todos os 46 que foram postados e coletados. Para a escolha dos oito, buscamos os que evidenciavam a discussão política. Optamos por apresentar o comentário em um recorte e, logo abaixo, comprovar com a imagem da página. Partiremos, então, para os comentários.

Comentário 1:

Dyh Neves há há,tá ai o hospital da universidade,com otimo atendimento!
kvaca 22
Curtir · Responder · 2 · 5 de outubro às 15:32



Como vemos, o primeiro deles se constitui da seguinte forma “há há, tá aí o hospital da universidade, com ótimo atendimento! Kvaca 22”. É importante deixar claro que o partido que perdeu as eleições passadas e que ganhou as eleições para 2017 possui a numeração de 22 e seus eleitores criaram uma espécie de slogan – Kvaca 22 – e que é muito utilizado para afrontamentos aos eleitores contrários. Esse slogan é acionado pelos sujeitos enunciadore, para caracterizar os sujeitos destinatários.

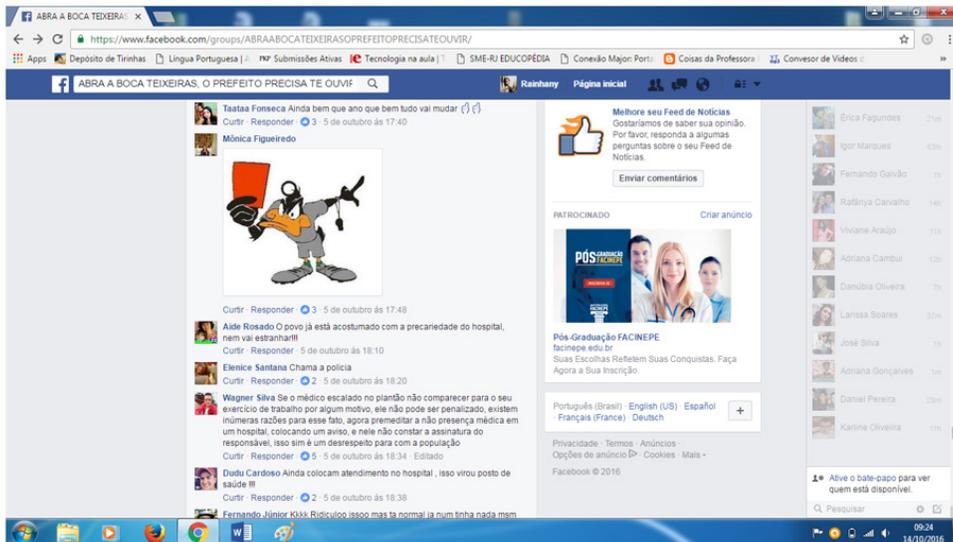
Dessa forma, segundo Charaudeau (2008), o sujeito destinatário é o interlocutor fabricado pelo eu como destinatário ideal, adequado ao seu ato de enunciação. O eu tem sobre ele um total domínio, já que o coloca em um lugar onde supõe que sua intenção de fala será totalmente transparente para o sujeito destinatário.

Ainda de acordo com o autor francês, num ato de linguagem os sujeitos comunicante e interpretante são percebidos por suas identidades sociais, isto é, os estatutos psicossociais que ocupam no mundo. No caso em questão, o sujeito comunicante parece ser a pessoa “Dyh Neves”, um usuário da rede social do Facebook e o sujeito interpretante é qualquer pessoa que tiver acesso a essa publicação, ou seja, é o ser que age fora do ato de enunciação produzido pelo eu.

Desse modo, o sujeito enunciadore é o membro que fez a postagem no grupo, e os sujeitos destinatários são todos os outros participantes do grupo. Assim, ambos possuem

identidades discursivas que marcam o próprio discurso, com argumentos explícitos ou implícitos para que os outros possam fazer suas interpretações através de inferências.

Na imagem abaixo foi possível retirarmos vários comentários para análise.



Comentário 2:

Ana Paula Batista Q é sério isso Jesus misericórdia de nós não deixe q precisamos desse hospital e se Deus quiser ele ja quis ano q vem teremos médicos e ótimo atendimento. kvaca 22
Curtir · Responder · 5 de outubro às 15:38

Nesse comentário, feito por outro anunciante, “Q é sério isso Jesus misericórdia de nós não deixe que precisamos desse hospital..... e se Deus quiser ele já quis ano q vem teremos médicos e ótimo atendimento...kvaca 22”, percebemos a presença da identidade religiosa que foi exibida explicitamente por um sujeito aparentemente católico, já que essa identidade, como próprio nome conduz, denota um caráter religioso à ação ou comentário por parte do anunciante.

Comentário 3:

Wagner Silva Se o médico escalado no plantão não comparecer para o seu exercício de trabalho por algum motivo, ele não pode ser penalizado, existem inúmeras razões para esse fato, agora premeditar a não presença médica em um hospital, colocando um aviso, e nele não constar a assinatura do responsável, isso sim é um desrespeito para com a população
Curtir · Responder · 5 · 5 de outubro às 18:34 · Editado

Já o comentário 3 é possível de ser analisado na categoria de análise que Emediato (2015) chama de identidade ética, a qual, segundo o autor, é claramente perceptível em várias ações do sujeito no Facebook, como nos comentários feitos, nas imagens que publica e compartilha, nas curtidas recebidas, enfim, “quando essas ações denotam um investimento subjetivo axiológico qualquer, ou seja, ações e atitudes que colocam em evidência a competência axiológica do sujeito”. Assim, no comentário “Se o médico escalado no plantão não comparecer para o seu exercício de trabalho por algum motivo, ele não pode ser penalizado, existem inúmeras razões para este fato, agora, premeditar a não presença médica em um hospital, colocando um aviso, e nele não constar a assinatura do responsável, isso sim é um desrespeito para com a população” vemos a preocupação ética do anunciante de atribuir direitos por parte da população e que, segundo o mesmo, não está sendo cumprido.

Comentário 4:

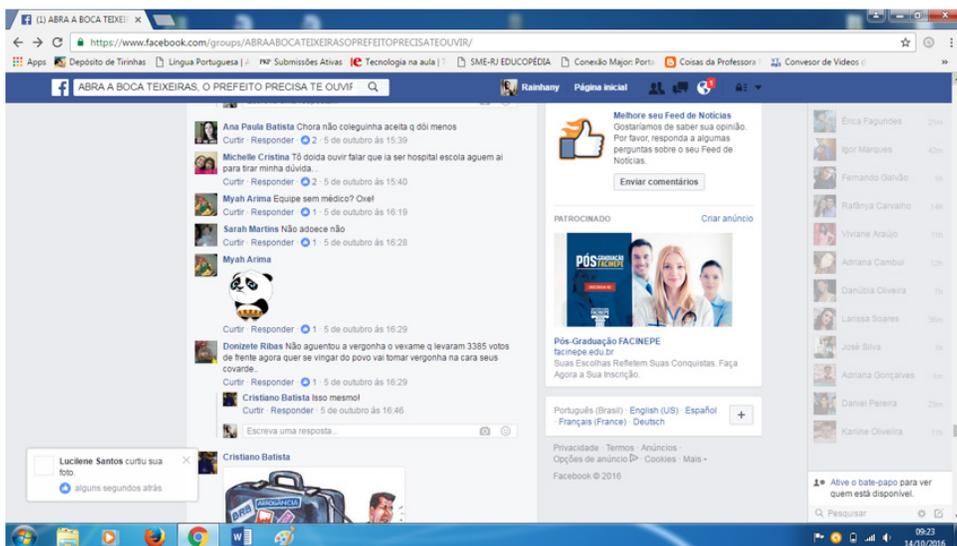


É possível analisar um outro comentário, porém feito de forma icônica, a saber o comentário 4 que é composto por uma figura de um desenho animado apontando um cartão vermelho para a tela. É possível de análise, se levarmos em consideração o que Mendes (2013) nos propõe, ou seja, que “em muitos casos, o verbal e o icônico são partes de um mesmo gênero de discurso e devem receber um tratamento analítico que leve isso em consideração (p. 127)”. Dessa forma, reconhecemos o sinal de advertência e, com ele, a não aceitação, por parte do anunciante do comentário, em relação ao *post* do Hospital sobre o atendimento restrito.

Comentário 5:

Donizete Ribas Não aguentou a vergonha o vexame q levaram 3385 votos de frente agora quer se vingar do povo vai tomar vergonha na cara seus covarde..

Curtir · Responder · 1 · 5 de outubro às 16:29



No comentário acima, também podemos constatar a identidade emocional, que é, segundo o mesmo autor, quando a fotografia postada expressa um estado emocional do sujeito (alegria, raiva, indignação, seriedade, tristeza, etc.) construindo traços de seu temperamento. Como exemplo, retiramos “Não aguentou a vergonha, o vexame que levaram 3.385 votos de frente agora quer se vingar do povo, vai tomar vergonha na cara seus covarde” para vermos como o anunciante dessa vez se posiciona. Assumidamente é mais um eleitor da chapa que ganhou as eleições para 2017. Com o vocabulário aparentemente de indignação/raiva pelo anúncio do Hospital ele se declara descontente com a situação e utiliza da contagem dos votos de frente para legitimar a insatisfação da população pela atual administração.

Comentário 6:

Ana Maria de Paula Tamanha falta de respeito com o ser humano, então vc marca hora pra ficar doente? ou seja não podem ficar doente das 19:01 as 6.59?, nunca vi isso, tomara que com a nova administração isso mude, o jeito é torcer.

Curtir · Responder · 1 · 5 de outubro às 18:52



Outro comentário que tomamos por analisar, é “Tamanha falta de respeito com o ser humano, então vc marca hora para ficar doente? Ou seja não podem ficar doentes das 19:01 às 06:59? nunca vi isso, tomara que com a nova administração isso muda, o jeito é torcer” se assemelha à mesma categoria de identidade emocional, pois o anunciante apresenta indignação apropriando-se de um discurso, no qual, insere a palavra “doente” para talvez tentar sensibilizar os participantes do grupo, além de demonstrar ter esperanças de melhorias na nova administração.

Comentário 7:

Fernando Júnior Kkkk Ridiculo issoo mas ta normal ja num tinha nada msm soo os pobre coitados si virandoo
Curtir · Responder · 1 · 5 de outubro às 18:46

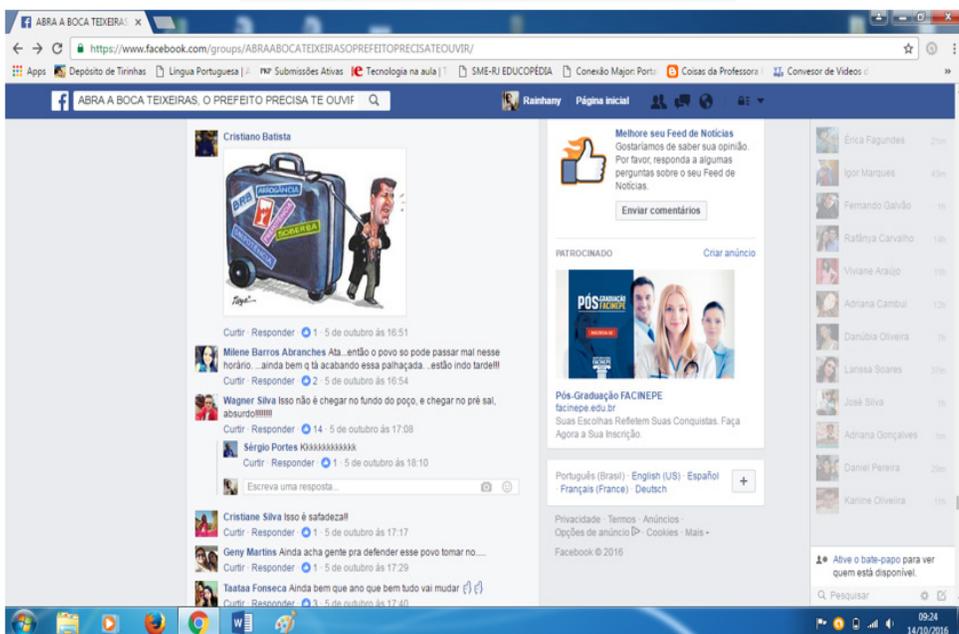
Nessa mesma imagem, podemos identificar, claramente, assim como em outros exemplos, outra categoria de análise, a saber, a identidade linguística: “kkkk Ridiculo issoo mas ta normal já num tinha nada msm soo os pobre coitados si virandoo”, que como distingue o autor, é claramente mostrada pelos modos de falar do sujeito que usa a rede (seu idioleto singular, suas gírias, seu apego à norma “culto” ou “coloquial”).

Comentário 8:

Cristiano Batista



Curtir · Responder · 1 · 5 de outubro às 16:51



Ainda, temos um comentário que utiliza um ícone de uma mala, com o treinador e ex-técnico da seleção brasileira, Dunga, conhecido por demonstrar arrogância nas entrevistas e, talvez, por isso, carrega consigo a mala com os seguintes emblemas: soberba, prepotência, arrogância, dentre outros. Assim, podemos nos valer da seguinte citação de Mendes (2013) ao respeitadíssimo linguista francês:

Para Charaudeau (2008), na instância de produção, temos o sujeito comunicante, ser de carne e osso, de existência física e “carteira de identidade”. Ele é o responsável pela comunicação e participante do circuito externo do

ato de linguagem. Quando toma a palavra, projeta um sujeito enunciator, ser de palavra/papel, portanto, ser de discurso, que no circuito interno do ato de linguagem pode se manifestar através de diversos códigos: verbal, icônico, gestual, dentre outros (Mendes, 2013).

O sujeito enunciator aqui não utilizou palavras verbalmente escritas, mas sim uma figura para defender seu discurso.

Dessa forma, para terminar as categorias de análises, assim como Emediato (2015) elenca vários traços identitários para o sujeito como as identidades linguística, emocional, ética, social e religiosa, eu ainda me atreveria em criar uma outra que o autor não menciona, que é a identidade política. Isto porque, nos comentários analisados, é fácil entendermos que todos os sujeitos anunciadores possuem um mesmo objetivo: defender sua ideologia política, ou seja, seu partido, e que nessa cidade específica, se divide em duas chapas declaradamente “rivais” por seus eleitores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse novo cenário, o Facebook materializa-se como um espaço que permite um nível, considerável de expressão, dentro de um espaço interacional, seja ela política ou não. Tal expressão pode resultar em deliberação, conversação, participação e engajamento por parte dos membros envolvidos socialmente.

Dessa forma, por meio de análises dos comentários dos internautas-eleitores, identificamos níveis de participação distintos. Nas instâncias de Charaudeau (2015), encontramos a *cidadã* claramente exposta pelo caráter democrático do grupo. Nas identidades de Emediato (2015), por sua vez, percebemos algumas delas presentes nos comentários ilustrativos, além de criarmos uma última, com o conceito geral do grupo - a identidade política.

Portanto, a partir de comentários em um grupo fechado de Facebook foi possível analisar, mesmo com um corpus reduzido, a presença de diversas identidades geradas por um simples post em uma rede social. Assim, podemos perceber que as reações discursivas estão presentes não só nas interações face a face, como também nas interações *online*, embora ambas carreguem suas peculiaridades.

Enfim, com tantos recursos nessa rede social, observamos que ficou fácil criar relações e uma boa/má reputação no meio virtual. Como vimos, atualmente, se criam laços na Internet e formam-se opiniões facilmente, além de que as informações são recebidas em questões de segundos e se viralizam, o que possibilita também que os relacionamentos sejam criados a qualquer distância e com grande agilidade para se fortalecerem. Talvez, esta seja a proposta do Facebook.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D & LEE, C. (2015). *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad.: MOTA, C. M. São Paulo: Parábola.
- BRAGA, J. L. (2012). Circuitos versus Campos Sociais. In: MATTOS, M. A., & JANOTTI JÚNIOR, J.; JACKS, N. (orgs.). *Mediação e Mdiatização*. Livro Compós 2012. Salvador: EDUFBA, 31-52.
- CHARAUDEAU, P. (2015). *Discurso Político*. Trad.: CRUZ, F. D., & KOMESU, F. São Paulo: Contexto.
- _____. (2008). *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad.: PAULIUKONIS, M. A. L. & MACHADO I. L. São Paulo: Contexto.
- EMEDIATO, W. (2015). Discurso e Web: as múltiplas faces do Facebook. *Revista da ABRALIN*, v.14, n.2, 171-192, jul/dez.
- GOMES, L. F. (2016). Redes Sociais e escola: o que temos de aprender? In: LEANDRO, D. C et al. *Redes Sociais e ensino de línguas*. Parábola, 81-92.
- MACHADO, I. LIMA, H., & LYSARDO-DIAS. D. (2013). *Imagem e Discurso*. Net II: Belo Horizonte, 125-156.
- NOGUEIRA. E. C. D., & ARÃO. L. A. (2015). Facebook como espaço de ação virtual: uma análise sobre as reações discursivas na *fan page* de um movimento ambiental. *Rev. Calisdoscópio*. v.13. n.3, 353-362, set/dez.
- RECUERO, R. (2014). *A conversação em rede – Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- SARGENTINI, V. (2015). *Discurso Político e Redes Sociais*. Revista da ABRALIN, v.14, n.2, 215-232, jul/dez.

CAPÍTULO 6

DISCURSOS E USOS DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA POR PROFESSORES DE LÍNGUAS DO IFTM

Data de submissão: 02/10/2020

Data de aceite: 15/12/2020

Mariana Nuccitelli Simões

IFTM – Campus Uberaba

Uberaba – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/2828117256621612>

Welisson Marques

IFTM – Campus Uberaba

Uberaba – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/1695154848013278>

RESUMO: Este projeto realiza uma análise de como professores de línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Uberaba discursivam acerca de aplicativos como ferramenta pedagógica. Outrossim, pretende-se analisar se há uma utilização desta ferramenta por parte destes profissionais e, caso afirmativo, como ela contribui na formação dos alunos. Este projeto tem por objetivo geral desenvolver uma pesquisa de base exploratório-descritiva junto a 5 professores de línguas estrangeiras, com o intuito de analisar os discursos sobre o uso do WhatsApp e de que modo tal aplicativo contribui como ferramenta pedagógica nas práticas desses profissionais. A pesquisa, cuja abordagem é

quanti-qualitativa, apresenta base descritivo-exploratória que, sob a ótica de Rudio “está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RUDIO, 2011, p. 71). Utilizaremos como instrumento de pesquisa a entrevista direta. Se necessário, será aplicado também um questionário, o qual poderá ser utilizado como instrumento de análise acerca dos objetos. Após aplicação das entrevistas, foi realizada a tabulação de dados com vias a verificar como esses professores significam o uso do WhatsApp em sala de aula, se eles trabalham ou não com a ferramenta, quais as concepções do uso de tecnologias eles possuem e se já a utilizam como ela contribui para a prática desses profissionais.

PALAVRAS CHAVES: Análise do discurso, Uso de tecnologia.

DISCOURSES AND USES OF THE WHATSAPP APPLIANCATION AS A PEDAGOGICAL APPLIANCE BY IFTM LANGUAGES TEACHERS

ABSTRACT: This project analyzes how language teachers at the Federal Institute of Education, Science, and Technology - Uberaba campus discuss mobile apps as pedagogical a appliance. Otherwise, it intends to analyze whether there is a use of

these appliances by the professionals and, if so, how it contributes to the formation of students. This project has the general objective of developing exploratory-descriptive research with five foreign language teachers, with intention of analyzing the discourses on the use of Whatsapp® and how this mobile app contributes as a pedagogical appliance in the practices of these professionals. The research, whose approach is quantitative and qualitative, presents a descriptive-exploratory basis that, under Rudio's perspective "is interested in discovering and observing phenomena, seeking to describe, classify and interpret" (RUDIO, 2011, p. 71). We are going to use a direct interview as a research tool. If necessary, a questionnaire will also be applied, to be used as an objectives analysis appliance. After applying the interviews, tabulation of data was carried out in order to verify how these teachers consider using of WhatsApp in the classroom, whether they work with the appliance or not, what conceptions of the use of technologies they have, and if they have already used it, how it contributes to the practice of these professionals.

KEYWORDS: Analyses of speech, Use of technology.

1. INTRODUÇÃO

Este projeto intitulado "DISCURSOS E USOS DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA POR PROFESSORES DE LÍNGUAS DO IFTM" alvitra realizar uma análise de como professores de língua(s) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Uberaba discursivizam acerca deste aplicativo como ferramenta pedagógica. Outrossim, pretende-se analisar se há uma utilização desta ferramenta por parte destes profissionais e, caso afirmativo, como ela contribui na formação dos alunos.

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Uberaba conta com diversos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação oferecidos em períodos distintos: Matutino, Vespertino e Noturno. Além disso, há também turmas do Centro de Idiomas, as quais trabalham com as línguas espanhola, francesa e inglesa. Sendo assim, este é um espaço rico e profícuo para o desenvolvimento desta pesquisa, quer seja, explorar como anda a utilização de tal aplicativo por parte desses profissionais.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Este projeto tem por objetivo geral desenvolver uma pesquisa de base exploratório-descritiva junto a 6 professores de línguas estrangeiras (LEs) lotados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Uberaba, com o intuito de

analisar os discursos sobre o uso do *WhatsApp* e de que modo tal aplicativo contribui como ferramenta pedagógica nas práticas desses profissionais.

2.2. Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral, arrolamos os seguintes objetivos específicos:

1. Estudar a literatura que aborda o uso de aplicativos em sala de aula de LEs;
2. Estudar as funções do *WhatsApp* e explorar como esta ferramenta pode contribuir nas práticas de professores de modo geral e de professores de LEs de modo específico;
3. Realizar entrevistas junto a seis professores de LEs dentro do IFTM – Campus Uberaba (uma entrevista com cada) e efetuar a interpretação de dados, seguindo a base metodológica da Análise do Discurso de vertente francesa;
4. Verificar as concepções apresentadas pelos professores de LE acerca do uso de tecnologias em sala de aula ou como complemento de suas práticas.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa, cuja abordagem é quanti-qualitativa, apresenta base descritivo-exploratória que, sob a ótica de Rudio “está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RUDIO, 2011, p. 71).

Utilizaremos como instrumento de pesquisa a entrevista direta. Se necessário, será aplicado também um questionário, o qual poderá ser utilizado como instrumento de análise acerca dos objetos elencados nos procedimentos de coleta de dados.

Após aplicação das entrevistas, será realizada a tabulação de dados com vias a verificar como esses professores significam o uso do *WhatsApp* em sala de aula, se eles trabalham ou não com a ferramenta, quais as concepções do uso de tecnologias eles possuem e se já a utilizam como ela contribui para a prática desses profissionais.

Para a análise da entrevista e dos dados coletados, tomaremos por base os preceitos teóricos e metodológicos de interpretação do *corpus*, pautando-se nos pressupostos assinalados por Pêcheux ([1975] 1988, [1969] 1990, [1983] 1999, [1983] 2002, [1981] 2009) sobre o discurso e sujeito.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Para analisar o sujeito professor que pretendemos analisar, remontaremos, *a priori*, à noção de sujeito discursivo sob os pressupostos da Análise do Discurso de vertente francesa, que o considera um ser social enunciador de uma dada posição, em uma

“conjuntura sócio-histórica-ideológica, cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais”, e que “compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz.” (FERNANDES, 2007, p. 35). Portanto, os professores não serão tomados como indivíduos empíricos, mas como um sujeito social, pertencente a uma comunidade sócio-historicamente construída, cujos dizeres revelam interesses díspares, heterogêneos.

Nesse sentido, Pêcheux (1988) afirma que o sujeito tem lugar no social, não como um ser empírico, individualizado, mas um ser que ocupa uma posição sócio-histórico-ideológica. Para ele a língua, que o sujeito produz, é a materialidade do discurso, a qual revela a ideologia, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela própria ideologia. Pêcheux é norteador pela relação da língua com a história e os sujeitos falantes. E é nesse ponto que entra o materialismo histórico e a propositura de criar uma teoria que consiga explicar os processos semânticos não mais à luz da lógica-estrutural. Assim, ao mesmo tempo em que a língua faz parte de um sistema, ela também é histórica: “Nessa medida, e especialmente no que diz respeito à “Semântica”, o estruturalismo lingüístico não pode deixar de desembocar em um *estruturalismo filosófico* que tenta abarcar no explicável o resíduo inexplicável”. (Pêcheux, 1988, p. 23).

Sendo assim, adentrar na noção de sentido é romper com a perspectiva lógico-estrutural. Para Pêcheux, a classe social, a interpelação cultural e sócio-histórica do sujeito são elementos determinantes dos sentidos. Ele afirma que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...], não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Assim, o sujeito discursivo se inscreve em determinadas formas lexicais para evidenciar uma tomada de posição enunciativa, “o que quer dizer que elas (as palavras) adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.” (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Neste íterim, o sujeito, sob a perspectiva da Análise do Discurso, se inscreve enunciativamente em um dado lugar discursivo, pois ao enunciar, manifesta-se inscrito em uma determinada formação discursiva (doravante FD). Pêcheux (1988, 160-161) também argumenta: “[...] chamaremos, então, formação discursiva, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes. (PÊCHEUX, 1988, p. 160-161).

A FD, segundo Pêcheux, é então um lugar de construção de sentido, posto que o sentido das palavras e expressões não tem sentido em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico. Assim sendo, para analisarmos a constituição do sujeito aprendiz do curso técnico ora referido do campus Patos de Minas, no *corpus* deste trabalho, relevante será procurar compreender os enunciados nele presentes, e quais formações discursivas eles integram.

Ora, se uma formação discursiva é um lugar de construção de sentidos determinada pelas posições ideológicas, relevante será analisar em qual(is) formação(ões) discursiva(s) o sujeito em análise se inscreve e qual(is) formação(ões) ideológica(s) é/são materializada(s) ao significar(em) o Partido dos Trabalhadores. Por exemplo, o aluno demonstra, por meio de seu discurso, resistência quanto à aprendizagem de LEs? Qual é o interesse que esse sujeito possui em relação às línguas estrangeiras modernas?

Ainda nesta relação formação discursiva-formação ideológica, Navarro pontua que “como não existe ideologia separada da linguagem, uma formação ideológica ganha existência quando materializada por uma formação discursiva” (NAVARRO, 2006, p. 74). Dentro da AD, entende-se, portanto, que os processos semânticos são construídos por determinações históricas, e que os enunciados buscam na exterioridade do texto, atravessada pelas suas condições de produção, utilizando-se dos conceitos de ideologia, história e linguagem, elementos constitutivos para a construção dos sentidos.

Ademais, salientamos que a AD mantém diálogos com outras teorias e campos do saber. Nesse ínterim, verificamos, por exemplo, como o conceito de *identidade* postulado pelas pesquisas culturais da atualidade corrobora com a noção de sujeito discursivo segundo a linha francesa do discurso adotada nessa pesquisa. Nos estudos sociológicos, a identidade não é mais tida como fixa, coerente e estável, mas fragmentada e multifacetada. Hall (2006) demonstra que há atualmente uma “crise de identidade”, resultado das mudanças na sociedade moderna e que existem três concepções de identidade. A primeira é a do sujeito do Iluminismo em que o indivíduo era totalmente centrado, dotado de razão, sendo o “centro” de suas decisões e dos seus discursos, um sujeito capaz de escolha e possuidor de uma internalidade reguladora face ao que lhe é exterior. Era um indivíduo imutável no sentido de que possuía uma identidade fixa e permanente ao longo de sua existência.

Uma outra concepção é a do sujeito sociológico cuja identidade é o resultado do “eu real”, de um núcleo subjetivo clivado na interação com o mundo exterior. Aqui o sujeito se constitui a partir do preenchimento de espaços de um mundo interior e um mundo exterior imaginários.

Todavia, devido às mudanças estruturais e institucionais “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Dessa maneira, o sujeito que antes tinha uma identidade única ou “individualizada” agora é fragmentado, composto de inúmeras identidades. Nasce, portanto, o sujeito pós-moderno.

Isto posto, verificamos a relação desse último, do sujeito pós-moderno, com a do sujeito na Análise do Discurso que, como lembra Fernandes (2007, p. 35-36), se refere a “um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórico-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais. Compreendê-lo, portanto, requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz.”

Essa mudança de paradigma na identidade do sujeito está ligada à ruptura no campo sociológico: a sociedade não é mais vista como um todo unificado e bem delimitado, nem possui um ponto referencial como núcleo, “as sociedades modernas, argumenta Laclau, não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador, único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’” (HALL, 2006, p. 16).

Dessa maneira, o descentramento do sujeito cartesiano não se deu de imediato, mas a partir de *deslocamentos* de um núcleo de poder para vários outros, pois a sociedade não é regulada por um centro único e homogêneo, como assinalado anteriormente, mas por vários órgãos e instituições e isso faz com que esse sujeito pos-modernista inserido em conjunturas sociais de diversas naturezas (educacionais, trabalhistas, religiosas, etc.), sendo participante de inúmeras atividades no seio da sociedade seja constituído por identidades fragmentadas. Há, portanto, uma ruptura com o paradigma de sociedade unificada e bem delimitada, por conseguinte, como existem diversos núcleos de poder operando a todo instante, isso resulta na fragmentação das identidades dos indivíduos.

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, apresenta base descritivo-exploratória que, sob a ótica de Rudio “está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RUDIO, 2011, p. 71).

Primeiramente levaremos em conta como o nosso sujeito, Professor, pode usar e/ou usa a tecnologia em geral para abrirmos uma visão geral do espaço em que estaremos estudando, pois além do WhatsApp® existe várias ferramentas que é possível utilizar para enriquecer a aula de um professor.

Para começar entramos com um questionamento simples:

1) Em aula você utiliza alguma ferramenta tecnológica? Se sim, qual? E se não, por quê?

Pegando a declaração do P2 (professor 2), que diz “Sim, eu utilizo porque acho que torna a aula mais atrativa e diferente. A aula tradicional tem seu valor, mas o uso da tecnologia auxilia muito, por isso uso o data show, utilizando slides para as aulas, vídeos, músicas, etc. Também, em algumas ocasiões permito o uso do celular como ferramenta tecnológica que auxilia o processo de ensino-aprendizagem.”, podemos ter uma visão ampla do que é utilizado em sala e está retratando muito bem a declaração dos informantes. O professor ele busca utilizar a ferramenta para auxiliar ele naquele momento, principalmente em questão de atrair a atenção dos estudantes que é uma tarefa difícil e essencial ao mesmo tempo.

Observando a informação do P4, “Em sala de aula normalmente eu não uso muito essas ferramentas tecnológicas, geralmente uso um data show, mas são raros os casos, eu não uso não pelo desconhecimento da ferramenta e nem por desacreditar que seja um estímulo para o aluno e uma ajuda para o professor, mas sim porque são 40 minutos de aula.”, podemos detectar também uma dificuldade para certas alterações no formato de aula dependente do curto período de aula, até porque além da necessidade de passar conteúdo há outras demandas de aula, como declara o mesmo informante: “... até que você tenha um contato com o aluno, que faça uma correção de tarefa e outras demandas de aula já se passaram de 10 a 15 minutos de aula e até que você organize toda a aparelhagem isso atrapalha um pouco.”

2) O instituto estimula o uso das tecnologias em aula? Se sim, como? E se não, por quê?

Essa é uma questão um pouco mais complicada, mas necessária afinal não adianta o professor ter vontade de buscar uma aula mais inovadora se ele não possui quem o estimule. E foram encontradas duas posições importantes acerca desse tema.

De acordo com o P1 “Ao disponibilizar o recurso, o Instituto estimula seu uso por todos os professores. Há, também, um acompanhamento por parte do Núcleo de Apoio Pedagógico que incentiva a utilização de variadas mídias em sala, incluindo os recursos tecnológicos.”, ou seja, está presente o incentivo para a exploração de diferentes ferramentas didaticamente.

Já o P6 declara “Não posso dizer o IFTM estimula, você usa se quiser e se souber, até o momento não soube de nenhum curso ofertado aos funcionários pelo IFTM, pois algumas ferramentas deve-se ter um conhecimento prévio para o uso correto, como a Tela Digital, que não é tão fácil de ser usada.”, visto disso podemos destacar que a disponibilização não é o que incentiva somente e que há necessidade de que os professores aprendam como usar todos os recursos que possui.

“...o bloqueio da internet no instituto, então baixamos em casa e deixamos tudo pronto, mas isso demanda tempo e caso surja alguma dúvida fica como tarefa para casa. Mas fico triste em perceber que estamos na era da tecnologia e estimulamos o uso correto para nossos alunos e não podemos usar no instituto.”, olhando também a declaração do P4 vemos que falta também uma forma de acesso à internet com menos bloqueios, pois se for preciso o uso da internet em aula é necessário trazer a aula toda estruturada de casa o que dificulta o trabalho do professor.

3) Com a tecnologia o aluno poderá ter mais interesse na aula? Por quê?

P3 declara que “O interesse do aluno vai além da interatividade em sala. Antigamente não tínhamos a internet e a tecnologia atuais, mesmo assim, havia interesse pelo que era lúdico. Para mim é uma questão também de comportamento pessoal do aluno.”. Enquanto P6 se posiciona da seguinte maneira, “A tecnologia é sim fundamental para que tenhamos uma maior interação com o mundo dos discentes, eles vivem em uma geração muito conectada a todas as inovações, trabalhar apenas com um quadro e pincel é realmente retroceder no tempo para eles.”.

Apesar de pensamentos distintos, ambos retratam bem um contexto geral do nosso sujeito, pois o sujeito sabe que é difícil tirar os discentes do mundo das tecnologias, mas vêm também o valor que tem uma aula em que o estudante quer ter o aproveitamento da aula e que o professor saiba interagir, transformando as vezes uma aula tradicional em uma aula atrativa.

4) E o WhatsApp®, você pode usar como ferramenta pedagógica? Como? Ou porque não?

P2 argumenta, “Sim, vejo que os grupos de whatsapp são comuns entre os alunos. No caso do Inglês, já usei como forma de comunicação com os alunos, a regra era usar somente o Inglês quando fossemos escrever no grupo. Vejo que isso pode ajudar os alunos a praticar o uso da língua, além disso podemos usar para recados, dicas e até links com atividades extras.”. P5 diz “Creio que sim. Além de colaborar na comunicação entre docentes, também proporciona discussões sobre certos assuntos, trocas de ideias e sugestões de tópicos (links, sites) relacionados às áreas.” e P6 fala “É uma ferramenta interessante, pois em todas as turmas que trabalho no início de cada ano é criado um

grupo, para que possamos sanar dúvidas, nos conectar, e dessa forma resolver em pouco tempo muitos problemas que pessoalmente demoraria imensamente mais.”.

No discurso de todos os informantes observa uma grande aceitação do WhatsApp® para fins didáticos, o que fica evidente é o seu uso principalmente para a prática da língua estrangeira até porque é uma maneira de comunicação que se houver interesse dos discentes pode ser treinado até a oralidade da língua.

5) Em geral o IFTM poderia aproveitar o WhatsApp® como ferramenta didática ou ao menos estimular o uso de tecnologias em sala de aula? Como?

Acerca desse tema o P2 diz “O uso de tecnologias em sala de aula é imprescindível hoje em dia. Não há como negar a ligação de nossos alunos e também nossa enquanto professores com a tecnologia. Se a sala de aula não refletir isso, vamos ter problemas. Claro que serão necessárias adaptações. Não se pode usar tudo e também não podemos usar de qualquer forma, mas vejo que existem caminhos. Os professores podem planejar suas aulas e verificar se alguma tecnologia pode ser incorporada ou se algum aplicativo seria útil. Como minha área é a de linguagens, penso que existem muitas possibilidades para aprender vocabulário, melhorar pronúncia, jogos para praticar e isso também está relacionado ao Português e não somente às línguas estrangeiras. Acho que o estímulo ao uso de tecnologias é importante em sala de aula, é papel do professor também e ele pode ajudar os alunos a estabelecerem uma “ponte” entre a ferramenta e um propósito pedagógico, por exemplo.”, na fala desse sujeito vemos que há como ser incentivado e utilizado o WhatsApp® e as tecnologias em geral e que além do aluno precisar desse mundo em sala de aula o professor também necessita dele e que em sala de aula não é utilizá-lo como no dia-a-dia, mas sim usufruir dessas “ajudas” de uma forma mais cautelosa.

6) Qual a relevância de se utilizar o WhatsApp® (mesmo não utilizando) como ferramenta pedagógica? Você já pensou em utilizá-lo?

Para finalizar analisemos três discurso:

P1: “Novamente, ressalto o fator “rapidez” como um forte motivo para a utilização do aplicativo. E sim, já pensei em utilizá-lo como auxiliar nos processos pedagógicos no âmbito escolar.”.

P2: “Acho relevante como uma ferramenta comunicativa. Quando se trata de linguagens, podemos utilizar esse aplicativo para vários fins.”.

P6: “Penso que alguns alunos ainda não sabem usar essa ferramenta de forma positiva em aula, talvez fique meio inviável a liberação durante as aulas, mas ela de forma correta é um artifício muito produtivo na aquisição de conhecimentos.”.

Nestes discursos vemos que o sujeito apesar de apoiar o uso desse aplicativo percebe que o mesmo pode trazer vantagens e desvantagens principalmente pela falta de responsabilidade do aluno, mas é necessário que mostre aos discentes a maneira correta para antes cobrar algo, o mesmo serve para os docentes antes de usar aplicativos é necessário que sejam ensinados a explorar o mesmo.

7. CONCLUSÃO

Conclui-se que os professores podem e querem novos meios de ensinar, meios que além de se atualizar com as inovações do mundo chamem a atenção dos alunos para perceberem que mesmo em sala de aula eles têm sua “liberdade” do dia-a-dia. Além de ver que o instituto incentiva, embora possa estimular mais o seu uso.

É possível observar ainda um discurso mais livre, em relação ao apoio em novas maneiras de lecionar, pelo nosso sujeito.

Os objetivos principais da pesquisa foram atingidos, além de ter proporcionado aos professores do campus uma reflexão sobre o uso de tecnologias em sala de aula e a utilização dos mesmos.

8. REFERÊNCIAS

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2007. 110 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2006. 102 p.

PÊCHEUX, Michel. [1975] **Semântica e discurso - uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcineli Orlandi et al. Campinas: EDUNICAMP, 1988. 317 p.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. **A Análise do Discurso: Três Épocas (1983)**. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: EDUNICAMP, 1990. p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. **O papel da memória**. In: ACHARD, Pierre et al. *O papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. 68 p.

PÊCHEUX, Michel. [1981]. **O estranho espelho da análise do discurso**. In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político - o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdufScar, 2009. p. 21-26.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 39. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 144 p.

SEVERINO, Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 304 p.

CAPÍTULO 7

CRONOTOPO DO ENDEREÇAMENTO E EXCEDENTE DE VISÃO NA ESCRITA DE PRÉ-UNIVERSITÁRIOS

Data de submissão: 16/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Fabrizio José da Silva

PIBIC/Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).
<http://lattes.cnpq.br/6893336280962856>

Rosângela Rodrigues Borges

Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).
<http://lattes.cnpq.br/8224228309109635>

RESUMO: Este trabalho contempla a análise duas *Redações do Enem* para investigar o como o escrevente dialoga com seus possíveis destinatários no processo de escrita. Para a análise dos dados, apoiamo-nos em Bakhtin, especificamente nas noções de alteridade, exotopia, excedência de visão e cronotopo, e em Borges (2017) com a noção de cronotopo do endereçamento. Metodologicamente, apoiamo-nos no Paradigma Indiciário, conforme Ginzburg (1989, 2006), e também na noção de excedente de visão para a busca e análise de indícios de como o escrevente dialoga (1)

com seus possíveis destinatários (voz social da academia, o [ex]-professor da Educação Básica/Cursinho e a banca examinadora), na introdução e na conclusão no gênero do discurso Redação do Enem e (2) com as noções de alteridade, exotopia, excedente de visão e cronotopo do endereçamento ao revelar imagens de si e possíveis imagens do outro nesse processo. Os resultados apontam que o escrevente refrata a si como também ao outro (destinatário) no processo de escrita, desvelando imagens por meio da alteridade, da exotopia, do cronotopo e da excedência de visão, construindo pontos de encontro que se configuram o cronotopo do endereçamento.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Alteridade; Redação do Enem; Escrita; Formação docente.

CHRONOTOPE OF ADDRESSING AND SURPLUS OF VISION IN THE WRITING OF PRÉ-UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: This work contemplates the analysis of two Enem *Writing* to investigate how the writer dialogues with his possible recipients in the writing process. For data analysis, they support us in Bakhtin, specifically in the notions of alterity, exotopy, surplus of vision and chronotope, and in

Borges (2017) with the notion of chronotope of addressing. Methodologically, we rely on the *Circumstantial Paradigm*, according to Ginzburg (1989, 2006), and also on the notion of a surplus of vision for the search and analysis of evidence of how the writer dialogues (1) with his *possible* addressees (social voice of the academy, [ex] -teacher of Basic Education /“Cursinho” and the examining board), in the introduction and conclusion in the genre of the Enem Writing speech and (2) with the notions of alterity, exotopy, surplus of vision and chronotope of addressing when revealing images of themselves and possible images of the other in this process. The results show that the writer refracts himself as well as the other (*addresses*) in the writing process, unveiling images through alterity, exotopia, chronotope and excess of vision, building meeting points that configure the chronotope of addressing.

KEYWORDS: Dialogism; Alterity; Enem Writing; Writing; Teachers education and training.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

No contexto de produção da Redação do Enem, a maioria dos estudantes/pré-universitários tenta se alçar a certos domínios discursivos com vistas a uma vaga na universidade. No gênero do discurso Redação do Enem, exige-se o domínio de um texto dissertativo-argumentativo, valorado em até mil pontos. Para tanto, buscam ajuda em plataformas educacionais digitais, redes sociais e cursinhos preparatórios, bem como se valem da disposição do professor da Educação Básica e de macetes, dicas e roteiros disponíveis nas mais variadas esferas de comunicação digital: redes sociais, YouTube, Telegram, *blog*, *e-book*...

Entendemos, contudo, que o processo de escrita não é simplista e que não se traduz em dicas, macetes, roteiros, nem se limita ao estudo analítico de suas Competências. Nossa hipótese é a de que o escrevente pressupõe a existência de um esquema de texto, um modelo, principalmente na escrita da Redação do Enem, que lhe permite escrever um *bom texto* e atender às expectativas dos seus destinatários. Nesse processo tenso, dialógico e produtivo, alguns questionamentos ganham relevo e suas respostas, na maioria das vezes, convertem-se em macetes: “Como devo começar o meu texto?”, “Posso usar esse repertório em qualquer tema sobre cultura?”, “Preciso sempre apresentar mais de um agente em minha proposta?”. É esse ponto de tensão – o diálogo do escrevente na e com a escrita – o problema a que nos propusemos investigar.

Com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989, 2006) e no princípio dialógico constitutivo da linguagem proposto pelo Círculo de Bakhtin, objetivamos analisar como o escrevente dialoga (1) com seus destinatários (voz social da academia, o [ex]-professor da Educação Básica/Cursinho e a banca examinadora), na introdução e na

conclusão no gênero do discurso Redação do Enem e (2) com as noções de alteridade, exotopia, excedente de visão e cronotopo do endereçamento o ao revelar imagens de si e do outro nesse processo.

Para a análise, selecionamos duas redações de um rol de Redações Nota Mil - 2019/2018¹, ao buscar indícios de gestos de linguagem do escrevente - o pré-vestibulando e participante do Enem/2019-2018 - na organização da introdução e da conclusão do gênero do discurso Redação do Enem, para configurar o cronotopo do endereçamento, conceito apresentado mais adiante. Nesse processo, ter-se-iam imagens de si refratadas pelo cronotopo e pelo excedente de visão em seus gestos de linguagem indicativos das réplicas a seu(s) possível(eis) destinatário(s), por pressupor (ou ter sido orientado para) um modelo de *bom texto*, que atenderia às Competências exigidas pela prova e às expectativas dos destinatários em causa.

Este capítulo está organizado em cinco partes. Inicialmente, apresentamos os conceitos de dialogismo e de gêneros do discurso. Em seguida, tecemos considerações acerca das noções de alteridade, excedente de visão, exotopia e cronotopo. Na sequência, apresentamos a metodologia e a análise do corpus. Após a discussão e análise do *corpus*, apontamos os principais resultados e tecemos as considerações finais, procurando refletir acerca da importância do tema para a área de formação de professor para o ensino de escrita.

1. GÊNEROS DO DISCURSO EM PROCESSO CONTÍNUO DE DIÁLOGO

Compreender, na perspectiva bakhtiniana do dialogismo, implica participar de um diálogo com o texto, com discursos, esferas do letramento e com o outro, ainda que esse outro seja ele mesmo. Dada esta, entre outras implicações a respeito da compreensão de um texto, há de se considerar a premissa basilar para a compreensão de um enunciado: estar-se envolto em determinada situação de comunicação e com outros textos e discursos que possam refletir temáticas abordadas pelas situações de comunicação. Na esteira do pensamento de Bakhtin, temos, portanto, a língua como propriedade de ser dialógica por sua própria natureza. A constituição da linguagem na relação com o *outro* – dialogismo - opera como conceito-chave em Bakhtin. O dialogismo, conforme elucida Fiorin (2017), são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Todo objeto aparece, pois, cercado, embebido e envolto em discursos. Discursos, que dizem respeito a qualquer objeto, não estão apresentados conforme a realidade em si, mas sim para outros discursos que os circundam. Por outras palavras, discursos, em

¹ Disponíveis em: www.vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem. Acesso em: 4 set. 2020.

sua totalidade concreta, apresentam-se a partir de outros. Isso posto, resume-se e se define a *prima philosophia* bakhtiniana, a qual estaria voltada para a unicidade do ser e do evento. Relacionados ao dialogismo, estão os enunciados; e não as unidades da língua². Os enunciados são também irrepetíveis, acontecimentos únicos, pois cada vez apresentam uma apreciação e entonação próprios (FIORIN, 2017). As unidades da língua, sendo neutras, não possuem um destinatário; ao passo que os enunciados, sim. Ao assumir uma palavra, estamos dando um acabamento específico a ela - paixões, juízos de valor, emoções. Nesse momento, a palavra se converte em enunciado, sendo dirigida a um destinatário. Por conseguinte, em virtude do acabamento dado pelo sujeito, ao assumir uma palavra em determinado contexto, temos os chamados sujeitos cognoscentes, ou melhor, sujeitos de sua própria consciência.

Em Bakhtin, no que se refere ao dialogismo, temos três conceitos. O primeiro parte da premissa de que todo enunciado apresenta-se a partir de outros, sendo uma réplica elaborada àquele. Entram em cena, portanto, duas vozes. É o modo de funcionamento real da linguagem, o princípio constitutivo do enunciado (FIORIN, 2017). O segundo conceito trata da forma composicional do dialogismo: a incorporação pelo sujeito da(s) voz(es) de outro(s) no enunciado que Bakhtin chama de “concepção estreita do dialogismo”. Estreita porque, em consonância com o primeiro conceito de dialogismo, este está para além dessas formas: diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem. Em relação a essas diferentes maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso - discurso objetivado, bivocal, direto e indireto e discurso alheio não demarcado³ -, configura-se o funcionamento real da linguagem a partir do discurso do outro no enunciado. O terceiro conceito de dialogismo refere-se ao princípio da constituição do indivíduo em relação ao outro e ao princípio da sua ação.

A tese do dialogismo se sustenta nos domínios da racionalidade e da afirmação nas instâncias da consciência, vez que despreza a função que o inconsciente poderia desempenhar (CARVALHO, 2012). Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 11), a “consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma”.

Diante disso, infere-se que o enunciador ocupa uma posição exterior, dado que o sujeito, para agir conscientemente, tem o privilégio de conhecer (ou supõe conhecer) - mais ou menos profundamente - o outro, a quem endereça a palavra, isto é, o seu

² Quando essas unidades são assumidas pelo sujeito, ganham sentido, acabamento e são transformadas em enunciados, configurando-se o princípio dialógico constitutivo da linguagem.

³ Apesar da relevância dos conceitos, não faremos a definição deles. Consultar: FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2017.

destinatário. Dessa feita, possui, portanto, um excedente de visão⁴ e de conhecimentos que lhes são familiares (ou não) com relação a este último. Assim como o enunciado, consciência e diálogo também são considerados um tipo de atividade não finalizável, marcados por sua irrepitibilidade (CARVALHO, 2012). Na relação entre o *eu* e o *outro*, existe, notadamente, um processo contínuo de diálogo, quer entre o autor e a personagem, quer entre o enunciador e o seu coenunciador, quer, ademais, entre o escrevente e o seu destinatário. Dito de outro modo, estamos nos referindo a um diálogo em andamento, sempre em processo. Na dupla pertença entre o *eu* e o *outro*, questiona-se a respeito do outro; no entanto, ao mesmo tempo se questiona sobre si mesmo, pois daí surgem suas posições axiológicas; ou seja, no contato com o diálogo, trazemos à baila aquilo que pode ser considerado, ou não, tanto valorativo como desprezível em relação ao outro. Portanto ambos os lados estão em contínuo processo de construção.

Os gêneros do discurso, tomados como tipos de enunciados relativamente estáveis, também são marcados por sua irrepitibilidade. Caracterizam-se, conforme Fiorin (2017), por seu conteúdo temático, apresentado por uma construção composicional e um estilo. Entendendo-os como meios de apreender a realidade, estão, portanto, em contínua modificação. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 281), esses elementos “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e [...] são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”.

Feitas essas considerações, passamos às noções de exotopia, excedente de visão e cronotopo.

2 EXCEDENTE DE VISÃO E CRONOTOPOS NA IDENTIFICAÇÃO COM O OUTRO

Ao enunciar, o sujeito ocupa uma posição exterior a si e ao coenunciador. Trata-se da exotopia, conforme Bakhtin, por considerar que o enunciador, na maioria das vezes, tem o privilégio de conhecer integralmente seu destinatário - ou coenunciador -, possuindo, como dito anteriormente, um excedente de visão. Em outras palavras, na relação axiológica entre *eu* e o *outro*, é possível formar em mim, esteticamente, a imagem externa do outro (BARBOSA, 2012). Sendo assim, sou eu que, a partir do meu único lugar na existência - que não deixa de ser privilegiado - posso dar um acabamento externo ao meu enunciado. Em Bakhtin (1975), temos que o excedente de minha visão em relação ao outro instaura um conjunto de atos internos ou externos e que o conhecimento advindo daí só eu posso formá-lo no que toca ao outro, de sorte que esse conhecimento possa completá-lo onde esse outro não pode se completar, pois, de certa forma, é inacessível a

⁴ Mais adiante, retomamos a noção de excedente de visão na escrita.

ele. Para Bemong e Borghart (2015), ao contemplar um ser humano situado exteriormente a mim ou defronte a mim, nossas experiências não coincidem, vez que, independentemente da posição e da proximidade do ser contemplado, no meu espaço exterior, sempre vejo algo que ele, do seu espaço exterior e frontal, não consegue ver. Disso resulta que alguns pontos somente são acessíveis a mim, não a ele, e vice-versa. No dizer de Bakhtin (2011, p. 23),

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (2011, p. 23).

Criatividade e diálogo dependem, portanto, da existência de um excedente, assim como a acontecimentalidade⁵. A esse mundo combinado entre acontecimentalidade, excedente e criatividade, temos o que Bakhtin chama de “não finalizabilidade”. De posse do diálogo, a existência no mundo, conforme Bakhtin, dá-se a partir de três instâncias que se inter-relacionam, quais sejam: o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. Sabe-se que o sujeito não pode assumir qualquer uma delas isoladamente. Na existência, ele atua transitando por esses três espaços. O *eu-para-mim* também envolve, mais ou menos marcadamente, a presença do outro. O outro também possui um excedente de visão suplementar a mim mesmo: o outro vê coisas que, do meu lado exterior, não consigo ver complementemente, seja meu corpo, minha expressão facial, seja minha existência. Como citado anteriormente sobre a excedência de visão, o inverso também acontece: o outro possui aquilo, ainda que em partes, me é inacessível. Em síntese: sou outro para um outro *eu-para-mim*, e minhas posições axiológicas dependem do *outro-para-mim*. Conforme Faraco, o autor-criador seria “uma posição refratada [...] porque se trata de uma posição axiológica recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; refratante porque é a partir dela que se recorta e reordena esteticamente os eventos da vida (apud RODRIGUES, 2012, p. 71).

Concernente à empatia e por meio do excedente de visão, no ato responsável, numa relação empática, o *eu* se identifica com o outro, ainda que esse outro possa ser, em partes, diametralmente oposto ao eu. Visto por esse viés, o excedente de visão também pode trazer à luz diferentes debates e tensionamentos, como o embate entre diferentes e diversos pontos de vista que moldam a consciência. No trânsito entre

⁵ Aquilo que acontece embora pudesse não ter acontecido, aquilo que torna um acontecimento não apenas algo que pura e simplesmente acontece, caracterizamos acontecimentalidade (BEMONG e BORGHART, 2015). Essa qualidade - a de acontecer algo não previsto - constitui a acontecimentalidade.

posições axiológicas, discursos políticos, por exemplo, mostram-se como a realidade do embate entre perspectivas, que tem por finalidade convencer seu destinatário. Nesse caso, o seu eleitor, ainda que tais pontos de vista possam contrariar, em larga medida, a outros eleitores e, nesse contexto, estes não se apresentariam como tais em relação àquele possível candidato. Desse modo, infere-se que as relações dialógicas se definem em razão do jogo no qual entram em cena o campo da visão e aquilo que o excede - o excedente.

Relacionada à noção de excedente de visão está a de cronotopo, que surge com o fim de determinar a imagem do homem na literatura. *Cronós* designa tempo; *tópos* constitui o espaço. Ambos determinam, segundo Bakhtin, uma representação do mundo. Em Bakhtin, a noção de cronotopo é explicitada como “a interligação fundamental das relações espaciais e temporais, artisticamente assimiladas em literatura” (2014, p. 211). Sendo uma categoria conteudístico-formal, a partir da interação mútua entre tempo e espaço, representa o mundo e determina a imagem do homem - o sujeito, os autores, os enunciadores - nos textos. Para Bakhtin toda língua é inerentemente cronotópica. Os cronotopos emergem da densidade e da fusão de indicadores temporais e espaciais e surgem “a partir do papel da linguagem na mediação da relação entre subjetividade e intersubjetividade, na transformação recíproca da percepção individual [...] e de termos partilhados, mas abstratos, em modelos que dão forma inteligível à percepção privada (LADIN, 2015, p. 173).

Numa relação dialógica, o tempo se concretiza, se encarna; ao passo que o espaço torna-se carregado, respondendo aos movimentos do tempo. A interligação entre este e aquele forma, por conseguinte, um todo concreto cuidadosamente pensado. O sujeito constrói temporalidades e espacialidades, constrói-se e se (re)formula a partir das relações entre sujeitos, tempos e espaços eles, na e pela linguagem. Entendido no campo das relações anafóricas, os cronotopos também podem coexistir. Entrelaçando-se uns aos outros, tomando seu sentido a partir das referências com as quais dialoga, podem confrontar-se, opor-se (ou não), assim como acontece com os gêneros do discurso e os enunciados, marcados por sua irrepetibilidade, relativamente estáveis. Em literatura, ao empregar o cronotopo para o estudo de determinada obra, são realizadas análises das mudanças do tempo no espaço, do desenrolar do enredo, representando, de saída, o mundo ficcional inerente à narração e elaborado pelo autor. Por outro lado, no estudo com os gêneros do discurso, é sabido que cada gênero possui um cronotopo (ALVES, 2012).

No tempo e no espaço, são construídas, portanto, imagens do mundo, transformadas em realidade. Segundo Cabral (2012), em Kant, entendemos a questão

espaço-temporal atuando como condições transcendentais do conhecimento e, para Einstein⁶, tempo e espaço seriam o “tecido do mundo”, que determinam o comportamento dos corpos. Bakhtin, por seu turno, os entende como materiais objetivos da própria realidade efetiva, representando, por essa razão, a experiência e suas possibilidades de concretização. O tempo passa, então, a ser representado como evento concreto e imediato, um tempo em construção de acordo com a realidade imediata. Já o espaço seria o palco onde geograficamente ocorrem as ações da personagem (CABRAL, 2012), em se tratando de literatura.

Os cronotopos não se apresentam somente nos textos literários: opiniões, retórica governamental, discursos de representações midiáticas, campanhas de anúncios publicitários - os gêneros do discurso de um modo geral - também se afiguram num palco em que cronotopos podem ser estrelados. Em sua teoria do romance (1990), Bakhtin apresenta diversos tipos de cronotopos, que emergem indissociáveis dos índices do tempo transparecidos no espaço: o cronotopo da estrada, do encontro, da sala, do castelo, do salão, da cidade, do caminho. Numa visão panorâmica, cronotopos representam o motivo do encontro. O cronotopo da estrada, tomado inicialmente, representaria o encontro/desencontro/convergência de trilhas. O do castelo, a saturação do passado histórico; ao passo que o do salão, por exemplo, representaria as salas de visita e a miniatura das relações sociais, dentre outros exemplos de cronotopos. Por esses caminhos (cronotopos), podem-se reconhecer os indícios de transformações do mundo a partir do princípio constitutivo dialógico da linguagem.

Num plano da escrita, pensando no trabalho com os gêneros do discurso, Borges (2017) apresenta o *cronotopo do endereçamento*. Este, por sua vez, “se configuraria como uma estrada virtual, análoga ao cronotopo da estrada, proposto por Bakhtin (2014, p. 223), com pontos de encontro que indicariam, de forma mais (ou menos) marcada, o diálogo do escrevente com os seus possíveis destinatários” (BORGES, 2017, p. 24). Tal conceito mostra-se relevante para este trabalho, pois, numa relação axiológica entre o *eu* e o *outro*, por meio do excedente de visão, há em mim a imagem externa inacabada do outro. Para dar o seu acabamento externo, pela alteridade e pelo princípio dialógico constitutivo da linguagem, no plano textual, eu endereço a palavra a outrem, presumindo quem ele seja - *cronotopo do endereçamento*.

O escrevente/autor assume, assim, a posição do *outro-para-mim* no processo de constituição da escrita. Noutras palavras, o sujeito se distancia de si e, pela excedência de

⁶ Como aponta Alves (2012), certamente Bakhtin se apropria da matemática e dos conceitos de Einstein, ao tecer suas considerações a respeito do tempo e do espaço. Morson e Emerson (1990, p. 372 apud LADIN, 2015, p. 165) também lembram que: “o ensaio do cronotopo e os escritos correlatos faziam parte do grande projeto do seu terceiro período, elucidar e exaltar o gênero do romance”.

visão, tentar dar o acabamento ao enunciado, em constante diálogo com o outro. Desse modo, não há uma relação que só exista completa e inteiramente em relação do *eu* para consigo mesmo (RODRIGUES, 2012). Na responsabilidade do ato da resposta, mediada pela consciência, o sujeito/escrevente/autor singulariza e objetiva a sua identificação com outro indivíduo, mesmo que pequena e parcialmente. Se, por um lado, à medida que essa identificação tende ao crescimento, aumentam-se o alcance, a compreensão e a harmonia concernentes ao diálogo; por outro, de encontro à harmonia, à medida que essa identificação tende a diminuir, constata-se, também, gradativamente, a ineficácia das relações dialógicas. A esse respeito, temos que:

Se, por um lado, o processo de fala/escrita se particulariza no escrevente, por outro, seus “equivocos” são repletos de respostas que denunciam a **convivência** de práticas sociais, as quais, por sua natureza histórica, se transformam, estabelecendo novas relações dialógicas. Eis um modo interessante de vincular a criatividade do falante/escrevente à **particularidade** de sua inserção histórica e de suas relações com o enunciado do outro (CORRÉA, 2003, p. 69 grifos nossos).

No tocante aos gêneros do discurso, estes se encarregam de explicitar a convergência dos embates decorrentes da identificação como um *continuum*: experimentação e vivências no tempo. Nesse sentido, Bakhtin (apud MACHADO, 2010, p. 15) apresenta alguns dos movimentos organizados no tempo, com base em posições axiológicas: a compenetração e o acabamento. Aquela sendo a vivência concreta do que o outro vive: viver os sentimentos do outro na perspectiva do outro, tal qual ele o vivencia, sem confundir as duas vivências postas em cena. Este sendo o momento da construção estética, que, por meio do retorno à consciência do enunciador, constrói-se um acabamento, ou seja, assume uma posição enunciativa e adota, simultaneamente, uma atitude responsiva ativa: ora concorda e discorda, ora completa e adapta, ainda que parcialmente (BAKHTIN, 2011). Na seção que segue, a partir de e mediante os conceitos já elencados, são explicitadas noções que envolvem a metodologia e a análise do *corpus*.

3. ESCREVER SOBRE PARTICULARIDADES NO PROCESSO DE ANÁLISE

A noção de cronotopo relaciona-se, segundo Borges (2017), mais fortemente com a noção de espacialidade, ou seja, o espaço é sócio e historicamente constituído pelo sujeito que, pela linguagem e no diálogo com o(s) outro(s), transita nas temporalidades para definir, ou melhor, construir imagens e representações dos espaços. A noção de excedente de visão, no caso, está mais para a temporalidade e, portanto, para o sujeito, que atua *na* e *com* a linguagem numa forte relação de alteridade - uma relação que só existe a partir do contraste com o mundo do outro.

As noções de temporalidade e de espacialidade são utilizadas para, na análise da escrita de pré-universitários, envolvendo ensino de escrita, tomar a noção de excedente de visão como ponto de observação, conforme proposto por Borges (2017). Em parte, baseamo-nos no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e, ainda com maior ênfase, no princípio bakhtiniano da propriedade dialógica da linguagem.

Na análise dos dados, ancoramo-nos no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989, 2006), associado à noção de excedente de visão operacionalizada como um modo de o pesquisador olhar para os dados singulares do objeto de pesquisa, conforme Borges (2017). O excedente de visão é aqui entendido como um modo de olhar: (i) do pesquisador durante o processo de análise; e (ii) do escrevente no processo de constituição da escrita - escrita aqui entendida como um modo de enunciação. Para tal, trabalhamos com a comparação, identificação, observação e análise de indícios dos gestos de linguagem⁷ do autor/escrevente em seu percurso pela linguagem, de sorte que seus movimentos - de retomada ou de antecipação – pudessem explicar fatos discursivos.

Em *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* (1989), Ginzburg se refere ao paradigma indiciário como um “método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores [e que] pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais “baixos,” forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (1989, p. 150). Enfoca, nesse livro, a analogia existente entre Giovanni Morelli, crítico; Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle; e Freud. Isso porque os três desenvolveram seus métodos nos indícios diminutos e dados marginais⁸. Para Morelli, por exemplo, os dados eram reveladores dos momentos em que o artista fugia completa e totalmente ao seu controle, dando espaço às idiossincrasias, sem que ele se desse conta disso, ou seja, revelando traços puramente individuais.

Tinem e Borges (2003) afirmam que, por meio da utilização desse paradigma, Ginzburg mostra que se basear naquilo que não é típico, isto é, naquilo que é, muitas vezes, desconsiderado, pode ser uma alternativa mais eficiente para a descrição dos dados, visto que esse método “constitui um caminho mais rico e produtivo, embora mais acidentado (talvez exatamente por isso) para essa caracterização” (TINEM; BORGES, 2003, p. 7).

Pela excedência de visão e pelo olhar de Ginzburg (2006), no processo de análise e de interpretação das redações do Enem – texto dissertativo-argumentativo -, buscamos indícios: (1) de como o escrevente dialoga com seus destinatários nas seções introdução e conclusão e (2) de como esse escrevente estrutura o cronotopo do endereçamento como

⁷ Entendidos aqui como movimentos de retomada e antecipação no diálogo com seus possíveis destinatários.

⁸ Segundo Tinem e Borges (2003, p. 1), “Ginzburg introduziu uma nova maneira de fazer História, alimentando a ideia de transgredir as proibições da disciplina e ampliando seus limites, em uma abordagem que privilegia os fenômenos aparentemente marginais, intemporais ou negligenciáveis [...]”.

forma de dialogar com os seus possíveis destinatários. Na seção seguinte, procuramos discutir e apresentar as análises e os resultados das interpretações das redações.

4. A REDAÇÃO DO ENEM COMO UM DIÁLOGO MEDIADO PELO EXCEDENTE DE VISÃO NA ESCRITA

A Redação do Enem é caracterizada como um gênero secundário, vez que se encontra em edições do Enem e exige formulações que não dizem respeito às esferas cotidianas. Não é entendida aqui apenas como um gênero escolar, mas como um gênero que faz parte da vida de sujeitos que se preparam, ao longo de um ou mais anos, independentemente do grau de escolaridade, para prestar o Enem com vistas ao ingresso no Ensino Superior. Inserida no campo das linguagens, a Redação do Enem exige do participante o domínio das Competências: (I) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; (II) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; (III) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; (IV) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e (V) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (INEP, 2019, p. 6).

Retomando o conceito de cronotopo, é preciso explicitar sua função no plano da escrita. Um cronotopo exerce sua função no momento em que se determina, na escrita, a imagem de seu enunciador por meio da excedência de visão, refletindo, pois, a realidade incorporada e materializada no tempo e no espaço. No que concerne à Redação do Enem, o escrevente, por meio do excedente de visão e do cronotopo, reflete sua imagem e sua(s) intenção(ões) tentando se apresentar como autor⁹ do que diz, num processo de construção da imagem de universitário que acredita ser a que a banca deseja. O dizer do enunciador situa-se, portanto, espaçotemporalmente e em constante diálogo com o outro.

Na alternância entre as noções de alteridade, cronotopo e excedente de visão, o escrevente dialoga com o(s) seu(s) possível(eis) destinatário(s). Segundo Bakhtin (2011, p. 328-335), estes são: destinatário imediato (aquele que divide o horizonte comum com o enunciador, o mais próximo do enunciador, a quem se endereça o texto), presumido (aquele com o qual o enunciador lida de modo a presumir quem seja, procurando antecipar suas réplicas de acordo com a compreensão sobre esse destinatário não tão próximo) e

⁹ Usamos "autor" como sinônimo de "produtor de um texto", ou seja, o enunciador.

sobredestinatário (aquele que representa a voz de uma instituição, aquele que nunca está presente no seu modo físico, ou seja, aquele mais distante do enunciador). No contexto da escrita da Redação do Enem, entendemos como destinatário imediato o professor da Educação Básica e/ou Cursinho; o destinatário presumido como a banca examinadora da Redação do Enem e o sobredestinatário como a voz de uma instituição, a voz social da academia.

Partindo dos conceitos de cronotopo, excedente de visão e outras noções que envolvem o princípio dialógico da linguagem, apresentamos, na sequência, considerações acerca da análise da *introdução* e da *conclusão* (nosso objeto de análise) de duas redações nota mil das edições de 2019 e de 2018,¹⁰ cujos temas contemplam, respectivamente: “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” e “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”. Apresentamos, ao mesmo tempo, réplicas do escrevente a seus possíveis destinatários (voz social da academia, professor da Educação Básica/Cursinho, banca examinadora), entendidas como gestos de linguagem que revelam a imagem do escrevente e do(s) destinatário(s) no processo de escrita. Ainda que as redações sejam de livre acesso na página Uol.com, na análise, foi utilizada a identificação “escrevente 01 - E1” e “escrevente 02 - E2.”

Vejamos as *partes introdutória* e *conclusiva* da Redação do escrevente 01 (Enem 2019):

(E1) Aristóteles, **grande pensador da Antiguidade**, defendia a importância do conhecimento para a obtenção da plenitude da essência humana. **Para o filósofo, sem a cultura e a sabedoria**, nada separa a espécie humana do restante dos animais. **Nesse contexto**, destaca-se a importância do cinema, desde a sua criação, **no século XIX, até a atualidade**, para a construção de uma sociedade **mais culta**. **No entanto, há ainda diversos obstáculos que impedem a democratização do acesso a esse recurso no Brasil**, centrados na elitização do espaço público e **causadores da insuficiência intelectual** presente na sociedade. **Com isso, faz-se necessária uma intervenção** que busque garantir o acesso pleno ao cinema para **todos os cidadãos brasileiros** (Grifos nossos).

(E1) **Portanto, fica evidente a importância do cinema para a construção de uma sociedade mais culta e a necessidade de democratização desse recurso**. **Nesse âmbito**, cabe ao Ministério da Educação e da Cultura¹¹ promover **um maior acesso** ao conhecimento e ao lazer, por meio da instalação de cinemas públicos nas áreas urbanas mais periféricas - **que deverão possuir preços acessíveis à população local** -, **a fim de evitar a situação de alienação e insuficiência intelectual** presente nos membros das classes mais baixas. **Desse modo**, o cidadão brasileiro poderá atingir a condição de plenitude da essência, **prevista por Aristóteles, destacando-se, logo, das outras espécies animais**, através do conhecimento e da cultura (Grifos nossos).

¹⁰ Durante a seleção das redações, foram analisadas, também, outras produções. Contudo, neste trabalho, consideramos que as duas redações contemplam, a contento, nossos objetivos.

¹¹ O escrevente se refere ao MEC.

No exemplo em tela, na seção *introdução*, pode-se reconhecer, numa relação de alteridade, o diálogo do escrevente com os seus principais destinatários em voga: presumido e imediato. Direcionando-se à banca examinadora,¹² seu destinatário presumido, o escrevente delinea um cronotopo do endereçamento que, por meio da exotopia e excedência de visão, o situa no tempo e no espaço, na escrita, parafraseando a ideia de um renomado pensador da Antiguidade: Aristóteles. Relativamente ao diálogo com o professor da Educação Básica/Cursinho, seu antigo destinatário imediato, E1 possivelmente se lembra de suas orientações para com o texto dissertativo-argumentativo ao traçar seus pontos de vista.

Por meio da excedência de visão e numa relação de alteridade, movido por forças centrípetas,¹³ seus gestos de linguagem indiciam que, ao citar, por exemplo, o aposto explicativo “grande pensador da Antiguidade”, estaria demonstrando à banca não só conhecimentos de ordem filosófica e intelectual, como também dos mecanismos linguísticos e gramaticais necessários ao gênero, atendendo, mais especificamente, às Competências 1, 2 e, conseqüentemente, à 3. Na mesma direção, quando diz: “Para a construção de uma sociedade mais culta”, especialmente com a adjetivação “mais culta”, o escrevente procura dialogar com a parcela da sociedade escolarizada. Mesmo não fazendo parte dessa parcela da sociedade, esses gestos de linguagem, no processo de construção de uma imagem de si e do outro, por meio do excedente de visão, são uma tentativa de o escrevente se inserir no campo dos cultos, intelectuais e eruditos.

Na avaliação feita pela banca examinadora do Enem, isso colabora mais significativamente com as Competências 1 e 2, as quais exigem do participante o domínio da formalidade da língua, bem como a aplicação das várias áreas do conhecimento, a fim de se desenvolver o tema. Nesse gesto do escrevente, evidencia-se a formalidade em suas palavras, mas também em seus pontos de vista, uma vez que defende a ideia de uma sociedade mais culta conforme proposta por Aristóteles. Pela excedência da visão, pode-se pressupor que daí decorre o seguinte questionamento: “Como posso defender a ideia de uma sociedade mais culta, se não escrever completa e inteiramente formal?”. Ressalte-se, ainda, o cuidado com que organiza as sentenças e, posteriormente, as suas ideias, na escrita, para mostrar à banca o possível sujeito com o qual a universidade - suposto pelo candidato -, deseja trabalhar: culto, intelectual, crítico e, por vezes, engajado

¹² O conhecimento acerca da banca é construído por intermédio das orientações dos professores do Ensino Médio, ao dizer que a avaliação é feita por banca especializada.

¹³ Bakhtin (2015) afirma que todo enunciado é uma unidade contraditória movida por forças centrípetas e centrífugas. Enquanto aquelas tendem a conter a heterogeneidade e a dispersão; estas, por sua vez, tendem a valorizar a constituição do heterodiscurso: a ironia, a polêmica clara ou velada, a hibridização, a sobreposição de vozes.

nas relações humanas. Essa estratégia se repete na última sentença. Para dar um tom de fechamento à *introdução*, o escrevente termina com: “para todos os cidadãos brasileiros”. Numa análise sucinta, temos, aqui, sua própria imagem desejada como cidadão dialogando com a banca, a saber: justo e igualitário.

Conectivos como “no entanto”, “com isso” e “nesse contexto” são os mais visíveis indícios do diálogo do escrevente com os seus destinatários, quer de conformidade, quer de oposição ao que foi dito anteriormente. Ademais, note-se que o uso desses conectivos é diversificado, não apresenta repetições e colabora para a conexão das relações semânticas propostas pela coesão sequencial empregada, atendendo, portanto, às exigências da Competência 4. Na parte *conclusiva* da redação, a retomada do tópico frasal e o conectivo “portanto” mostram-se como a realidade mais nítida e imediata do diálogo do escrevente com os seus destinatários. Novamente, numa relação de alteridade e pela excedência de visão, tem-se mais um indício do diálogo com orientações do professor da Educação Básica/cursinho: a redação organizada em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão). O escrevente, no caso, parece querer mostrar à banca, com o uso de “portanto”, o início da terceira parte da redação – a conclusão. Entendemos que o modo como o texto é construído pode indiciar ser a parte conclusiva, não sendo obrigatório o uso de um “portanto”. A inclusão do “portanto” mais parece ser uma sinalização para a banca compreender que deu início à conclusão do texto.

Observa-se, ainda, que, a partir da confirmação de sua tese, “importância do cinema para a construção de uma sociedade mais culta”, o escrevente tece uma proposta de intervenção mais bem detalhada, a fim de atender plenamente à Competência 5. Com esses gestos, o escrevente também indicia à banca, de uma maneira ou de outra, o conhecimento de sua parte acerca de dois critérios de avaliação da redação: observância da estrutura organizacional do texto e inclusão de uma proposta de intervenção.

Com esses gestos de linguagem, revela uma imagem de si que vai ao encontro daquela que foi proposta em sua *introdução*: justo, democrático e igualitário. Tome-se como exemplo a sentença: “a fim de evitar a situação de alienação e insuficiência intelectual”, ou seja, aqui se propõe, às claras, uma democratização do acesso à cultura, como desejado pelo tema da Redação, algo que também poderia satisfazer, em larga medida, à banca examinadora. Na *conclusão*, retoma mais nitidamente a ideia defendida por Aristóteles, dando indícios, para seus destinatários, de um final perfeito, um quase “felizes para sempre”. Na medida em que se situa no tempo e no espaço por meio de suas escolhas, mediadas pelo excedente de visão se sempre numa relação de alteridade, desvela-se a imagem supostamente desejada aos seus possíveis destinatários e, agora,

também, ao sobredestinatário, a voz social da academia.¹⁴ Tais gestos configuram-se indícios do cronotopo do endereçamento.

O texto de E2 (Enem 2018) é constituído de quatro partes. Na análise, consideramos a primeira como *introdução* e a última como *conclusão*. Vejamos as duas partes.:

(E2) Em sua canção “Pela Internet”, o cantor brasileiro Gilberto Gil louva a quantidade de informações disponibilizadas pelas plataformas digitais para seus usuários. **No entanto, com o avanço de algoritmos** e mecanismos de controle de dados desenvolvidos por empresas de aplicativos e redes sociais, essa abundância vem sendo restringida e as notícias e produtos culturais vêm sendo cada vez mais direcionados – **uma conjuntura atual apta a moldar os hábitos e a informatividade dos usuários. Desse modo, tal manipulação do comportamento de usuários pela seleção prévia de dados é inconcebível e merece um olhar mais crítico de enfrentamento.** (Grifos nossos).

(E2) **Portanto, são necessárias medidas capazes de mitigar essa problemática. Para tanto, as instituições escolares são responsáveis** pela educação digital e emancipação de seus alunos, com o intuito de deixá-los cientes dos mecanismos utilizados pelas novas tecnologias de comunicação e informação e torná-los mais críticos. Isso pode ser feito pela abordagem da temática, desde o ensino fundamental – uma vez que as gerações estão, cada vez mais cedo, imersas na realidade das novas tecnologias -, de maneira lúdica e adaptada à faixa etária, **contando com a capacitação prévia dos professores acerca dos novos meios comunicativos.** Por meio, também, de palestras com profissionais das áreas da informática que expliquem como os alunos poderão **ampliar seu meio de informações e demonstrem como lidar com tais seletividades, haverá um caminho** traçado para uma sociedade emancipada. (Grifos nossos).

Na *introdução*, E2 escolhe se situar no tempo e no espaço de uma maneira contrária a E1: apesar de ambos estabelecerem uma relação com o repertório utilizado que contextualiza a temática, E1 se vale do pensamento de um filósofo inserido numa cultura erudita,¹⁵ para, em sua tese, demonstrar que se encontra em conformidade com o que foi dito pelo autor; ao que passo que E2 cita uma música, que, com determinada frequência, pode ser considerada parte da “boa” cultura, mas, ao mesmo tempo, opõe-se ao que foi dito pelo referido cantor.

Tanto E1 quanto E2, pela excedência de visão e pelo cronotopo do endereçamento, evidenciam suas posições axiológicas: tecendo um diálogo com os seus destinatários, atentam-se para o fato de que, talvez, a banca possa não se sentir convencida com um repertório apresentado que, *a priori*, não revelaria um bom nível de intelectualidade. Desse modo, E1 demonstra sua imagem de culto e intelectual por meio da conformidade com essas noções; E2, por sua vez, para não correr o risco de não mostrar certo nível de criticidade e erudição, demonstra sua oposição a tais noções. Portanto, ainda que a banca pudesse desconsiderar o uso pertinente do repertório, E2, refletindo sua criticidade,

¹⁴ O escrevente tentar se mostrar, no processo de escrita, como um sujeito crítico, consciente e engajado com o qual se identifica a Universidade - lugar onde se deseja encontrar.

¹⁵ Saliente-se que o repertório utilizado por E1 não constava nos textos motivadores da edição do Enem de 2019.

opõe-se à canção citada e ainda faz um paralelo com os dias atuais. Com esses gestos de linguagem permeados de acabamento estético, E2 atende às Competências 2 e 3. Novamente, assim como acontece em E1, temos, em E2, temos indícios acerca do conhecimento das Competências exigidas pela prova que levam o escrevente a inserir no texto gestos de linguagem para o diálogo entre ele – escrevente, a banca examinadora do Enem (destinatário presumido) e a voz social da academia (o sobredestinatário).

A retomada do tópico frasal, na *conclusão*, não é contemplada por E2, em contraste a E1. Aqui, há um nítido diálogo do escrevente com o seu destinatário imediato - o professor da Educação Básica/Cursinho -, pois o escrevente possivelmente se lembra da orientação do professor para se situar no início da *conclusão*¹⁶: “Portanto, são necessárias medidas...”. Entretanto, note-se que, embora apresente esse recurso como forma de dialogar com seus destinatários, no trânsito entre o excedente de visão, a alteridade, o cronotopo e movido por forças centrípetas e centrífugas, E2 investe em uma proposta de intervenção social mais bem detalhada, tentando contemplar plenamente a Competência 5. Ao utilizar “instituições escolares são responsáveis”, percebe-se que E2 não se preocupa em modalizar a linguagem, dando indícios de uma voz mais autoritária objetivando, talvez, ou dificultar a refutação por parte da banca, seu destinatário presumido, ou ainda se mostrar totalmente seguro do que propõe.

Na mesma direção, após detalhar sua primeira proposta de intervenção, note-se que E2 também não se preocupa em demasia com a segunda proposta, certamente porque se lembra de outra instrução indicada por seu professor: “sendo o parágrafo constituído de duas propostas, pelo menos uma das propostas apresentadas precisam estar detalhadas...”, dialogando com seu destinatário imediato mediante a excedência da visão. No entanto, com o uso da expressão: “profissionais da área da informática”, mesmo que indiretamente, E2 procura se esquivar de não atender plenamente à Competência 5, pois, na sentença que segue, diz: “que expliquem”, ou seja, há a intenção, nesse momento, de dizer à banca que esse conhecimento concerne a eles - os profissionais da informática -, vez que dá indícios de que o escrevente não os possui, não é da sua área.

Finalizando, cita “haverá um caminho”, possivelmente para minimizar o tom autoritário em suas palavras anteriores, dando indícios de outros caminhos possíveis à banca examinadora. Busca, assim, criar uma imagem positiva de si para o(s) destinatário(s) e alcançar um pleno domínio do que acredita ser um bom texto, por meio de réplicas a seus possíveis destinatários. Retomando Faraco, citado por Rodrigues (2012), o autor é uma posição refratada e refratante. Assim, o escrevente refrata a si mesmo, cria uma

¹⁶ Historicamente, cursinhos preparatórios para o vestibular/Enem, e mesmo professores do Ensino Médio, fazem uso desse tipo de orientação.

imagem de si e, ao mesmo tempo, refrata o outro, numa relação de alteridade com o outro, processo mediado pelo excedente de visão e pelo cronotopo do endereçamento (BORGES, 2017). Ainda que certos recursos linguísticos estejam ausentes, conforme Bakhtin (2011, p. 327), “ainda assim o enunciado refletirá, com grande agudeza, a influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita”.

Ancorados nessas análises, os resultados apontam que o enunciado reflete o diálogo do escrevente com o(s) destinatário(s). Para tanto, faz uso de estratégias para a constituição do que acredita ser um *bom texto*. Essas estratégias indiciam noções de alteridade, cronotopo do endereçamento e excedente de visão sendo mobilizadas no processo de escrita da Redação para atender às Competências do Enem. Tais noções fundamentam o percurso do escrevente no trabalho com a escrita ao procurar construir imagem(ns) refratadas tanto em relação a si, escrevente pré-universitário - quanto em relação a seu(s) destinatário(s). A tomada de decisões reveladoras das escolhas de posições axiológicas determinadas pelo escrevente, bem como a significância dessas escolhas na constituição da escrita são indicadas na materialidade do texto por meio do cronotopo do endereçamento o que nos leva a afirmar que, no processo de escrita da Redação do Enem, o escrevente define pontos de encontro para a banca examinadora, ou seja, como ele atende a cada um dos critérios definidos em cada competência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos como o escrevente dialoga com (1) seus destinatários (voz social da academia, o [ex]-professor da Educação Básica/Cursinho e a banca examinadora), na introdução e na conclusão no gênero do discurso Redação do Enem e (2) as noções de alteridade, exotopia, excedente de visão e cronotopo do endereçamento ao revelar imagens de si nesse processo, bem como as imagens que constrói para o outro. Para tanto, utilizamos o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989, 2006), ao buscar indícios de como o escrevente dialoga com os seus destinatários, por meio das noções de alteridade, cronotopo e excedente de visão - propostas pela teoria de Bakhtin e o Círculo, na *introdução* e na *conclusão* do gênero do discurso *Redação do Enem*.

Observamos que o escrevente refrata a si como também ao outro (destinatário) no processo de escrita, desvelando imagens por meio da alteridade, da exotopia, do cronotopo e da excedência de visão, construindo pontos de encontro que se configuram o cronotopo do endereçamento. Assim, as relações dialógicas entre escrevente e destinatário se dão nas réplicas por meio das quais se indiciam posições axiológicas

adotadas pelo escrevente na constituição da escrita tendo em vista seus possíveis destinatários.

A produtividade da noção de cronotopo do endereçamento está em compreender que o escrevente busca marcar o diálogo com seus destinatários procurando antecipar valorações que esses possam fazer acerca de sua escrita num processo de refração de si e do outro. Pensar essas noções no contexto de cursos de formação de professores para o ensino de escrita pode contribuir para a reflexão da não gratuidade do que o escrevente faz na escrita, mesmo quando ele (parece) que ele está seguindo um modelo, uma dica, um macete.

Como principais resultados deste trabalho, destacamos a importância de o professor de ensino de escrita compreender as noções de alteridade, exotopia, excedente de visão, cronotopo e cronotopo do endereçamento para entender como e por que o escrevente observa ou não o modelo de texto dado ou ainda porque o escrevente mobiliza determinadas estratégias no texto.

No ensino da escrita da Redação do Enem, por exemplo, o professor da Educação Básica/Cursinho poderia valer-se dessas noções para analisar redações bem avaliadas mostrando que estratégias foram usadas pelos pré-universitários no diálogo com o(s) seu(s) possível(eis) destinatário(s).

REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. *Signótica*, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012.

BAKHTIN, M. M. (1895-1975). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 278-327.

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1990. p. 211-362.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. rev. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*. 16. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

_____. *Teoria do romance I: o romance como gênero literário*. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARBOSA, E. A. O narrador em Mikhail Bakhtin. In: BRANDÃO, L. A. (Org.). *Respostas a Bakhtin*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

BEMONG, N.; BORGHART, P.; DOBBELEER, M.; DEMOEN, K.; TEMMERMAN, K.; KEUNEN, B. (Orgs). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas/* Nele Bemong, et. Al.; tradução Oziris Borges Filho, et. al. - 1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORGES, R. R. *Escrita de professores em formação inicial: o papel do excedente de visão*. 2017.269 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRANDÃO, L. A. (org.). *Respostas a Bakhtin*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. CARVALHO, M. E. M. Diálogo, consciência e alteridade: notas sobre a teoria do romance de Mikhail Bakhtin. In: BRANDÃO, L. A. (Org.). *Respostas a Bakhtin*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

CABRAL, C. A. Imagens do mundo: notas sobre o cronotopo no pensamento de Bakhtin. In: BRANDÃO, L. A. (Org.). *Respostas a Bakhtin*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

CONFIRA REDAÇÕES NOTA MIL NO ENEM 2018, *Brasil Escola*, 2020. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/conheca-as-redacoes-nota-mil-enem-2018/345063.html> Acesso em: 18 de set. 2020.

CONFIRA REDAÇÕES NOTA MIL NO ENEM 2019, *Brasil Escola*, 2020. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2019-estudantes-nota-1000-dao-dicas-para-redacao/347658.html> Acesso em: 18 de set. 2020.

CORRÊA, M. L. G. *Linguagem & comunicação social: visões da lingüística moderna*. Parábola, 2003.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin/* José Luiz Fiorin. 2. Ed. 1. Reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

GINZBURG, C. 1939 - *Mitos, Emblemas, sinais: morfologia e história/* Carlo Ginzburg; tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição/* Carlo /Ginzburg; tradução Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas José Paulo Paes; revisão técnica Hilário Franco Jr. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

INEP. *Redação no Enem 2019: cartilha do participante*, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf Acesso em: 18 de ago. 2020.

LADIN, J. “Não era morte”: a carreira poética do cronotopo. In: BEMONG, N.; BORGHART, P.; DOBBELEER, M.; DEMOEN, K.; TEMMERMAN, K.; KEUNEN, B. (Orgs). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução Oziris Borges Filho, et.al. - 1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*, v. 1, p. 203-234, 2010.

RODRIGUES, F. W. Uma estética bakhtiniana: o eu no outro e a definição do literário. In: BRANDÃO, L. A. (Org.). *Respostas a Bakhtin*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

TINEM, N.; BORGES, L. Ginzburg e o paradigma indiciário. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22, 2003, João Pessoa. *Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa*. João Pessoa: ANPUH, 2003. Disponível em: <<https://arquivopublicors.files.wordpress.com/2015/11/2015-11-25-anais-xii-mostra-de-pesquisa.pdf> > Acesso em: 16 de dez. 2020.

CAPÍTULO 8

LA SEMIÓTICA COMO DIMENSIÓN ONTOLÓGICAMENTE CONSTITUTIVA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO. APORTES A LA TEORIZACIÓN DEL ESPACIO

Data de submissão: 10/10/2020

Data de aceite: 16/11/2020

Emilas Darlene Carmen Lebus

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Facultad de Humanidades

Departamento de Geografía y Departamento
de Ciencias de la Información

Correo institucional:

emilaslebus@hum.unne.edu.ar

Correo particular: emilaslebus@gmail.com

N° de ORCID: 0000-0002-9456-8742

<https://orcid.org/0000-0002-9456-8742>

RESUMEN: Actualmente se asume que el espacio geográfico es el objeto de estudio de la geografía. Sin embargo, exceptuando los desarrollos del insigne geógrafo brasileño, Milton Santos, existe muy poca teorización sobre el “ser” (u ontología) del espacio, pues la reflexión ha estado más desplazada hacia la propia disciplina que a su objeto. Ahora bien, si se analizan las producciones existentes en esta dirección - incluyendo los propios aportes de Santos (1990, 1996, 2000) quien concibe al espacio como un sistema de objetos y un sistema de acciones interactuando - no se advierte la debida atención a su *dimensión de significación*. Precisamente, esta dimensión semiótica

del espacio es la que he investigado en el desarrollo de mi Tesis Doctoral (2018), titulada: “*Semiótica del espacio geográfico. Elementos para una teoría semiótica del espacio geográfico a partir del estudio de la significancia / comunicabilidad de la acción técnica en los sistemas productivos agrarios*”, dirigida por el Dr. Diego Lawler. Una presentación anticipada de los avances de dicho estudio se realizó en el X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica en Santa Fe y Paraná, Argentina, en 2016, completando con dos nuevas disertaciones en el Congreso Mundial de Semiótica, en Buenos Aires en 2019. En dicha investigación se consideró, como anclaje empírico, a la “acción técnica” en los sistemas productivos agrarios, examinando actividades agrarias diversas como muestras del estudio. La indagación se focalizó en los discursos de los productores y otros agentes relacionados y en las “significaciones” de sus prácticas productivas. Desde los datos semióticos primarios así obtenidos se fue descubriendo, por abducción, la dimensión semiótica del espacio desde un enfoque cognitivo-semiótico transdisciplinario. Mediante un método general dialéctico-constructivo se fueron elaborando constructos conceptuales para *enriquecer la teoría del espacio desde la semiótica*, algunas

de cuyas ideas principales se presentan en este artículo.

PALABRAS CLAVES: Acción semio-técnica, prácticas agrarias, semiótica del espacio, significación, cognición.

THE SEMIOTICS AS CONSTITUTIVE ONTOLOGICAL DIMENSION OF THE GEOGRAPHICAL SPACE. CONTRIBUTIONS TO THE THEORY OF SPACE

ABSTRACT: Currently it is assumed that geographic space is the object of study of geography. However, except for the developments of the famous Brazilian geographer, Milton Santos, there is very little theorization about the “being” (or ontology) of space, since reflection has been more displaced towards the discipline itself than its object. Now, if the existing productions in this direction are analyzed -including the own contributions of Santos (1990, 1996, 2000) who conceives of space as a system of objects and a system of interacting actions- there is not due attention to its dimension of significance. It is precisely this semiotic dimension of space that I have investigated in the development of my Doctoral Thesis, entitled: *“Semiotics of geographic space. Elements for a semiotic theory of geographic space from the study of the significance / communicability of technical action in agricultural production systems”*, directed by Dr. Diego Lawler. An advance presentation of the progress of this study was made at the X Argentine Congress and V International Congress of Semiotics in Santa Fe and Paraná, Argentina, in 2016, completing with two new dissertations at the World Congress of Semiotics, in Buenos Aires in 2019. In said research, the “technical action” in agricultural production systems was considered as an empirical anchorage, examining various agricultural activities as samples of the study. The inquiry focused on the discourses of the producers and other related agents and on the “meanings” of their productive practices. From the primary semiotic data thus obtained, the semiotic dimension of space was discovered, by abduction, from a transdisciplinary cognitive-semiotic approach. Through a general dialectic-constructive method, conceptual constructs were developed to enrich the theory of space from semiotics, some of whose main ideas are presented in this article.

KEYWORDS: Semio-technical action, agricultural practices, semiotics of space, significance, cognition.

1. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS: EL RECORRIDO DE LA INVESTIGACIÓN

La perspectiva desde donde se encaró este estudio abrevia en un peculiar enfoque de la semiosis, entendida como *procesos cognitivos* o *“lógica ampliada”*; enfoque introducido por Juan Samaja en Argentina, fundador del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE); línea en la que vengo trabajando desde hace varios años. A partir de las ideas basales de este Doctorado, en esta investigación

se adoptó una serie de categorías, debidamente fundamentadas, que permiten concebir al espacio desde un enfoque semiótico, pero conservando el sustento de las ciencias cognitivas con una mirada transdisciplinaria (en este caso, aplicada al estudio del espacio).

Esta perspectiva asimismo conlleva una resignificación de la *cognición*. La concepción computacional de la mente, basada en la manipulación de símbolos físicos o en la idea de “procesamiento” de información, perdió validez, ya que suponía un aparato cognitivo autónomo, aislado del contexto. Actualmente, los procesos cognitivos son considerados funciones de autorregulación de los sistemas vivos, que co-evolucionan con el medio, contribuyendo a su co-creación. En consecuencia, en geografía, la idea de “representación” que concibe la mente como un procesador (con inputs y outputs), propia del enfoque de la percepción, también entró en crisis, al presuponer una explicación restringida de la mente. Este “giro” es importante en el tema que nos ocupa ya que el espacio está atravesado (y modelado) por *fenómenos mentales*; los procesos semióticos (significación del espacio) constituyen una expresión de las “realidades” que la mente construye (elabora) en contextos situados.

Por otra parte, el sustento teórico del signo adoptado en este estudio ancla en Peirce (1988); también en Parret (1983); la concepción dialéctica del espacio se nutre de las ideas de Hegel (2002) y de Santos (1996, 2000), y la estrategia investigativa se basa en el análisis semiótico del discurso (Magariños de Morentín, 1996) y en el análisis crítico del discurso; a este respecto ha sido sumamente provechoso los puntos de vista e ideas orientadoras tratados en Guber (2004) sobre la construcción del conocimiento en el trabajo de campo, desde una perspectiva renovada del accionar del investigador en el contexto y el papel de los sujetos cognoscentes implicados. Así también, el abordaje crítico del discurso se apoyó en aportes de Wodak y Meyer (comps.), 2003.

En este estudio se partió de la *cognición entrañada* para desembocar en la cognición “ampliada”, según la cual los fenómenos mentales no transcurren alojados en un cuerpo o en un cerebro individual, sino que advienen como *procesos que ligan sujetos, objetos, significados y contextos*, constituyendo acciones comunicacionales o representacionales complejas. Esta mirada no excluye la materialidad del espacio geográfico, sino que lo complementa y resignifica.

Se trata de indagar *la construcción semiótica del espacio geográfico* para generar un conocimiento que ayude a develar la *naturaleza del espacio* desde el punto de vista de los *procesos de significación* que el habitante, en tanto agente (sujeto activo, creador de relaciones espaciales), genera en las realidades geográficas situadas. La mirada está puesta en la significación del espacio que los sujetos desarrollan en los escenarios

concretos de sus prácticas productivas. Se investigó, específicamente, la *semiosis* espacial en el contexto de vida de los “sujetos geográficos”, es decir, en su medio habitual, constituido como realidad totalizadora para el sujeto, expresión de “síntesis” entre el sustrato físico y las acciones antrópicas.¹

Desde esta perspectiva se focalizó la indagación en el estudio de la “acción técnica” (concepto que a su vez reposa en la idea de “agencia”) siguiendo a Lawler (2006), tratando de *develar su gramática*, esto es, *qué y cómo* los componentes técnicos se ligan entre sí para definir su carácter operatorio y su eficacia. Esto se reveló mediante entrevistas a productores agrarios (P.A.) y a técnicos-especialistas vinculados con este sector de la actividad económica. La *acción técnica* considerada como una bisagra entre los objetos y procesos naturales, por un lado, y los culturales por otro, presenta una ontología que se apoya en fenómenos de cognición más generales (y, por ende, de *significación*, es decir, “*semióticos*”).

Se buscó la comprensión holística de las formas de semiosis sobre las técnicas por remisión a sus contextos de sentido. La noción de “*macrosemióticas*” (tratada por Samaja, 2005, quien rescata este constructo de Greimas) permite tal abordaje. El espacio geográfico expresa, en tal sentido, la concurrencia de diferentes macrosemióticas que permiten entender los signos (expresados en el paisaje y en la organización del espacio) y los significados atribuidos a las <formas-contenidos> en las *formaciones geográficas*, de las cuales la acción técnica es parte. Se entiende por “formación geográfica” al modo propio, específico y *sui géneris* en que una *sociedad “espacialmente situada”* encarna un determinado modo de producción. En este proceso, hay una “apropiación productiva” del espacio, en la que queda comprometido su devenir (si historicidad como grupo, comunidad o sociedad concreta) y su ethos cultural.

En relación al enfoque de la cognición donde ancla esta Tesis (sobre la que versa este artículo), se entiende al *proceso cognitivo* como *una construcción compleja, contradictoria, sostenida por distintos tipos de inferencias, en la que opera la producción, circulación, distribución y reproducción de signos y significados*. Desde este punto de vista, el objeto no constituye algo independiente del sujeto, ni es posible que éste devenga sujeto sin implicar la dialéctica con el objeto del pensamiento. El conocimiento (que es asimismo semiosis) se sitúa en la bisagra (que es, al mismo tiempo, trama compleja) de la dialéctica y unidad inescindible sujeto / objeto.

¹ Es necesario señalar que los seres humanos somos “*sujetos geográficos*”, tanto como sujetos históricos, sociales, políticos, culturales... Remarco este atributo porque en la teoría del espacio geográfico existe un vacío en este sentido. En comparación con la noción de “sujeto histórico”, poco o nada se puntualiza acerca de la condición de ser “sujeto espacial” (más precisamente, “geográfico”). Empero, nuestras praxis sociales están atravesadas por esta condición.

Es preciso asumir que *la semiosis del espacio es real y constituye un fenómeno creador de realidad*, aunque opera desde otro nivel, como *construcción desde los modos de significar el mundo*.² Quizá, por este motivo, la semiosis del espacio subyace recubierta (u oculta) tras la paradoja de vivir en un mundo que es únicamente materialidad visible. Dado el peso que tuvieron las distintas variantes del positivismo en geografía, la mirada semiótica es aún una perspectiva desconocida. Por ende, su reconstrucción (vía las inferencias abductivas) se presenta como un fenómeno entrelazado de descriptores empíricos (datos) que advienen como signos reconocibles en el paisaje, pero también como evocaciones, valoraciones, recuerdos y construcciones analógicas que actúan como “significantes” de situaciones y procesos que refieren a la acción técnica en primer lugar, y al espacio geográfico, en un nivel cognitivo más profundo. Descubrir estos niveles de semiosis profundos, subyacentes en las acciones y narraciones de los P.A. y otros agentes agrarios, constituyó la actividad más desafiante y laboriosa en esta investigación.

A mi criterio, durante mucho tiempo -demasiado podría decirse- la geografía ha estado preocupada por el estudio de *lo manifiesto* del espacio -otrora se hablaba de superficie terrestre-. El devenir de la disciplina en un clima de positivismo, hizo que *lo positivo* (o *la positividad del hecho geográfico*) se entendiera como el estudio de los elementos y procesos “en” el espacio, el cual era concebido como “continente”³ más que una realidad global, totalizante, de objetos y de relaciones. Los “contenidos” eran casi un acople impuesto desde afuera, no asumidos como forjadores de tal continente.

Entendiendo al espacio -según Santos (2000, *op. cit.*)- como un todo integrado por sistemas de objetos y sistemas de acciones en interacción, es posible admitir que ningún objeto tiene significado *per se*, es decir, sin ser confrontado o puesto en comparación con otros objetos, o sea, analizándolo en el sistema de objetos del que forma parte.

Siguiendo el planteo de Magariños de Morentín (1996, *op. cit.*), el significado de “algo” -un “término-objeto”, según los conceptos usados por Peirce- surge al contrastarlo con otro discurso (u otra forma de semiosis, como la indicial). Es decir, desde el punto de vista semiótico se precisa operar con un plexo de significaciones o red semántica. Del mismo modo cabe proceder, analíticamente, con las acciones. Ninguna acción es comprensible por sí; su significado sólo es aprehensible en un plexo de acciones.

Por otra parte, apoyándonos en Hegel (2002, *op. cit.*), ningún objeto que es dado a la existencia es cognoscible como tal, por sí mismo, sin invocar *ipso facto* la referencia

² La postura de Watzlawick (1994) resulta aquí muy pertinente para entender eso que llamamos “realidad”, en la que el lenguaje juega un papel fundamental. Desde una mirada cognitiva también Bateson (1998) enfrenta esta cuestión a partir de su conjetura basal, aquello que “enlaza” todo con todo, que él llamó la “pauta que conecta”, lo cual es semiosis, conocimiento.

³ Es decir, como mero “receptáculo” de objetos y de acciones.

-aunque sea como mera posibilidad- de una presunta *mente* (o “conciencia” en términos de la filosofía alemana) que *lo capte y lo signifique*. Es decir, *todo objeto conlleva en sí la pregnancia a su cognición o a cierta semiosis posible*. Este principio puede ser aplicable también al *sistema de acciones* que, en ese caso, *presuponen la referencia a elementos objetivos del mundo*.

En esta dirección, cabe aclarar que las operaciones contrastivas que plantea Magariños de Morentín (1996, *op. cit.*) para el análisis semiótico, sobre la base de los discursos de los P.A. y otros agentes (como ser, los técnicos especialistas vinculados al sector agropecuario y los difusores de las nuevas tecnologías en el agro), se llevaron a cabo confrontándolas, a su vez, con las semiosis “indiciales” y “simbólicas”, ya sea mediante el registro de signos espaciales inscritos en las “configuraciones geográficas” (reconocibles en los “rasgos” del paisaje) y en la organización y dinámica de los espacios estudiados, o bien recurriendo al análisis semiótico de las construcciones poéticas y literarias que refieren a la “apropiación productiva” del espacio, así como de la riqueza expresiva del folklore que “habla” del modo de ser de las regiones, la vida “situada”, contextualizada, en un territorio concreto. Esto último permitió “enlazar” los *modos técnicos* descubiertos en las prácticas agrarias con las “formaciones geográficas” de las que participan. De este proceso metodológico -complejo y en bucle dialéctico, forjado en permanente espiral entre los descriptores empíricos (signos) y los conceptos estructurantes de este estudio- surgieron *dos tendencias operatorias* de la *acción técnica*, cada una de las cuales se desarrolla (se realiza) en su “esfera de semiosis” (apelando al concepto de Lotman, 1996) que permite entender su lógica y dinámica. Al respecto sostengo, como un producto concreto de la investigación a partir del abordaje empírico realizado, que la acción técnica no es meramente técnica (ni tecnología *per se*), sino que adviene como “*acción semio-técnica*”, revestida de semiosis, y este aspecto es inherente a su lógica, es decir a su gramática compositiva, como parte de la acción técnica misma.

De los análisis de los datos primarios (obtenidos en el territorio en que se focalizó el estudio, esto es, en el Nordeste Santafesino), y comparando con las realidades geográficas y semiosis operantes en distintos lugares del Nordeste Argentino (NEA) y del Noroeste Argentino (NOA), con el objetivo de validar los resultados emergentes, se fueron perfilando -como se dijo- dos tendencias: una que he llamado “*dominante y expansiva*”, vinculada a la producción de bienes agrarios destinados al mercado mundial (*commodities*, sobre todo) y otra que he denominado “*integracionista, creativa y re creadora de la cultura local / regional*”, más replegada en procesos locales y circuitos productivos regionales. Dado el espacio limitado en este artículo, no se incorporan ejemplos de los

análisis efectuados ni se caracterizan ambas tendencias, ya que su tratamiento escapa a la esencia de este trabajo. Simplemente cabe decir que estos datos semióticos de primer nivel sirvieron como una plataforma de lanzadera para obtener, por inferencias abductivas, datos y categorías que refieren a las semiosis espaciales, a partir de las cuales se fueron construyendo las ideas centrales que aportan elementos conceptuales para una teoría semiótica del espacio geográfico.

El desarrollo de esta Tesis se alimentó asimismo de estudios en el campo de la cognición (incluyendo trabajos de investigación y aportes teóricos sobre la información, la comunicación y la semiosis) provenientes de reconocidos pensadores, entre ellos: Gregory Bateson, Paul Watzlawick, Francisco Varela, Humberto Maturana, Konrad Lorenz, Andy Clark, Ángel Rivière, Juan Ignacio Pozo, entre otros.

Las motivaciones que condujeron a esta investigación emanan de corazonadas previas que permitieron intuir que en los *hechos geográficos* -concreticidad del “objeto-modelo”⁴ que estudia la geografía, es decir, el espacio- interviene una dimensión de significación que liga al “hacer” humano con las “formas” de ordenamiento creadas en un lugar, región o territorio determinado, que van más allá de la materialidad “visible” que suelen estudiar los geógrafos. Esos procesos implican producción y circulación de signos y significados y advienen como fenómenos cognitivos en el más amplio sentido. El propósito de esta Tesis fue *enfocar el espacio geográfico desde la mirada transdisciplinaria de las ciencias cognitivas y, en especial, desde la perspectiva semiótica como inherente a la “cognición ampliada”*.

2. ELEMENTOS QUE ABONAN LA PERSPECTIVA SEMIÓTICA DEL ESPACIO: APORTES A LA ONTOLOGÍA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

El trabajo con los datos (su análisis) en integración con los conceptos intervinientes en este estudio (instancia interpretativa), brevemente indicado con anterioridad, evidencia que las semiosis sobre la acción técnica en los procesos productivos se contextualizan en el espacio existencial de las *formaciones geográficas*, cuestión que se revela tanto en la información obtenida de las entrevistas, como en las charlas *in situ* con los productores y los técnicos, así como en las visitas guiadas a campo en establecimientos agropecuarios. Hay un cúmulo de signos y significados que sólo se pueden comprender en el contexto pragmático -del P.A.- en que estas narraciones y significaciones tienen lugar.

Objetos, acciones y significaciones se entranan de un modo cada vez más diverso (en matices) y sutil (en sus *modus operandi*) en el mundo globalizado, tendiendo a comportarse como un sistema semio-técnico muy complejo.

⁴ Noción genérica samajiana que refiere al objeto de estudio, construido por el investigador.

El planeta entero evidencia hoy día la *universalidad de la técnica*, a tal punto que -como dice Santos (2000, *op. cit.*)- puede considerarse a la técnica como la faceta analítica de la empirización del tiempo. Dada la hipertelia que adquieren los objetos técnicos, sumada a la difusión que alcanzan hoy día las tecnologías innovadoras, la universalidad de las acciones técnicas es más acelerada y más generalizada que antes y este rasgo define las *actuales formas de producir*.⁵ Pero como la lógica operatoria para la que una tecnología fue pensada nunca se realiza *en abstracto*, sino “anclada” en escenarios productivos concretos, en territorios rurales con caracteres singulares, en consecuencia, las *acciones técnicas* aparecen así “empotradas” a las *relaciones espaciales*.

Los análisis efectuados en la investigación -en el desarrollo de la Tesis- revelan que ciertos procesos técnicos y su significación pueden comprenderse desde su contexto específico. Empero, existen procesos semióticos que resultan más o menos convergentes (coincidentes) que se revelan como fenómenos de “redundancia semiótica”. Mientras lo primero tiende a la *singularidad* del fenómeno técnico, lo segundo puja hacia la *universalidad*, en el sentido de *proseguir la lógica de la acción* para la que cierta acción técnica fue diseñada.

En esta última dirección resalta la importancia atribuida a la tecnología de punta, pero, a la par, se advierten semiosis más conectadas a la tradición o a la autocrítica del P.A. sobre sus propias prácticas. En todos los casos, los discursos de los sujetos y sus prácticas indican que las acciones técnicas ocupan un lugar destacado, al situarse en la metamorfosis de lo (*¿puramente?*) *natural* al *universo específicamente humano*. Las sucesivas mediaciones que comporta la técnica como tal, interpuesta entre naturaleza y cultura, no se realizan sin implicar, concomitantemente, procesos de semiosis. Ésta es *una de mis primeras tesis en el marco de esta Tesis Doctoral*. En consecuencia, *la acción técnica se trastoca en acción “semio-técnica”*; idea que completa la conjetura anterior.

Santos (*ibidem*) señala que a diferencia del arqueólogo que va detrás de los objetos para inferir las acciones pasadas, el geógrafo repara en los objetos pero como testimonio de la intervención actual. Y agrega: “En el enfoque geográfico, vemos cómo las acciones del presente inciden sobre objetos provenientes del pasado” (p. 63).

Las tendencias surgidas -en el proceso de esta Tesis que vengo comunicando- indican que la acción técnica, como acción semio-técnica, es constitutiva de la ontología del espacio. Las técnicas pretéritas se descubren como improntas dejadas en la materialidad del espacio, esto es, en las configuraciones geográficas. De hecho, los artefactos son

⁵ Hay que tener presente que, en las tecnologías de punta, automatizadas, como las que están penetrando cada vez más en los sistemas productivos agrarios, ya no es posible separar “*creación*” de “*difusión*”, al ser parte de la misma acción técnica, operando en simultáneo de manera entrelazada. Más aún, la semiosis acompaña a la acción técnica no sólo en el producto final (el artefacto) sino en su génesis, incluso desde el propio diseño.

expresión, más o menos visible o reconocible, de las acciones técnicas del pasado, pero también de *las semiosis que sobre dichas acciones se generaron*, pues no podría haber acaecido ninguna de estas improntas de objetos artificiales si previamente no se hubiese ponderado o valorado cierta intervención técnica (como eficaz, útil o nefasta).

Podemos así entender la semiosis de la acción técnica (*semio-técnica*) como *la interfaz* (o medio de vinculación) *entre la configuración geográfica* -disposición que adoptan los sistemas de objetos (culturales y naturales) en la superficie terrestre o en una porción de ella- *y el espacio* como un nivel de integración más totalizador, en el que una configuración geográfica es “moldeada” por las acciones humanas.

La realización de *la acción semio-técnica supone pues una operatoria en un espacio determinado*, un singular concreto donde la técnica abstracta (con la lógica de su *modus operandi* para la que fue diseñada) alcanza su empiricidad, expresándose con ciertas peculiaridades específicas, típicas de ese contexto. *Dicha acción semio-técnica se convierte en la piedra de toque del análisis geográfico, porque permite captar la unicidad del plexo de relaciones espaciales realizándose en una formación geográfica*, esto es, en la *especificidad* que un modo de producción -abstracto de por sí- logra cuando se *hace* en una base territorial concreta.

La acción semio-técnica se presenta en la interfaz de vinculación de las <formas-contenidos>. Una interfaz supone la conexión entre dos sistemas independientes. Ahora bien, en razón de lo antes dicho, ni los objetos son independientes de las acciones, ni éstas de los objetos. Por ello debemos preguntarnos: ¿En qué nivel de indagación asumimos esta “independencia”? Cabe responder: no en el plano de los entes empíricos como tales, pues éstos pueden ser “concebidos” (pensados, imaginados) como dominios autónomos. Empero, a la hora de realizarse -en un contexto determinado, en *un dasein-“implican” necesariamente* la referencia al otro sistema que, *prima facie*, adviene como independiente. La *recaída en la inmediatez* -concepto desarrollado por Hegel (2002, *op. cit.*)- es un constructo muy fecundo para explicar este “pasaje” de una esfera a otra, donde los procesos semióticos participan como inferencias del significado de los objetos en (y para) las acciones, y del significado de éstas operando sobre los objetos (y modelándolos), realizándose en la trama compleja del espacio como (y en el) *movimiento de totalización del sentido*.

Es decir, que tanto la independencia de dichos sistemas (de acciones y de objetos), como la postulada interfaz, pertenecen no al plano de la ontología material sino a lo que Florencio González Asenjo (1962) -tomando la noción de Husserl- denomina “ontología formal”. Una *ontología formal* se funda sobre ciertas categorías asumidas como válidas, dentro de un sistema de lógica formal. Ahora bien, la lógica aristotélica que

se desarrolló sobre determinados principios (entre ellos, el de tercero excluido) dio lugar a determinados planteos ontológicos, que descansan en proposiciones asumidas como válidas, verdad o falsedad, sin otra posibilidad.

En cambio, si concebimos que la realidad misma puede ser edificada a partir de otros principios, por ejemplo, asumiendo el tercero excluido en la reflexión, podemos entonces tener otra ontología para pensar lo real y, con ello, la cognición y la semiosis *desde una perspectiva diferente*.

Así pues, postular la acción semio-técnica como una interfaz entre las <formas-contenidos> y, en consonancia con ello, entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones exige admitir *dos principios básicos*:

1.- Que el objeto y el sujeto no son polos separados sino dimensiones intrínsecas del *proceso del conocer* (que es otra forma de entender todo proceso semiótico, esto es, como un fenómeno generador de significancia para alguien en un contexto). Este principio es coherente con la idea hegeliana de que la *sustancia* pueda ser entendida “también” -y en igual medida- como *sujeto*.

2.- Que eso que llamamos “realidad”, que implica el pensamiento y el universo simbólico, y tan real como lo objetivado en el mundo, puede ser entendido como *una construcción escalonada desde lo menos integrado a lo más integrado*. Esta *estratigrafía del ser* no excluye ningún eslabón constructivo en su devenir, sino que, por el contrario, presupone una trabazón dinámica entre distintos niveles ontológicos en que puede plasmarse lo real.

En relación a este segundo principio, es necesario aclarar respecto a las “regiones de realidad” -a las que se refiere el pensamiento husserliano- desde un enfoque de ontología formal. Las distintas regiones del ser que edifican el mundo no son -para Husserl- meras postulaciones metafísicas sobre el último fundamento (al estilo en que se entendía la búsqueda “trascendental” en las posturas filosóficas prekantianas), sino más bien *advenimientos cognoscitivos de lo que hay en él*, que pueden ser revelados a la conciencia (o experiencia vívida) a partir de elaboraciones judicativas (estructuras lógicas racionales) que podemos generar respecto al mundo. Nótese cómo, de una manera subrepticia en un planteo fenomenológico al estilo husserliano, la siguiente cita refiere a la existencia dada a nuestra cognición como “algo más” que mera realidad bruta:

Lo que se da a la experiencia no es una suerte de territorios ideales que agrupen sólo a entes homogéneos, sino un único mundo que se extiende sin quiebra en el espacio. Y es este mundo unitario el que acoge multitud de realidades que, sobre la base de su consistencia física, **aparecen a la vez investidas de algo así como un “sentido”**, como una ulterior determinación que ya no es física: son cuerpos que están vivos y “albergan” una conciencia, o cosas que son instrumentos u obras de arte, o sonidos que son señales o signos; o bien, figuras, distancias y espacios en que se hace presente el trazado cultural de

una ciudad o de un paisaje. La pluralidad finita de las regiones materiales refleja, en consecuencia, un orden fijo de fundamentación (Serrano de Haro, 2002, p. 201; el destacado en negrita es mío: E.L.).

Es en este plano, de la ontología formal, donde ese esfuerzo comprensivo / intelectual de develamiento de lo que se nos presenta a la experiencia -entendida ésta como instancia consciente y activa o, en palabras de Serrano de Haro, como “existencia despierta” (*idem*)- converge en la semiótica, al constituir un fenómeno creador de “*significancia*” y “*comunicabilidad*” en cierto contexto -apelando a conceptos de Parret (1983, *op. cit.*)- en el que *está “implicada”* la referencia al mundo, pues toda semiosis (y la semiosis del espacio también) remite a un *sentido* de un fragmento de realidad, advenido como tal (es decir, generado, cognoscitivamente) en (y por) la presencia y fuerza disruptiva del signo.

Asumiendo los principios antes referidos, podemos entonces *concebir lo semiótico como formando parte de tales tránsitos entre niveles ontológicos*.⁶ En éstos, la “Regla” (o *interpretante* en términos peirceanos, emanada del acervo de conocimientos arraigados en la praxis), podría estar actuando como nexos, permitiendo los saltos cualitativos en los procesos de *significación / entificación* (como dos caras de una misma moneda). En efecto, el estudio realizado aportó numerosos indicios que permiten atisbar que las Reglas generadoras del sentido del espacio advienen de la praxis misma, por ser ésta experiencia protagónica, situada, histórica, cultural y geográficamente constreñida a un contexto existencial concreto donde se desarrolla la vida humana.

Dichos niveles ontológicos (del espacio) -lo que para Husserl serían las regiones de la realidad convergiendo en la construcción racional o judicativa que posibilita pensar y dar sentido al mundo (como una unidad inescindible de la ontología formal y, en el fondo, de la conciencia humana)- pueden darse en dos direcciones diferentes: en la flecha del tiempo y en la sincronía del espacio (presente). En este alumbramiento (o descubrimiento) del *ser / conocer* -como un todo único- la dialéctica se presenta como un potente método de indagación de las relaciones complejas, contradictorias, que van forjando los distintos niveles constitutivos de la realidad, como realidad objetiva y como realidad pensada o significada (plano semiótico). Este criterio, aplicado al espacio geográfico, se revela como la convergencia entre la materialidad del espacio y la significación del espacio, en un movimiento único de descubrimiento del sentido de las realidades situadas, pero a la

⁶ Pero es preciso aquí distinguir entre ontología formal y ontología material, nociones que con frecuencia se confunden. Como señala Serrano de Haro (2002, *op. cit.*), la “ontología formal” es necesariamente única, mientras que las “ontologías materiales” son necesariamente plurales [a lo que podríamos agregar: diversas] pero -siguiendo al autor- también son necesariamente finitas. Al respecto, agrega que la destacada contribución de Husserl puede sintetizarse en “(...) la sorprendente tesis de que la reunión de ontologías materiales y ontología formal no agota por principio las conexiones necesarias llamadas a **hacer inteligible el todo de lo que hay...**” (p. 200; el destacado en negrita es mío: E.L.).

vez, como un esfuerzo inmanente por trascenderlas. La *semiótica del espacio* constituye, por lo tanto, una dimensión intrínseca de la *ontología formal del espacio* que es, al mismo tiempo, *congnición*.

3. ALGUNAS IDEAS EMBRIONARIAS DE CIERRE

Las *tendencias* descubiertas en las semiosis que se construyen sobre la acción técnica en los procesos productivos agrarios, tomados como “indicadores” de fenómenos semióticos subyacentes sobre el espacio geográfico, permiten inferir que:

-Los procesos productivos agrarios se transforman, por completo, actualmente, en un fenómeno técnico cimentado en la adopción y actualización continua de *tecnología innovadora*. Este *fenómeno técnico* es inseparable de su *significación*.

-En dicho proceso, el espacio geográfico cumple un papel de metamorfosis, pues, al realizarse cierta acción técnica, el productor no sólo hace lo que el diseño técnico indica (siguiendo su lógica), sino que opera una *transducción del sentido* en cierto contexto de praxis, “espacialmente” situada.

-La operatoria técnica exige, así, ser “interpretada” como parte de un sistema de significancia. De ahí que, desde un planteo ontológico, se concibe como acción semio-técnica que se realiza en (y por) el espacio, en tanto allí arraiga la *praxis* de los sujetos actuantes. La idea de “agencia” se hace necesaria para su comprensión.

-La acción semio-técnica -como parte fundamental de las acciones humanas- encuentra su sentido en cierta macrosemiótica. La idea greimasiana, ampliada por Samaja (2005, *op. cit.*), a diferencia del concepto de semiosfera de Lotman (1996, *op. cit.*), implica una estratigrafía de signos y significados. Es en esa vasta estratigrafía de configuraciones geográficas (y de las semiosis que les dieron origen), extendida en el tiempo, de donde emergen sus posibilidades de y significados. Es en esa vasta estratigrafía de configuraciones geográficas (y de las semiosis que les dieron origen), extendida en el tiempo, de donde emergen sus posibilidades de reconfiguración y, por ende, como dice Santos (2000, *op. cit.*), de comprender, desde el enfoque geográfico, cómo las acciones del presente moldean los objetos del pasado, recreándolos a la luz de los procesos semióticos actuales. *El espacio se constituye así en una estratigrafía de semiosis superpuestas*, donde las acciones semio-técnicas más complejas (y más eficaces) van imponiéndose, relegando a un segundo plano a aquellas acciones semio-técnicas más simples.

-Las *praxis* humanas del pasado actúan como condiciones de posibilidades de nuevas acciones semio-técnicas, a la par que las *praxis* actuales resignifican las del pasado, resituándolas en otro nivel ontológico en la dinámica del espacio. Dichas *praxis*

no pueden, pues, entenderse cabalmente sin implicar al espacio. La geografización de las acciones humanas, entre las que se ubica la acción técnica como especie paradigmática de la acción intencional humana, reposa en cierta *praxis socio-geográfica*, formada y recreada incesantemente en la dialéctica (o devenir contradictorio) entre su dimensión histórica y su empirización espacial.

-Esa *praxis socio-geográfica* es fuente de signos y significados -es decir, semiosis- para la acción. Los procesos semióticos implícitos condicionan, a su vez, el plexo de significaciones posibles de la intervención técnica en la naturaleza vía los procesos productivos “en” (y “a”) los que viene empotrada.

-En consecuencia, el espacio geográfico alberga una dimensión semiótica que le es ontológicamente constitutiva -desde el punto de vista de la ontología formal-. Esto no significa que debemos identificar -o hacer corresponder- dichas significaciones con ningún ente empírico objetivamente constatable, como algo positivamente “observado”. Más bien, se trata de ubicar, en el dominio de la ontología formal, a la semiosis operante sobre los objetos y las acciones (que confluyen en el espacio) y, por esta vía, converger a la vez en su cognición.

-De ahí que el espacio no sea sólo forma y contenido (social), sino también semiosis. Al distinguir el contenido social como un dato (por ej. la adopción de tal o cual tecnología, la producción de un cultivo o cierta práctica ganadera, o incluso la gestación de determinada formación geográfica) por un lado, y los procesos semióticos que sobre estos contenidos operan, por otro, es “reconocer” el importantísimo *papel del sujeto productor de semiosis* y, por ende, *creador de realidad*.

-Precisamente por ello, en las fases finales de esta investigación, el esfuerzo se orientó a desentrañar el lugar que ocupan los procesos semióticos respecto de las <formas-contenidos> de las que habla Santos, buscando ubicar los procesos semióticos del espacio en la perspectiva de la ontología formal. Se descubrió entonces que la *semiótica del espacio* es una dimensión intrínsecamente constitutiva del espacio mismo y no constituye tan solo un enfoque más de la investigación empírica. Y ello en razón de que el espacio no es mera conjunción de <formas-contenidos> materiales (o incluso intangibles), ni tampoco una convergencia de sistemas de objetos y sistemas de acciones, sino, sobre todo, la *construcción del sentido que sobre (y en) el espacio se realiza*. Esta mirada supone un posicionamiento teórico-filosófico pues de lo que se trata es de construir un objeto epistemológico, en el que la dimensión semiótica sea considerada ontológicamente constitutiva del espacio mismo e investigable como una dimensión general “transdisciplinaria”, cualquiera sea el tema geográfico que concentre la atención del investigador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1998). **Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre.** Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lohlé-Lumen.
- González Asenjo, F. (1962). **El todo y las partes: Estudios de ontología formal.** Madrid, España: Editorial Martínez de Murguía.
- Guber, R. (2004). **El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.** Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hegel, G.W.F. (2002). **Fenomenología del Espíritu.** México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Lawler, D. (2006). La estructura de la acción técnica y la gramática de su composición. *Scientiae Studia*, 4(3), 393-420. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662006000300004>
- Lebus, E.D.C. (2018). **Semiótica del espacio geográfico. Elementos para una teoría semiótica del espacio geográfico a partir del estudio de la significancia / comunicabilidad de la acción técnica en los sistemas productivos agrarios.** (Tesis de Doctorado en Ciencias Cognitivas). Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Argentina.
- Lotman, I. (1996). **La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto.** Colección dirigida por Sergio Sevilla y Jenaro Talens. Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Magariños de Morentín, J. (1996). **Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica.** Buenos Aires: Edicial.
- Parret, H. (1983). **Semiótica y Pragmática.** Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Peirce, Ch.S. (1988). **El hombre, un signo.** Barcelona, España: Crítica Grijalbo.
- Samaja, J. (2005). **Semiótica de la ciencia.** Inédito: manuscritos facilitados por el autor.
- Santos, M. (1990). **Por una geografía nueva.** Madrid. España: Espasa-Calpe.
- (1996). **De la totalidad al lugar.** Barcelona, España: Oikos-tau.
- (2000). **La naturaleza del espacio.** Barcelona, España: Ariel.
- Serrano de Haro, A. (2002). Fenomenología y ontología. En Rodríguez, R. (Ed.), **Métodos del pensamiento ontológico** (pp. 199-233). Madrid, España: Síntesis.
- Watzlawick, P. (1994). **¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación.** Barcelona, España: Herder.
- Wodak, R. y Meyer, M. (comps.). (2003). **Métodos de análisis crítico del discurso.** Barcelona, España: Gedisa.

CAPÍTULO 9

A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Data de submissão: 09/10/2020

Data de aceite: 16/11/2020

Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal
UERJ.

Rio de Janeiro-RJ

<http://lattes.cnpq.br/4898261445263312>

RESUMO: Antes de se dizer ser alguém confiável, o sujeito tem de parecer tal coisa. É através do discurso que esse sujeito se torna aquilo que se projeta dele. O *ethos* é, então, a imagem do enunciador construída a partir daquilo que diz. Assim, das marcas implícitas de seu discurso transbordam a subjetividade e intencionalidade pretendida na interação a que se propõe. A partir desses pressupostos, baseamos nosso trabalho na construção de imagens subjetivas do enunciador, presentes na coluna de Ancelmo Gois, do jornal *O Globo*, privilegiando as construções linguísticas que visam à caracterização de uma imagem aprazível ao público leitor. Nosso intuito, portanto, visa a discutir a construção do *ethos* discursivo no texto jornalístico, mais precisamente em

coluna de opinião. Para isso, abordaremos, as ocorrências de marcas linguístico-discursivas que evidenciam a subjetividade e revelam sua intencionalidade, como também, auxiliam na construção do *ethos* na cena enunciativa.

PALAVRAS-CHAVE: ethos, discurso, coluna de opinião.

ABSTRACT: As soon as someone decides to say that he/she is trustworthy, this person should behave as well as. Some people become everything that they project on their own through the discourse done by them. So, *Ethos* is the enunciating image formed since the words said. Consequently, from the hidden expressions in each discourse, subjectivity and intentionality required are demonstrated in the proposed interaction. Considering these presupposition, this paper is based on the construction of the enunciating subjective images which is present in the newspaper column written by Ancelmo Gois, from “Jornal O Globo”, that is an important newspaper, privileging the linguistic constructions that aim to characterize a pleasant image for the reading public. Therefore, our purpose is to debate the construction of a discursive Ethos in a journalistic text, mainly in an opinion column.

To achieve this goal, we will approach the occurrences of linguistic-discursive marks. Not only they highlight subjectivity and reveal its intentionality, but also support the construction of ethos in the enunciative scene.

KEYWORDS: ethos- discourse - opinion column.

INTRODUÇÃO

O conceito de *ethos* vem, há muito, sendo objeto de pesquisa das diversas correntes da Análise do Discurso. Desde que Aristóteles situou este como sendo um dos elementos para a construção argumentativa do bom orador, as pesquisas linguísticas tentam estabelecer os limites existentes entre *ethos* e os demais elementos da retórica: *pathos* e *logos*.

Aristóteles, em a *Retórica*, conceitua que o orador deve persuadir o auditório pelo caráter que apresenta. Assim, este deverá ser honesto, bom, compassivo se quiser convencer o auditório, a *ágora*, de que seus argumentos são válidos. É pelo caráter que se seguirá a argumentação, ou seja, o *ethos* será determinante para a persuasão do destinatário e, conseqüentemente, responsável pelo sucesso da oratória.

Somado aos diversos conceitos estabelecidos sobre *ethos* até hoje, há também outro elemento que torna possível a construção de uma imagem, ou nas palavras de Charaudeau (2010), as máscaras sociais. Esse elemento é a engrenagem da enunciação, pois o ato de produzir enunciados inscreve o locutor no discurso. Segundo Benveniste (1976), o locutor usa o aparato linguístico para produzir seus enunciados e, com isso, deixa pistas de sua subjetividade e, portanto, revela parte de sua face de sujeito enunciator.

De qualquer forma, ainda que Benveniste tenha estabelecido as relações entre subjetividade e enunciação, o primeiro a relacionar a imagem veiculada pelo locutor e que essa seria fator preponderante para a argumentação foi Oswald Ducrot em sua teoria polifônica da enunciação. Ducrot (1987) postula que o *ethos* está ligado ao locutor e, por isso, é fonte de enunciação. Dessa forma, os caracteres que carrega tornam seu discurso aceitável ou não, por isso o *ethos* não pode ser dito. Ele deve ser mostrado.

Maingueneau (2010) por sua vez, apresenta sobre esse tema uma nova abordagem por meio da Análise do Discurso. Afirma que antes mesmo de que se crie imagem ou imagens a respeito de um enunciator por meio de seu discurso, há uma construção de imagem preconcebida por meio do interlocutor, isto é, há a construção de um *ethos* pré-discursivo. Isso consiste no fato de os parceiros da comunicação considerarem, antes mesmo do discurso, o sujeito social, sua origem, sua locomoção no meio social, enfim, sua vida pregressa.

O *corpus* sobre o qual nos debruçamos, então, para esse estudo são as colunas do jornalista Ancelmo Gois, intitulada de mesma forma. Para situar, você, leitor, é preciso saber que essa coluna vem situada na seção *Rio*, do jornal *O Globo*, diariamente. Suas temáticas abrangem uma diversidade de assuntos dos cotidianos carioca e brasileiro, mas sobretudo, as temáticas dizem respeito às esferas política e social. Por questões de espaço que aqui nos cabe, apenas alguns exemplos servirão para ilustrar este trabalho que é fruto de uma pesquisa extensa.

Assim adiante estabeleceremos o conceito de *ethos* sobre a Perspectiva de alguns teóricos que têm sido bem-sucedidos em demonstrar à luz da Análise do Discurso e Pragmática. A partir das próximas páginas, discutiremos as diversas perspectivas sobre esse tema, desde a retórica clássica, para que possamos fundamentar melhor a proposta de nosso trabalho.

2. O ETHOS ARISTOTÉLICO E A ARTE DE PERSUADIR

Aristóteles definiu a retórica como a capacidade de um indivíduo adequar a persuasão ao momento discursivo. Será necessário, portanto, que o orador adeque seu discurso ao público. Por isso, o filósofo adverte: “O estilo apropriado torna o tema conveniente, pois por paralogismo o espírito do ouvinte é levado a pensar que aquele está a falar diz a verdade”. Aristóteles, *Retórica*, III, 1408b.

É pela a fragilidade do auditório e capacidade de influenciá-lo que Aristóteles considera ser necessária a retórica, pois nem sempre a justiça, a verdade, quiçá as ciências serão provas suficientes para conquistar esse público, já que como dito, é de julgamento flexível. Por isso, desenvolve *provas* que auxiliarão na persuasão do orador: as provas técnicas e as não técnicas.

As provas inartísticas são aquelas que podem ser produzidas, principalmente, aquelas que se referem ao discurso judicial, como testemunho, documentos, confissões por torturas e outros. As que nos interessam, no entanto, são as provas produzidas pelo discurso, aquelas que são habilmente desenvolvidas pelo orador. Elas serão conhecidas como os elementos indissociáveis à persuasão: **logos, pathos e ethos**.

Esses três elementos indicam mais precisamente a quem o efeito do discurso se direciona. Dessa maneira, **o logos** é da competência discursiva, isto é, os efeitos que o próprio discurso pode demonstrar como um todo. **O pathos** reside nas emoções suscitadas no auditório por meio do discurso e como este auditório se dispõe diante dela. Quanto ao **ethos** (e é este o elemento que nos interessa), dispõe sobre o caráter moral do orador e a imagem criada durante seu discurso.

O *ethos*, no entanto, na maioria das vezes, persuade o auditório, pois como já evocamos, as provas materiais, nem sempre são suficientes. Portanto, o orador persuade pelo caráter, ou melhor, pela imagem quando deixa transparecer aquilo que seu auditório imagina que ele seja, ou ainda, por aquilo que o auditório acredita ser advindo de seu caráter. Por isso, se é digno de confiança, seu discurso será permeado de elementos que criem uma imagem aprazível, de forma que suas palavras transpareçam a prudência e a verdade.

Na *Retórica* aristotélica, persuade-se pelo *ethos* quando um discurso é proferido de tal maneira que deixa transparecer a impressão de que o orador é digno de fé. Um bom orador, então, deverá ser portador das seguintes características segundo a *techné*: prudência, benevolência e virtude. Esses elementos, segundo Eggs (2011), são ligados cada um a uma das partes do discurso. A prudência ao *logos*; a virtude ao *ethos* e a benevolência ao *pathos*.

Para Aristóteles, o homem deveria, então, ser corajoso e, também, generoso, mas dentro da perspectiva da justa medida grega, ou seja, nunca ultrapassando os limites. Dessa maneira, essas seriam virtudes ligadas ao *ethos*, pois são características que implicam ética. Assim, a ausência dessas qualidades, também, demonstrará o comprometimento do *ethos* para Aristóteles.

Eggs (2011) acredita que, ainda que Aristóteles manifeste-se como sendo competência do *ethos* uma característica ideal, que a moralidade não nasce do interior do sujeito, quiçá de valores abstratos impostos. A atitude da qual nasce o *ethos*, somado às *phronesis*, *areté* e *eunoia* é relativa a um procedimento. Em outras palavras, o *ethos* como prova retórica, justifica-se à medida que é produzido por **escolhas competentes, deliberadas e apropriadas ao auditório**, ou seja, são intencionais.

Assim, Aristóteles estabelece premissas para o *ethos* na juventude, na velhice, no auge da vida, isto é, na vida adulta; o *ethos* dos nobres, dos ricos e dos poderosos. Há, no entanto, a premissa que fundamenta o uso do discurso como sendo um objeto persuasivo. A partir disso, situa os critérios comuns existentes ao caráter identificável a cada auditório.

Ao seguir tais critérios, o orador evita sofrer sanções dos ouvintes que, segundo Aristóteles, também são “juizes da argumentação”, pois observam criteriosamente se há ou não obediência às regras da argumentação retórica e, principalmente, se o orador é competente naquilo que apresenta. Dessa forma, dignifica que orador deve apresentar-se como honesto e sincero e monitorar o discurso para que a verdade se imponha como argumento.

Eggs (2011) chama atenção para um fator importante sobre o *ethos* aristotélico. O linguista propõe que não se pode construir um *ethos* moral como o proposto por Aristóteles, sem que antes tenha se construído o tipo de *ethos* que alguns pesquisadores costumam denominar como **ethos neutro**. Nessa perspectiva, é preciso primeiro que se aja e se argumente de forma estratégica, para que depois se possa chegar à chamada sobriedade moral no discurso.

O *ethos* constitui, portanto, a mais importante das provas, pois carrega em seu cerne a mistura equilibrada das três características necessárias para a composição discursiva de um bom orador. Isso porque se *O homem é um animal político*, como diz Aristóteles, a prudência, a virtude e a benevolência são parte do homem assim como as provas: *logos*, *ethos* e *pathos* também o são. Em outros termos, somente o orador que atinge a capacidade de demonstrar em seu discurso as três características elementares, persuadirá por meio do discurso.

Podemos dizer, então, que o orador para Aristóteles constrói seu *ethos* na enunciação, ou seja, discursivamente. Dessa maneira, esse é um processo deliberado e intencional, mesmo que o orador tenha tais características, a priori elas são cultivadas no seio social para a finalidade pura e simplesmente persuasivo-argumentativa.

3. DO ETHOS PRÉ- DISCURSIVO AO DISCURSIVO:

Para além do que estamos discutindo até aqui sobre as diversas concepções assumidas acerca do *ethos*, e até das infinitas traduções que se têm a respeito, para a Análise do Discurso, Dominique Maingueneau tem, há muito, (mais precisamente desde 1984) se dedicado a essa pauta. É por essa razão que dedicamos essa seção a expor suas ideias e confrontá-las com as recentes teorias de Ruth Amossy. Acreditamos, também, que esses estudos são os que mais estão em consonância com nosso *corpus* de análise.

Na perspectiva de Maingueneau sobre *ethos*, não apenas retoma os conceitos aristotélicos, como também, sugere outros a partir de seus predecessores, principalmente nas postulações de Oswald Ducrot sobre *ethos* inserido na enunciação. Além disso, segundo o teórico, o *ethos* é construído por meio do discurso, ou seja, não é apenas uma característica subjetiva, mas “uma voz, corpo enunciante, inscrito em uma situação de sua enunciação”. (2011:70)

Outro fator que também defende a esse respeito é que o *ethos* é sempre mostrado e, por isso, está intimamente ligado à enunciação. Não é aquilo que o enunciador diz, mas o que mostra ao auditório que será avaliado pelo *coenunciador*. É dessa maneira que o orador enuncia ser isto ou aquilo, ou seja, ser bom, digno de credibilidade e que suas

palavras são críveis. Isso significa também que o *ethos* será eficaz se o enunciador não estiver explícito no enunciado.

Uma problemática que se estabelece para se definir o que seja *ethos* se institui quando se confronta oralidade e escrita, duas instituições que não estão dissociadas, mas que muitos teóricos fazem questão de distanciar. Isso se deve ao fato de para a primeira instância necessitar de um locutor com interação face a face; quanto à segunda instância, exige-se do leitor maior esforço quanto à elaboração de conteúdo prévio e imaginário, além de buscar pistas textuais para isso.

A partir disso, Maingueneau postula a premissa acerca da vocalidade conferida aos discursos. Assim é possível se conferir “tom” tanto ao discurso escrito, quanto ao falado. O tom será a identidade do posicionamento discursivo tomado. Vejamos melhor o que o autor nos esclarece:

Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando denega, um *tom*¹ que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel do fiador do que é dito. (MAINGUENEAU, 2013:107).

O *ethos*, portanto, implicará num misto de controle dos costumes e regras socialmente partilhados. Assim, o caráter do fiador terá como base os estereótipos construídos no seio da sociedade que circulam nos mais diversos meios de produção como midiático, literário, publicitário e, o que nos interessa, jornalístico. Além disso, a qualidade do *ethos* estará atrelada à imagem do fiador construída por meio do discurso. No caso do discurso jornalístico, por exemplo, a veracidade da informação e a confiabilidade dos dados são os principais elementos que podem construir um *ethos* positivo ou negativo diante do público leitor.

Por outro lado, conceito *ethos* pré-discursivo consiste em estabelecer uma análise pré-crítica, baseada em conhecimentos e conceitos socialmente partilhados, apoiados em questões ideológicas vigentes num recorte temporal. Assim, o *ethos* pré-discursivo será construído junto aos estereótipos sociais mais comuns, os chamados *topos*.

Assim, antes mesmo do orador tomar a palavra, o auditório, seus interlocutores, constroem uma identidade para ele, baseados na imagem externa que apresenta. Se o orador é uma pessoa pública, a imagem construída pela mídia será o *ethos* pré-discursivo que o compreenda. Desse modo, terá, a priori, em sua mente. Mas, ao contrário, se o orador for desconhecido, outros índices serão procurados pelo auditório para que a imagem prévia seja construída. Nesses índices, estão incluídas **as vestimentas; o lugar de fala; os papéis sociais desempenhados**, entre outros elementos.

¹ Grifo do autor.

Tudo isso auxiliará na construção do *ethos* pré-discursivo, que pode a vir se confirmar como positivos ou negativos no momento da enunciação. Num meio textual, esse tipo de avaliação também ocorre, mas, como o monitoramento é maior, a influência não é tão percebida.

Há muitas críticas envolvidas a respeito do posicionamento de Maingueneau (2011b) e Amossy (2011) sobre de a adoção do conceito sobre *ethos* pré-discursivo. Maingueneau, no entanto, refuta essas críticas com o seguinte argumento: “se *ethos* é comportamento, então é um somatório de fatores verbais e não verbais, linguísticos e extralinguísticos que provocarão no interlocutor efeitos multissensoriais” (2011: 122).

O *ethos* prévio, conceituado por Ruth Amossy, é semelhante ao pré-discursivo de Maingueneau (2011b). Baseia-se, também, em conceitos não apenas linguísticos, mas também sociais, principalmente, ligados às ideias de Pierre Bourdieu, mas não dispensam as teorias argumentativas de seus predecessores como Chaïm Perelman.

Dessa maneira, Amossy (2011) reforça que todo orador ao tomar a palavra cria uma breve ideia de seu auditório para que assim seja possível não só traçar seu objetivo argumentativo, mas também, avaliar o tamanho do impacto que suas palavras terão em seu público. É dessa maneira que elabora e desdobra seu projeto, transformando ou mantendo-o como previsto para atingir seu objetivo de adesão.

Nesse sentido, o conceito de estereotipagem auxilia na construção imagética do auditório, principalmente, porque o orador constrói uma imagem de si baseada na imagem prévia de seu público. Assim, baseia-se nesses conceitos socialmente enraizados para criar sua própria imagem, mesmo que sejam valores discutíveis. A esse respeito, Amossy orienta: “é preciso que sejam relacionadas a modelos culturais mesmo se se tratar de modelos contestatórios”. (2011:125).

A imagem construída pelo orador apenas ganha autoridade quando seus esquemas de valores prévios são adaptados aos que seu auditório partilha. Isso não ocorre apenas pelo que o orador diz de si mesmo, mas pela modalidade conferida a seu discurso. Normalmente, um indivíduo ao tomar a palavra não se autoelogia para não criar para si um *ethos* prévio negativo. Ao contrário, o sujeito deixa pistas propositais para que seja construída a imagem que deseja passar.

A partir dessas premissas podemos considerar o *ethos* pré-discursivo de Ancelmo Gois como um jornalista simpático, de gosto simples, porém refinado, já que aprecia tanto a cultura erudita quanto a popular. Desdobramos também no fato de ser alguém de fácil comunicação pelas temáticas populares as quais aborda em seu conteúdo no jornal, pois apesar de gozar de prestígio por longa carreira no meio jornalístico, suas escolhas linguísticas permanecem as mesmas e suas preferências se mantêm, como o concurso, já conhecido pela comunidade carioca, das “Mulatas do Gois”.

A seguir desenvolveremos mais um pouco os tipos de *ethé* que podem ser construídos e tentaremos exemplificá-los com parte do corpus na medida do possível. Dessa forma, classificando o *ethos* de Ancelmo Gois.

4. DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA DOS *ETHÉ*

Como vimos alhures, a questão que incide sobre o conceito de *ethos* depende sobre qual posição e perspectiva teórica deseja-se filiar. Dominique Maingueneau, por exemplo, ultrapassa a concepção retórica e pragmática para estabelecer sua própria concepção discursiva do que seja esse parâmetro para ele. Dessa maneira, o linguista concebe diversas categorias em que um *ethos* pode ser classificado segundo a imagem construída pelo orador do discurso e suas características pré e discursivas. A partir disso, usaremos, adiante, seus parâmetros para identificar, debater e exemplificar os *ethé* encontrados em nosso *corpus* sempre que possível.

a) *Ethos* Homogêneo:

O *ethos* homogêneo, ao qual Maingueneau (2013) se refere, consiste na imagem social discursiva comum evidenciada por meio das pistas que encontramos no discurso. Nossas crenças e costumes, somados ao conceito de estereotipagem, criam mecanismos para auxiliar na construção da imagem do orador. Ao mesmo tempo, ele deixa pistas implícitas por meio de seu discurso, como já mencionamos, traços de sua subjetividade. É fato que essas pistas são aquelas que o orador deseja que o seu interlocutor interprete, mas, ainda assim, revelam características de sua personalidade.

Nesse sentido, quando um orador mantém características comuns a um único padrão de grupo social, suas escolhas lexicais e grupos linguísticos são sempre os mesmos, ou seja, não variam tanto quanto ao registro ou à variedade da língua. Dentre outras características, tem-se um *ethos* homogêneo, como o que veremos a seguir.

Crianças devolvidas

O juiz Sergio Luiz Ribeiro de Souza da 4ª vara da Infância, da Juventude e do Idoso de Santa Cruz, Zona Oeste do Rio de Janeiro, condenou um casal a indenizar em 30 mil três irmãos que haviam adotado.

Ancelmo Gois, O GLOBO, 03.08.2015

No informe anterior, podemos perceber como o fiador apresentou ao seu leitor um *ethos* homogêneo, ou seja, único, sem oscilações no perfil esperado diante de uma notícia para qual se deseja uma postura mais séria e, portanto, um orador, mais comprometido com tal seriedade.

Um *ethos* homogêneo, comprometido com a unicidade da sua imagem utiliza apenas a informação como base para sua notícia, não se esquecendo dos elementos de “onde”, “como”, “quem” os fatos ocorreram sem que deixasse transparecer qualquer resquício de índice avaliativo do enunciador ou traços que transparecessem elementos dispares à sua personalidade como efeitos de ironia ou jocosidade.

b) Ethos Heterogêneo:

Um *ethos* heterogêneo constitui, como o próprio nome sugere, a criação da imagem de um orador mais despreocupado em manter único *ethos* a seu público. Esse estilo, pouco convencional ao discurso jornalístico, sugere maior descontração a respeito do fiador.

Dessa maneira, da mistura de formalidade com a informalidade surge um estilo informal e descontraído e, ao mesmo tempo vinculado ao que está acontecendo, pois mescla ora conceitos de registro padrão culto, ora registro despojados diversos. Assim, perante os textos para causar maior aproximação e obtendo de seu leitor incorporação em seu ponto de vista. Observemos, então, o exemplo a seguir:

Yan Kardashian

Um bebê nascido em Cordovil, no Rio, foi batizado de Yan Kardashian. É que a mãe achou lindo o sobrenome da socialite Kim, que faz sucesso pelo tamanho do popô.

*A mamãe pediu a amigos pesquisassem a grafia correta na internet e pôs como segundo nome no neném, hoje com três meses. **Não gosto, não...***

Ancelmo Gois, O GLOBO,03.08.2015

O *ethos* heterogêneo, como dissemos, apresenta traços distintos de personalidade. Podemos observar claramente essa distinção quando há a variação entre o conteúdo da notícia, do qual o fiador mantém-se em distanciamento, e a sua inserção mais aprofundada. Notemos que há dois fiadores em conflito: o primeiro **neutro** e imparcial e o segundo **tendencioso** e coloquial.

O *ethos* entra em conflito e se torna heterogêneo, quando há a inserção da oração explicativa: “que faz sucesso pelo tamanho do popô.” Era possível que fosse atributo, qualidade ou identificação para caracterizar a artista, mas como uma escolha subjetiva, optou-se por tal oração em que o uso coloquial, mais uma vez, assume o lugar discursivo no registro padrão como uma das características mais presentes do *ethos* do orador.

No parágrafo seguinte, há novamente uma mudança para o *ethos* neutro, pois a notícia precisa de continuidade e, portanto, o gênero impele ao fiador² maior distanciamento. Isso posto, finaliza o informe com a seguinte frase: “Não gosto, não...” Com esta, assume lugar desejado novamente, não mais de apenas tecelão, mas de sujeito enunciativo e comunicante que deseja revelar seu pensamento e a adesão de seu público.

O *ethos* heterogêneo é um *ethos* que reside no limiar entre a neutralidade da não pessoa e seu aparente distanciamento e a presença da primeira pessoa e sua modalidade subjetiva, configurando maior irreverência como vimos até aqui.

c) O *Ethos* híbrido:

O *ethos* híbrido consiste em misturar em uma mesma enunciação várias faces éticas para que se possa “agradar” a um público variado. É comum encontrar um *ethos* híbrido, isto é, composto por mais de um componente identificável de personalidade, em textos publicitários, pois, dessa forma, é possível agradar a um público muito diferenciado. Além disso, o tipo de construção discursiva é mais direcionado, por vezes, a mais de um público, portanto, as variedades linguísticas são comuns de serem encontradas, donde encontramos o nome “híbrido”.

Maingueneau (2013) alerta que o *ethos* híbrido não corresponde a uma realidade social porque se dependermos de escolhas linguísticas, por exemplo, para identificar as características das partes de esse *ethos* e compará-los à realidade, veríamos que não é possível que um mesmo enunciativo utilize escolhas tão díspares para compor seu discurso. Vejamos, então, um exemplo para melhor esclarecer tal conceito.

A bença, vovó

*Sabe onde a rede de lojas de Fábrica de bolo vó Alzira, do Rio, vai abrir uma filial?
Em Miami.*

A marca tem mais de cem lojas espalhadas pelo Brasil.

Anselmo Gois, O GLOBO, 22.08.2015

Um *ethos* híbrido é composto de duas “falas” distintas, ou seja, duas variedades linguísticas caracterizadas e apresentadas num único corpo discursivo com vistas à aproximação do interpretante.

Nesse caso, podemos identificar, no exemplo anterior, a presença da variedade caipira na composição do título do informe: “A bença, vovó”; já que a palavra “benção” sofre redução em virtude do falar caipira. O conteúdo do informe, no entanto, volta ao tom

² Fiador é termo adotado por Dominique Maingueneau em **A propósito do *ethos***, para definir a sujeito enunciativo que se manifesta no discurso escrito.

coloquial costumeiro para simulação dialogal com o leitor. Prova disso, é a inserção de um questionamento como início da notícia propriamente dita: “Sabe onde a rede de lojas de Fábrica de bolo vó Alzira, do Rio, vai abrir uma filial?”

O *ethos* construído aqui utiliza o recurso híbrido para promover maior interação com o leitor, mas também criar um tom de intimidade familiar, tanto que o título, convenientemente escolhido atrela o costume popular dos antigos, “pedir benção à avó” como o nome da rede lojas. Somado a isso, então, o ambiente criado pelo enunciador de cumplicidade com seu interlocutor, pois conta-lhe uma novidade que supunha não saber: “Fábrica de bolos Vó Alzira abrir uma filial em Miami”.

Tentamos até aqui demonstrar que a construção da imagem de um orador passa por diversos conceitos, mas sobretudo, que é inevitável uma construção prévia por parte do auditório. Essa construção sempre será baseada em elementos sociais, extralinguísticos entre outros, mesmo que a imagem antecipadamente construída seja desfeita ao longo do percurso discursivo.

Como se pôde perceber, o *ethos* não é dito, mas mostrado por meio de pequenas pistas deixadas durante o discurso a fim de que o interlocutor construa, por si mesmo a imagem que supõe ser a ideal ao orador. Essa imagem, no entanto, sempre será uma imagem fictícia, nunca corresponderá ao real, pois, para cada momento enunciativo, é possível criar face correspondente, como no teatro de Goffman (2002).

CONCLUSÃO

Chegamos ao final deste trabalho e cremos ter alcançado nossos objetivos propostos desde o início, pois, à medida que debatemos passo a passo o conceito de *ethos* nas diversas perspectivas, pudemos consolidar nossas propostas. Além disso, paulatinamente, foi possível identificar novos *ethé* para o discurso de Ancelmo Gois.

Nossa proposta foi demonstrar brevemente como uma categoria retórica clássica, datada de V.ac, influencia até os dias atuais, a concepção de pessoas do discurso e os efeitos produzidos por um orador. Nessa perspectiva, apresentamos o conceito de *ethos* sob diversas concepções, acrescentamos as representações teatrais de Goffman por acreditarmos em viés lógico teórico e na sua influência a outros autores. Além disso, dispusemos as classificações propostas por Maingueneau para verificar a pertinência de nossa abordagem.

O conceito de *ethos* pré-discursivo, semelhante ao de *ethos* prévio de Amossy, proposto por Maingueneau, também nos foi basilar, principalmente, para identificarmos os efeitos de interdiscursividades propostos. Muitas vezes, foi-nos necessário saber mais a respeito do sujeito social para entendermos as nuances subjetivas deixadas no

discurso. No entanto, não nos detivemos apenas a essas abordagens *ethóticas* clássicas, principalmente, por considerarmos a linguagem e disposição dinâmica de troca e interação persuasiva do discurso.

O *ethos*, portanto, não é apenas um elemento de apresentação retórico-discursiva, como também, indicador dos graus de aproximação e distanciamento entre os sujeitos da interação linguageira. Assim, ao mesmo tempo, que oculta a verdadeira face do indivíduo, permite que a subjetividade enunciativa se revele por meio de pistas linguísticas deixadas por esse enunciador.

Finalmente, esperamos que este trabalho venha a colaborar com os debates acerca da perspectiva *ethótica* para além da perspectiva clássica de classificação, mas suscitar novas abordagens a esse respeito. Além disso, esperamos, ainda, que outros trabalhos, a partir do nosso olhar, possam dar continuidade ao debate aqui proposto, questionando e aprimorando os estudos linguísticos e enunciativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACERVO O GLOBO. Disponível em :<<http://acervo.oglobo.globo.com/>> Consultado em 28.03.2017.
- AMOSSY, Ruth (orgs). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2011.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Junior. 2ª edição revista. Coord Antônio Pedro Mesquita. Imprensa Nacional- Casa da Moeda: Lisboa, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral**. Vol. 1. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia ed. Nacional, 1976.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: Modos de Organização**. São Paulo: Contexto, 2010
- _____. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- EGGS, Ekkehard. "Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna", pg:29 a 56. In: AMOSSY, Ruth. (org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. Do original em inglês: **The presentation of self in everyday life**. 1975.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução: Maria Cecília P. de Souza -e- Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo Cortez, 2013.
- _____. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Maria Cecília P. de Souza e- Silva & Sírio Possenti; tradução: Adail Sobral et. al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Ethos, cenografia e incorporação**. In: **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. AMOSSY, Ruth (orgs). São Paulo: Contexto, 2011a
- _____. A propósito do ethos. in: **Ethos discursivo e pré- discursivo**. MOTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana. 2ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

CAPÍTULO 10

TORCER, RETORCER, DISTORCER E DESTORCE: NOTAS SOBRE FUTEBOL, HOMOFOBIA E PERTENCIMENTO

Data de submissão: 16/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

José Aelson da Silva Júnior

Universidade Federal de Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9529182250317282>

RESUMO: O presente texto faz algumas incursões acerca da assistência do futebol e suas relações com as questões de gênero e sexualidade, problematizando e fomentando uma reflexão crítica e atual sobre o torcer como possibilidade de lazer, como espaço de afirmação de uma masculinidade hegemônica, cujas práticas denotam uma suposta universalidade da dominação masculina sobre o feminino e sobre outras formas de ser masculino. As notas estão dispersas na introdução e subtítulos do trabalho, apresentando através de enunciações a temática proposta.

PALAVRAS-CHAVE: futebol; gênero; torcer; torcida.

QUESTIONS ABOUT SUPPORT
PRACTICES:
NOTES ABOUT SOCCER, HOMOPHOBIA
AND SENSE OF BELONGING

ABSTRACT: This paper makes some incursions on soccer assistance and

its relations with the issues gender and sexuality, questioning and fostering a critical and current reflection on the support soccer of leisure, as an affirmation space of a hegemonic masculinity, whose practices show a supposed universality of male dominance about women and about other ways to be male. The notes are scattered in the introduction and captions work, presenting through enunciations the proposed theme.

KEY-WORDS: soccer; gender; support; fans.

1. INTRODUÇÃO

O texto a seguir é um compilado de fragmentos acerca do futebol como possibilidade de lazer e os significados assumidos por este fenômeno esportivo ao trazer consigo códigos de acesso e restrição de cunho homofóbico, visto o exercício da assistência ao jogo, ou mesmo o jogo em si, como espaços e práticas próprias a uma heteronormatividade singular e concisa.

De forma ensaística, a argumentação que orienta esta reflexão busca referências em trabalhos acadêmicos e outros textos não científicos que problematizam as relações de gênero e sexualidade no futebol, tendo como foco principal a experiência do torcer na

sociedade brasileira, questionando a natureza unívoca de manifestar o pertencimento clubístico através da atitude máscula e viril requerida por esse esporte e seus agentes.

As notas presentes no corpo do texto fazem menção à participação de torcedores gays e da organização desses torcedores, intitulados torcidas queer, torcidas livres, bem como os que utilizam do substantivo que outrora fora utilizado para depreciação de seu clube, como no caso do Bambi Tricolor¹.

Jogando com as palavras abaixo problematizamos algumas questões importantes para o entendimento e análise dos objetivos apresentados, a *posteriori*, nessa narrativa. TORCER, RETORCER, DISTORCER E DESTORCER a torcida no futebol.

O *Torcer* como ponto de partida suscita a ideia da construção dos significados dessa prática, estabelecendo à torcida e aos espaços constituídos para ela, como território de uma educação viril. Diferentemente deste primeiro, da possibilidade de uma gestualidade retorcida e de um torcer aviadado², afetado, trejeitado, emerge um novo tipo de torcedor com seu jeito insinuantemente torto de torcer: um *retorcer*.

Esse jeito de torcer gay representa uma distorção nesse universo viril da torcida, constituindo uma verdadeira invasão de território. Uma torcida que, ao se mostrar retorcida, *distorce* o espaço da torcida viril. Uma torcida que destoa, incomoda, desequilibra a imagem “reta” do torcedor.

O jogo finda na perspectiva do *Destorcer*. Surge e fica a dúvida: O que é destorcer se não colocar as “coisas” no lugar? E o que está fora do lugar? É preciso destorcer o que está retorcido ou destorcer o torcer?

Neste sentido, esse ensaio tem como desafio desmistificar esse possível torcer gay, organizado em torcidas ou não, que se configura por meio de um emergente público torcedor, trazendo para cena da academia questões históricas, sociais e culturais acerca da invenção de um torcer masculino e de suas resistências quanto à participação, neste universo do futebol, de sujeitos que contrapõem tal ordem dominante.

As lacunas existentes e resistentes a essa temática justificam a relevância em problematizar o futebol e o torcer, como espaços de vivência do lazer, cuja dominação masculina é evidenciada e valorizada.

2. FUTEBOL E TORCIDA COMO POSSIBILIDADES DE LAZER

A adequação do futebol, esporte inglês que desembarcou no Brasil em fins do século XIX, às características culturais do povo brasileiro explica o alto poder simbólico que

¹ Galo Queer, Palmeiras Livre e Bambi Tricolor são alguns exemplos de torcidas organizadas através das redes sociais e declarados torcedores dos clubes do futebol brasileiro: Atlético Mineiro, Palmeiras e São Paulo.

² O termo “aviadado” não pertence ao léxico português, mas seu uso, de tão comum, legitima seu emprego em estudos que abordam as temáticas gays.

esse esporte adquiriu ao longo dos tempos, passando a representar o povo brasileiro da mesma forma que fazem outros fenômenos nacionais, como o carnaval (DAOLIO, 2000).

A perspectiva que conduz a narrativa que, por hora, sustenta essa iniciativa de pesquisa, assume uma dimensão sociocultural nos processos de investigação do objeto demarcado pelo Futebol e suas interfaces, como o fazem vários autores brasileiros (Roberto Damatta, Jocimar Daolio, Silvio da Silva, Arno Vogel).

Damatta (1982, 1994) afirma que o futebol constituiu-se em veículo para uma série de dramatizações e representações da sociedade brasileira, permitindo a expressão e vivência de problemas nacionais. Afirma, ainda, que o futebol pode ser visto como “[...] uma imensa tela onde a experiência humana pode ser vivida e, o que é melhor, recordada e revivida.” (DAMATTA, 1982, p. 14)

De acordo com Rosa (2010), ao longo dos séculos XIX e XX, os processos de institucionalização e universalização do esporte, reconhecido aqui como fenômeno sociocultural, intensificaram-se com a formação de clubes e ligas esportivas expandindo-se para todos os estratos sociais e contextos geográficos.

Algumas pesquisas no campo da história do futebol corroboram com esses dados, como as investigações desenvolvidas por Marcelino da Silva, Raphael Ribeiro, Euclides Couto, Georgino Souza Neto e Rodrigo Moura, organizados em um coletivo de textos sobre as histórias do futebol e do torcer em Minas Gerais.³

Segundo Souza Neto (2012), nas primeiras décadas do século XX, começa a se configurar um novo comportamento do público em relação ao esporte *Bretão*. Esse mesmo autor sinaliza a transição de uma assistência do futebol para uma relação de predileção aos clubes e/ou times de futebol, estabelecendo algum tipo de vinculação com eles - o que se traduz no torcer. Damo (1998) esclarece esse novo sentido atribuído ao futebol pelo sujeito torcedor ao dizer que torce por um time assume contornos de uma identidade social e corresponde a códigos e valores que dizem muito acerca de quem somos.

Assim como aponta Silva *et al* (2012, p.23), entender e compreender que o torcer “representa uma real possibilidade de lazer” é pressuposto fundamental para fazer dessas manifestações culturais e dos sujeitos que ali estão, focos de investigação e pesquisa no campo das ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, as torcidas têm sido objeto de interesse de diversas áreas do conhecimento. Dentre elas, as torcidas organizadas (TO's) aparecem como categoria muito rica em conteúdo e análises, visto a relação que essas estabelecem com os clubes e entre seus pares.

³ SILVA, Silvio Ricardo da; DEBORTOLI, José Alfredo de O.; SILVA, Tiago Felipe (Org.). *O Futebol nas Gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

Sobre as TO's, Silva *et al* (2012, p. 24) faz a seguinte caracterização: as TO's "têm grande vinculação com o clube e são identificadas através dos uniformes dentro dos estádios, nasceram tendo como um dos objetivos a ideia dos clubes de uniformizar o torcer dentro das arquibancadas." Segundo Toledo (2002), as primeiras formas coletivizadas de torcer surgiram durante as décadas de 1940 e 1950 e eram denominadas torcidas uniformizadas.

Embora o torcer surja com o advento do esporte e da modernidade, hoje em dia, podem ser observados comportamentos muitas vezes hostis que revelam, na linha do progresso que acompanha a transformação das cidades e os modos de vida, práticas de torcer pouco "civilizadas".

Algumas questões relativas a esse universo alocam-se no campo da violência, do sexismo, do preconceito racial e de um modo de torcer unívoco, leviano e intolerante, revelando outras faces do torcer e trazendo à tona, para além da festa, questões de fórum sociológico, cultural e político.

Silva *et al* (2012) destaca a necessidade de maior volume de investigações que auxiliem na compreensão e na promoção de políticas públicas mais adequadas à realidade das TO's, de certo heterogêneas. Os autores ressaltam, ainda, o fato de que "as torcidas são um objeto em constante transformação, que não se consolidam de maneira aleatória, mas sim possuem "porquês" e "comos" que se relacionam diretamente ao perfil que possuem." (SILVA *et al*, 2012, p. 45)

Os estudos de Norbert Elias e Dunning (1992), Rosa (2010), Moura (2003, 2005) e Campos (2010, 2012) chamam atenção, em suas elaborações, à condição do esporte, mais detidamente do futebol, "como área reservada masculina". Os dois últimos autores questionam o papel atribuído e assumido pelas mulheres brasileiras no futebol, o que representa nessa elaboração teórica o gatilho de um debate que dá corpo aos estudos sobre gênero, esporte e homofobia que aqui se pretende.

Emerge nesse cenário do torcer no futebol, o "risco" da presença de um novo (?) torcedor: o torcedor gay e as respectivas torcidas organizadas gays.

Retomando as considerações de Silva *et al* (2012), em relação "a constante transformação das torcidas", surge um outro questionamento. Reconhecida a tradição de o estádio, o futebol e as torcidas representarem um espaço para práticas masculinas, de atitudes viris e de domínio do macho, e reconhecido também o surgimento de grupos gays como torcedores de futebol, como se dá o convívio desses dois modos de ser torcedor? Há indícios de haver espaço para esse convívio? Quais condutas, discursos e representações precisam ser "destorcidas"? Quais as possibilidades e os limites para a mudança?

3. FUTEBOL E TORCIDA COMO ESPAÇO DO MASCULINO

Segundo Rosa (2010), já existe um amplo acervo de trabalhos voltados a discutir as relações entre homofobia e esporte. Neste sentido, citando Liotard, o autor entende que:

As abordagens teóricas e os estudos empíricos realizados tanto na América do Norte como na Europa, junto a atletas masculinos e femininos, em esportes profissionais e amadores, em estruturas escolares ou universitárias, associativas ou comerciais, em equipes locais ou nacionais colocaram em evidência não somente os comportamentos, mas também uma cultura homofóbica⁴. (LIOTARD, citado por ROSA, 2010, p.14).

No tocante ao futebol, pesquisas científicas cujas temáticas refletem o futebol como espaço heteronormativo são expressivos, entretanto, quando se refere à apropriação do torcer no futebol por grupos gays, e/ou sobre homofobia no futebol, temos um campo de pesquisas ainda incipiente. Na presente proposta de pesquisa, as possíveis evidências para uma história do futebol e homofobia são balizadas pelos estudos de Rosa (2008 e 2010).

Um pouco dessa história será descrita através de “enunciações”, como assim designa Rodrigo Rosa ao narrar alguns episódios relativos à homofobia e futebol, depreendido de suas fontes de pesquisa:

Já é noite feita. Acabo de retornar do Estádio Moisés Lucarelli, casa da Associação Atlética Ponte Preta, equipe que há minutos atrás perdeu o jogo válido pela décima terceira rodada do Campeonato Paulista da série A1 de 2010. Perdeu para o São Paulo Futebol Clube, por 2 a 0. Fui ao jogo porque queria experimentar dividir o estádio de futebol com Richarlyson e outras milhares de pessoas, entre jogadores e trabalhadores do espetáculo e torcedores/as. Mas especialmente, queria estar com Richarlyson. Queria ver a Torcida Independente gritar os nomes dos componentes do São Paulo e ignorar o do suposto gay que os envergonha. Apesar de não conseguir discernir absolutamente tudo que a torcida entoava, estou seguro que não ouvi o nome dele. Lembro-me de gritarem pelo Rogério Ceni, pelo Dagoberto, Marcelinho Paraíba... mas nada de Richarlyson. Fui também para ver como se comportavam torcedores diante de um adversário que escolheram ser gay e o que presenciei superou minhas expectativas. Além dos termos viado e bicha - com seus respectivos desdobramentos derivados dos mecanismos da língua que chamamos de aumentativos e diminutivos - serem os mais frequentemente emitidos, depois de filho-da-puta, nada movia mais os torcedores da Ponte do que tentar atingir Richarlyson com palavras. Quero dizer, ainda que todos os jogadores do São Paulo tenham sido alvejados por gritos de “Bambi!”, carga reservada aos que se contaminaram, por atuar naquele clube e por dividir campo, vestiário, folha de pagamento com um “suspeito”, o alvo preferencial, sem dúvida alguma, era Richarlyson. Por conta de sua suposta bichice, foram muitos os torcedores que se levantaram, agarraram a própria genitália e a ofereceram ao jogador. Não foram poucas as torcedoras que sugeriram que ele fosse fazer o que elas diziam

⁴ “[...] a palavra homofobia já circulava nos discursos populares e acadêmicos desde 1970, é somente em meados de 1990 que emerge como conceito central de análise em reflexões sobre o fenômeno esportivo, na produção científica da Educação Física Brasileira. Paulatinamente, autoras e autores deste campo de conhecimento passam a atentar-se para este encontro temático. Todavia, em comparação com outras discussões caras à Educação Física, elaborações sobre homofobia e esporte ainda são raras.” (ROSA, 2008, p. 50).

ser o que ele mais gostava: dar o cu! Tampouco foram poucas as crianças, meninos na sua totalidade, que se esforçavam em desqualificá-lo, escolhendo agregar um “bichona” ao clássico “filho-da-puta”, incentivados e incentivadores dos pais e mães que urravam as mesmas frases. Aos meus olhos e ouvidos, as maravilhas do jogo sucumbiram ao horror do seu entorno.”(ROSA, 2010, p. 1-2)

O depoimento de Rodrigo Rosa apresenta indicativos de uma conduta “natural”, banal, que constitui numa forma singularizada de torcer. Um “torcer viril”. Isso fica mais evidente quando Dunning e Maguirre (1997) salientam que o esporte tornou-se expressão cultural cada vez mais importante dos valores masculinos tradicionais e o esporte organizado transformou-se na principal experiência de validação da masculinidade.

Assumindo o futebol como fenômeno cultural e detentor de um poder simbólico, como definido por Jocimar Daolio (2000), é possível inferir que esse esporte tem sido o espaço de validação da masculinidade e o nicho de preservação dos códigos e valores tradicionais dessa masculinidade para cultura brasileira.

Ainda neste sentido, Moura (2005) e Ponciello (apud RAGO, 1995/1996), atentam ao fato de que os esportes coletivos (nesse caso o futebol) são os últimos lugares em que os valores masculinos podem ainda ser investidos publicamente, legitimamente e sem vergonha, ou seja, foi o espaço social que sobrou para os homens referenciarem sua masculinidade.

A espreita das análises a seguir parece conformar o que aqui foi suposto como uma educação para o torcer, confluyente para uma educação viril.

Segundo Dunning e Maguirre (1997, p. 345), “o esporte representa para uma maioria de homens o principal local de ensino, de preservação e de expressão pública das normas tradicionais de masculinidade.” Em relação ao campo futebolístico, Moura (2005, p.138) aponta para o fato da formação, determinação e manutenção dos papéis sexuais “acontecerem no seio familiar e na escola”.

É notório que o universo do futebol caracteriza-se por ser, desde sua origem, um espaço eminentemente masculino: como esse espaço não é apenas esportivo, mas também sociocultural. Os valores nele embutidos e dele derivados estabelecem limites que, embora nem sempre tão claros, devem ser observados para a perfeita manutenção da ‘ordem’, ou da ‘lógica, que se atribui ao jogo e que nele se espera ver confirmada. (FRANZINI, 2005, p. 316).

Não existe o conceito de macho sem que também haja o conceito de fêmea. O que simbolicamente demarca posições e reforça os papéis permitidos ao masculino e ao feminino são os códigos de conduta atribuídos a esses sujeitos, a fim de manter uma suposta ordem social, onde cada um desempenha o seu papel.

A participação das mulheres na história do futebol revela um doutrinamento para que elas se aproximassem ao máximo, sem destoar, do comportamento esperado pelos

homens, o que se observa na banalização de um torcer, na contemporaneidade, marcado por palavrões e gestos obscenos que, no espaço da torcida são permitidos e até mesmo desejados, tornando-se naturalizados.

Isso fica ainda mais evidente quando, dentro dessa lógica, se relativiza a participação das mulheres no jogo de futebol por um atributo sexual que lhes aproxima da virilidade: sua orientação sexual representada pelo lesbianismo. Para Liotard (2003, p. 04)

o mundo dos esportes depende da estigmatização, tanto dos homens que se afastam dos caminhos da virilidade tradicional quanto das mulheres que dele se aproximam, associando num mesmo movimento, sexismo e homofobia. Se por um lado a presença de sapatas no esporte também desperta o mesmo pânico moral desencadeado pelas bichas, por outro a pressuposição de que, enquanto lésbicas, seriam também masculinizadas e viris, às tornaria mais aptas às práticas esportivas demandantes de virilidade.

Campos (2012), ao se dedicar à pesquisa sobre mulheres torcedoras, apresenta elementos que indicam essa educação para o torcer como uma educação paternalista. Referindo-se à participação dos homens na introdução das mulheres aos estádios de futebol, essa autora destaca que

Foram eles que abriram uma concessão para que suas mães, esposas, namoradas e filhas frequentassem esse local, desde que acompanhadas por eles. A entrada da mulher nesse espaço masculino não foi marcada pela intenção de mudar a condição feminina, a ordem social ou mesmo a hierarquia de gênero que se estabelece na sociedade. (CAMPOS, 2012, p. 173).

Sobre a relação pai-filha-futebol, esse mesmo estudo indica um doutrinamento nutrido pelos laços familiares, marcado pela admiração, pelo respeito ou por determinada forma de estabelecer vínculos afetivos com a figura paterna que faz com que a imagem do pai e seus respectivos gostos sejam acolhidos por suas filhas torcedoras; “sua forma de pensar e agir tende a ser seguida, muitas vezes, sem questionamentos.” (CAMPOS, 2012, p.175)

Alguns reflexos dessa educação viril ficam explicitados no discurso de torcedoras, sujeitos da pesquisa desenvolvida por Campos (2012, p.179).

[...] muitas torcedoras disseram que cantavam, pulavam e falavam palavrão. Fato que chamou a nossa atenção durante as entrevistas foi que muitas das que assumiram falar palavrão no estádio não conseguiram reproduzir os cânticos e nem os xingamentos durante as falas em um contexto fora do estádio.

Vale observar que o ritual descrito se encaixa no espaço do masculino, onde esse tipo de comportamento, supostamente parte da catarse do torcedor, é banalizado e, por isso mesmo, esperado e permitido. De acordo com Daolio (1997), o estádio de futebol

tornou-se um espaço de permissividade para certo tipo de violência simbólica. “Com isso, algumas atitudes reprováveis dentro da sociedade são admitidas nesse espaço.”

Retomando as constatações de Campos (2012, p.179), uma das suas entrevistadas afirmou que “[...] mulher não pode falar palavrão que é feio”. Entretanto, no ambiente da torcida, esse comportamento “desviante” da conduta feminina encontra seu eixo: torna-se aceito, adequado, acolhido. Daí ser possível depreender a ocorrência de uma nova identidade. Não mais da mulher, mas sim da torcedora viril.

Campos (2012, p. 181) também destaca o fato de que “o lócus do preconceito é o mais diverso e ocupa vários ambientes. É praticado por ambos os sexos, a partir do momento em que não reconhecem a ida ao estádio como um lazer também pertencente à mulher.” Poder-se-ia acrescentar, a essa ideia, a negação de pertencimento a todo aquele que não representa/assume o seu devido papel, o de um(a) torcedor(a) viril.

Outra enunciação apresentada por ROSA (2010, p. 59) converge com as inferências de uma educação *moral* atribuída ao futebol.

Em outro episódio, Lampião⁵ revela uma manifestação da homofobia no meio esportivo em que o futebol aparece como prática com características curativas, capaz de livrar o sujeito e conseqüentemente o seu entorno, dos malefícios da homossexualidade e das efeminações. Em um breve texto publicado em 1978, o poeta Paulo Augusto revelava o drama que seu irmão caçula vinha enfrentando desde que a família interceptara cartas trocadas entre eles em que confidenciavam seus desejos e experiências homossexuais. Os familiares vinham obrigando o rapaz a cursar uma universidade que escolheram, trabalhar onde conseguiram encaixá-lo, jogar futebol e namorar com moças (“Uma história de família”, Lampião, n. 04, p. 16, 1978). A prática do futebol aparecia como penosa, para alguém que não a apreciava, porém mais do que um castigo, aquela obrigação permitia denotar a crença familiar de que tal prática masculinizaria o caçula e poderia contribuir para afastá-lo da homossexualidade. O futebol configurava-se como uma estratégia de heterossexualização, ao lado da escolha da profissão e do trabalho, como um método de blindagem contra o contágio da viadagem.

Esta última enunciação demonstra quanto o imaginário sobre o futebol e a representação que se tem sobre ele está arraigado ao simbolismo de uma prática masculinizante, o que, dessa forma, faz com que o torcer no futebol também o seja.

4. A EMERGÊNCIA DA TORCIDA E DE UM TORCER GAY NO FUTEBOL

‘Homossexualidade: o tabu das arquibancas’⁶. Assim era intitulado o editorial da revista masculina, *Papo de Homem*, em sua seção de artigos e ensaios. Por não se tratar

⁵ Lampião foi um dos periódicos utilizados por Rodrigo Rosa em sua pesquisa de Mestrado. Ver: ROSA, Rodrigo Braga do. *Enunciações afetadas: relações possíveis entre homofobia e esporte*. (Dissertação) Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação Física. Campinas, 2010.

⁶ Ver: <<http://papodehomem.com.br/homossexualidade-o-tabu-das-arquibancadas/>>. Acessado em 23 de mar. de 2014.

de uma revista para um público específico, como, por exemplo, as revistas destinadas a seguimentos sociais ou de gênero, chamou atenção a evidência de um tema, como o próprio editorial afirmou – um *tabu*.

Esse mesmo artigo diz ser inevitável falar sobre esse assunto e apresenta pontos sérios a serem discutidos - o da identidade do torcer e a territorialidade no futebol, visto que, segundo a revista online *Papo de Homem*, “enquanto torcedores formam grupos para dar visibilidade à homossexualidade, torcidas organizadas temem perda de espaço”.

Embora surja como fenômeno recente, há registros mais longínquos da existência de torcidas gays no Brasil. Poucos sabem que o espaço das arquibancadas já foi dividido com uma torcida “requebrante”: Coligay, “a alegre torcida do Grêmio”.⁷

Lúcia Brito (2006), em reportagem publicada na revista *Imortal Tricolor*, totalmente devotada ao Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense, afirmou que essa irreverente torcida teria surgido em 1977, destacando o destemor destes torcedores, em tempos de liberdades civis cerceadas e de inquestionável domínio de machos nas arquibancadas.

O Brasil vivia sob a ditadura militar e não eram tempos dos mais arejados. Era preciso ser muito macho para sair do armário e revelar a preferência sexual alternativa. Que dizer então de sair no maior modelão e ir para um estádio de futebol reduto praticamente exclusivo de homens com H, onde as poucas mulheres que se aventuravam a entrar eram alvo de grosserias no mais baixo nível. (BRITO, 2006, p. 24).

Algumas enunciações presentes nas fontes (periódicos específicos) pesquisadas por Rosa (2010), bem como os fragmentos descritos a seguir, caracterizam o torcer da Coligay, e sinalizam uma relação de tolerância entre eles e os outros torcedores.

Eles passaram a levar faixas identificativas, a bailar – rebolando e levantando graciosamente o pezinho e quando uma bola raspava a trave defendida pelo goleiro do Grêmio, juntavam as palmas das mãos e soltavam agudos gritinhos de emoção. (FONSECA, 1977, p. 50).

Se destacavam pela animação, - cantando, gritando, pulando e rebolando o tempo todo – e pelo figurino extravagante, com túnicas sedosas esvoaçantes, plumas, paetês e muito, muito glamour.” (BRITO, 2006, p. 24).

Em seus estudos, esses autores declararam também uma aparente relação de cortesia entre a Coligay e o Clube. Aos poucos, a Coligay foi ganhando a simpatia de outros torcedores e tornou-se uma espécie de amuleto para os jogos do Grêmio.

⁷ O nome Coligay faz referência e seria uma homenagem de Volmar Santos à boate Coliseu, voltada para o público homossexual, e à identidade dos componentes do grupo de torcedores. Ver Gerchmann (2014).

Figura 3: Foto da torcida do Grêmio Futebol Clube, a Coligay⁸.



Fonte: Revista on-line *Papo de Homem*

Outra torcida que surge nesse mesmo contexto é a torcida organizada Fla-gay, grupo que se dizia torcedor do Clube de Regatas do Flamengo. Entretanto, os dados apresentados por Rosa (2010), registram, diferentemente do sentimento atribuído à Coligay, uma grande rejeição à Fla-gay, sendo ela impedida de entrar nos jogos do Flamengo por decisão da própria diretoria do clube.

Ao que se sabe, nenhuma das torcidas gays resistiram no tempo. Nesse sentido, a cronologia desenvolvida por Fachini (2006, p.84) em “três ondas”⁹, demarcam temporalmente os movimentos de militância LGBT¹⁰ no Brasil e nos permite aproximar o declínio das torcidas ao contexto histórico que se dava nas décadas de 70, 80 e a partir de 90, no Brasil e no mundo. Isso fica mais claro no trecho abaixo, exposto por Rosa (2010, p. 169-170).

Se nas décadas de 1970 e início dos anos 1980, estes fenômenos tiveram alguma visibilidade midiática, o período seguinte seria silencioso a respeito das torcidas gays. O recuo do movimento organizado, desarticulado por múltiplos fatores internos e externos já tratados anteriormente, que marcaram a segunda onda do ativismo homossexual no país, parecia compor a explicação mais

⁸ A tentativa de formar uma torcida organizada gay não é novidade no futebol brasileiro. Foi no dia 10 de abril de 1977, quando o Grêmio foi disputar uma partida pelo Campeonato Gaúcho contra o Santa Cruz (RS), que a novidade estampava as arquibancadas do estádio Olímpico: cerca de 60 torcedores homossexuais impressionaram os demais pela festa que faziam. Era a Coligay, a primeira torcida organizada assumidamente gay do Brasil. A Coligay foi fundada por Volmar Santos, que hoje é colunista social do jornal O Nacional, de Passo Fundo (RS). Disponível em: <<http://papodehomem.com.br/homossexualidade-o-tabu-das-arquibancadas/>>. Acessado em: 23 de mar. de 2014.

⁹ Três períodos marcadamente distintos pelas quais passou esta militância: uma primeira onda correspondente ao “surgimento e expansão do Movimento durante o período de abertura política”, que se estende de 1978, com a fundação do grupo “SOMOS”, até meados da década seguinte, com a retomada do regime democrático e a emergência da AIDS como “peste gay”; uma segunda onda que compreende o restante da década de 1980, marcada por uma reordenação do Movimento que, Edward MacRae (1990) nomeou como um “período de declínio” e; uma terceira onda, caracterizada por um reflorescimento e constante expansão das atividades militantes, que teve início com a chegada dos anos 1990.

¹⁰ LGBT é o acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, mas, em alguns casos, a letra T remete a Travestis e Transexuais.

plausível para o desaparecimento daqueles grupos de torcedores. Em tempos de organização social fragilizada e do estigma flagelante da Aids, torcedores recolheram suas cornetas e faixas, mas quando o movimento re floresceu em meados dos anos 1990, elas não retomaram a expressividade que um dia obtiveram.

As notas até aqui desenvolvidas dão fôlego a emergente organização de torcedores gays no futebol brasileiro. Segundo o site da EBC (Empresa Brasileira de Comunicação), o que se tem observado é o fato de que, desde 2013, muitos torcedores vêm utilizando as redes sociais¹¹ para se vincularem às torcidas organizadas gays de seus times. Essas torcidas têm utilizado desses canais para enfrentar o preconceito no futebol¹².

Aos acréscimos deste ensaio, cabem indagações acerca da identificação desse torcedor e desse torcer. Já pareça certo que, dentre as razões que motivam esses torcedores, exercer o direito de torcer pelo seu time e usufruir dos espaços destinados a esse lazer são fundamentais e se justificam. Analisando os depoimentos de Volmar Santos, idealizador da Coligay, e Felipe Campos, idealizador da Gaivotas Fiéis¹³, podemos depreender tais indícios.

O que eles não entendem é que antes de tudo somos gremistas, que vibramos de paixão pelo nosso clube. Toda essa turma que está aí já vinha ao estádio há muito tempo, e a única diferença é que agora estamos reunidos, torcendo numa boa, na nossa. (FONSECA, 1977, p. 49)

Sou corintiano roxo, ou rosa, como preferirem. [...] quero ter mais acesso aos estádios. Evitar represálias já vivenciadas por amigos. [...] Quero ser torcedor como qualquer homem. Por que antes de ser gay, sou homem e sou corintiano. Quem vai me impedir? (Fala de Felipe Campos em Entrevista cedida ao site Terra)

A afirmação da orientação sexual não pode sobrepujar a afirmação do ser torcedor. Se assim acontecer, a torcida será tornada meio, e não fim. Funcionará muito mais como “vitrine” para manifestação de uma identidade minoritária do que como espaço identitário constituído a partir do envolvimento afetivo por um time.

O que podemos ver nas páginas das torcidas queer/livre são discursos de pertencimento clubístico e de uma posição política. Mesmo ocupando outros espaços

¹¹ Atlético Mineiro: <https://www.facebook.com/pages/Galo-Queer/260183954118767?fref=ts>

Cruzeiro: <https://www.facebook.com/torcidaacruzeiromaria>

São Paulo: <https://www.facebook.com/BambiTricolor>

Grêmio: <https://www.facebook.com/pages/Gremio-Queer/596222133723294>

Vitória: <https://www.facebook.com/ecvitorialivre>

Bahia: <https://www.facebook.com/pages/EC-BAHIA-LIVRE/494001227314767>

Internacional: <https://www.facebook.com/pages/QUEERlorado/164289153730713>

Palmeiras: <https://www.facebook.com/PalmeirasLivre>

Acessado em 23 de mar. de 2014.

¹² <http://www.ebc.com.br/esportes/2013/04/torcidas-organizadas-gays-usam-redes-sociais-para-enfrentar-preconceito-no-futebol>. Acessado 23 de mar. de 2014.

¹³ Entrevista sedida ao site Terra. Ver em <<http://esportes.terra.com.br/corinthians/idealizador-de-gaivotas-fieis-felipe-campos-diz-sofrer-ameacas,9050eaa2886d1410VgnCLD200000ec6eb0aRCRD.html>>. Acessado em 23 de mar. de 2014.

de assistência ao futebol, diferentemente dos estádios, visto a negação deste espaço a esses torcedores dissidentes, o ambiente virtual é explorado de modo providencial como espaço “seguro” de denúncias e questionamentos sobre o enraizamento do preconceito sobre mulheres e homossexuais nesse esporte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Lúcia. Nação Tricolor: Coligay. In: **Revista Imortal Tricolor**, n. 03, jan. 2006, p. 24.

CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. As mulheres torcedoras do Cruzeiro Esporte Clube presentes no Mineirão: suas características e relações com o clube e com o estádio. In: SILVA, Silvio Ricardo da; DEBORTOLI, José Alfredo de O.; SILVA, Tiago Felipe da. (org.). **O futebol nas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. **Mulheres torcedoras do Cruzeiro Esporte Clube presentes no Mineirão**. Mestrado (dissertação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Belo Horizonte, 2010, 142fls.

DAMATTA, Roberto (org.). **Antropologia do óbvio: notas em torno do significado social do futebol brasileiro**. Revista USP – Dossiê Futebol, n. 22, pp. 10-17, 1994.

_____. **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro. Pinakotheke, 1982.

DAMO, Arlei Sander. **Bons para torcer, bons para se pensar: os clubes de futebol no Brasil e seus torcedores**. MotusCorporis. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 11-48, 1998.

DAÓLIO, Jocimar. As contradições do futebol brasileiro. In: CARRANO, Paulo. (org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

_____. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas. Editora Unicamp, 1997.

DUNNING, E. & MAGUIRE, J. **As relações entre os sexos no esporte**. *Estudos Feministas*, v. 2, 1997, pp. 321-348.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zajar Ed., 2000.

ELIAS, Norbert; DUNNING Erik (org.) **A busca da excitação**. Lisboa, 1992.

FACCHINI, Regina; BARBOSA Regina Maria. **Dossiê saúde das mulheres lésbicas: promoção da equidade e da integralidade**. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2006.

FRANZINI, Fábio. **Futebol é ‘coisa para macho’? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol**. *Revista Brasileira de História*. vol. 25, n. 50, 2003, pp.316-328.

FONSECA, Divino. Para o que der e vier. In: **Revista Placar**, n. 370, mai. 1977, pp. 48-50.

FREITAS, M. **Do amor grego à paixão nacional: masculinidade homoeroticidade no futebol brasileiro**. Acesso em 07 de março de 2015. <http://www.efdeportes.com/efd55/paixao.htm>

GERCHMANN, Léo. **Coligay: tricolor e de todas as cores**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos; SOUZA, Nádia Geisa Silveira; GOELLNER, Silvana Vilodre e SOUZA, Jane Felipe (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da UFRG, 2007.

LIOTARD, Philippe. Sport et Homophobie. In: TIN, Louis-georges (Org.). **Dictionnaire de l'Homophobie**. Paris: Press Universitaires de France, 2003.

PEREIRA, A. S.; et al. **Preconceito contra homossexuais no contexto do futebol**. Revista Psicologia & Sociedade, 2014, v. 26 (3), 737-745.

PINTO, Mauricio Rodrigues. **Torcidas Queer e Livres em Campo: Sexualidade e Novas Práticas Discursivas no Futebol**. Ponto Urbe [online], 2014. Acessado em 28 de abril de 2015. Disponível em <http://pontourbe.revues.org/1460>

PINTO, Mauricio Rodrigues; ALMEIDA, Marco Bettine. **As torcidas queer em campo: a emergência de grupos que questionam a homofobia e o machismo no futebol**. Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte, v. 1, n 2, p105-116.

RAGO, Margareth. **"Adeus ao feminismo? Feminismo e pós-modernidade no Brasil"**. *Cadernos AEL*, n. 3/4, p. 12-43, 1995/1996.

ROSA, Rodrigo Braga do. **Enunciações afetadas: relações possíveis entre homofobia e esporte**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

_____. **Homofobia e esporte na produção da educação física brasileira (1979-2007)**. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação Física – universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2008.

SILVA, Silvio Ricardo da. **Tua imensa torcida é bem feliz... da relação torcedor com o clube**. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer). Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

SILVA, Silvio Ricardo da; DEBORTOLI, José Alfredo de O.; PRAÇA, Gibson Moreira; AUGUSTO, Izabela Guimarães; SILVA, Tiago Felipe da; GOMES, André Silveira. **Torcedores organizados em Belo**. In: SILVA, Silvio Ricardo da; DEBORTOLI, José Alfredo de O.; SILVA, Tiago Felipe da. (org.). **O futebol nas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Marcos A. **Gênero e raça: a nação construída pelo futebol brasileiro**. *Cadernos Pagu*. Campinas, v. 6, n.7, p. 109-152, 1996.

SOUZA NETO, Georgino Jorge. **A invenção do torcer em Belo Horizonte: da assistência ao pertencimento clubístico (1904-1930)**. In: SILVA, Silvio Ricardo da; DEBORTOLI, José Alfredo de O.; SILVA, Tiago Felipe da. (org.). **O futebol nas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TOLEDO, Luiz Henrique de. **Lógicas no futebol**. São Paulo, Hucitec/Fapesp, 2002 (coleção Paideia).

Contato: juniorefi@hotmail.com / (31) 99751-4630

CAPÍTULO 11

POEMAS METALINGÜÍSTICOS PARA CRIANÇAS: ESTILOS DE SE CONCEBER E ENSINAR POESIA

Data de submissão: 11/10/2020

Data de aceite: 05/11/2020

Ana Elvira Luciano Gebara

UNICSUL / FGV Direito SP

<http://lattes.cnpq.br/8917433006229576>

RESUMO: As temáticas da poesia para crianças sempre oscilaram entre elementos resultantes da apresentação do mundo (lugares, sentimentos, objetos) a partir de uma ótica de adulto e elementos do universo infantil nas inúmeras maneiras de se olhar esse mundo adulto. São, por um lado, poemas que ensinam; poemas com princípios morais; poemas narrativos (fatos cotidianos e cômicos), e por outro, poemas narrativos e descritivos a partir do ponto de vista das crianças; e poemas que alinham, pelo menos, duas gerações. A multiplicidade e a variação da temática são resultado principalmente desse embate entre tempos em um mesmo espaço. No entanto, um dos temas parece permanecer desde que se começa a escrever para crianças e transita do mundo adulto para o mundo infantil – trata-se da metalinguagem. São poemas que indicam a concepção do que seja a poesia,

o próprio poema; ou ainda que identifiquem quais as formas de se ler o poético e apreciá-lo. Desses poemas, essa comunicação tem como objeto quatro deles, de três poetas. O primeiro é José Paulo Paes, em dois poemas “Convite” (*Poemas para brincar*, 1990) e “Poesia e Prosa” (*Vejam como eu sei escrever*, 2001); o segundo, Almir Correia, em “Meu poema abana o rabo” (de livro de mesmo título, 2004); e o terceiro de José Jorge Letria, em *A casa da poesia*, livro composto por um único poema. Para a análise da metalinguagem, serão identificadas as imagens associadas ao poema e à poesia, pela escolha lexical e sintática, tendo como instrumental analítico, os da Estilística e dos estudos do estilo, Martins (2003), Possenti (2007), e da Estilística Discursivo-Textual, segundo Micheletti (2014), e também os da metalinguagem, Campos (2004) e Chalhub (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Estilística, poema metalinguístico, poema e poesia.

METALINGUISTIC POEMS FOR CHILDREN: STYLES FOR CONCEIVING AND TEACHING POETRY

ABSTRACT: Themes in poetry for children have often oscillated between elements springing from an adult’s rendering of the

world (places, feelings, objects) and elements springing from a child's perspective on the world of adults. Poems for children may be poems that teach, that impart moral principles; narrative poems (everyday life; funny poems); narrative and descriptive poems from a child's point-of-view; poems which intertwine the points of view of, at least, two generations. Thematic multiplicity and variations derive mainly from this clash of different times within the same poetic space. There is one theme, however, which seems to be omnipresent in the poetry adults write for children – metalanguage. These are poems which present an understanding of what poetry is; or, alternatively, which point to different ways to read and enjoy poetry. This chapter examines four poems of the latter kind, by three different poets: José Paulo Paes' "Convite" [Invitation] (in *Poemas para brincar* [Poems for playing], 1990) and "Poesia e Prosa" [Poetry and prose] (in *Vejam como eu sei escrever* [See how well I can write], 2001); Almir Correia's "Meu poema abana o rabo" [My poem wags the tail] (in a 2004 by the same title); José Jorge Letria's *A casa da poesia* [The home of poetry], in a book made up by a single poem. In order to analyze metalinguistic strategies in these poems, lexical and syntax choices will be used to identify imagery associated to poems and poetry. The theoretical framework is provided by Martins (2003), Possenti (2007), for stylistics; Micheletti (2014) for Discourse-Textual Stylistics, and by Campos (2004) e Chalhub (1998) for metalanguage.

KEYWORDS: Stylistics, metalinguistic poem; poem and poetry.

1. OS TEMAS DOS POEMAS PARA CRIANÇAS

A poesia para crianças, no Brasil, durante o século XX e o início do século XXI, em seus diversos gêneros poéticos, traz, em geral, um tom lúdico, muitas vezes, apresentado no trabalho sonoro das rimas e do ritmo e nas brincadeiras de palavras. Essas estratégias buscam conquistar o leitor-mirim para o texto utilizando o que é peculiar a esse público leitor.

Se o lúdico predomina como um elemento presente nos variados poemas, as temáticas não apresentam a mesma unidade. Há temáticas de caráter educativo. Há embates entre tempos em um espaço comum, o poema, surgem os pontos de vista de adultos e de crianças. Há também a temática da metalinguagem.

Dentro do espectro do educativo, existem poemas com orientação para o bom comportamento, como o famoso "A boneca" (2009, p. 28), de Olavo Bilac, em que duas meninas brigam pela boneca:

(...)

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.
(...)
(BILAC, 2009, p. 28)

Personificações de brinquedos que sofrem pelo tratamento que recebem (coitada!), crianças que se mostram egoístas, não são imagens raras, ao contrário, esse poema representa uma forma de se apresentar à criança um comportamento a ser mudado.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...
(BILAC, 2009, p. 28)

Além do papel da narrativa como uma experiência que se pretende verdadeira e modelar, 'ouve-se', em segundo plano, ao fim do poema narrativo, uma moral implícita derivada da perda do objeto desejado – espaço marcado pelas reticências ao fim do poema. As crianças, ao contrário das mães diante do Rei Salomão, não percebem que perderão o que almejam ao insistir no desejo de ter.

O caráter educativo, no entanto, não se mostra só pela narrativa modelar, apontando falhas ou comportamentos a serem evitados ou seguidos. É possível observar o deslocamento que opera para o segundo ramo, que surge na literatura para crianças no Brasil a partir da década de 60 (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007): o espaço para os pontos de vistas de adultos (poetas) e crianças. Como afirmam Lajolo e Zilberman (2007, p. 145):

O ponto de encontro entre o poeta e a criança, na poesia infantil contemporânea, ocorre ou pela tematização do cotidiano infantil ou pela adoção, por parte do autor, de um ponto de vista que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer do recorte de realidade (...)

Isso pode ser observado no livro **Ou isto ou aquilo** (2014), de Cecília Meireles, do qual destacamos o poema “Bolhas”, em que o eu lírico, ao chamar a atenção do seu interlocutor, pelo uso do imperativo (“Olha a bolha d’água/no galho!/ Olha o orvalho!”, 2014, p. 13), convida-o a “olhar” atentamente e ressignificar a bolha. Essas formas esféricas e translúcidas do título “Bolhas” vão aparecendo em diferentes contextos sendo a elas atribuídos diversos valores, como em: “Olha a bolha na mão/ Que trabalha!” (2014, p. 13) ou na descrição da formação da bolha que as crianças sopram na palha.

Trata-se aqui da apresentação imagética de um elemento que motiva o eu lírico, um adulto, a educar o olhar da criança. No entanto, o caráter educativo está coordenadamente diluído entre outros recursos presentes no poema como a sinestesia

que se intensifica nos versos finais em que a bolha chega pela chuva da calha à mão do menino (nesse momento, tato e visão principalmente) e como a *anáfora* / o *paralelismo sintático* (cada estrofe começa do mesmo modo e apresenta a mesma estrutura sintática com exceção da última) que amplifica o ritmo criando identidade entre os versos à medida que o leitor avança – ligações entre os contextos em que ocorrem as bolhas. Envolver diversos recursos, principalmente os que se relacionam com os sentidos (tato – bolha na mão; visão – “olha a bolha...”; paladar e olfato – a bolha do vinho) reduz a distância entre o adulto e a criança, ambos estão atuando, presentes, no espaço do poema.

O terceiro grupo, que objeto deste capítulo, tem como tema, a metalinguagem. Muitos poemas, desde a Antiguidade Clássica, e talvez antes dela, foram criados a partir desse e nesse tema ora discutindo o fazer poético ora questionando a língua rompendo com os limites por ela impostos a poetas e poetisas. A questão então que apresentamos é como a poesia voltada para si, para sua busca de sentidos e de modos de se dizer pode ser tema que interesse aos leitores mirins e se houver essa possibilidade (parece-nos que ela existe) como se apresenta nesse caso.

As próximas seções trazem possíveis respostas para esse questionamento ao analisar quatro poemas: os dois primeiros são José Paulo Paes, “Convite” (*Poemas para brincar*, 1990) e “Poesia e Prosa” (*Vejam como eu sei escrever*, 2001); o segundo, Almir Correia, em “Meu poema abana o rabo” (de livro de mesmo título, 2004); e o terceiro de José Jorge Letria, em *A casa da poesia*, livro composto por um único poema.

2. POEMAS SÃO BRINQUEDOS E A POESIA É BRINCADEIRA

Como é possível elaborar os poemas que tematizem o fazer poético ou coloquem em discussão a própria língua?

Para Chahlub (2005), há algumas operações e características da poesia que estimulam esse contínuo se debruçar sobre o tratamento que deve ser dado à poesia e ao poema. A autora destaca o fato de que: “o signo cria seu próprio referente no contexto da mensagem, cria o seu sentido.” (2005, p. 20). Essa operação apresenta em seu desenvolvimento uma das características do poema: o jogo de palavras que, pela contiguidade contextual, seja pela aproximação pela memória discursiva quando do uso de certa lexia ou construção que se reconhece, seja pela estrutura quando a rima e o ritmo nos sugerem uma volta a versos anteriores ou um avanço a versos posteriores.

Uma outra forma de metalinguagem se aprofunda como Carvalho indica em estudo sobre os poemas de Ferreira Gullar:

Dessa forma, a reflexão sobre o próprio código se amplia na medida em que o enunciador, no texto, comenta a sua própria enunciação, considerando as

marcas dos vários elementos envolvidos nessa enunciação que se relacionam com as condições de produção (situação, contexto sócio-histórico, enunciador, co-enunciador, referente). (2016, p. 42).

Os poemas para crianças, de temática metalinguística trazem tanto os jogos de palavras, em reflexões sobre a língua em conformidade com a faixa etária para a qual se dirigem quanto modos de conceber a poesia, o poema e a leitura de poema para que os leitores-mirins compreendam o fazer poético ou a discussão sobre a língua.

Para desenvolver essas duas formas de metalinguagem, o poema se torna um brinquedo e a poesia, uma brincadeira (cf. GEBARA, 2012). Em muitos poemas, são explicitadas as regras da poesia como em um pequeno manual que se lê para poder brincar. Em outros, a leitura do poema é a forma de se relacionar com o brinquedo proposto pelo poeta.

Em ambos os casos, os poetas parecem almejar o desenvolvimento dos leitores-mirins, envolvendo-os na situação da brincadeira pela leitura para que não se esqueçam desses jogos mesmo quando forem adultos.

2.1. As definições de poesia

2.1.1 Convite

Paes (1990) define o que é poesia com imagens próximas do universo das crianças:

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
(PAES, 1990, s.p.)

Colocada dessa forma, a poesia seria mais uma brincadeira. Talvez por isso, na estrofe seguinte o poeta argumenta que esse brincar é superior aos outros, afirmando que os brinquedos se gastam, mas as palavras não:

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
(...)
(PAES, 1990, s.p.)

Por se assemelhar a um verbete, o poema permite uma sistematização de características da poesia:

- não ser inacessível ou difícil – o que contraria a visão que existe entre os leitores até hoje;

- permanecer, ser um monumento – nessas estrofes, o poeta se refere a um tópos da poesia clássica – Píndaro aproxima sua poesia à construção do monumento e Horácio cria o *exigi monumentum*:

A expressão que designa o topos [*exigi monumentum*] se deve ao modo como Horácio formulou a perenidade da poesia, alegando que, ao escrever seu poema, erigiu um monumento “mais duradouro do que o bronze, e mais alto do que as decaídas, régias Pirâmides” (QUEVEDO, 2017, p. 119);

- por ser brincadeira, nela, a escrita e a leitura se encontram – há autoria também no ler;

- ser um diálogo – não se brinca sozinho com as palavras – elas estão no mundo para a comunicação.

2.1.2 Poesia e Prosa

Em “Poesia e Prosa”, a opção do poeta é situar a poesia em um sistema literário maior. Mais que uma definição por aproximações metafóricas, há a descrição de elementos estruturais como os versos propondo uma função para essa organização:

Em poesia não: a gente muda de linha antes do fim,
deixando um espaço em branco antes de ir para a linha seguinte.
Essas linhas incompletas se chamam de versos.
(PAES, 2001, s.p.)

O enunciador não é mais o “poeta”, mas um menino de 8 anos, revelação do eu lírico no último poema do livro, **Vejam como eu sei escrever**. Talvez por essa razão, exista uma aproximação maior com o leitor, pois, ainda que o poema se filie a uma definição, a forma impessoal é substituída por “a gente” que reúne leitor e poeta em uma mesma posição.

Pelas imagens que são construídas ao longo do poema, percebe-se que a poesia pode ser caracterizada como:

- modos de apreensão do mundo em metáfora e metonímia – ora a poesia é como um trem; ora é como o pêndulo dos relógios.

- educação sentimental pela leitura da poesia – “Geralmente, a prosa entra por um ouvido e sai pelo outro./ A poesia, não: entra pelo ouvido e fica no coração.”

- um bem compartilhado – poeta e leitor ficam juntos durante todo o poema dividindo o espaço de “a gente.

2.2 Meu poema, melhor amigo

O poema “Meu poema abana o rabo”, de Almir Correia, de livro de mesmo título (2017), é breve, mas contém várias imagens do que seja o objeto poema e como se relacionar com ele.

Meu poema abana o rabo
Como um cão amigo
Fareja meus sonhos
Para sonhar comigo
(2017, s.p.)

Centrado em figuras como símile (“Como um cão amigo”) e metáfora (“Meu poema abana o rabo”), o poema:

- é algo da criança ou do poeta, ou seja, de quem assume o pronome possessivo “meu” relacionado à primeira pessoa do singular, a quem enuncia.

- é algo vivo, como o cão – um caso de animismo;

- é companhia para o enunciador e o leitor – cão amigo;

- busca a companhia, mostra afeto – abana o rabo;

- está além do comum – fareja os sonhos, o que não está explícito para fazer companhia também ali.

Novamente se combate a ideia de a poesia ser algo inacessível, de a linguagem do poema ser sofisticada a ponto de ser incompreensível.

2.3 A casa da poesia, um bom lugar para morar

A casa da poesia, de José Jorge Letria (2015), é o título do livro e, também, o único e longo poema em que se define a cada página o que seja o fazer poético em sua casa – esse espaço entre a capa e a contracapa.

A poesia, nesse longo poema, é personificada:

- tem uma casa (...);

- gosta de acordar cedo (...);

- dá nome ao que não tem nome (...);

- vai à escola (...);

- anda de metro, ou nos elétricos da cidade (...).

E é apresentada em sua estrutura:

A poesia tem uma casa
toda feita de versos
que podem ou não rimar (...) (LETRIA, 2015, s.p.)

ou

A poesia tem uma casa
que não é grande nem pequena,
pois tem sempre o tamanho
que tem cada poema. (...) (LETRIA, 2015, s.p.)

Quanto aos temas tratados no poema, são variados: desde a infância, natureza, ciência, nomeação do mundo, até o que há de mais cotidiano:

Na casa da poesia
cabem netos e avós,
pais, primos e irmãos
em páginas ímpares e pares,
e cabe sempre a nossa voz,
pois os esforços não são vão
quando teima a poesia
em nunca nos deixar sós.
(...) (LETRIA, 2015, s.p.)

Das metáforas associadas à poesia se destacam ser joia e bordado – são, portanto, frutos de trabalho e elaboração fina, detalhada e de valor, dessa forma, um bem que deve ser preservado.

Para o poeta, estar com a poesia é a experiência mais completa. Quando se está no espaço da poesia, tem-se “a liberdade mais livre que existiu algum dia”.

Nesse poema, a poesia se aproxima de representações mais tradicionais, muitas vezes, para criar uma ponte que alcance as crianças, educá-las, ainda que a ideia da casa rompa com o inacessível e o fora do habitual.

3. ENTÃO O QUE É POESIA, POEMA

3.1 Como identificar semelhanças e diferenças: a frequência expressiva

Uma das contribuições da Estilística Discursivo-Textual é indicar instrumentais que permitam a determinação de elementos expressivos para análise. Um dos mais produtivos tem sido o da frequência expressiva, pois identificar a frequência em que ocorrem

os sons, as palavras, as estruturas sintáticas, a relação entre as orações e sua distribuição, as questões enunciativas, torna-se relevante para a expressividade. Micheletti apresenta essa questão no artigo “Repetição e significado poético” (1997), em que, ao analisar a repetição como elemento fundamental na construção do sentido, indica, na poesia de Ferreira Gullar, o modo como a frequência ocorre e nos níveis em que há essa presença. Raras vezes, acontece em todos os níveis, mas pode ser recuperada, exatamente pela forma como foi engendrada. (GEBARA, 2015, 51-52)

A frequência expressiva pode ser compreendida como presença frequente - repetição (cf. MICHELETTI, 1997) ou como uma ausência em um horizonte de expectativa dado pelo gênero, pelo tema ou afins. Sendo assim, pode ser interpretada como reforço ou saturação, quando presença; ou silenciamento e omissão proposital, quando ausência.

3.2 Então o que é poesia, poema e leitura de poesia

Para esse levantamento final, foram utilizados os termos associados a poema e poesia, lugar de escuta ou de participação proposto ao leitor, as possíveis definições de poema e poesia, as funções atribuídas a poesia e poema, o posicionamento do enunciador no poema. Como resultado, obteve-se:

POESIA / POEMA	PAES Convite / Poemas para brincar	CORREIA Meu poema abana o rabo	LETRIA A Casa da Poesia
Uma forma de escrever	X/X	X	X
Uma relação com o mundo	X/X	X	X
Educação dos sentimentos	X/X	X	X
Confere autonomia à criança em relação à poesia	X/X	X	
Diálogo	X/X		
Brincadeira / brinquedo	X/X	X	X
Fala como criança	/X	X	
Fala como adulto	X/		X

(autoria própria)

A frequência expressiva permitiu que se verificasse, além desses elementos destacados, que as rimas regulares não estavam presentes no poema de Paes nem no poema de Letria. Em Paes, o que predominava como elemento estrutural era o paralelismo sintático (Convite) e a alternância entre os termos “Prosa e Poesia”, título do poema. Em Letria, a cada página simples ou dupla, era proposta uma estrutura que também assegurava a coesão das estrofes que poderia ser rompida ou não nas páginas seguintes. Já em Correia, o poema se apresentava quanto à forma próximo da quadrinha ainda que a métrica fosse quase regular (v1 – 7; v2 – 5; v3 – 5; v4 – 5) assim a rima – versos 2 e 4 – e a assonância ([a], [ã], [ə], [o], [ô]) e a aliteração ([m], [p] e [b]) reforçaram a regularidade, aproximando o poema das imagens de texto poético para crianças.

Outro ponto a ser destacado foi a incansável criação de imagens em Letria que criaram uma poesia ora criança, ora adulta indo para o mundo e voltando para casa, o livro – o que o tornou distinto dos demais.

Por fim, foi possível verificar que o objetivo comum aos três poetas foi alcançado, pois, ao alternar seu ponto de vista, negociando com os leitores-mirins, inclusive sua posição de *experts*, promoveram novos papéis para poetas e leitores na infundável busca de encontrar um lugar para a poesia nos nossos dias e leitores fieis.

4. REFERÊNCIAS

BILAC, O. **Poesias Infantis**. Org. Jorge Henrique Bastos. São Paulo: Editora do Empório do Livro, 2009. Ilustrações Lu Martins.

CARVALHO, H. **Metapoemas de Ferreira Gullar e o ensino do fazer poético**. Orientadora Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Filologia e Língua Portuguesa. 2016.

CHALHUB, S. **A Metalinguagem**. São Paulo: Ática, 2005. Série Princípios.

CORREIA, A. **Meu poema abana o rabo**. [ebook]. Ilustrações de Bárbara W. Steinberg. São Paulo: Biruta, 2017. (série birutinhas).

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 10).

_____. Entre poste e verão: estratégias argumentativas para a expressividade de poemas. In: MICHELETTI, G.; SPARANO, M. **Estilística: texto, discurso e ensino**. São Paulo: Terracota, 2015.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**. 6. ed. 7 impr. São Paulo: Ática, 2007. Série Fundamentos.

LETRIA, J. J. **A casa da poesia**. Ilustrações Rui Castro. Lisboa: Booksmile, 2015.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Org. Walmir Ayala; ilustrações Odilon Moraes. 7. ed.; 4 reimp. São Paulo: Global, 2014.

MICHELETTI, G. Repetição e significado poético (O desdobramento como fator constitutivo na poesia de F. Gullar). In **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 1, 1997, p. 151-164.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1990. Ilustrações de Luiz Maia.

_____. **Vejam como eu sei escrever**. São Paulo: Ática, 2001. Coleção Poesia para crianças

QUEVEDO, R. Lírica contemporânea e tradição poética: topoi clássicos em poemas de Érico Nogueira, Fabrício Marques e Paulo Henriques Britto. In: **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 109-124, 2017.

CAPÍTULO 12

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DO TEXTO POÉTICO DE MANOEL DE BARROS

Data de submissão: 10/12/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Ana Carla de Azevedo Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Mossoró/RN
<http://lattes.cnpq.br/6651559471062609>

Verônica Maria de Araújo Pontes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Mossoró/RN
<http://lattes.cnpq.br/5868116609416027>

RESUMO: Como professores e apreciadores da palavra como arte, podemos perceber constantemente que os alunos saem do ensino básico sem um mínimo de conhecimento sobre o texto poético. Dados esses que são confirmados a partir dos índices das pesquisas realizadas nas diversas séries do ensino brasileiro. A situação nas escolas do Rio Grande do Norte não fica aquém desses índices e se mostra preocupante em uma sociedade que quer vencer os seus baixos índices de leitura. Dessa forma, em nossa pesquisa inicialmente traçaremos o perfil leitor dos nossos alunos em relação à leitura e à poesia. Tomaremos por base autores como Averbuck (1985), Pontes (2012, 2013),

Azevedo (2004, 2006), Pinheiro (2002), Sorrenti (2013). Por fim realizaremos uma intervenção em sala de aula do ensino fundamental com a obra de Manuel de Barros como material poético autêntico repleto de imagens simbólicas possíveis ao universo do aluno. A esse material poético daríamos o direito à fruição através da experiência de reinvenção que parte do texto e não só o trato didático previsto em sala. O teor autêntico da poesia barrensense fica a cargo da polissemia da palavra, das imagens e da realidade, criações que dialogam fundamentalmente com a fase infantil, não só numa abordagem leitora, mas também de desenvolvimento do próprio indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Literário, Espaço Escolar, Manoel de Barros.

ABSTRACT: As teachers and lovers of the word as art, we can see that the students leave the school without a minimum of knowledge about the poetic text. These data are confirmed from the indices of the researches carried out in the various series of Brazilian education. The situation in schools in Rio Grande do Norte does not fall short of these rates and is worrying in a society that wants to beat its low reading rates. Thus, in our research we will initially trace the reading

profile of our students in relation to reading and poetry. We will take as a basis authors such Averbuck (1985), Pontes (2012, 2013), Azevedo (2004, 2006), Pinheiro (2002), Sorrenti (2013). Finally, we will carry out an intervention in the elementary school classroom with the work of Manuel de Barros as authentic poetic material filled with possible symbolic images to the student's universe. To this poetic material we would give the right to enjoyment through the reinvention experience that starts from the text and not only the didactic treatment provided in the classroom. The authentic tenor of Barrense's poetry is in charge of the polysemy of words, images and reality, creations that dialogue fundamentally with the childhood phase, not only in a reading approach, but also in the development of the individual himself.

KEYWORDS: Literary text. School Space. Manoel de Barros.

1 INTRODUÇÃO

Formação de leitores e mediação de leitura são os focos deste trabalho. A bem da verdade, esse tema justifica as nossas reflexões diárias sobre a importância que o texto literário pode ter em sala de aula e até na vida de crianças e jovens. Ele instiga a nossa prática docente permitindo-nos traçar estratégias, ferramentas, métodos que nos auxiliem a transformar/aperfeiçoar as nossas aprendizagens e a dos nossos alunos.

Percebemos que os alunos têm muita dificuldade com a leitura e escrita de textos, principalmente em relação ao texto poético. Consideraram esses textos difíceis de compreender e por isso não os apreciam, em consequência disso o professor não se interessa em levar esse material para a sala de aula porque o aluno não gosta. Dessa forma, o trabalho com o texto poético, então, fica restrito a aulas de gramática e interpretação textual.

Entendendo o texto poético/literário como o maior acervo linguístico, histórico, cultural, humano, por carregar em si a possibilidade da criação e da resignificação do próprio ser é que sentimos a necessidade de apresentar esse texto em sala de aula de modo a despertar o interesse e a motivação do aluno, o que caracteriza nossos objetivos específicos a serem atingidos, instigá-los a esse envolvimento com a leitura. Não uma leitura robotizada, mas uma leitura sensível, motivadora, fomentadora, que ilumine escuros e almas.

Corroborando com esse pensar, Pontes *et al* (2013, p. 27) afirma que

A ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, o que não é uma ação mecânica, nem muito menos estática, mas uma atividade em que se admitem as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto, a busca da consciência do ser no mundo, estabelecendo assim uma relação ampla com o texto e uma ação mediadora entre o ser humano e o contexto em que está inserido, possibilitando uma compreensão do passado e a criação de expectativas em torno do que deseja para o futuro.

A leitura literária é um processo que compartilha vivências, sonhos, medos, alegrias, realizações. A partir do envolvimento com o reduto da palavra escrita o indivíduo se permite o voo, o entregar-se ao deleite de construir seus próprios mundos a tanto velados, e morar neles.

Guiados, então, por essas constatações abordamos em nossa pesquisa a formação do leitor a partir do texto literário, mais especificamente com a poesia de Manoel de Barros, escolhida por ser uma poética que joga com a palavra, que “desregula” o verbo, que faz a gramática desconcertar-se e inspira, a partir disso, leveza, beleza e emoção, aspectos imprescindíveis para se apreciar o texto poético/literário.

Os sujeitos participantes foram os alunos dos 6º anos do ensino fundamental II, num total de 58 alunos, de uma escola pública da cidade de Mossoró/RN escolhida por ser o contexto em que trabalhamos e pela proposta de atuação e modificação direta na prática dos alunos/professores envolvidos, o que caracteriza nossa pesquisa como pesquisa-ação.

2 A LEITURA LITERÁRIA E A SALA DE AULA

O texto literário é um arcabouço de criações e nos toca em sentimentos e emoções, então nada melhor do que apresentar esse material poético em um dos lugares onde a criança passa mais tempo (se contarmos que são 4 horas ininterruptas): a escola. “O livro de literatura é um objeto de arte com características particulares oriundas de uma experiência criadora. [...] e o professor (enquanto escola) é o intérprete dessa fala reveladora da literatura ao desvelar os múltiplos caminhos da leitura”. (MIGUEZ, 2010, P. 15 *Grifos nossos*).

É interessante perceber que, de fato, a ferramenta mais vantajosa e eficiente do ensino, sem dúvida, é a leitura. E a que mais deve provocar prazer é a leitura literária porque ativa em nós duplos aspectos: externos quando aguça os nossos sentidos (visão, tato, olfato etc), que são os referenciais mais elementares do ato de ler, numa visão intuitiva e sensorial do objeto estético, e internos, pois lá ela toma forma, vulcaniza paixões, liberta as sensações, inquieta a alma. Sem contar que cada mergulho nesse “país das maravilhas” faz emergir um novo ser leitor, um ser que se recria, se renova, se veste de novas lentes para “ver, desver e transver” o mundo.

Uma experiência de leitura sempre soma-se a outras que o indivíduo leva consigo num continuum investigar sobre o mundo, na descoberta das possibilidades a partir da inauguralidade de um novo pensar. Entretanto, o adentrar às portas do mundo literário requer uma instrução, uma preparação para que o jogo linguístico faça sentido ao final da leitura e a prática comunicativa seja realizada. Compartilhando desse pensamento Azevedo (2006, p. 03) afirma que

educar para a literacia corresponde, pois, a estimular nos alunos o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem a aprendizagem do saber-agir na língua e pela língua e que lhes permitam, em função dos contextos de uso e dos objectivos perlocutivos que pretendam suscitar, construir textos discursivamente adequados às múltiplas finalidades específicas dos jogos de atuação comunicativa nas quais eles se movimentam e intervêm”.

O que temos constatado em sala de aula é que muitos alunos até conseguem um desempenho razoável na leitura e compreensão de textos, desempenhando com clareza estratégias de leitura como antecipações e inferências, entretanto na aprendizagem da leitura não basta ler-compreender, a criança tem que ser capaz de interagir com o enunciado, pronunciando sua apreciação de agrado ou não, de desacordo ou não com o que está sendo posto. Afinal, ler é um constante diálogo.

Mais do que um prazer estético, a obra literária emerge do constructo social, é sua forma de resistência, sua maneira de desviar-se, de enfrentar a parcimônia moral, de desatar nós (e atar outros), através do alvorecer dos sentidos, do avivamento do pensamento, do deslindar da experiência uníssona, absoluta, unilateral. A obra literária emerge do seio da sociedade para fazer-se homem, menino, velho, pássaro, aquele que infere, que fere, que narra; para fazer-se leitor, permitindo suas identidades. Mas “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”. (PCNs, 1998, p. 29)

Então, a leitura literária há que ser descoberta pelo prazer, e não pela obrigação, dever ou imposição. Azevedo (2004, p. 39) coaduna com esse pensamento quando diz que “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”. Esse fato deve ser tido como norteador, principalmente nos primeiros anos escolares da criança.

No ambiente da escola, é preciso urgência para que o aluno também atine pra esse fato, de que a ficcionalidade do texto literário é a realização dos mundos ausentes em nós. E quem é que não quer preencher seus vazios? O aluno tem que ser seduzido para esses mundos, então, encantado, embriagado, embevecido, aprendendo assim a ver o espaço do outro, da diversidade, do eclético, de outras culturas de modo a compartilhar todo o seu conhecimento.

3 LUGAR DE POESIA É NA ESCOLA

A sala de aula deve ser vista como terreno da criatividade, da ludicidade, do jogo, sem perder, claro, os objetivos e a possibilidade de se chegar à informação e ao conhecimento. O aprendizado acontece porque o aluno se importa com o conteúdo e

faz sentido em seu universo apoderar-se do que se está sendo abordado. É um novo olhar sobre a funcionalidade da linguagem, do dito e do não-dito no poema, “sendo mais importante o exercício de dizer, ouvir e vivenciar os poemas” Sorrenti (2013, p. 58)

Dessa forma, o texto poético faz a regulação e a manutenção das estratégias cognitivas que os alunos desenvolvem quando instigados à leitura, pelo seu ritmo, pela sua musicalidade, pelas imagens poéticas que toca especificamente ao texto poético, preservando a autonomia, tanto do leitor, quanto do texto. Ativa as estruturas da linguagem enquanto matéria de comunicação permitindo sua reestruturação enquanto dialógica.

Debatendo sobre esse assunto, Averbuck (1985, p. 68-69) afirma que

a poesia pode desenvolver a personalidade, formar o gosto e a sensibilidade, possibilitar a criança o falar e o conhecimento do próprio “eu”, ela auxilia a compreensão da comunicação do irracional e do incomunicável, funcionando como antídoto em uma civilização urbana e técnica. O desenvolvimento do gosto da beleza, de um gosto pelo ritmo, e o jogo da linguagem asseguram, assim, seu domínio e levam à consciência ao mesmo tempo liberadora e lúdica da linguagem, à descoberta da níveis da língua e do real.

A poesia age como um mecanismo de defesa intelectual, reforçando o domínio sobre a criatividade, a leitura imagética, a expressão, sobre os arquétipos do real, e num plano linguístico, principalmente sobre a linguagem oral e escrita. É o meio mais eficaz de demonstrar para o aluno/leitor outra forma de olhar, de ouvir, de experimentar, de degustar um texto, de torná-lo significativo.

Para isso, é imprescindível que o professor detenha o conhecimento sobre e como experienciar esse gênero com os alunos, pois ele pode ser capaz de dizer uma lista interminável de obras e mesmo assim não encantar o discípulo. Pontes (2012, p. 20) assegura que “os espaços de leitura se fazem dinâmicos e possíveis com a atuação dos professores, pois são os verdadeiros responsáveis pela leitura e desenvolvimento dela na escola, e certamente responsáveis também pela formação do leitor”.

No entanto, somos carentes de experiências significativas com o texto poético em sala de aula. A criança/adolescente precisa ser instigado a esse tipo de texto, ser encorajado a apreciá-lo e daí deparar-se com sua essência. Se não conseguimos inferir um sentido ao texto maior que o próprio texto ou como catalisador dos nossos próprios anseios, então não vemos motivação para nos aproximarmos dele.

O texto literário é ponto de encontro entre sujeitos, entre saberes, entre culturas, entre povos. Quando uma obra é escrita ela representa um homem que representa outros homens, uma língua que representa outras línguas. Por esse motivo que ela é uma forma única de conhecimento, por caber dentro de si um “patrimônio cultural, rico de gêneros e de práticas textuais e discursivas”. (MAIA, 2001, p. 26)

Percebemos que a maioria de nós professores entende todo esse manancial de possibilidades que o texto literário/poético suscita. O que se precisa urgentemente é a aplicabilidade de todo esse aparato teórico. E mais: o que se precisa, definitivamente, é a mudança de postura frente a esse texto e frente ao alunado.

Segundo as pesquisas de Maia (2001) que vimos anteriormente, no início do Cap. 2, o livro didático traz o texto poético como texto principal em um percentual de apenas 2%, o que indica que esse manual não é um bom parâmetro para darmos a ele certa exclusividade.

Há muitos autores de qualidade técnica legitimada que podem e devem ser apresentados às crianças/adolescentes, no que tange à poesia como, Fernanda Lopes de Almeida (1985, 1987), Cecília Meireles (1979), Nunes (1978), Canini (1989), Paes (1990), Furnari (1980), França & França (1979), Carrol (1969), Orthof (1982) dentre tantos outros, alguns mais famosos, outros nem tanto, mas com uma vasta lista de livros lançados como é o caso de Tenê (1978).

Ressaltamos que é imprescindível que o professor conheça o texto antes e tenha, de antemão, planejado as atividades, porque por mais que pareça fácil o manuseio com a poesia/texto literário, o seu uso é que vai determinar a empatia ou não do aluno para com o texto: “o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura”. (PCN, 1997, p. 43)

Para um máximo aproveitamento do texto poético em sala, e levando em consideração o deliberado por Pinheiro (2002) topicalizamos os seguintes passos:

1) Em primeiro lugar, como já mencionamos, precisa estar evidente a sensibilidade do docente em relação à poesia: gostar, ler, indicar, provocar, parece simples mas requer um auto monitoramento, o que talvez dificulte um pouco;

2) Apresentar textos de boa qualidade para os alunos (também obras que sejam do interesse do aluno) a partir da leitura do professor para uma inicial sensibilização. Quanto mais empolgada e verdadeira for essa leitura, mais chamará a atenção e conseqüentemente o estimulará a espelhar sua leitura na do docente.

3) Iniciar o aluno no corpo da poesia, ou seja, no seu trato melódico para o domínio das sonoridades, do ritmo, da cadência, das figuras de linguagem, sem precisar especificar que o são. Futuramente é que o professor alerta o aluno para as devidas nomenclaturas;

4) Depois de percebidas as sonoridades do texto, o docente pode explorar a essência do texto, para a expansão da criança a partir da palavra. Quanto mais o professor permitir que o aluno se expresse, mais chances ele terá de se apoderar do próprio discurso e do discurso do outro;

5) Após o conhecimento do texto, de sua estrutura e temática, o docente pode experimentar as várias leituras do texto, como a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a leitura em grupo ou a leitura em coro por parte dos alunos. Sugerimos que a leitura em voz alta seja privilegiada, porém não a única, pois há alunos que num primeiro momento, por serem tímidos, não se sentirão à vontade para fazê-la.

6) Após as leituras, o docente pode propor algumas atividades escritas, ex:

- A paráfrase ou a paródia, que são formas de reescrever o poema, deixando claro para o aluno e para leitor qual é o poema-origem;
- Exercícios com a disposição gráfica do poema, sempre aludindo ao assunto do mesmo;
- A musicalização do poema: o professor pode trazer as cantigas de roda que a maioria conhece e adaptar o poema àquela melodia;
- Exercícios com a ilustração do poema: o docente pode suprimir a ilustração do poema quando de sua leitura e pedir aos alunos para criarem uma outra ilustração.

Posteriormente, é importante que os trabalhos dos alunos sejam expostos para a contemplação do outro, pois como aponta Sorrenti (2013, p. 150) “a poesia ganha um novo alento, quando sai do caderno da criança e do adolescente e se coloca à disposição para ser lida e apreciada” porque de acordo com Azevedo (2004) o que queremos de fato é que,

crianças na vida concreta, inconscientemente ou não, buscam seu autoconhecimento e sua identidade; têm sentimentos e razão; sonham e se apaixonam; têm dúvidas, medos e prazeres; ficam perplexas diante da existência de múltiplos pontos de vista; têm dificuldades em separar realidade e fantasia; são sexuadas e mortais. Em suma, são essencialmente seres humanos.

É esse o grande motivo de privilegiarmos o texto poético e mais ainda a poesia de Manoel de Barros: a educação do ser humano. Mas, antes de propormos as oficinas com o texto poético de Manoel de Barros, interessante é conhecer um pouco da vida e das obras desse grande escritor.

4 POESIA: LUGAR DE SER INÚTIL

“Há várias maneiras sérias de não dizer nada
mas só a poesia é verdadeira”.
Manoel de Barros, LSN, p.43

A arte de escrever para Manoel de Barros é uma forma de voltar ao primitivo da palavra, à fonte de sua elocução, ao início da construção verbal, então, ao início do mundo. Ele estava sempre à disposição da poesia para pegar verso no ar. Manoel encerrava-se

no seu “escritório de ser inútil” e ali, como um funcionário a serviço da palavra poética formatava um “idioleto manotelês” disponível a crianças, loucos, bêbados, a bocós e idiotas. Assim, ele criou versos que aumentaram o mundo.

Para o poeta poesia é “voar fora da asa” (LI, p. 13), é a virtude do inútil, é o belo trabalhado, é uma imagem impressa. A palavra poética descobre e não descreve, tendo em vista que o descrever apequena a vida e afugenta a imaginação. Verso é palavra trabalhada na artesanaria cotidiana, ensaiada “até vir sangue no órgão” (APA, p. 18)

Poesia, *s.f*

Raiz de água larga no rosto da noite
Produto de uma pessoa inclinada a antro
Remanso que um riacho faz sob o caule da manhã
Espécie de réstia espantada que sai pelas frinchas de um homem
Designa também a armação de objetos lúdicos
com empregos de palavras imagens cores sons etc.
geralmente feitos por crianças pessoas esquisitas
loucos e bêbados.
(MB, APA, p. 19)

É assim que o autor concebe seu esgar poético fazendo-nos perceber que a natureza comungada com o homem produz material manifesto à poesia. O encarregado por essa produção, o poeta, é nutrido assim por Manoel,

Poeta, *s.m e f*

Indivíduo que enxerga semente germinar e engole céu
Espécie de um vazadouro para contradições
Sabia com trevas
Sujeito inviável: aberto aos desentendimentos como um rosto
(MB, APA, p. 20)

O universo absurdo, mas ao mesmo tempo palpável criado pela palavra barrense, nos dá a sensação de horizonte esticado, de céu engolido e de noite infinita. A palavra quando germina arreganha o mundo ao seu bel-prazer e é aí que fica escondida a força inventiva de Manoel, nas entranhas da terra. Todos os sentidos são despertados, enfim, num frenesi que subverte a lógica e capta a essência criadora, seu devir estético.

Quando Manoel de Barros solta o quintal e o terreno baldio que tem dentro de sua cabeça, as coisas deixam de sê-las e transformam-se em outras, agora “olhadas de azul” (LI, p. 12) ou vistas a partir de uma tarde competente a dalias. Por isso que quem se aventura pela poética de Manoel de Barros não vai poder encontrar razão nela, porque poesia é para incorporar, não para entender, o poeta só queria dar-lhe encantamento. Poesia não é para servir a alguma coisa, não é objeto utilitário, “a poesia é antes de tudo um inutensílio” (APA, p. 11).

É sabido pelo poeta que quanto mais enlouquecemos a palavra, quanto mais a tiramos do seu lugar comum mais ela acorda feita para poesia, acorda desacostumada. E verso desacostumado varia para passarinho, ou para caracol, até para rã. Manoel fala às coisas, e as coisas são Manoel,

Quando um rio está começando um peixe
Ele me coisa
Ele me rã
Ele me árvore.
(MB, LI, p. 33)

A Natureza metamorfoseia-se em palavra-poeta porque cheia de ocasos. Nas palavras de Suttana (2009, p. 51) “para o poeta, a natureza é ponto de origem e meta a ser alcançada pelo poema. As imagens de uma natureza genesiaca, promiscua e fecunda, invadem o poema - como as águas de uma enchente -, paralisando as operações normais da palavra e fazendo apodrecer para a poesia”.

O “transver” está ligado ao sonho, à imaginação criadora, ao olhar primevo, à virtude da origem. O poeta diverte-se com a novidade, com o pitoresco e com o inesperado que daí advém. O devanear é mais profundo quanto mais profundo enxergamos o ser, a ponto dele libertar-se do seu próprio nome. Por sua vez, poeta e coisa se misturam numa dança cósmica da criação e permitem-se imbricar no êxtase da palavra.

A poesia de Manoel sofre de uma esclerose múltipla dos tecidos inteligíveis. Como é uma predisposição completamente invasiva atinge todas as fibras do corpo que são encabrestadas pela lógica e pelo bom senso. Nada de existências fatigadas de clichês, o verso barreano é armado de rasurações de chão, “o chão viça de homem no olho do pássaro” (GEC, p. 15). O poeta escancara sua vontade de usar a palavra para orquestrar seus silêncios

“Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos...
(MB, GEC, p. 15).

5 O DESLIMITE DAS PALAVRAS NAS OFICINAS POÉTICAS

As propostas apresentadas nesse texto terão por base 2 textos de Manoel escolhidos por nós, a saber: “Eu sou da invencionática”, e “Ensaio de fotografia”.

Oficina 01 – 6º II - Eu sou da invencionática

No momento inicial, questionamos os alunos sobre o que seriam “coisas importantes” e “coisas desimportantes” para eles. As respostas mais inusitadas foram surgindo. Para “coisas importantes” os alunos disseram: “família”, “mãe”, “amor”, “atenção”, “união”, “afeto”, “amizade” dentre outros e para “coisas desimportantes” eles apontaram: “violência”, “desunião”, “corrupção”, “pai”, “Brasil”, “brigas” dentre outros.

Após esse momento, distribuimos o poema “O apanhador de desperdícios” para eles fazerem a leitura silenciosa. Ainda lemos o poema em voz alta dando bastante ênfase interpretativa.

Depois que ouviram o poema, um dos alunos se pronunciou:

Aluno 1: - *Como é que pode ele gostar só dos restos, professora?*

E antes que eu respondesse, um outro aluno pontuou:

Aluno 2: - *Porque ele é poeta.*

Podemos inferir que os alunos, já nessa 2ª oficina (para o 6º ano II), estão entendendo a que fim se destina a poesia: para criar, para desfrutar, para aumentar o mundo com o que não existe. Pedimos, então, que eles escolhessem 3 objetos que consideram “desimportantes” e dessem outra função para eles, diferente das funções cotidianas assumidas. Por exemplo: “um pregador que amarra raciocínio”, “um pente que desembaraça dor de amor” e etc. O resultado desta oficina pode ser observado abaixo:

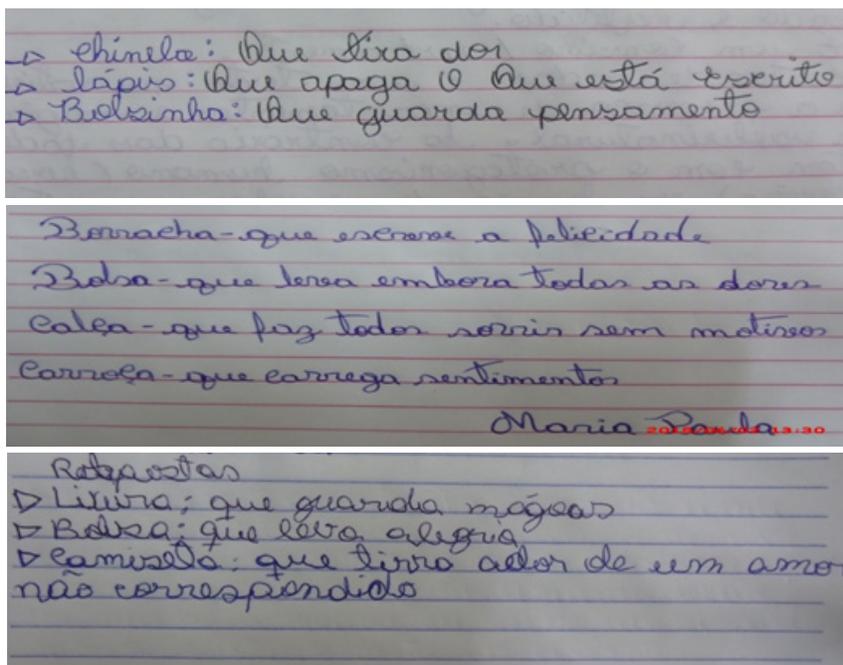


Imagem 1, 2 e 3: Frases feitas pelos alunos na Oficina 1

Ficamos muito satisfeitos com o material recolhido nesta oficina, dado que os alunos sentiram-se à vontade para a criação poética e, em nenhum momento, reclamaram ou entenderam a atividade como obrigação. Ao final, queriam compartilhar os seus “desobjetos” com toda a turma. Os mais tímidos não quiseram ler, porém nos pediram para fazer a leitura para os outros alunos. Foi uma troca riquíssima de sensações, de percepções e de entendimento sobre o “objeto poético”.

Oficina 02 – 6º I – Ensaaiando a fotografia

Perguntamos, de início, que objetos podem ser fotografados por uma máquina fotográfica. Os alunos responderam: pessoas, eventos, animais, paisagens, objetos dentre outros.

Depois, perguntamos se as coisas que não podem ser vistas podem ser captadas pelas lentes de uma câmera. Um aluno apontou:

Aluno: Só se for por uma lente mágica, professora!

E outro complementou: Pelas lentes da poesia.

Após esse momento de pré-leitura, fizemos a leitura do poema “O fotógrafo”. Enquanto líamos, os alunos iam fazendo uma expressão um tanto de incredulidade, sem entender como o tal fotógrafo poderia tirar uma foto do “silêncio” até que chegamos no verso “*la o Silêncio pela rua carregando um bêbado*”. Um aluno se pronunciou:

Aluno: Ai, professora, como é que pode o silêncio carregar alguém?

E uma aluna acrescentou: Ele estava sendo carregado pelo silêncio porque só tinha isso (o silêncio).

Quando pensamos que já nos surpreendemos com os alunos, eles levantam questões, que nos deixam perplexos com tamanho entendimento.

Em seguida, pedimos que eles pensassem em 3 objetos, invisíveis aos olhos (chamados por Manoel de “desobjetos”), que eles podem fotografar.

Então, desenhariam no caderno a representação que cada um pode ter em forma de ilustração. E os produtos poéticos ficaram assim:



Imagens 1, 2, 3 e 4: Desenhos feitos pelos alunos na Oficina 2

Como verdadeiros fotógrafos poéticos, os discentes conceberam as suas ilustrações como autênticos símbolos dos “desobjetos” que escolheram. Gratificante perceber que eles sentem-se, realmente, muito íntimos da poesia, como se ela fosse linguagem de criança desde sempre e/ou como se a criança fosse sua legítima representante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizamos a leitura e a escrita nas atividades propostas, o encantamento e a descoberta da obra de Manoel de Barros, a resignificação dos textos do poeta, a pluralidade de sentidos, o “voou fora da asa” e demos vez e voz às falas das crianças, ao que estavam sentindo, às suas impressões e se estavam gostando ou não, logrando os outros dois objetivos propostos. Frisamos o interesse de cada uma delas em participar das oficinas. Nenhuma deixou de colaborar com o que era pedido ou questionado nem de interagir quando lhes era solicitado. As aulas ficavam até mais leves quando era dia de oficina poética.

Que as oficinas possam ser ampliadas/modificadas com a criatividade e predisposição dos professores em alterar o que for preciso para moldá-las às particularidades de cada turma numa perspectiva de deleite poético e encantamento do mundo literário. Está nas mãos do professor/mediador ressignificar sua prática docente e a forma como dispõe do texto literário/poético, afinal ele é o espelho no qual os alunos vão se espelhar, ele é o grande mentor de sua sala de aula.

Enquanto aos alunos, estes saíram dessas oficinas poéticas engrandecidos de mundo, de palavras, de seres, de possibilidades com a palavra poética de Manoel de Barros e nós, professores, com as melhores expectativas em relação ao trabalho com a poesia em sala de aula. Fácil não foi e não é, porém requer uma saída da zona de conforto, de gosto pelo gênero literário em questão e de técnicas eficazes que levam em consideração o fruir, o prazer e a compreensão estética como aspectos privilegiados em detrimento da gramática e da análise linguística. As oficinas descritas nesta dissertação podem servir de modelo para o trabalho com qualquer poema, basta que o docente se preocupe em fazer do aluno um competente leitor literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVERBUCK, L. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de. (Org.) **Caminhos para a formação do leitor**. 1.ed. São Paulo: DCL, 2004

AZEVEDO, F. (coord.) **Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico**. Lisboa: Lidel, 2006

BARROS, M. de. **Biblioteca Manoel de Barros (coleção)**. São Paulo: Editora Leya, 2013.

_____. *Gramática expositiva do chão: vol. e (GEC)*

_____. *Arranjos para assobio: vol.g (APA)*

_____. *O livro das ignorâncias: vol. I (LI)*

_____. *Livro sobre nada: vol. m (LSN)*

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF,1998.

MAIA, A. M. dos S. **O texto poético: leitura na escola**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MIGUEZ, F. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Ediouro Gráfica, 2010.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Col. Formação humana na escola)

SUTTANA, R. **Uma poética do deslimite**: poema e imagem na obra de Manoel de Barros. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 2.ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

PONTES, V.M.de A. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV,2012.

PONTES, V. M. A.; SILVA, L. G. S.; BATISTA, M. C. S. (Org.) **Trilhas pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

CAPÍTULO 13

OS SENTIDOS E O ESTILO DE CACASO EM GRUPO ESCOLAR

Data de submissão: 10/10/2020

Data de aceite: 05/11/2020

Guaraciaba Micheletti

USP/UNICSUL

São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/4227093189308770>

RESUMO: Este estudo é parte das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Estudos estilísticos”, da Universidade Cruzeiro do Sul e foi apresentado, inicialmente no Simpósio homônimo, “Estudos estilísticos”, no V SIMELP, realizado em 2015, na Università del Salento, em Lecce, Itália. Nele focalizamos o livro de poemas “Grupo Escolar”, de Antônio Carlos Ferreira de Brito (1944-1987), o Cacaso, cuja publicação data de 1974. Segundo nota a essa primeira edição, a estrutura da obra teve sugestões, conforme declara o autor, de Maria Elisabeth Carneiro, o que não chega a sugerir uma coautoria como ocorre em diversas composições que se encontram no volume *Lero-Lero*, texto aqui utilizado. *Grupo escolar* é constituído por poemas na sua maioria com traços metalinguísticos que estão agrupados em quatro blocos: 1ª. lição: “Os extrumentos

técnicos”; 2ª. lição: “Rachados e perdidos”; 3ª. lição: “Dever de caça”; 4ª. lição: “A vida passada a limbo”. Todas as “lições” têm seus títulos cunhados em jogos com expressões bastante usuais nas quais se troca um dos elementos do sintagma por outro que rompe com a expressão cristalizada e instaura a ironia que perpassa todos os poemas que constituem o livro. Com excertos extraídos desta obra, observando-se especialmente questões intertextuais, paródia e trocadilhos, pretende-se apontar traços que marcam o estilo de Cacaso. As bases teóricas estão na Estilística, em particular num viés de uma estilística discursivo-textual, na qual se valorizam além dos tradicionais aspectos do enunciado, elementos da enunciação. Para uma análise mais minuciosa, combinamos elementos de algumas outras teorias como da Análise do Discurso em suas várias correntes e da Linguística textual, ressaltando que elas não se sobrepõem, mas dialogam.

PALAVRAS-CHAVE: Estilística, Cacaso, “Grupo Escolar”.

MEANING AND STYLE IN CACASO'S GRUPO ESCOLAR

ABSTRACT: This paper is part of the body of research developed by the Universidade Cruzeiro do Sul's Research Group “Estudos

em Estilística” [Research group on Stylistics] and was first presented at a Symposium, held at the Università del Salento, Italy, in 2015. It examines Cacaso’s (Antônio Carlos Ferreira de Brito’s), book of poems “Grupo Escolar” [Grade School] (1974). Most poems in *Grupo Escolar* display metalinguistic traits. The work is divided in four sections: 1st lesson: “The technical extruments” (os extrumentos técnicos); 2nd lesson: “Frost and Found” (Rachados e Perdidos); 3rd lesson: “Huntwork” (Dever de caça); 4th lesson: “Acessing your life” (A vida passada a limbo). Titles of every section are puns based on well-known colloquial expressions, with the substitution of one syntagm producing the ironic effect that is characteristic of the whole book. This paper aims at identifying key aspects of Cacaso’s style by examining the presence of parody, puns and intertextual strategies in excerpts of *Grupo Escolar*. The theoretical framework is provided mainly by the discourse-textual stylistics perspective that values not only traditional aspects of utterances but also aspects of enunciation. The analysis also makes use of Discourse Analysis and Linguistics concepts.

KEYWORDS: Stylistics, Cacaso, “State Primary School”.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo é parte das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Estudos estilísticos”, da Universidade Cruzeiro do Sul e foi apresentado, inicialmente no Simpósio homônimo, “Estudos estilísticos”, no V SIMELP, realizado em 2015, na Università del Salento, em Lecce, Itália. Nele, focalizamos o livro de poemas “Grupo Escolar”, de Antônio Carlos Ferreira de Brito (1944-1987), o Cacaso, cuja publicação data de 1974. Segundo nota a essa primeira edição, a estrutura da obra teve sugestões, conforme declara o autor, de Maria Elisabeth Carneiro, o que não chega a sugerir uma coautoria como ocorre em diversas composições que se encontram no volume *Lero-Lero*, texto aqui utilizado. *Grupo escolar* (p. 139-168) é constituído por poemas, muitos com traços intertextuais e metalinguísticos, que estão agrupados em quatro blocos: 1ª. lição: “Os extrumentos técnicos”; 2ª. lição: “Rachados e perdidos”; 3ª. lição: “Dever de caça”; 4ª. lição: “A vida passada a limbo”. Todas as “lições” têm seus títulos cunhados em jogos com expressões bastante usuais nas quais se troca um dos elementos do sintagma por outro que rompe com a expressão cristalizada e instaura a ironia que perpassa todos os poemas que constituem o livro. Com excertos extraídos desta obra, observando-se especialmente questões intertextuais, paródia e trocadilhos apontamos traços que marcam o estilo de Cacaso. As bases teóricas estão na Estilística, em particular num viés de uma estilística discursivo-textual, na qual se valorizam além dos tradicionais aspectos do enunciado, elementos da enunciação. Para uma análise mais minuciosa, combinamos elementos de algumas outras teorias como da Análise do Discurso em suas várias correntes e da Linguística textual, ressaltando que elas não se sobrepõem, mas dialogam.

2. OS SUBTÍTULOS: AS LIÇÕES

Como já referimos, os poemas se agrupam em conjuntos, primeiramente designados pela palavra lição à qual se apõem referências aparentemente esclarecedoras, mas que, pelo inusitado, rompem com expressões cristalizadas e conduzem a uma reflexão.

Já num olhar inicial, constata-se um discurso que, remetendo claramente a outro, fincando estacas no já dito, traz um toque de humor e mesmo de ironia. É esse modo de tratar o real, em especial a atividade artística que marca a obra de Cacaso. É o seu estilo. Estilo, como se sabe, é um conceito bastante complexo, mas que seguramente envolve o caráter de repetição. Não há estilo sem repetição. E, ao me referir ao estilo de Cacaso, é nas marcas que se reiteram em seu discurso poético que centro minhas observações.

É necessário, ainda, esclarecer o que entendemos por uma estilística discursivo-textual. O Grupo de Estudos Estilísticos de que faço parte vê nos estudos estilísticos atuais a necessidade de um enfoque que ultrapasse a tradicional observação do enunciado em seus aspectos fônicos, lexicais (nos quais se incluem os morfológicos) e sintáticos e trate das estruturas em determinados contextos.

Para essa abordagem, conforme já afirmamos, serão associadas algumas teorias, sempre na perspectiva de um olhar mais abrangente e profundo. No entanto, com o cuidado para que não haja sobreposição, mas um salutar diálogo. Assim, autores como Martins (2012), Riffaterre (1971), Levin (1975), Bakhtin (1997), entre outros, serão utilizados para esta análise.

Tanto Riffaterre (1971) quanto Levin (1975) tratam, num nível estrutural, sobretudo, o que se limita a uma estilística do enunciado, observando os efeitos de sentido que decorrem dos diferentes estratos do texto, ou que se constroem pela relação estabelecida entre eles. “De acordo com os autores, a convergência ou o acoplamento dos estratos distintos de um dado texto (o semântico e o sonoro, por exemplo) podem provocar efeitos de sentido relevantes para o enunciado, representando, inclusive, uma redundância com vistas a um reforço expressivo, isto é, à veiculação de uma mesma ideia por formas várias” (MICHELETTI e COSTA, 2014, p.28-29). Segundo Riffaterre,

O efeito do processo estilístico supõe uma combinação de valores semântico e fônico; um sem o outro é apenas potencial. Quero referir-me à acumulação, num ponto determinado, de vários processos estilísticos independentes. Isolado, cada um seria expressivo por si mesmo. Em conjunto, cada processo estilístico acrescenta sua expressividade à dos outros. Geralmente, os efeitos destes processos estilísticos são convergentes, numa ênfase toda particular.” (1971, p.59)

Em Martins (2012), verifica-se uma abordagem não só dos aspectos relativos ao enunciado, mas também um enfoque a elementos discursivos e textuais, no capítulo em que trata de uma estilística da enunciação. Ela focaliza as potencialidades expressivas dos elementos textuais, direcionando suas observações para uma estilística da enunciação, apontando a presença do “outro” no discurso. Martins aborda aspectos intertextuais e apresenta uma classificação dos discursos citados, passando, ainda que de modo breve, por questões estilísticas desenvolvidas por Bakhtin (1997).

O autor trata do estilo a partir da abordagem de traços presentes em um determinado enunciado, autor ou gênero em cotejo com outros discursos, ou seja, numa perspectiva dialógica. Assim, é possível notar-se as vozes, os ecos que se encontram no discurso em análise. Para Bakhtin,

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. [...], o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 1997, p.321)

Há, neste trabalho, cujas análises partem de um viés estilístico discursivo-textual uma aproximação e, por vezes, um cotejo com discursos que ecoam na poesia de Cacaso. Observamos que

Estilo é um “corpo” único de significado, constituído por um conjunto de discursos, com uma voz que se constitui pela relação com outras vozes do mundo. Da relação enunciado/enunciação de uma totalidade, é construído o corpo de um estilo. Parte-se do estilo para se chegar ao sujeito. (DISCINI, 2004, p. 66)

Disso decorre a necessidade primeira da observação dos subtítulos e dos elementos que a ele se associam.

2.1- 1ª. LIÇÃO: OS EXTRUMENTOS TÉCNICOS

Nessa primeira lição, encontram-se quatro poemas: “Cartilha”, dois que não trazem títulos, cujos primeiros versos são, respectivamente: “O poema anfíbio descansa”, “Aqui cessa todo o périplo”, e “Protopoema”.

“Os extrumentos técnicos” se associam a um instrumental de que disporá o poeta para seu trabalho, mas, como se observa, há uma alteração na palavra: toma-se o segmento inicial in- como se fosse um prefixo, substituindo-o pelo prefixo ex- que, além do sentido de remeter a “movimento para fora”, lembra, pela proximidade sonora, estrume (dejetos

de animais misturado a vegetais em decomposição) que funciona como fertilizante. Ora, se atentarmos para esses significados, é possível interpretar-se o referido título como um trabalho que parte do dejetos para a construção de uma poética.

Cartilha é um gênero textual pelo qual foram alfabetizadas várias gerações no século XX. Em sua organização, temos o seguinte formato: as letras do alfabeto são ensinadas com a associação de palavras a determinados referentes. Cada letra é apresentada ao aprendiz a partir do início de uma palavra, supostamente interessante para o mundo infantil. Similarmente, “Cartilha” é construída a partir de estrofes iniciadas pelas cinco vogais do alfabeto: a, e, i, o, u. No poema, conforme Micheletti e Costa, “a estrutura recorrente dos versos sugere a dinâmica de apreensão das primeiras letras (vogais) do analfabeto, como se a leitura e a interpretação de cada vogal representassem uma conquista do saber, e a cartilha, um instrumento de aprendizagem indispensável”. (2014, p.35)

No que se refere ao poema, não se trata da aprendizagem das letras, o que o discurso indica consiste na busca de uma técnica para o fazer poético.

Nas estrofes iniciais (**a** e **e**), mesmo com a presença de um desejo expresso de modo metafórico, o sentido é mais acessível ao leitor, no entanto, no transcorrer de seu desenvolvimento, esse sentido vai-se tornando obscuro. São apresentadas associações que, “partindo de imagens sensoriais, em especial do paladar, do tato e da visão (em particular nas estrofes “i” e “o”), vão-se tornando inusitadas e aprisionando o leitor no mistério da pedra” (MICHELETTI e COSTA, 2014, p. 35).

Ao final, como o esperado das lições de uma cartilha, em **u** o aprendizado se completa, mas “Cartilha” retorna ao início quando o eu declarava “não quero meu poema apenas pedra” para posicionar-se contrariamente “quero meu poema apenas pedra”, fechando um círculo dentro do qual parece mover-se.

Em “Cartilha”, ecoam muitas vozes, algumas insuspeitas, mas de modo particular a de João Cabral de Melo Neto (“A educação pela pedra”) e a de Carlos Drummond de Andrade (“No meio do caminho”) a qual também pode lembrar uma voz mais distante – Olavo Bilac (*Nel mezzo del camim*). E a busca pelos “extrumentos técnicos” no *Grupo Escolar* está no início.

Além de “Cartilha”, verdadeira alfabetização poética, “Protopoema” que encerra a 1ª. lição, está dividido em duas partes e põe em destaque a palavra como um princípio fundador, o que está primeiro, o antes, fica uma sugestão do início. Quando se pensa em algo fundador, vêm à baila sensações e sentimentos eufóricos, o poema, com suas palavras duras e mórbidas, porém, faz o leitor imergir num “útero” disfórico.

E contrariando a afirmação do poema estampado na página anterior (2012, p.146):

Aqui cessa todo o périplo.
Teu corpo, à força de significar
é nome:
pronunciar é o mesmo que atingir

O périplo não cessou. Nele parecia existir o encontro: a palavra era “fala e orgasmo”. Era corpo e prazer: “A vagina vegetal:/falos folhas hidromel”. Mas “Protopoema” traz de volta a busca, a procura pela técnica de um modo sofrido, pois “a linguagem rói trompa”:

A linguagem rói a trompa que
a revela
animal sintático ou este
útero
híbrido

Tateio esta caverna
e ao sentir sou prisma e ritual
Principio onde a palavra se condensa,
o tempo escavado em seu minério.
.....
Seca e organizada
A palavra sibilina, como um cadáver na mesa
O corpo vidente (2012, p.147)

E o poema se conclui, mas o que ocorre se assemelha apenas a uma suspensão, uma vez que se iniciará a 2ª. lição.

2.2 – 2ª. LIÇÃO: RACHADOS E PERDIDOS

A segunda lição é constituída por 10 poemas: “Praça da luz”, “Romance” “As batalhas”, “Política Literária”, “Desperto mais uma vez” (primeiro verso) “Aquarela”, “A verdadeira versão”, “O futuro já chegou”, “Estilos de época”, “Epopéia”.

Como na primeira, o título remete, de modo jocoso, a outras expressões cristalizadas; neste caso, a secções que guardam objetos perdidos que foram encontrados e, portanto, poderão ser resgatados por seus proprietários. Entretanto “rachados” lembra, de imediato, algo fendido, repartido ou mesmo algo “aberto como uma ferida”.

O primeiro poema desse conjunto “Praça da Luz” (p.149) pouco lembra a alegria e a descontração de uma praça, pois “gengivas conspiram e chefes de família / promovem abafadas transações. Segue-se “Romance”, poema que não aborda o amor como seria esperado, mas traz um lirismo trágico de “uma paixão suicida” e os “projetos do enforcado”. Depois dessa composição, vem “As batalhas” que será seguida pela “Política Literária” que, retomando o título e o poema de Drummond, promove, como assinalou Sandra Ferreira, uma

operação metalinguística explicitamente vinculada a “Política Literária” de Carlos Drummond de Andrade: O poeta municipal discute com o poeta estadual qual deles é capaz de bater o poeta federal. Enquanto isso o poeta federal tira ouro do nariz. (Andrade 1992: 14) Há substituição dos nomes adjetivos relacionados a “poeta” (“municipal”, “estadual” e “federal” dão lugar a “concreto”, “processo” e “abstrato”) e dos complementos diretos de “tira do nariz” (“ouro” transforma-se em “meleca”). (2014, p. 266)

Evoca o mesmo tom irônico para caracterizar os embates entre as diversas correntes que coexistiam naquele momento. Parece que o eu enuncia, de modo jocoso, a inutilidade da poesia.

Persiste em “Aquarela” – palavra que sugere beleza, colorido, frescor, delicadeza – o “rachado”, um sentido de sofrimento e perda, pois “O corpo no cavalete / é um pássaro que agoniza” e a decomposição “em matizes” traz as cores da bandeira brasileira invertendo o que há de convencionalizado para o branco:

No assoalho o sangue
se decompõe em matizes
que a brisa beija e balança:
o verde – de nossas matas
o amarelo – de nosso ouro
o azul – de nosso céu
o branco o negro o negro (2012, p.151)

No lugar da paz, o negro que se harmoniza com a ideia de morte expressa na primeira metade do poema.

Nos três poemas seguintes, o eu lírico brinca com o tempo, sua passagem, e com a língua, o fazer poesia – os tempos verbais. Em “A verdadeira versão” traz o aqui e agora nos versos “O medo que tenho é de faltar/ minha imagem” que joga com o futuro em “teus projetos futuros.” e “Por isso só te conjugo no pretérito passado”. Com o conectivo “por isso” o próprio eu estabelece as relações: presente, futuro e passado. Como que em decorrência, segue-se o poema “O futuro já chegou” que, diferentemente, dos demais se estrutura a partir de um pseudodiálogo no qual se aborda um suicídio:

- Como foi?
- Com revólver, arrebitou
A cabeça. E nem o sangue bastou
Pra desatar seus cabelos.
O desespero cortou-se
Pela raiz. (2012, p. 152)

Na verdade, o futuro é ceifado e inexistente. Persiste a atmosfera de “rachados e perdidos”.

Os dois poemas que encerram o conjunto mantêm a característica crítica, ainda que se apresentem com humor e uma certa leveza. Há um retorno, ou pelo menos uma ênfase pela explicitação, a um viés político na literatura. Em “Estilos de época”, o

eu centraliza sua composição nos três maiores representantes do Concretismo: /H. e A. consanguíneos / e por afinidade D.P./ Tece-lhes uma crítica irônica ao atribui-lhes a característica de “um trio bem informado”; apõe a esse atributo, com um certo sarcasmo, o verso *dado é a palavra dado*, trazendo para o poema, a voz de Mallarmé de “*Un coup de dés / jamais / n’abolira / le hasard*”, numa referência ao poema traduzido por Haroldo de Campos em 1975 (apud FALEIROS, 2007) - para afirmar que “E foi assim que a poesia / deu lugar à tautologia”. Com “tautologia”, mais que afirmar que algo permanece sempre verdadeiro, a ideia é a de redundância de ausência de uma nova informação ou, no caso do fazer poético, de uma atitude literária que não conduz à criação, ao novo. Desse modo:

E foi assim que a poesia
deu lugar à tautologia
(e o elogio à coisa dada)
Em sutil lance de dados:
Se o triângulo é concreto
Já sabemos: tem três lados. (2012, p.153)

Como já abordamos, há nos versos sempre menção direta ou indireta à situação política do país bem como a utilização de um léxico que sugere a luta, a violência contra a qual o eu poético se posiciona. Como se pode notar no poema anterior, sua crítica e sua arma – a palavra – não investem apenas contra o *status quo*, direcionam-se também a um fazer artístico, como em “Política literária”, “Estilos de época” e “Epopéia”, cujo título evoca um gênero de “estilo elevado”.

Em poucas palavras, sem nos estendermos, a epopeia é uma composição extensa que trata de eventos extraordinários, contendo, em geral, um herói histórico ou lendário que representa uma coletividade. Assim o título cria uma expectativa que já se frustra no olhar o poema na página – são apenas três versos. E, além disso, o conteúdo é de extrema coloquialidade, caracterizando-se como grosseiro:

O poeta mostra o pinto para a namorada
E proclama: eis o reino animal!
Pupilas fascinadas fazem jejum. (2012, p.153)

Há, em todo *Grupo escolar*, um eu enunciador que traduz seus sentimentos de uma forma também ambígua como seus versos: a um tempo violenta e zombeteira, que tece palavras para acicarar, com sua ironia e irreverência, um virtual leitor acomodado.

2.3 – 3ª. LIÇÃO DEVER DE CAÇA

Na terceira lição, encontram-se “O que é o que é?”, “Logias e analogias”, “Sinais do Progresso”, “As aparências revelam”, “Reflexo condicionado”, “Pré-história contemporânea periferia ou (...)” e “Jogos florais”.

Como em “Rachados e Perdidos”, em “Dever de caça”, há a desconstrução de outra lexia (aqui compreendida como uma palavra que designa “unidades de leitura” de “dimensões variáveis”, unidades simples ou compostas, mas cujo traço dominante é o de serem memorizáveis. GREIMAS; COURTÉS, 2008, p.284) – dever de casa – associada ao processo de aprendizagem, pois nomeia a tarefa escolar que os alunos devem realizar em casa. Como o conjunto de poemas está no contexto de “Grupo escolar”, sugere-se o dever do poeta de buscar insistentemente uma poética. Acresce que caça é um substantivo derivado do verbo caçar que indica figurativamente uma busca incessante, uma perseguição.

O conjunto tem início com “O que é o que é?” (p. 155), título que remete a uma brincadeira infantil – um jogo, cuja expressão se relaciona a adivinha. A adivinha se apresenta como uma pergunta – O que é, o que é? que propõe, geralmente de forma figurada, uma questão enigmática que exige uma resposta também bastante engenhosa. Por isso, a adivinha se constrói com jogos de palavras e ambiguidades que dificultam a resolução do enigma. Nesta lição, inicia-se, desse modo, uma perquirição.

Para isso, o poema refere-se a fatos concretos, outros nem tanto, relacionados à constituição do Brasil e do povo brasileiro:

Descoberto pelo português
emancipado pelo inglês
educado pelo francês
sócio menor do povo americano
mas o modelo é japonês... (2012, p.155)

Sempre com uma pitada de humor, empreende-se a caça pelo sentido: aponta-se para o descobridor, elemento inicial, ao mesmo tempo que se desenha a influência de outros povos na constituição do Brasil. A conjunção, “mas” do último verso, prenuncia uma oposição que não se concretiza enquanto tal: consiste apenas em mais um elemento dentre outros na formação do país, e as reticências abrem espaço para uma possível complementação pelo leitor e/ou desencadeiam nele um processo reflexivo sobre a condição do Brasil. Esse poema abre uma sequência de outros que questionam aspectos socioeconômicos do país.

Em “Logias e analogias”, o primeiro elemento do título não é propriamente uma palavra, mas um elemento de composição, formador de palavras que aparece em nomes que se relacionam à ciência ou a arte. Já o segundo elemento, analogia, significa que se trata de algo semelhante, dois fatos ou coisas que podem ser, de algum modo, comparáveis. O poema focaliza, como todos os demais desse grupo, questões relacionadas ao Brasil e seus problemas. Neste, as analogias podem ser interpretadas como referência à relação

medicina / doença que se colocam em polos contrários: “a medicina vai bem” / “o doente ainda vai mal”. Quanto à logia – ciência e arte –vem atrelada à pergunta e a resposta irônica que a que o “eu” expõe seu leitor:

Qual o segredo profundo
desta ciência original?
É banal: certamente
não é o paciente
que acumula capital. (2012, p. 155)

Note-se que, além do jogo das palavras no título, há toda uma rede de relações que se estabelecem a partir dos ecos e rimas que constroem o trecho. Não se podem ignorar os sentidos que avultam associando-se “original? é banal” o que sem dúvida ecoa em “capital”.

O nosso foco não é a discussão de um conceito de ironia que se aplique à obra de Cacaso, pois o centro de nossas observações encontra-se no processo linguístico de construção de seus poemas. No entanto, os efeitos de sentido são, via de regra, percebidos como irônicos e, acreditamos que seja interessante registrar algumas observações de Muecke que vem norteando nossa interpretação:

A ironia (...) é a forma de escritura destinada a deixar aberta a questão do que pode significar o significado literal: há um perpétuo diferimento da significância. A velha definição de ironia – dizer uma coisa e dar a entender o contrário – é substituída; a ironia é dizer alguma coisa de uma forma que ative não uma, mas uma série infindável de interpretações subversivas. (1995, p.48)

O que postulamos como ironia são efeitos construídos pela aposição de assimetrias em determinados contextos ou de deslocamentos de sentido que causam estranheza ou mesmo ambiguidade em certos contextos discursivos.

O poema “Sinais do progresso” (p. 156) prossegue na descrição da situação, o leitor a partir de seu conhecimento sobre as condições contextuais de sua produção pode identificar a menção e a crítica à ditadura que dominou o país nos anos 60, 70 e início dos 80. Considerando o título e o descompasso entre seu sentido e o descrito no poema, afirma-se, nos dois últimos versos: “Tudo legal / Tudo legalizado”. – o traço irônico. Afinal, legal é o adjetivo relacionado à lei, mas legalizado é aquilo que foi transformado em legal. Trata-se de um poema cujo conteúdo vem carregado de extrema violência: “A mão certa cai como guilhotina / e racha a nuca do inimigo”.

Ainda sobre a identidade brasileira, novamente Cacaso faz uso do lugar comum às avessas: “as aparências enganam” transforma-se em “As aparências revelam”, título do poema que se liga ao mesmo momento histórico do anterior. Cruzam-se, nos versos, o elemento da economia brasileira: o Café e o Açúcar, metonimicamente como referências às

condições políticas do país. Registra-se uma fala exterior a do poeta: “*Vamos substituir o / Café pelo Açúcar*”. E, nos versos seguintes, o eu poeta marca sua reflexão: “Vai ser duríssimo descondicionar / o paladar.” Neste caso, também ocorre um deslocamento: algo da questão econômica é usado para caracterizar a situação da ditadura em que o país estava envolvido.

Em “Reflexo condicionado”, não há o mesmo processo de inversão declarado, mas a desautomatização se estabelece com a proposta – “pense rápido:” que propõe uma espécie de charada, finalizada pela interrogação. Novamente, o eu enunciador utilizou a desconstrução de uma lexia composta para formular sua charada, há uma alteração na ordem das palavras que fazem referência ao PIB do país – Produto Interno Bruto; quando se propõe a alternativa, transforma-se em “brutal produto interno” deixando para o leitor o descondicionamento de sua atitude diante de uma situação.

Infere-se que se externa a necessidade do pensar, do refletir, rompendo-se o círculo de permanecer anestesiado pela situação que vinha sendo descrita nos poemas anteriores. Há uma espécie de sacudir no imperativo inicial – pense – e no verso final representado apenas pelo ponto de interrogação.

Na sequência se apresenta um poema cujo título possui dimensões maiores que os versos da composição:

PRÉ-HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA PERIFÉRICA OU
NINGUÉM SEGURA ESSA MAÉRICA LATINA
OU OS IMPOSSÍVEIS HISTÓRICOS OU
A OUTRA MARGEM DO IPIRANGA
Jamais mudar pela violência
Mas manter pela violência:
Morte ou dependência (2012, p.157)

Tem-se uma disposição como título de quatro versos, todos marcados pela conjunção alternativa ou que possui no discurso uma função aditiva, visto que nenhuma das expressões seja excludente. É da soma de todas que se constrói “a outra margem do Ipiranga”, clara referência à independência do Brasil que se fez, segundo a História, de modo bastante pacífico. Mas, não são as margens plácidas do Ipiranga (Ouviram do Ipiranga as margens plácidas) – do Hino Nacional Brasileiro) é a “outra margem do Ipiranga, na qual predomina a violência que, reiterada, rima com dependência, numa reescrita paródica do grito que se atribui a D. Pedro – “Independência ou morte” que teria selado a independência do Brasil: “morte ou dependência”. Ainda, em relação ao interdiscurso e ao intertextual, nota-se a disposição dos versos na página que, lembrando composições concretistas, sugere a parte inferior da figura de um losango, elemento que, pelo contexto, se associa à bandeira brasileira.

O grupo de poemas se encerra com “Jogos florais” (p.158) que retoma parodisticamente “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. O poema é dividido em duas partes, a primeira se abre com “Minha terra tem palmeiras” e não é mais o sabiá quem canta mas o tico-tico, pois “Enquanto isso o sabiá /vive comendo o meu fubá” verso cunhado a partir da reformulação da canção “tico tico no fubá” de Zequinha de Abreu, imortalizada pela voz de Carmem Miranda. Na primeira estrofe, tudo parecia uma grande brincadeira, já na segunda, com dois versos paralelos, se introduz a visão crítica com alusões à economia – ao milagre brasileiro dos anos 70 e ao milagre bíblico que se apresentam de modo irônico, ao vinho ser transformado em vinagre:

Ficou moderno o Brasil
ficou moderno o milagre:
a água já não vira vinho,
vira direto vinagre. (2012, p. 158)

Na segunda parte, só os dois primeiros versos da terceira estrofe apontam para a crítica.com um apelo à memória histórica – “Minha terra tem palmares / memória calate já.” Desse ponto em diante o eu abandona a crítica e entrega-se a um jogo poético, dirigindo-se a seus possíveis ouvintes, de modo bastante ambíguo, se considerarmos o contexto “Bem, meus prezados senhores/ (...) o poeta sai de fininho.”. Em outras palavras, o eu finaliza com uma espécie de despedida, mas ainda em tom de humor ao questionar a grafia da palavra passarinho.

Encerra-se, aparentemente, a caça, depois de um longo périplo pela história passada e recente do país e por sua história literária. Ao passar para a 4ª. lição, talvez a caça seja apenas momentaneamente suspensa, afinal na questão humorística que conclui o poema é possível vislumbrar-se a permanência da busca.

2.4 – 4ª. LIÇÃO: A VIDA PASSADA A LIMBO

Compõem a 4ª. lição os poemas: “Cinema Mudo”, “Até agora”, “Logia e Mitologia”, “Imagens”, “História Natural”, “Diário de bordo”, “Reencontro” e “Grupo escolar” Título do conjunto e que fecha o livro de poemas que se abriu com Cartilha – o conjunto é um exercício da linguagem é/nela/por ela/ que se exprimem os sentimentos e se busca uma resposta para as questões da existência – de forma às vezes lúdica por vezes violenta. O conjunto focaliza relações amorosas e familiares, mas sempre sob o signo do medo.

A vida passada a limbo provém de uma expressão bastante comum “passar a limpo”, ou seja, resolver imperfeições, ou figuradamente resolver, de vez, pendências. A expressão é, ainda, título de um soneto de Carlos Drummond de Andrade que figura num livro homônimo, o que não se deve desprezar, tendo em vista o fator intertextual na

produção de Cacaso. Mas o poeta nomeia esse grupo de “a vida passada a limbo”. No par limpo/limbo tem-se a troca dos fonemas /p/ por /b/ ambos oclusivos, bilabiais cuja distinção ocorre apenas entre os traços surdo (/p/) e sonoro (/b/). Há, claramente, essa aproximação sonora com a expressão usual “passar a limpo”, no entanto, parece que aponta para algo não concretizado, não houve como resolver de vez, completamente, mas tornou-se concreto permanecendo no limbo, a poética é inconclusa.

O conjunto se inicia com “Cinema mudo” (p.160-161), um dos poucos poemas longos do livro, apresenta-se em quatro segmentos que figurativizam quatro momentos de um eu lírico sonhador. O primeiro deles pode ser caracterizado como o estar no limbo, pois o último verso – “O oceano se banha nas próprias águas.” parece aguardar o anúncio do que se manifestará no “século vindouro”. No segundo segmento, o eu se anuncia “grávido”, mas com “(...) uma dúvida (que) dilacera minhas partes: quem seria a mãe de meu filho?” e atormentado pelos “Demônios graduados me visitam”. O terceiro segmento parece romper com a atmosfera mais sonhadora e edílica, pois misturam-se palavras de campos significativos bastante distintos:

Vejo seu retrato como se eu
já tivesse morrido.
Grinaldas batem continência. (2012, p.161)

Grinaldas correspondem a arranjos de flores que podem coroar alguém, mas, no verso, elas “batem continência”, fazem uma saudação militar. Nos versos seguintes, tem-se “gaivotas blindadas” – toda a beleza e a liberdade do pássaro se elidem diante do adjetivo que lhe caracteriza: são gaivotas de aço, cujo designativo remete não só a rigidez e dureza desse material, bem como a um artefato bélico. Ou seja, o poema que surgia de uma intensa atmosfera de lirismo e romance acaba por se render aos temores de uma situação exterior ao romance. Prenuncia-se o desenlace: “Do outro lado do jardim já degusto / os inocentes grãos da demência.”. Novamente o que fica é a mistura do prazeroso (“degusto”) ao que se liga a uma incapacidade (“demência”).

O IV segmento como que conclui esse momento, trazendo à lembrança (“retrato de noivado”) algo anterior, numa tentativa de reconstituição de um passado perfeito, que, como tudo mais sobre o que se discorreu, é apenas devaneio: “como a tarde quando presente/ as glândulas aéreas da noite.

Nesse devaneio, há todo um jogo passado/ presente que se inicia no título “Cinema mudo”, mas o mergulho no “oceano (que) se banha nas próprias águas” sugere o limbo de onde poderá surgir uma nova situação ou mesmo uma nova poética, afinal o poeta nos apresenta a 4ª. lição com a qual concluirá o *Grupo escolar*.

O poema seguinte, sem título, reforça essa atitude lírica:

Trago comigo um retrato
que carrega com ele bem antes
de o possuir bem depois de o ter perdido.
Toda felicidade é memória e projeto. (2012, p.162)

O verso final, isolado numa estrofe, marca a inexistência da felicidade uma vez que ela está no passado (“memória”) ou no futuro (“projeto”) nunca no presente. A memória traz para os versos o registro tanto do literário que persevera nas lembranças do poeta como o testemunho do vivido numa situação político social que oprime e aterroriza.

Na sequência, “Até agora”, volta ao jogo com as palavras com o qual trata a relação amorosa, tudo no passado para afirmar sua solidão em: “e a história progride assim: / fiquei viúvo pra ela / que está viúva pra mim.” – Os verbos que informam a relação estão no pretérito; no presente, apenas os que se relacionam à situação em que se encontra o eu.

E os poemas vão-se encadeando, compondo um painel onde se inscrevem as angústias de um eu atormentado. “Logia e mitologia” relaciona, já no título, novamente arte e ciência, entretecendo-as a um sempre, a uma busca de um devir. Poema escrito, provavelmente, em 1972 (Meu coração / de mil novecentos e setenta e dois”) traz animais: morcegos, cabras, hienas e um porco que, por suas características e pela adjetivação que lhes é aposta marcam o sentimento de violência a que se sente submetido o eu. A própria duplicação do verso “e que sangra e que ri”, que expressa um paradoxo, referindo-se ao “porco belicoso” intensifica esse sentimento.

O retrato, palavra que aparece em quase todos os poemas desta lição ou que é sugerida, volta em “Imagens”, poema em cinco segmentos que, figurando um pseudodiálogo, na medida em que o eu se dirige a um avô ausente, privilegia as relações familiares, especialmente os laços parentais. O foco é a sucessão ao longo do tempo. Mas a reflexão sobre a existência e os laços que se estabelecem entre as gerações é dolorosa como nas relações amorosas entre o homem e a mulher.

Ecumênicos
fingimos que ninguém é perdedor: maligno
o retrato observa
o observador (2012, p. 164)

À comunhão e à fraternidade que está em “ecumênicos” se opõe o “fingimos”, ambiguidade construída, como se vem observando ao longo deste estudo. O retrato, antes apenas um elemento que estabelece elos com o passado, agora é “maligno” e se coloca em posição reversa: “o retrato observa / o observador”. Permanece, assim, neste poema como nos demais, desse grupo, a técnica de construção em que as ideias

e os sentimentos vão-se apresentando imbricados, ambíguos e mesmo contraditórios, no entanto, a ironia e o humor vão desaparecendo. Tudo se confunde na paradoxal “desesperada esperança”, numa cadeia em que o eu está aprisionado.

Os dois poemas seguintes, “História natural” e “Diário de bordo” têm como foco o filho, no anterior os ascendentes, agora, o descendente, ainda que o eu reconheça nele a cadeia estabelecida “O rosto dele é bonito e os seus olhos repõem / muita coisa da mãe dele e um pouco / de minha mãe.” Note-se o verbo repor, bem como o desdobrar que se segue: (“a carne desdobra a carne”) que marcam o elo existente.

Por um momento, no verso final, ressurge a preocupação política – “como será a América Latina no futuro.”, mas no poema seguinte, “Diário de bordo”, ou seja, no registro de uma viagem “esplêndida e cintilante / desponta /a aurora boreal”.

Em “Reencontro” (p. 167), o eu retorna ao tema de suas relações com a mulher amada. Em “Imagens”, parecia buscar um diálogo, neste, dirige-se à companheira, mas extravasa seus sentimentos sem esperar uma resposta, mostra-lhe o resultado de sua reflexão. A expressão é contraditória: “eu navego nos teus olhos / escavando / nossos corpos noturnos mapeados.” – ao mesmo tempo em que se busca o que é sugerido pelos verbos navegar e escavar, os corpos já foram mapeados e, portanto, já desvendados. O título sugere um redescobrir, o que se associa a algo bom, feliz, venturoso, mas isso não ocorre, pois tudo no poema conduz a uma sensação de perda. É o que se pode notar nos elementos destacados: “as formas *endurecem*”, “*amargos* nos deixamos tão *carentes*/ desta *forme* por tanto acumulada.”, nossos corpos se *esfriam*”, “*cavamos* nosso *vazio*”. Conclui-se que o reencontro se dá no vazio.

O último poema de “A vida passada a limbo” é “Grupo escolar”. Parece fechar um ciclo de aprendizagem: Cartilha, poema que abre o livro, é um instrumento de alfabetização, e o Grupo escolar configura o local da aprendizagem. Assim, completar o volume com um poema que recupera elementos disseminados em versos de outros poemas, juntando o contexto social, o tempo e o sonho por meio de “alquimia” resulta em uma poesia que transmite beleza, tensão, inquietação. Observem-se os versos:

Sonhei com um general de ombros largos
que rangia
e no sonho me apontava a poesia
enquanto um pássaro pensava suas penas
e já nem resistência resistia. (2012, p.168)

Neles, é possível reencontrar o pássaro de “Aquarela” que já nem podia resistir, pois “As vísceras vasculhadas / principiam a contagem /regressiva.” Embora não tenha sido um aspecto explorado neste trabalho, o estrato sonoro de diversos versos dos

poemas acentua as descrições e as reflexões do eu lírico. Nota-se a presença da fricativa lábio dental sonora /v/ seguida pela bilabial nasal /s/, sons aliterados que, no contexto sonoro, sugerem o movimento de tortura a que a vítima pássaro estava sendo submetida.

Na retomada que se faz em “Grupo escolar” a aliteração da oclusiva surda /p/ a sugestão é a da presença de um instrumento pontiagudo que balda qualquer esforço: “nem a resistência resistia”

Não se pretende uma análise exaustiva dos poemas acima mencionados, mas a sua menção faz-se necessária para se entender a construção de *Grupo escolar*. Há claramente um percurso que se inicia em “Cartilha” e se fecha no poema homônimo ao título da obra: “Grupo escolar”. O tema é a poesia e a sua aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grupo escolar é um livro (1974) que corresponde a um conjunto de poemas nos quais paira a sensação de que a ditadura e tudo que lhe é conexo está em toda a parte e o poema pode ser uma forma de resistência. Na verdade, a denúncia de um status quo político caminha parelha à busca de uma arte poética.

Os “Extrumentos técnicos” correspondem às ferramentas iniciais para a aprendizagem que fica, de certo modo, inconclusa ao final, uma vez que o “Grupo escolar” não traz a vida passada a limpo, mas a limbo. Os tempos são “alquímia”, de transformações e o poema é um instrumento de perquirição e denúncia:

mas em tempo fixei no firmamento
esta imagem que rebenta em ponta fria:
poesia, esta química perversa,
este arco que desvela e me repõe
nestes temos de alquímia.

Note-se que o trecho é marcado por assonâncias em /i/ que criam no interior do poema um eco que sugere, juntamente com os sintagmas “ponta fria” e “química perversa”, a situação do eu lírico diante da vida e de seu contexto social.

A vida não foi passada a limpo, mas “passada a limbo”. A poesia parece ter servido de um instrumento de aprendizagem, mas de uma aprendizagem que ultrapassa seus limites e permanece em busca de respostas.

4. REFERÊNCIAS

BRITO, A. C. de **Lero Lero**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

FALEIROS, A. Um lance de dados: contrapontos à sinfonia haroldiana. In **Revista de Letras**, São Paulo, v.47, n.1, p.11-30, jan./jun. 2007. Texto capturado em <http://seer.fclar.unesp.br/letras/article/viewFile/515/679>, 24.6.2015

FERREIRA, S. Caso de Poesia (Antonio Carlos de Brito, vulgo Cacaso). **Revista Estação Literária**. Londrina, Volume 12, p. 259-271, jan. 2014.

GREIMAS & COURTÉS. Lexia In **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEVIN, S. Estruturas Linguísticas em **Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MARTINS, Nilce Sant'Anna (1989) **Introdução à Estilística**: a expressividade na Língua Portuguesa. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

MICHELETTI, G. (Org.) **Estilística: um modo de ler Poesia**. São Paulo: Andross Editora, 2004.

_____, G. e COSTA, R. de C.R.de L. "A Cartilha de Cacaso: a poesia em cinco lições. In **Linha d'Água** (Online), São Paulo, 27, n.2, p.25-36, dez.2014)

MUECKE, D.C. **Ironia e o irônico** (trad. Geraldo Gerson de Souza). São Paulo: Perspectiva, 1995.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Texto – Formulação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

RIFFATERRE, M. **Estilística estrutural**. Trad. de Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1971.

SANTOS, G. **Poesia Marginal, anos 70**. <http://www.letraselivros.com.br/livros/textos-escolhidos/2485-cacaso-a-transgressao-da-poesia?showall=1>, capturado em 20/08/2014.

CAPÍTULO 14

A MODERNIDADE E A CATÁSTROFE DO URBANO EM *LEÃO-DE-CHÁCARA* E O *GUARDADOR*, DE JOÃO ANTÔNIO

Data de submissão: 22/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Beatriz Meneses do Nascimento¹

<http://lattes.cnpq.br/6159811233437474>

Maria Eneida Matos da Rosa²

<http://lattes.cnpq.br/5710922183598134>

<https://orcid.org/0000-0001-5041-7259>

RESUMO: O trabalho dedica-se a tratar dos centros urbanos forjados na modernidade, a fim de entender a maneira na qual esse meio influencia e é influenciado pelos que, apesar de residirem no centro, estão às margens da vida social. Para tal, trabalhamos o conto “O Guardador”, pertencente ao livro *Abraçado ao meu rancor*, e dentro do livro *Leão-de-chácara*, o conto “Paulinho Perna Torta”, todos da autoria de João Antônio.

¹ Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura - Pós-lit do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, desenvolvendo pesquisas na área de Crítica Literária Dialética. beatrizmenesesdonascimento@gmail.com

² Docente no Instituto Federal de Brasília. Doutora em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Email: 2105931@etfbsb.edu.br

As narrativas contam com protagonistas malandros ou ainda pertencentes ao submundo das cidades, mostrando o esfacelamento, ou ainda a desconstrução destes diante das modificações provocadas pela modernidade, bem como os efeitos promovidos por um mundo marcado por constantes vicissitudes. Partimos, portanto, da relação texto/contexto, sob a perspectiva dos estudos relativos à modernidade, nos propondo a investigar as andanças e virações das personagens protagonistas, em meio ao caos e desumanização, bem como os efeitos que provocam à formação das identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade; Urbano; João Antônio.

ABSTRACT: This article deals with the urban centers forged in modernity in order to understand the way in which it influences and is influenced by those who, although residing in the center, are on the margins of social life. For this, we worked on the story *O Guardador*, belonging to the book *Embraced to my grudge*, and in the book *Lion of the farm*, the tale *Paulinho Perna Torta*, all by João Antônio. The narratives include rogues protagonists or still belonging to the underworld of the cities, showing the shattering, or the deconstruction of these

before the modifications provoked by the modernity, as well as the effects promoted by a world marked by constant vicissitudes. We start, therefore, from the text / context relationship, from the perspective studies dealing with modernity, proposing to investigate the wanderings and turns of the protagonist characters, amid the chaos and dehumanization, as well as the effects that causes the formation of identities.

INTRODUÇÃO

João Antônio foi um jornalista e escritor nascido na capital paulista. Filho de operários criador do conto-reportagem no jornalismo brasileiro e contista que se tornou conhecido por retratar os proletários e marginais que habitam as periferias das grandes cidades.

João Antônio dedica sua escrita à tradução dos seres marginalizados, seja na figura dos guardadores de carros, do ladrão, das prostitutas, dos mendigos, ou seja, daqueles que, mesmo pessoas, nos aparecem como verdadeiras características da modernidade, uma vez que parecem ser o subproduto das grandes metrópoles. Esses habitantes das ruas, que rotineiramente são esquecidos pela “alta literatura”, precisam, pois, de um olhar que permitisse o estudo de tais seres. Gigolôs, jogadores de sinuca, guardadores de carro, engraxates, policiais, todos esses símbolos da vida moderna são eternizados por sua escrita.

Pensando na temática abordada pelo autor, faz sentido que estivessemos atentos ao estudo da modernidade e das personagens por ela criadas, uma vez que a vida nas ruas, os marginalizados, os habitantes dos becos, os seres relegados pelas grandes metrópole podem nos ajudar a entender como esse espaço contribui para a formação dessas identidades, e como se dá a relação entre as mudanças que parecem ocorrer em ambos em concomitância.

As alterações nas cidades provocadas pelo advento da modernidade são ainda hoje presentes na dinâmica social. Pensando em tais alterações, o presente trabalho se propõe a investigar de que maneira a hostilidade das cidades interfere, ao mesmo tempo em que compõe, a trajetória e construção identitária das personagens protagonistas, que tentam sobreviver em meio ao caos e desumanização do meio urbano forjado na ascensão da modernidade.

A análise parte da premissa de que a construção da individualidade se dá, na modernidade, dentro de uma coletividade variada e múltipla, em meio a dinâmica do cotidiano, sendo, portanto, socialmente constituída. Daí a importância do estudo das personagens nos espaços de que fazem parte, uma vez que suas vivências se comportam “como verdadeiros textos da vida urbana.” (GOMES, 2006 p. 189)

Para tal, nos atemos a duas obras de João Antônio, que compõem o foco da análise literária proposta pela pesquisa, *Leão-de-chácara*, segundo livro escrito pelo autor, publicado em 1975 reunindo quatro contos, e *O guardador*, conto presente no livro *Abraçado ao meu rancor*, 1986. A escolha dos textos literários se dá pela afinidade que apresentam com a temática da modernidade, nos permitindo identificar os símbolos modernos em meio à narrativa, além da presença constante do dito “malandro” e da figura do “morador em situação de rua”, que, como símbolo da modernidade e da própria cultura brasileira, aparecem como verdadeiros frutos da vida urbana. João Antônio, ao tratar das personagens pertencentes a esse “submundo” das ruas, nos mostra dois olhares lançados sobre tipologias à margem da sociedade, em um momento destacando-se pela astúcia e em outro, consciente da realidade, opta por não ser o bandido pleno.

A escolha do aporte teórico se dá justamente por entendermos a necessidade de uma teoria que converse com aqueles que são esquecidos às margens, e que se preocupasse em lançar o olhar, despido de julgamentos valorativos, sob a cultura que emana das ruas, a dita “baixa cultura”, além disso, era essencial uma teoria que auxiliasse no entendimento da modernidade como agente de mudanças no espaço e nas personagens, tornando essencial o trabalho a partir de uma metodologia e um aporte teórico alicerçados nos estudos da modernidade.

O GUARDADOR

O conto é um retrato do dia a dia de um guardador de carros que, apesar de viver no centro da cidade, está à margem da vida urbana. Vive dentro do oco de uma árvore no estacionamento em que trabalha e até mesmo seu nome faz referência à sua casa, Jacarandá, o que já nos chama a atenção uma vez que entendemos que “A ideia de cidadania possui em sua base um componente espacial.” (GOMES, 2006 p. 130) ‘PARTE DO ESPAÇO...

A narrativa é constantemente permeada por aspectos da modernidade latente, como o “garoto mulambento” e a própria existência do guardador, além de outros “pingentes urbanos”, conforme ele mesmo denomina os que, como ele, levam a vida na informalidade.

As diferenças econômicas são evidentes ainda que nos detalhes. Jacarandá fala sobre os motivos pelos quais as pessoas pagam a ele e, conforme observado por ele, poucos entendem a miséria em si, outra parcela, classe média, quer se ver livre do pedinte, mas ainda existe o fator de manutenção do status social, onde alguns não deixam de dar dinheiro porque “não ter cai mal”.

Ainda no que tange à disparidade social, o contraste fica claro, mas visto de um novo ângulo quando o protagonista faz a constatação de que ele era o único que de fato trabalhava. O mito da meritocracia se desfaz em uma observação que à primeira vista nos parece simples. Mas, na contramão da situação em que se encontra, O Guardador rejeita a ideia de se envolver com o crime e busca se manter com o dinheiro que ganha, mesmo que a ideia passe pela cabeça dele, como podemos observar quando ele diz que “Para afastar as más inclinações pedia outra dose.” Apesar de não aderir à delinquência, a imagem do “bom malandro” que usa da astúcia para benefício próprio ainda está impressa quando o narrador afirma que Jacarandá é safo como passista de escola de samba.

O tratamento dispensado às pessoas em situação de rua e aos “pingentes” num geral é marcado pelo desprezo e pela animalização, uma vez que estes são comparados a “ratos sujos”. Esses mesmos desprezados são também caçados como animais pelo estado por meio dos “cata-mendigos”, que conduzem coercitivamente essas pessoas em retirada dos centros urbanos com o objetivo de disfarçar as cidades para turistas, quase como se a retirada deles fizesse parte da limpeza da cidade.

Essa suposta “limpeza da cidade”, aponta para uma fragmentação desse espaço, onde a multiplicação dos espaços comuns parece ser constante, mas, como o comum não é sinônimo de público, não podem ser ocupados por todos os habitantes das cidades, em especial aqueles que, mesmo quase sempre espacialmente situados em meio aos grandes centros citadinos, estão à margem do acesso aos espaços. Espaços esses que, por sua vez, não devem ser interpretados aqui com visão valorativa positiva, uma vez que, repletos de distrações da era do entretenimento e do smartphone, limitam a comunicação daqueles que supostamente teriam acesso ao convívio social e a cidadania (GOMES, 2006 p. 174)

Mas o que de fato impressiona nessa situação é o quanto ela não nos surpreende. Nem sequer é capaz de nos causar estranhamento. Estamos habituados aos “caos organizado” dos centros urbanos, entendemos, sem ressalvas ou inquietações, que a organização passa pela invisibilização daqueles que, mesmo sendo produto do nosso sistema e fundamentais para a manutenção do mesmo, causam certo desconforto ao serem vistos, fazendo da indiferença o carro chefe das relações, em um ambiente que constantemente pode ser confundido a um campo de batalha, conforme corrobora Marcella Donne:

“A brutal indiferença, o insensível isolamento de cada um no seu interesse pessoal ressalta de forma tanto mais repugnante e ofensiva, quanto maior é o número destes indivíduos singulares que estão concentrados num espaço restrito; e ainda que saibamos que este isolamento do indivíduo, este estreito egoísmo é por toda a parte o princípio fundamental da sociedade de hoje, em nenhum lugar, porém, se revela de forma tão frontal e aberta, tão consciente

como aqui, na multidão da grande cidade. (...) a guerra de todos contra todos, é aqui declarada abertamente” (CELLE DONNE, 1990, p. 181)

Toda essa indiferença não pode ser naturalizada como característica eminentemente humana, mas sim como proveniente de um arranjo maior e muito bem estruturado: “Pessoas aqui, tráfego ali; trabalho aqui, moradias acolá; ricos aqui, pobres lá adiante; nomeio, barreiras de grama e concreto, para que os halos possam crescer outra vez sobre as cabeças das pessoas.” (BERMAN, 1986 p. 162).

É preciso pensarmos também em como surgem novos poderes que atribuem uma hierarquia até mesmo dentre os mais afastados do alto dos jogos de poder, uma vez que “Deve-se pagar como se o estacionamento fosse privativo.”, onde o guardador assume para si a posse de um local até então público, contribuindo para a degradação física e moral destes espaços. (GOMES, 2006 p. 178/9).

PAULINHO PERNA TORTA

Paulinho perna torta é um menino de rua que busca sobreviver como pode. Faz de tudo um pouco para ganhar dinheiro: engraxa sapatos, lava carros, leva e traz recados e até faz pequenos furtos.

Acaba cativando Laércio Arrudão, um mulato, dono de botequim, muito conhecido por seus feitos duvidosos. Agradando-se do rapaz, Laércio emprega Paulinho em seu boteco e lhe dá as primeiras lições sobre a vida e a malandragem: “...quem gosta da gente é a gente. Só. E apenas o dinheiro interessa. Só ele é positivo. O resto são frescuras do coração”. Já conhecido como Paulinho da Perna Torta, apelido que ganhou por causa de uma briga de bar, começa sua trajetória conturbada assumindo diversos papéis: cafetão, assassino, traficante.

Ao não se encaixar em nenhum grupo social de “prestígio”, o protagonista parece também relegado (...) [da] cidadania, que é como um pacto social estabelecido simultaneamente como uma relação de pertencimento a um grupo e de pertencimento a um território (GOMES, 2006 p. 173), do qual está preterido Paulinho, que mesmo agora fazendo parte do grupo marginalizado, não compõe um grupo que, em meio a exclusão, consiga se estabelecer como detentor desta cidadania.

Segundo o protagonista, Paulinho, ele mesmo e os que são, ao menos no início da narrativa, como ele, isto é, os infelizes são aqueles que trabalham para o lucro dos “malandros”. Sem direito a ter “vontades” e ensinados a viver com pouco: “me ensinaram que meu negócio era ver e desejar. Parasse aí.” (ANTÔNIO, 1989, p.62).

A história dele é marcada por explorações, trabalhava como engraxate e tinha que dar parte do dinheiro ao jornalista dono da banca em que ele e tantos trabalhavam:

“A Júlio Prestes dava movimento e éramos explorados por um só. O jornalista. Dono da banca dos jornais e das caixas de engraxar, do lugar e do dinheiro, ele só agarrava a grana. Engraxar, não; ele lá com seus jornais.” (ANTÔNIO, 1989, p.63). Nos é exposta uma cadeia de exploração, vemos uma hierarquização entre os que, mesmo não ricos, tiram proveito da classe operária e os miseráveis.

Entregues à fome, as personagens que vivem em privação e são constantemente zoomorfizadas: “A gente na rua parecia cachorro enfiando a fuça atrás de comida” (ANTÔNIO, 1989, p.62). Para contornar a desgraça fazia todo tipo de trabalho: vender jornal, lavar carro, vender bugigangas e outros mais. Qualquer oportunidade era aproveitada, sem grandes contestações, como revelou Paulinho: “A fome ensina”.

Não aguentou as lamúrias da vida. Se entregou às drogas. Envolveu-se em todo tipo de atividade. Buscou sobreviver como podia. Se entregou a trambicagens. Ao fim, vive à espera de que a polícia o encontre. Encontre este que, após tanto viver à margem da vida, se colocou no topo da marginalidade.

Bem jovem, passava suas noites em uma pensão junto de outras pessoas que junto a ele nos aparecem como um panorama dos marginalizados de uma metrópole. Neste lugar onde dormiam desde pequenos trabalhadores e mendigos até autores de pequenos furtos, Paulinho parece terminar sua formação.

Passa a ter repulsa e não se vê como pertencente a aquele espaço. Passa a morar em bairros nobres e possui casas enormes em tamanho e em abundância, conseguidas com o dinheiro do tráfico. Essa mudança de ambientes representa para nós a inevitável trama de poder a que esse “bandido”, agora rico, é arrastado. A “volta por cima” dada pela personagem prece performar um símbolo da vitória dos pertencentes ao submundo, uma vez que sendo “um de nós” ele passa a ocupar o lugar de “representante dos pobres” que integra hoje a classe dos ricos. (HOBSBAWM, 1976, p. 86)

Sempre fora instruído a valorizar o dinheiro: “Laércio começava a me escolar que quem gosta da gente é a gente. Só. E apenas o dinheiro interessa. Só ele é positivo. O resto são frescuras do coração” (ANTÔNIO, 1989, p.78) e parece ter incorporado bem os ensinamentos.

No entanto, esse mesmo dinheiro é o que o separa daqueles com quem sempre compartilhou espaço e valores, ao afirmar: “Arrependo-me de morder só duzentos cruzeiros. Malandro tem é que andar com muito.” (ANTÔNIO, 1989, p. 74), Paulinho não parece prever que teria uma quantia muito maior, e que essa mesma quantia faria com que deixasse de ser o pleno “malandro”.

A MODERNIDADE E SEUS EFEITOS QUE CONTRIBUEM/CULMINAM PARA/NA A HOSTILIDADE DA VIDA URBANA

Dessa maneira, podemos concluir que toda a grande cidade é hoje a imagem do mundo inteiro, espaço homogeneizado sob o signo da coexistência pacífica e, ao mesmo tempo da discriminação dos ghettos do terceiro mundo (CELLE DONNE, 1990, p. 211), aqui representado pela figura das duas personagens.

As mudanças ocorridas nos espaços transformam também esses personagens, e ambos se degradam pouco a pouco. As personagens se adaptam às mudanças brutais da modernidade e passam a ser também composição do meio, tanto ao buscarem a sobrevivência no centro dessas transformações, quanto ao se afastarem dela buscando também resistir à hostilidade dos centros urbanos.

Em “Paulinho perna torta”, por exemplo, o narrador se incomoda com características latentes da modernidade e a maior fonte de sua inquietude parece ser o barulho: “os bondes comem os trilhos, é um barulhão que estremece até as casas; os trens da Sorocabana e da Santos-Jundiaí vão se repetindo lá em cima do viaduto da Alameda Nothmann, carregados e feios. Gente se pendura até nas portas” (ANTÔNIO, 1989, p. 76). O barulho que causa incômodo é retratado de maneira a parecer agressivo, como se o barulho das máquinas tão cotidianamente fosse uma lembrança constante de como tudo muda e se torna mais pessoal e esmagador a cada dia.

A multidão também aparece aqui como elemento caracterizador da vida moderna nos centros urbanos. O bonde cheio e os centros onde (...) parece nascer gente do chão (ANTÔNIO, 1989, p. 69) são reflexo dessa massa que caminha sem olhar para os lados, quase como se cada um estivesse sozinho, a multidão aqui representada como uma figura quase bestial, um monstro que parece sair do chão, marca mais uma vez para nós a violência desse espaço, que é super habitado e ao mesmo tempo vazio, fazendo parecer que correm e se degladiam pela pressa e pela impessoalidade uns contra os outros.

A percepção dessa batalha constante se dá de uma outra forma no texto do Guardador, uma vez que está colocado, apesar de ser centro da metrópole, em um espaço que de certa forma o blinda da multidão das pessoas, o colocando frente pouco a pouco uma a uma. No entanto, essa multidão aparece para nós materializada na grande quantidade de carros que passam todos os dias por onde ele vive, aparentando ser uma multidão de máquinas onde, muitas vezes, esquecemos que são guiadas por pessoas.

Essa sensação de “público” que temos ao pensarmos esses espaços, rua, bonde, estacionamento, pode nos passar a errônea e inocente ideia de democratização dos ambientes, uma vez que muitas pessoas coexistem ao mesmo tempo. Entretanto, é preciso

pensar esses espaços ditos públicos dentro de uma esfera de construção privativa, onde a cidadania de uns é relegada e o convívio não se dá plenamente, como coloca Gomes:

“O arremedo de cidade dá lugar ao nascimento de uma cidadania fragmentada ou, sem exagero, a um simulacro da condição de cidadania. O homem público procura se reproduzir em um espaço privado, ou ainda, o espaço público é recriado em esferas menores e privativas (...) Os limites do respeito às regras e a possibilidade de coabitação e convivência social são correlacionados aos níveis de renda que permitem o acesso a esse tipo de espaço seletivo e controlado, limpo e regulado, que se opõe figurativamente ao verdadeiro espaço da rua - público, aberto, aberto e inseguro, sujo e anárquico.” (GOMES, 2006 p. 187)

Essa oposição é o que promove a drástica separação entre um e outro. De um lado o sofrimento e a sobrevivência a partir de leis e regras particulares, de outro os que, com acesso, seguem com medo do lado oposto. O espaço construído sob as regras de grupos identitários é (...) a negação do ideal de mistura e de respeito à diferença no qual se baseia o espaço público (...) o aumento de territórios identitários significa uma diminuição dos espaços públicos na cidade (GOMES, 2006 p. 182), e a interação, cada vez mais escassa, contribui para o crescimento da hostilidade entre os diferentes grupos. Fica ainda mais simples se pensarmos na própria palavra “comunidade”. A descrição comumente usada para habitantes das favelas, subproduto da vida moderna, deixando clara a diferença de dinâmica e valores de um grupo em relação aos demais (GOMES, 2006 p. 182).

O contraste de valores e da própria cultura são ao mesmo tempo produto e alimento para a segregação, ao entendermos que “cultura” e “civilização” são palavras há um só tempos descritivas (como civilização asteca) e ao mesmo tempo normativas: denotam o que é, mas também o que deve ser (basta pensar no adjetivo “civilizado” e seu oposto “bárbaro”)” (CEVASCO, 2016, p. 10) percebemos uma espécie de justificativa para a segregação e o medo. Paulinho e o Guardador fazem parte dos bárbaros dos quais os endinheirados fazem questão de se manter distantes, fixando brutalmente uma barreira quase intransponível, superada por Paulinho, mesmo que pela via do crime, e paralisante para o “marginalizado consciente” representado por Jacarandá.

CONCLUSÃO

Percebemos ao longo do trabalho como os textos deixam para nós claras as marcas da modernidade, e como essas marcas são as responsáveis por boa parte da dinâmica social e, logo, pelas identidades forjadas em seu epicentro.

Constatamos que, tanto Paulinho, quanto O Guardador, parecem ter a sua identidade “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros, surgindo não da plenitude da identidade que já está

dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza (HALL, 2011, p. 39), sendo essa uma das características principais do homem moderno e pós-moderno.

É nítido como as identidades e os territórios se cruzam, interferindo diretamente uns nos outros. Grupos passam a estabelecer um domínio sobre determinadas áreas, reafirmando suas diferenças e oposições em relação aos demais, confirmando como os espaços, o poder e as identidades andam, não em harmonia, mas moldadas umas pelas outras e pelas constantes contradições dos espaços urbanos modernos.

As cidades aparecem ao longo das narrativas como mosaicos, preenchidos por pequenos e grandes grupos. A metrópole moderna, diversa, intensa, aglomerada, hostil, violenta, coloca os seres marginais em um campo de batalha constante. Aqueles que cedem à banditização como forma de sobrevivência recebem “nome de guerra”, como no caso de Paulinho, os que se recusam a cruzar essa linha são atropelados pela feroz velocidade das máquinas, das pessoas e do dinheiro, estando cada vez mais a margem, beirando a não existência.

É possível que, para alguns, a vida nas metrópoles dê a impressão de democratização plena dos espaços, sob os holofotes e placas neon dos grandes centros, como coloca Berman: “A modernidade tem poder de criar show de aparências, modelos brilhantes, espetáculos glamourosos, tão deslumbrantes que chegam até a cegar os indivíduos mais perspicazes para a permanência de sua própria vida interior.” (BERMAN, 1986 p. 165/ 166), mas está é uma visão que, para aqueles colocados à margem, inevitavelmente, vai dando lugar a descrença imposta pela ferocidade da realidade cotidiana, em que a segregação, a violência e o crime são tão comuns como quaisquer outras estratégias de sobrevivência.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANTÔNIO, João. *Leão-de-chácara*. 7. ed. São Paulo: estação liberdade, 1989.

ANTÔNIO, João. *Abraçado ao meu rancor*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. 2001. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CELLE DONNE, Marcella. *Teorias sobre a cidade*. Lisboa: Edições 70, 1990.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade*. 2º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

GOLDMANN, Lucien. *A reificação*. In: *Dialética e cultura*. Civilização Brasileira, v. 16, p. 32-54, 1967.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária. Uma introdução*. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999

HOBSBAWM, Eric. *Bandidos*. Tradução: Donaldson Magalhães Garschagen. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1976.

CAPÍTULO 15

AUTOCONSTRUCCIÓN EN *DOS VECES JUNIO* DE MARTÍN KOHAN: PERSPECTIVA, GÉNERO E IRONÍA

Data de submissão: 10/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

María Angélica Vega

Profesora en la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFYH.UNC).

Investigadora en el Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba (CIFYH.UNC). Córdoba, Argentina.

RESUMEN: En este texto, me detengo en tres estrategias discursivas mediante las cuales Martín Kohan se autoconfigura en la novela *Dos veces junio* sobre la dictadura: la perspectiva del héroe, un uso del género novela de educación y la figuración de un yo implícito irónico. Martín Kohan presenta a su yo implícito en disputa con el soldado, en su negación, en lo que desestima, descarta, no sabe, no ve: el yo no solo es diferente, sino, incluso, opuesto al héroe. Así mismo, presenta un modelo de aprendizaje negativo al incorporar regularidades del género novela de educación: entre ellas, ejemplaridad, maestro guía, mundo circundante y sujeto

maleable. Sobre las ficciones de Viñas, Kohan escribió: “Los enemigos son, entre otras cosas, un buen punto de partida para empezar a escribir” (KOHAN, 2004: 525). Martín Kohan leyó en la literatura de David Viñas una estrategia discursiva que le es propia: “Viñas escribe sobre aquello a lo que le tiene rabia, *contra* aquello a lo que le tiene rabia” (KOHAN, 2004: 523 -la cursiva es del texto). En efecto, Kohan recoge la lección que lee como crítico literario en Viñas, pero, agrega una torsión: no solo escribe *contra* sino, también, *desde* aquello a lo que se opone; un contrapunto de su autoficción irónica.

PALABRAS CLAVES: Autoconfiguración, Dictadura, Martín Kohan.

SELF-CONSTRUCTION IN *DOS VECES JUNIO* DE MARTÍN KOHAN: PERSPECTIVE, GENDER AND IRONY

ABSTRACT: In this text, I dwell on three discursive strategies by which Martín Kohan self-configured in the novel *Dos veces junio* on the dictatorship: the perspective of the hero, use of genre novel of education and the figuration of an ironic implicit self. Martín Kohan presents his implicit self in dispute with the soldier, in his denial, in what he dismisses, he discards, he does not know, he does not

see: the I is not only different, but even opposed to the hero. Like wise, it presents a negative learning model by incorporating regularities of the genre novel of education: among them, exemplary, master guide, surrounding world and maleable subject. On the fictions of Viñas, Kohan wrote: “The enemies are, among other things, a good starting point to start writing” (KOHAN, 2004: 525). Martín Kohan read in the literature of David Viñas a discursiv strategy that is his own: “Viñas writes about what he is angry with, against what he is angry” (KOHAN, 2004: 523 – cursive text). Indeed, Kohan picks up the lesson he reads as a literary critic in Viñas, but adds a twist: he not only writes against, but also, from what he opposes; a counter point to his ironic autofiction.

KEYWORDS: Self-construction, Dictatorship, Martín Kohan.

INTRODUCCION

En este texto, me detengo en tres estrategias discursivas mediante las cuales Martín Kohan se autoconfigura en la novela *Dos veces junio* sobre la dictadura: la perspectiva del héroe, un uso del género novela de educación y la figuración de un yo implícito irónico.

Martín Kohan presenta a su yo implícito en disputa con el soldado, en su negación, en lo que desestima, descarta, no sabe, no ve: el yo no solo es diferente, sino, incluso, opuesto al héroe. Así mismo, presenta un modelo de aprendizaje negativo al incorporar regularidades del género novela de educación: entre ellas, ejemplaridad, maestro guía, mundo circundante y sujeto maleable.

Sobre las ficciones de Viñas, Kohan escribió: “Los enemigos son, entre otras cosas, un buen punto de partida para empezar a escribir” (KOHAN, 2004: 525). Martín Kohan leyó en la literatura de David Viñas una estrategia discursiva que le es propia: “Viñas escribe sobre aquello a lo que le tiene rabia, *contra* aquello a lo que le tiene rabia” (KOHAN, 2004: 523 -la cursiva es del texto).

En efecto, Kohan recoge la lección que lee como crítico literario en Viñas, pero, agrega una torsión: no solo escribe contra sino, también, *desde* aquello a lo que se opone; un contrapunto de su autoficción irónica.

LA PERSPECTIVA DEL HÉROE: NO SIGNIFICA NADA

En el pasaje VII, el conscripto mira “pasar a una chica que lloraba” (KOHAN, 2002: 68). Mirar es lo que hace: “la vi otra vez” (KOHAN, 2002: 68), “la vi tropezar” (KOHAN, 2002: 68-69), “la vi casi rebotar” (KOHAN, 2002: 69), “sin dejar de mirarla” (KOHAN, 2002:69), “No se veía a nadie más” (KOHAN, 2002: 69). Ante el estatismo del sujeto que percibe, lo visto es lo que está en movimiento: el soldado ve aparecer la chica, caerse e

irse, es decir, la ve pasar. Pero, el personaje no se intriga ni pregunta ¿qué pasa?, ¿por qué una chica “corría al límite de sus fuerzas” (KOHAN, 2002: 68) por una calle vacía una noche de junio del año 1978? Ella, simplemente, pasa: por la calle y la significación, es decir, no significa nada. Luego de ver, sucede muy poco: quien mira y repite que mira - “la vi”, “la vi”, “la vi”-, calcula la edad - “como mucho, quince años” (KOHAN, 2002: 69). Pero, en donde el personaje enunciador describe, el yo descifra, repone sentidos, interpreta.

Reitera la estrategia del enunciador ingenuo, desde cuyo foco cuenta, y la ironía del yo que sabe más en el segmento IX. En una ciudad vaciada porque sus habitantes están viendo el partido de fútbol, - “Ahora que las calles estaban vacías” (KOHAN, 2002: 69) - el actor camina en cercanía de un descampado y oye a las ratas mover los pastos: “A la altura de Campos Sales había, y todavía hay, dos descampados (...). Pese a no haber basura, había ratas” (KOHAN, 2002: 69). Al pasar, las escucha y, luego, compara lo oído - sus “chillidos”- con pasos, golpes y llantos. La comparación deja de ser un mero recurso cuando deslinda a las ratas de lo que está en movimiento, finalmente: “Eran muchas las ratas, o era mucho lo que se movían” (KOHAN, 2002: 70). Sin discernir entre lo deslindado, detiene su relato. El concripto es un héroe que si ve, no significa, o entrevé, ve mal, fuera de foco.

Es en la enunciación donde cesa la vacilación del sentido, en el plano del yo implícito y el enunciatario previsto. El héroe ve de modo parcial lo que en los espacios públicos es mostrado así, parcialmente, no de modo cabal: los secuestros, las torturas y las desapariciones realizadas por la dictadura.

En las calles, en la plaza, en el parque, en un descampado, por ahí, su visión no es ni nula ni completa, es acotada, ve y no ve aquello que sucede. Pero lo que el héroe apenas ve en el espacio público, lo sabe en los espacios internos de la institución militar.

Con esta opción discursiva de visión restringida del héroe - quien si bien no lo sabe todo, tampoco nada sabe-, Kohan compone una dictadura que osciló entre un accionar clandestino, no visible para la sociedad civil, por un lado, pero, cuyo modo de control social mediante el terrorismo requirió hacer saber en parte sus prácticas represivas, por otro.

USO DEL GÉNERO NOVELA DE EDUCACIÓN

a. El héroe como tipo social y la forma biográfica

Martín Kohan se representa en contra de un héroe que no es legible como un único caso: el héroe es presentado con valor de tipo social, una forma propedéutica negativa en contra de la cual elabora su auto-ficción. Con una designación que omite el nombre, a diferencia de los otros personajes, el agente sugiere el carácter generalizable del héroe. En su lugar, prefiere soslayar sus roles, funciones: hijo, soldado, concripto,

colimba, chofer, estudiante. Kohan elige narrar estadios de la vida de un soldado argentino generalizable con rasgos de la forma biográfica.

Entre los estadios comunes de cualquier vida, Kohan opta por dos de ellos que son instancias de aprendizajes legibles como el pasaje del héroe a la vida adulta:

- a) deja la casa familiar e ingresa en el servicio militar obligatorio en junio del año 1978 y
- b) estudia medicina en junio del año 1982.

Con las fechas es notable como Kohan ingresa el tiempo biográfico de la educación del héroe en uno histórico más amplio: el del auge y declinación de la última dictadura argentina es su tiempo histórico y vital de formación. Sobre este punto, Bajtin indicó: “El tiempo biográfico como tiempo realista no puede dejar de ser incluido (de participar) en un proceso más amplio del tiempo histórico” (BAJTIN, 2011: 205).

b. La dupla: el joven y el maestro guía

Kohan toma la dupla del joven aprendiz y el adulto que lo guía del género novela de educación. En efecto, será el jefe quien lo orientará en sus días de soldado.

En el Servicio Militar Obligatorio, el héroe desea algún puesto cómodo, tranquilo, y esa será su suerte: se desempeña como el chofer personal de un médico, el Doctor Mesiano.

Con esta figura, el agente introduce una estrategia que es al mismo tiempo:

- a) inter-textual: Kohan la recupera de la novela *Villa* (1995) de Luis Gusmán a quien cita en el epígrafe e
- b) inter-discursiva: con ella ingresa el discurso médico en la novela como conjunto de saberes teórico-prácticos sobre el cuerpo humano.

En el presente de la enunciación, el héroe es un aprendiz de médico. Esto indica que se ha producido una transferencia exitosa del modelo profesional: “aunque no tengo todavía una profesión, (voy a tenerla: estudio medicina)” (KOHAN, 2002: 79).

En este sentido, Kohan presenta un proceso educativo feliz, en desarrollo o en vías de resolución conforme a los modelos propuestos, y un sujeto aún en educación aunque ya maleablemente formado: del soldado en la instrucción militar al estudiante de medicina.

Disciplinamiento que supone la conformación de una perspectiva: Kohan presenta a un joven cuyo punto de vista es modelado por los procesos educativos de los que participa sin sufrir alteración.

c. El modelo: ley de obediencia debida, deberes patrios y deseos

Kohan configura un ejército que se auto-percibe como el custodio de una Patria en peligro ante una amenazante subversión en “tiempos de guerra” (KOHAN, 2002: 35).

Cualquier ambigüedad, duda, conflicto es resuelta apelando a las necesidades de la Patria de quien los militares serían leales defensores. Ella destina la ley y no hay actos ilegítimos cuando son realizados en su nombre. Porque repone el sentido, es su fuente, cuando “la Patria lo requiera” (KOHAN, 2002: 26) es el sintagma que el héroe ofrece al sargento en respuesta a la pregunta con la cual Kohan inicia el texto: “¿a partir de qué edad se puede comenzar a proceder con un niño?” (KOHAN, 2002: 25).

En el ámbito militar, al librarse una guerra, todo vale menos que la patria: la infancia - el sargento Torres alecciona al héroe sobre la inclusión de la niñez en la guerra -, la amistad - conviene matar al amigo si este es malherido en un repliegue estratégico-, la familia - “A los héroes no se los llora” (KOHAN, 2002: 173) dice Mesiano en alusión a su hijo caído en Malvinas-, el cuerpo - “en una guerra los cuerpos ya tampoco son de nadie: son pura entrega, son puro darse a un bandera y una causa” (KOHAN, 2002: 120)- y, en definitiva, la vida - el soldado jura “ dar la vida por la patria” (KOHAN, 2002: 118).

Porque la Patria garantiza los valores en circulación (sede de consenso, acuerdo y no discusión) “dejó conforme al sargento Torres” (KOHAN, 2002: 26) la respuesta del soldado.

Una cúpula da las pautas que los subalternos deben ejecutar sin más. Pero por encima de cualquier orden recibida, reina una consigna general sobre cómo proceder ante una de ellas: “jamás se la desacata, pero tampoco se la piensa, ni se la pone en duda” (KOHAN, 2002: 112). Modo verticalista de actuación castrense conocida como obediencia debida. Dicha regla se funda en un “principio de autoridad” (KOHAN, 2002: 44) conforme al cual un sujeto de un estamento inferior “no tenía ningún derecho a corregir a un superior” (KOHAN, 2002: 15).

En un encuadre de conscripción obligada, ante el principio impuesto, no obstante, el agente narra las adhesiones de los subalternos: los actos forzados son objeto de deseo desde la mirada del héroe cuyos resortes patémicos son el afecto por el jefe - “muy prontamente le había cobrado afecto al doctor” (KOHAN, 2002: 31)- y el orgullo profesional - “Siempre tuve por seguro que a la profesión debía ir unido, una cosa con la otra, el orgullo” (KOHAN, 2002: 79). Kohan configura un héroe que acepta, acata y elige la macro-consigna de no cuestionar, pensar, indagar la orden de un superior - “yo preferí no saber” (KOHAN, 2002: 27).

Porque una guerra se funda en y proyecta como todo un sistema de valores no es nunca solamente guerra. Kohan opta por narrar un ejército instructor en la pericia bélica-

usar el arma, adiestramiento físico, etc.- y, además, con función educativa en valores que legitiman una batalla - el poder político, el control de la tierra, etc.

En los relatos de guerra emergen figuras heroicas por doquier. Tales narraciones, en sus tipos genéricos tradicionales (himnos, cantos, poemas, partes, memorias), incluyen actores que atraviesan pruebas extremas en de la defensa de la axiología del grupo social - como la integridad de la nación.

En esta novela, el héroe novelesco es configurado según los rasgos concurrentes en una figura heroica (MOZEJKO, 1996). Entre tales, mencioné el mandato del superior, la aceptación del mismo por parte de un sujeto que “es, ante todo, sujeto de querer” (MOZEJKO, 1996: 80), las tareas difíciles, la abdicación de lo individual - familia, amigos, cuerpo, vida- y el cuidado de lo socialmente valorado, rasgos reconocidos por el colectivo.

LA IRONÍA DE UN YO IMPLÍCITO QUE (D)ENUNCIA

Se trata de la elaboración de un modelo propedéutico negativo frente al cual Kohan presenta su simulacro textual, puesto que, es una forma delictiva, incluso criminal, desde el plano del yo crítico. Si secuestros, torturas, etc. son acciones legítimas desde la perspectiva del héroe, nutrida en el servicio militar, tales son condenables para la autoficción que de sí hace el agente.

Kohan configura un yo irónico inferible por una estrategia evaluativa implícita: el simulacro textual desaprueba lo enaltecido por un ejército que es apoyado por los civiles. En oposición a la configuración de una guerra legítima, con héroes abnegados, etc., más bien, presenta un mundo cívico-militar corrupto.

Kohan se auto-presenta como un enunciador irónico respecto de las figuras heroicas que todo lo dan por la patria. Entre ellas, un flanco privilegiado es el sujeto con poder configurado como abnegado. En cambio, presenta a Mesiano priorizando lo propio cuando aduce “Primero está mi hermana” (KOHAN, 2002: 142) en la disputa por la apropiación del bebé. Estrategia discursiva con la cual el agente elabora una autoimagen de sí como quien dice las acciones que quedan por fuera de la sintaxis bélica legitimatoria. Por lo tanto, el yo (d)enuncia un delito, un afuera de la ley, incluso, desde el plano de las reglas militares.

El yo implícito presenta al superior como quien enseña la ley y, al mismo tiempo, domina la facultad de infringirla. Él está “en falta” (KOHAN, 2002: 52) al ser requerido para responder al hermeneutismo (BARTHES, 2013) con el cual Kohan elige abrir el texto, desde la mirada del conscripto maleada en el principio según el cual todo integrante del servicio debe “reportarse sin demoras si se precisaba” (KOHAN, 2002: 47). No obstante,

al ser hallado, pospone su respuesta argumentando “Antes hay que salvar esta noche de mierda” (KOHAN, 2002: 89).

Pero otro flanco de su decir irónico es el modelo del soldado acrítico, ingenuo, que realiza su tareas con voluntad, deseo, quien admira al jefe que lo moldea, educa y forma.

Estrategias con las cuales instala una tensión entre dos legalidades sostenidas por las voces en conflicto, la del soldado y la del yo implícito. Desde su decir implícito novelístico, el agente se configura interviniendo en la disputa por los sentidos histórico-políticos.

En este sentido, en *El país de la guerra* (2014) escribió sobre el relato de Videla:

(...) Al final Videla habló. Mientras se mantuvo callado, y se mantuvo callado por largo tiempo, fue más sencillo disponer la distribución más habitual, más previsible y más cómoda: de este lado, el nuestro, la memoria y el testimonio; del otro lado, el suyo, el olvido y el silencio. Pero ahora Videla habló. Y al hablar tornó evidente lo que, en el fondo, ya sabíamos: que no se libra una lucha de memoria contra olvido, sino una lucha entre diversas memorias en conflicto; que cada una de esas memorias entabla su propia relación dialéctica con el olvido, la nuestra y también la suya, aunque tenemos derecho a suponer que la suya lo hace con mayor intensidad y malicia que la nuestra, y con menos dialéctica que la nuestra también, para chocar luego a su vez con las memorias antagónicas en disputa. Videla habló, Videla se dispuso a entregar, después de tanto mantenerse callado, su propio relato de la historia. Que ese relato consista ante todo en un relato de guerra no es un dato menor (KOHAN, 2014: 253).

REFERENCIAS

BAJTIN, Mijail. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

BARTHES, Roland. **S/z**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

COSTA, Ricardo y Teresa Mozejko (2002). **Lugares del decir**. Rosario: Homo Sapiens.

DE DIEGO, José Luis. La novela de aprendizaje en Argentina. Primera parte. **Orbis Tertius**. 6. 1-16. 1998. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2734-5536-1-PB.pdf. Consultado el 10/10/2020.

DE DIEGO, José Luis. “La novela de aprendizaje en Argentina. Segunda parte”. **Orbis Tertius**. 7. 1-12. 2002. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2711-5506-1-PB.pdf. Consultado el 10/10/2020.

FILINICH, María Isabel. **La enunciación**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.

HUTCHEON, Linda. “Ironía, Sátira, Parodia. Una aproximación pragmática a la Ironía”. **Poetique**. 45. Ed. Du Seuil. París. Traducción de Pilar Hernández Cobos, 1981.

KOHAN, Martín. **Dos veces Junio**. Buenos Aires: Contemporánea, 2002.

KOHAN, Martín. “La novela como intervención crítica: David Viñas”. En: Saítta, Silvia (Dir. de vol.). **Historia crítica de la literatura argentina**. Buenos Aires: Emecé, 523-541, 2004.

KOHAN, Martín. **El país de la guerra**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2014.

MOZEJKO, Teresa. "La construcción de los héroes nacionales". **Estudios**. 6. 79-82. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, 1996.

CAPÍTULO 16

AS LÍNGUAS COMO PONTES: ABORDAGEM DA INTERCULTURALIDADE E DO PLURILINGUISMO LITERÁRIO EM PLE

Data de submissão: 06/10/2020

Data de aceite: 16/11/2020

Isabelle Simões Marques

Universidade Aberta, Departamento de Humanidades, Lisboa, Portugal

Isabelle.marques@uab.pt

Curriculum Ciência Vitae:

<https://www.cienciavitae.pt/portal/FC11-1F85-C804>

Curriculum DeGóis:

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=6616870602713571>

RESUMO: A coexistência de várias línguas nos textos literários não é um caso marginal de expressionismo literário ou um desvio de um centro representado por uma única língua dominante e oficial. Neste artigo insistimos na importância do plurilinguismo no desenvolvimento e na produção do texto literário ou do sistema literário de um autor e/ou de uma época, e focamo-nos nas diferentes formas que podem assumir. Consideramos a estética do plurilinguismo analisando algumas das suas estratégias textuais, mapeando certos problemas conceituais e analisando as suas possibilidades nas escritas pós-coloniais e

migratórias. Vemos que este tipo de literatura permite abrir fronteiras e mostrar como as línguas estão enraizadas em diferentes territórios. Este tipo de literatura facilita a aprendizagem do intercultural uma vez que existe uma grande variedade de autores que podemos propor no âmbito da aprendizagem do Português como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: interculturalidade, plurilinguismo, literatura, ensino, língua estrangeira.

LANGUAGES AS BRIDGES: APPROACH TO INTERCULTURALITY AND LITERARY MULTILINGUISM IN PLE

ABSTRACT: The coexistence of several languages in literary texts is not a marginal case of literary expressionism or a deviation from a center represented by a single dominant and official language. In this article we insist on the importance of multilingualism in the development and production of the literary text or literary system of an author and/or an era, and we focus on the different forms they can take. We consider the aesthetics of multilingualism by analyzing some of its textual strategies, mapping certain conceptual problems and analyzing its possibilities in post-colonial and migratory writings. We see that this type of literature

allows us to open borders and show how languages are rooted in different territories. This type of literature facilitates intercultural learning since there is a wide variety of authors that we can propose in the context of learning Portuguese as a foreign language.

KEYWORDS: interculturality, multilingualism, literature, teaching, foreign language.

A interculturalidade, no âmbito da globalização, criou uma literatura, uma arte e até palavras “migrantes”. A introdução desses aspectos em aula de PLE é absolutamente necessária porque corresponde à esta realidade sem fronteiras, que também conhecemos através da literatura. Portanto, o ensino de PLE deveria concentrar-se na língua - culturas - produções, uma vez que o português é o resultado dessas várias culturas, concretizadas em produções onde o intercultural é óbvio. A valorização do intercultural significa focar a língua, as culturas e produções dos países de língua portuguesa, conhecer as diferenças e aprender/enriquecer-se com essas diferenças, contribuir um pouco para a análise do diálogo das culturas. Sabendo-se que existem 9 países do mundo cuja língua oficial é o português (contando agora com a adesão da Guiné Equatorial), se o professor falar pelo menos um quarto de hora em sala de aula sobre um país de língua portuguesa, da sua cultura e de algumas das suas produções no campo da literatura ou da arte, permitirá mostrar aos alunos algumas particularidades linguísticas em relação ao português falado em Portugal ou no Brasil, irá estimular o interesse dos alunos em conhecer o português na sua diversidade.

Valorizar o intercultural em aula de LE significa mostrar um pouco da riqueza das culturas lusófonas, a diversidade lexical do português na Lusofonia contribuindo para enriquecer a cultura dos nossos alunos e treiná-los para o “grande negócio da vida” que é a compreensão mútua, segundo as palavras de Amadou Hampâté Ba (2001). A integração da lusofonia, sinónima de diversidade cultural e linguística apresenta várias vantagens. Em primeiro lugar, é plenamente justificada do ponto de vista teórico. Podemos perguntar como seria de facto possível promover o português num mundo (quase) dominado pelo inglês sem sermos nós próprios defensores na área lusófona da diversidade linguística. O que queremos dizer com isto é o reconhecimento dos portugueses presentes nos diversos países que compõem a Lusofonia. Note-se também que o estudo da lusofonia, presente nos quatro continentes, permite abrir os alunos para outros horizontes, regiões do mundo e países que eventualmente nunca conhecerão fisicamente. Isso só pode beneficiá-los. Além disso, a ideia da diversidade do português e o reconhecimento dessa diversidade podem tranquilizar os alunos. Permite mostrar que se podem tornar lusófonos mantendo as suas raízes e falando essa língua, sem necessariamente aderir ao molde do português

de Portugal ou do Brasil. Antes de discutir a definição de “passador cultural” e refletir sobre a contribuição que a escolha de textos e autores pode oferecer à experiência da alteridade que é a aprendizagem da língua estrangeira, precisamos acompanhar a evolução da definição do “intercultural” para esclarecer o significado que esse termo abrange na didática das línguas estrangeiras. A abordagem intercultural superou a tradição do ensino da língua e civilização portuguesa, matéria sujeita à literatura e que propunha um modelo de lusofonia onde a supremacia da cultura portuguesa incarnava-se em monumentos culturais tornados hoje em dia estereotipados.

Trata-se de uma abordagem comunicativa que permite uma nova reflexão sobre o ensino da cultura, fazendo a diferença entre a cultura sábia e a cultura comportamental ou quotidiana e favorecendo a segunda quando o objetivo é dominar a comunicação em língua estrangeira. Abandona-se a palavra “civilização” em favor da palavra “cultural” para incluir na competência comunicativa o domínio do sociocultural. O termo “intercultural” opõe-se, desta forma, ao termo “multicultural”, termo que inclui significados diferentes, até mesmo contraditórios, em torno de modelos (de assimilação, de integração e multiculturalidade) que abordam o contacto cultural na separação entre as dimensões política e identitária e na oposição entre cultura de origem e cultura de acolhimento no âmbito da copresença de várias etnias e culturas no mesmo espaço. Abdallah-Preteille e Porcher (1996) definem o intercultural como uma perspectiva educativa que promove a compreensão das questões sociais e educativas relacionadas com a diversidade cultural. O intercultural é, portanto, definido como uma resposta pragmática para os problemas de comunicação e educação, perante o multiculturalismo das nossas sociedades contemporâneas. Na área da didática, o Conselho da Europa (1986) estabelece esta definição:

O emprego do termo “intercultural” implica necessariamente, se atribuirmos ao prefixo “inter” o seu pleno significado, interação, intercâmbio, eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade. Se reconhecemos todo o valor ao termo “cultura”, isso implica necessariamente reconhecimento dos valores, dos modos de vida e representações simbólicas às quais os seres humanos, tanto os indivíduos como as sociedades, se referem nas relações com os outros e na conceção do mundo. (A tradução é nossa).

A educação intercultural, que responde, em primeiro lugar, à necessidade de integração de diversos grupos numa sociedade multiétnica, torna-se, pois, uma preocupação pedagógica para professores e especialistas das línguas e culturas estrangeiras que querem mudar os procedimentos de aquisição da competência cultural, parte integrante da competência comunicativa. Zarate (1996) insiste no facto de que não se trata trazer o estudante estrangeiro para a competência cultural do nativo, mas fazê-lo entender os implícitos de pertença a uma cultura estrangeira a partir do seu próprio

reconhecimento cultural, o que lhe permitirá relativizar as suas convicções e ao mesmo tempo tomar consciência da sociedade. A sua aprendizagem da língua-alvo conduzi-lo-á a experiências de contactos, longe de estereótipos, o que lhe permitirá interações e discursos coerentes e competentes. O conceito de identidade é o centro da reflexão do intercultural. A construção identitária é dialógica, só se apreende a partir do outro, da experiência da alteridade que está no centro da interação verbal. Possuir uma identidade significa vivenciar um sentimento de pertença, de participação a um grupo de referência mas também de reconhecimento dentro de um grupo. A identidade torna-se explícita num contexto de comparação e o contacto cultural é o mecanismo sociológico que permite essa comparação. O intercultural propõe uma evolução de identidade dentro do contacto cultural onde a identificação deve ocorrer por meio da negociação de afinidades e oposições a partir da gestão do relativismo cultural. A língua está no centro do processo de identificação como instrumento da construção da identidade: não só é uma das principais características que define a identidade pessoal e étnica, como também é a nossa principal fonte de informação para formar uma opinião sobre os outros.

Os traços linguísticos são marcas de identidade na percepção do outro e na experiência de alteridade, o que não é a experiência da diferença com o outro, mas sim o encontro com o outro. Se a compreensão de uma realidade estrangeira é a explicitação e identificação das classificações inerentes a cada grupo, na aula de PLE o confronto das representações permite a problematização da relação entre cultura nativa e cultura-alvo, o que levará a reflexões sobre estereótipos. Na abordagem intercultural, a função do professor deve ser dupla: levar os alunos a tomar consciência de alguns códigos culturais específicos da sua cultura, e treiná-los a tomar consciência da natureza relativa da sua relação com esses valores. Mas acima de tudo é preciso valorizar a cultura e o idioma-alvo para ser usado como uma ferramenta de desenvolvimento linguístico e veículo de reconhecimento identitário. O nosso objetivo deveria ser o de ajudar os nossos alunos a construir o seu sentido de pertença (afiliação emocional e reconhecimento) a uma comunidade linguística e cultural plural: a das lusofonias. O suporte literário revela ser, nesta perspectiva, uma das pontes mais seguras entre as culturas, uma vez que os textos, como ponto de encontro de universos diferentes, constituem reveladores privilegiados das visões plurais do mundo. A didática intercultural considera a situação de comunicação como um espaço-problema e a interação como um problema a resolver. O uso do texto literário em português em aula de PLE permite-nos trabalhar a descoberta intercultural através do potencial de conhecimentos etnográficos e das atitudes socioafetivas que mobiliza. Devido à sua variedade, a literatura permite estudar a diversidade cultural,

estabelecer conexões entre factos históricos e sociais, entender aspectos culturais, comportamentos, atitudes de povos muito diferentes entre si. A literatura pode ser abordada a partir de diferentes perspetivas: sociológica, estrutural, crítica, mas qualquer que seja a perspetiva escolhida, é essencial escolher as obras ou excertos que poderão motivar os alunos. O seu uso permitirá introduzir o estudo dos eixos transversais tais como a alteridade e o gênero, o que, inevitavelmente, enriquecerá a cultura geral dos alunos. O objetivo dessa experiência é desmistificar a imagem negativa da literatura graças a uma pedagogia lúdica e demonstrar que é relevante no ensino da língua e da alteridade. É essencial que esta abordagem seja feita de forma atrativa para que os alunos possam compreender e apreciar melhor a literatura – dado que nem sempre é adquirido à partida. Em termos de ferramenta pedagógica podemos afirmar que a literatura, em geral, e a literatura lusófona é, de facto, muito útil. Permite melhorar as competências comunicativas dos estudantes. De acordo com Albert e Souchon (2000):

No plano da linguagem da literatura, é a exploração regrada das possibilidades oferecidas pela língua. Escrever textos literários permite observar factos linguísticos sem nunca dissociar a questão do sentido. O que o aluno descobre num texto literário, é a língua a trabalhar. (A tradução é nossa).

De facto, ao estudar excertos de obras literárias podemos explicar o funcionamento discursivo da língua a partir da análise de monólogos ou diálogos, argumentações, narrações, retratos, descrições, etc., e ao mesmo tempo, facilitar, não só o desenvolvimento da expressão oral, da capacidade em responder a perguntas e manter o diálogo, como também promover a aquisição de uma autonomia da e na língua. Para fazer este trabalho na aula as literaturas de expressão portuguesa são muito produtivas. Por exemplo, trechos de romances africanos e/ou brasileiros revelam ser eficazes devido às suas características inerentes. Em primeiro lugar, devido à sua oralidade, já que os romances estão repletos de contadores de histórias e/ou narradores com múltiplas funções, o que facilita a implementação de diferentes atos discursivos.

Mas a sua eficácia não se limita ao funcionamento da língua, também contribui para enriquecer o vocabulário. A este respeito, consideramos que há várias maneiras de utilizar o texto literário como vetor de dados: pode-se tornar um documento cultural para abordar alguns factos de sociedade ou um repositório lexical para alargar o vocabulário através da introdução de lexemas pertencendo a diferentes tipos de registo e vocabulário com carga cultural partilhada.

As literaturas de língua portuguesa compartilham, não só o uso do português e suas formas de expressão, como também um espaço de dupla referência, devido ao contexto histórico da colonização. Esta dupla pertença consitui uma das principais

características da literatura lusófona. Os escritores exprimem-se em português mas as suas estratégias narrativas são movidas pelas suas estruturas mentais como o demonstra o relato labiríntico, o mistério e a fantasia inerentes aos autores africanos, ou a estética do cómico e do trágico como. As suas histórias estão repletas de referências ao seu espaço e à sua cultura. A análise da estrutura narrativa, por exemplo, permite descobrir tanto a estrutura mental dos povos como entender melhor as suas reações e a sua identidade. A língua, que é um dos elementos-chave da nossa relação com o mundo e com os outros, não é apenas uma ferramenta, diz também respeito ao conjunto de um ser humano. Mudar de língua é então mudar de “versão do mundo”, é dar uma imagem diferente de si mesmo, é momentaneamente perder os seus marcos (para construir outros). É especialmente difícil para os monolíngues, cuja versão do mundo, padrões linguísticos e culturais eram do tipo “universal” até que o encontro com a diferença (o verdadeiro encontro pela compreensão profunda) os relativiza fortemente. Esta supervalorização da sua língua e sua cultura próprias, chamada de etnocentrismo (variante coletiva do egocentrismo) é muito comum nos níveis iniciais de aprendizagem (A1-A2). É assim que se afigura a miscigenação linguística e cultural dos bilingues-biculturais. O bilinguismo, na verdade, não é de todo um “duplo-monolinguismo”. Todo falante bilingue (ou plurilingue, etc), associa o conjunto dos seus recursos linguísticos num único repertório linguístico, mais largo do que o do monolíngue, mas de natureza semelhante. Qualquer bilingue, alterna, mistura, por vezes dissocia, de maneira momentânea, às vezes conscientemente e às vezes não, as línguas que fala e entende. Por simples e necessária “fidelidade” para com as suas outras identidades linguísticas e culturais, “lealdade” com outros grupos de pertença, mas também por simples fenómeno “mecânico”, irá manter na língua e cultura aprendidas traços da(s) sua(s) língua(s) e cultura(s) de origem. É normal e inevitável. O Outro é sempre um Outro, mesmo se aprendo a sua língua e a sua cultura, mas construí uma ponte para encontrá-lo: não faria sentido nenhum negar a diferença numa área onde é fundadora (porque se os seres humanos não falassem línguas diferentes, não faria mais sentido ensiná-las...).

No entanto, é preciso reconhecê-la para superá-la. Pelo menos no contexto da ética de uma abordagem intercultural... Essa miscigenação tem um nome: a nível linguístico trata-se da interlíngua (seja ela provisória, do aluno que está a aprender, ou a mais estável do bilingue confirmado); no plano cultural, trata-se de sincretismo cultural, e diria que no plano da literatura trata-se de plurilinguismo. Os objetivos da aprendizagem, a avaliação dos seus progressos e as atividades pedagógicas são formulados em termos de eficácia comunicativa e mais amplamente em termos de eficácia relacional (domínio consciente dos efeitos de significados produzidos). De facto, as línguas, não só enquanto códigos,

mas como práticas sociais são instrumentos de desafios sóciopolíticos, sócioeconômicos e sócio culturais. A heterogeneidade discursiva acompanha a miscigenação identitária e cultural presente nos romances que consideramos plurilingues. Esta escrita plurilingue, com fontes culturais e linguísticas diversas, permite a construção de uma “metanarrativa identitária” (Bibeau, 1996) e invoca a noção de identidade linguística. O plurilinguismo, presente nos romances, representa uma força centrífuga que permite descentrar e quebrar um discurso monolíngue e centralizado. A presença de formas “não-prestigiadas” da língua portuguesa como regionalismos, dialetos ou até mesmo a inserção de línguas estrangeiras (sejam elas africanas ou europeias) pode servir como um meio de reação ou oposição. A miscigenação e o hibridismo linguísticos são, portanto, o espelho de um discurso de emancipação que se pretende “democrático” e popular e onde a língua é, por um lado, uma ferramenta (como elemento narrativo) e, por outro lado, um apoio à liberdade de expressão, tornando-se, assim, plurilingue e polifônica. O plurilinguismo tem como ponto de partida a funcionalidade social e pragmática da língua. A noção de plurilinguismo está, portanto, próxima das tradições em antropologia linguística que ligam língua e sociabilidade. O plurilinguismo - seja ele literário ou não - deve ser visto, principalmente, como uma construção social e um ato de comunicação. Assim, consideramos que a palavra e os textos a usar em sala de aula devem estar situados no seu contexto temporal, social, político e cultural. O plurilinguismo literário baseia-se num plurilinguismo interindividual e social, para recriar as suas características, as suas funções e os seus valores. O plurilinguismo não funciona apenas como uma mera encenação da palavra do Outro em oposição a uma língua específica que garanta a identidade do locutor, mas sim como um movimento de relativização dos critérios de pertença identitária. O plurilinguismo desafia os conceitos de identidade e alteridade. Os escritores mostram, assim, a sua consciência da literatura como prática de língua, ativa e singular. As línguas dos romances tornam-se, assim, o lugar do constrangimento pela gestão da legibilidade, que é, como o indica Beniamino (1999) um “jogo permanente entre transparência e opacidade”, o que, numa certa medida, reflete o percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Deste modo, propomos algumas pistas didáticas e pedagógicas, além dos princípios acima expostos. Entre as áreas de intervenção pedagógica de ensino, podemos destacar, em especial:

- mostrar a diversidade interna da língua e cultura “alvos”, de modo a não apresentá-los como blocos homogêneos e estanques (no quais a diferença e estranheza não teriam oportunidade de caber e não teriam espaço);
- identificar características comuns partilhadas pelas línguas e culturas “de partida” por um lado, e línguas “de chegada” por outro lado, especialmente

numa primeira abordagem, reconfortante para o aluno sem negar as diferenças e suas arbitrariedades.

Um dos objetivos metodológicos é equipar os alunos com ferramentas metacomunicativas que lhes permitirão estar atentos aos aspetos interculturais das suas interações, regular as suas trocas exolingues e continuar a sua aprendizagem.

Poderemos assim, através de análises de obras e/ou excertos literários:

- considerar práticas culturais fundamentais da vida diária (alimentação, estrutura familiar, relações de gênero, crenças, habitat, estilos de vida, etc), ou seja, o que constitui a “descrição” de uma cultura à maneira de um etnólogo;
- considerar essencialmente a cultura ativa, as regras de comportamento e interpretação, e não a cultura patrimonial, os conhecimentos intelectuais e as generalidades histórico-sociológicas, inúteis para aqueles que não os sabem implementar e secundárias em termos de prioridade pedagógica (no âmbito de uma abordagem comunicativa intercultural);
- atingir a conscientização e desconstrução de estereótipos (culturais e linguísticos).

A literatura em língua portuguesa permite assim abrir fronteiras, mostrar como o português é uma língua enraizada nos diferentes territórios. Vimos que este tipo de literatura facilita a aprendizagem do intercultural, visto que o português é uma língua que ressoa em todo o mundo. Num nível mais avançado (a partir de B2) há a necessidade tanto para os alunos, como para o professor em encontrar temas motivadores e a literatura de língua portuguesa permite a renovação de conteúdos culturais. São muitos os autores que podemos propor aos nossos alunos no âmbito da abordagem intercultural da experiência da construção de pertença na aprendizagem do português língua estrangeira. Como “passadores” culturais, representam esta literatura escrita em língua portuguesa, traduzindo a abertura da lusofonia ao ultrapassar uma relação geopolítica redutora e demasiada conotada. É a pluralidade de encontros ditos e escritos na mesma língua que podem convencer os nossos alunos na sua escolha e no seu lugar na aquisição da língua e cultura alvo.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV, **O Português para falantes de outras línguas, o utilizador elementar no país de acolhimento**, Lisboa, Ministério da Educação, 2007.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L., 1996, **Éducation et communication interculturelle**, Paris, PUF.

- ALARCÃO, I., **Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal**. In: Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?, Porto, Areal Editores.
- ALBERT, M.-C., SOUCHON, M., **Le texte littéraire en classe de langues**, Paris, Hachette, 2000.
- ALVES, S. Santos, **Between languages and cultures: the (inter) cultural dimension of intercomprehension**. In: AA.VV (org.) Diálogos em Intercompreensão, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2007.
- ARAYA, V. Boza, **Culture et altérité à travers de la littérature**, Letras, 44, 2008, p.239-250.
- BAGNO, Marcos, **Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso-**, São Paulo, Parábola Editorial. 2a ed.
- BARATA, M.C.C.M., **O Ensino de Cultura e a Aquisição de uma Língua Estrangeira**. In: JESUS, O. F., FIGUEIREDO, C. A. (Orgs.). Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia, EDU- FU, 2006, p. 82-107.
- BUSNARDO, J. **Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras**. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira, Campinas, Pontes, 2010.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BÉRARD, E., **L'Approche communicative, théorie et pratiques**, Paris, Clé International, 1991.
- CAMILLERI, C., **Le choc des cultures**, Paris, l'Harmattan, 1989.
- CARLO, M. de, **L'Interculturel**, Paris, Clé-international, 1998.
- CLANET, C., **L'interculturel en éducation et en sciences humaines**, Université Toulouse-Mirail, 1993.
- CONSELHO DA EUROPA, **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**, Porto, Edições Asa, 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE, **L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie**, Strasbourg, 1996.
- CONSEIL DE L'EUROPE, **Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle**, Strasbourg, 1995.
- CORBETT, Jonh. **Intercultural Language Activities. Cambridge Handbook for Teachers**, Cambridge, CUP, 2010.
- FERRÉOL, G. JUCQUOIS, G., (dir.), 2003, **Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles**, Paris, Armand Colin.
- FONTES, S.M. **Um lugar para a cultura**. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). Tópicos em português língua estrangeira, Brasília, EDUnB, 2003.
- GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. In: Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 10, 2002, p. 107-114.
- GROSSO, M. J., **O perfil do professor de português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural**, in BIZARRO, R.,; BRAGA, F. (org.), Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências, Porto, Porto Editora, p. 262-266.

- GUILLÉN B. Artuñedo, **La “littérature-monde” dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue**, Synergies Espagne n° 2 – 2009, p. 235-244.
- KAIKKONEN, P. **Multilingual and multicultural identity – a challenge even for language teaching**. Disponível em: <http://www.eule.uni-wuppertal.de/pdf%20Dateien/Monikielinen_ja_monikulttuurinen_PK-1.pdf>
- KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. **Language and Culture**. New-York: Oxford, 1998.
- LADMIRAL J.R, LIPIANSKY, E., **La communication interculturelle**, Paris, A. Colin, 1989.
- LEROY, H.R. **A didática integrada sobre o prisma da reflexão das culturas brasileira e estrangeira**. In: DODLIANI, E. (Org.). Didática integrada das línguas. Revista Viva Voz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.
- LEROY, H.R. & COURA-SOBRINHO, J. **Interculturalidade e Ensino de Português Língua Estrangeira**, Cadernos do CNLF, XV, 5, t. 2, 2011 p. 1920-1935.
- MARQUES, I. Simões, **O romance plurilingue ou como a língua incorpora a cultura do outro**, Cadernos de Linguagem e Sociedade - Papers on Language and Society, Universidade de Brasília, 13, 1, 2012, p. 129-149.
- MARQUES, I. Simões, SEBASTIÃO, I., **O papel dos instrumentos pedagógicos no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas**. In: TEIXEIRA, M. et al., Ensinar e Aprender num Mundo Plural, Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia, 2014, p. 137-172.
- MARTINS, A. (Ed.), **Building bridges: Eu+I European awareness and intercomprehension**, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, 2005.
- MARTINS, A., **A Intercompreensão aplicada a uma Europa mais justa: A proposta do projecto IAMI (Intercultural Awareness in Medical Interactions)**. In: AA.VV. (org.) Diálogos em Intercompreensão, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2007.
- MENDES, E. **Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE)**. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). Tópicos em português língua estrangeira, Brasília, EDUnB, 2003.
- MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**, Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2004.
- MENDES, E. Língua, **Cultura e formação de Professores: Por uma A bordagem de Ensino Intercultural**. In: MENDES, E; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008.
- MENDES, E. **Por que ensinar língua como cultura?** In: SANTOS, P., ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira, Campinas, Pontes, 2010.
- NIEDERAUER, M.E.F., **Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros**. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira, Campinas, Pontes, 2010.

OLIVEIRA, E.V.M.; FURTOSO, V.B. **Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas.** In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas, Campinas, Mercado de Letras, 2009.

PUREN, C., **Perspectives actionelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle,** Les langues modernes, 3, APLV, Paris, 2002, p.55-76.

Quadro Europeu Comum de referência para as línguas, Lisboa, Edições Asa, 2001.

SANTOS et al., **Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo.** In: MARTINS, A. et al., Diálogos em Intercompreensão, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007.

SHOPOV, T., Syllabus design for multilingual competence. In: AA.VV. (org.) Diálogos em Intercompreensão, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2007, p. 263-275.

UNESCO, **Stéréotypes culturels et apprentissage des langues,** Paris, 1995.

ZARATE, G., **Enseigner une culture étrangère,** Paris, Hachette, 1996.

CAPÍTULO 17

LEITURA COMPARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRÔNICAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA

Data de submissão: 21/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Ma. Eliene Cristina de Jesus

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT/Cáceres
<http://lattes.cnpq.br/9973196338725347>

Dr^a. Vera Lúcia da Rocha Maquêa

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT/Cáceres
<http://lattes.cnpq.br/9059264258962247>
<https://orcid.org/0000-0003-0879-4469>

RESUMO: Este artigo apresenta considerações sobre a leitura do texto literário em sala de aula a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. O projeto de intervenção foi desenvolvido em uma escola pública com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental e intitula-se *Leituras e Releituras de Crônicas Literárias Brasileiras em sala de aula*, cujo foco foi colocar em prática uma metodologia de tratamento do texto literário na qual o aluno tivesse alguma liberdade para construir sua história de leitura. O recorte ora apresentado coloca em discussão

estratégias de leitura e o desenvolvimento de atividades adotadas em um Livro Didático (LD) e a metodologia adotada no projeto de intervenção considerando teorias e propostas de autores como Colomer (2007), Kleiman (2013), Goulemot (2009), Jouve (2002), Iser (2013), Zilberman (2008), dentre outros, que tratam o texto literário como força motriz para o desenvolvimento de capacidades e competências linguísticas importantes para a formação humana. De fato, a adoção de uma forma diferente de ler tornou os participantes mais ativos e motivados, o que leva a concluir que formas mais flexíveis e que exploram a criatividade e autonomia dos estudantes podem ser mais motivadoras e profícuas com os textos literários.

PALAVRAS CHAVE: leitura compartilhada, Crônica literária, Protagonismo leitor.

SHARED READING: AN EXPERIENCE WITH LITERARY CHRONICLES IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: This article presents considerations about reading the literary text in the classroom from the research developed in the Graduate Program of Professional Master's in Letters - Profletras. The intervention project was developed in a

public school with students from the eighth grade of elementary school and is entitled Readings and Rereadings of Brazilian Literary Chronicles in the classroom, whose focus was to put into practice a methodology of treatment of the literary text in which the student had some freedom to build his reading story. The excerpt presented here discusses reading strategies and the development of activities adopted in a Textbook and the methodology adopted in the intervention project considering theories and proposals of authors such as Colomer (2007), Kleiman (2013), Goulemot (2009), Jouve (2002), Iser (2013), Zilberman (2008), among others, who consider the literary text as a driving force for the development of language skills and competences important for human formation. In fact, the adoption of a different way of reading has made participants more active and motivated, which leads to the conclusion that more flexible ways that explore student's creativity and autonomy can be more motivating and fruitful with literary texts.

KEYWORDS: Shared reading. Literary chronicles. Reader role.

1. INTRODUÇÃO

Comumente, no meio educacional, quando referimos à *leitura compartilhada*, o entendimento mais corrente é o de que se trata de uma atividade de leitura muito praticada em muitas salas de aula, também conhecida como *leitura comentada*, *leitura coletiva* ou ainda *leitura colaborativa*. É comum ser praticada em voz alta – pelo professor ou pelos próprios alunos – que apontam ideias ou trechos mais interessantes e que, algumas vezes, proporcionam um momento de discussão, geralmente sob a direção do professor, o leitor experiente do grupo na condução das interpretações.

A ideia deste trabalho é, expressamente, colocar em discussão esta estratégia didática, não só no sentido de uma leitura comentada, mas com a ideia de socialização de sentidos possíveis a partir de leituras compartilhadas por grupos de leitores e os efeitos deste movimento para além da compreensão de enunciados, ou seja, indo além da atividade decodificadora, de situações que propiciam correções de pronúncia e expressividade convencionadas por sinais de pontuação. Deste modo, propomos uma análise contrastante entre atividades propostas em um livro didático de abrangente uso em propostas de ensino público brasileiro com um trabalho concreto de pesquisa realizado em sala de aula do ensino regular, baseado em pressupostos e apontamentos teóricos de pesquisadores de renome no estudo de práticas docentes que tratam do letramento literário em sala de aula.

2. UMA MANEIRA DE LER

Primeiramente, trataremos brevemente da noção de leitura com a qual dialogamos neste projeto: a sociointerativa, entendendo-a como uma forma de leitura que possibilita um diálogo que transita entre o indivíduo que lê, dialoga com toda a dimensão do objeto lido, seja ele um texto extenso ou breve, através do qual relaciona-se com a esfera social e individual simultaneamente. Nessa perspectiva, pressupomos uma leitura crítica, reflexiva, que produz diversos outros sentidos através da exploração da diversidade de modos existentes de *significar* e pelo qual o sujeito dialoga com seu contexto sócio-histórico e consigo próprio.

Nesse movimento situamos a noção de diálogo como aquela em que as ideias são socializadas e sobre as quais são permitidas avenças e discordâncias através de discussões democráticas e solidárias. Recorremos a François (1996) para referir a relação sentido/diálogo como aquela produzida entre sujeitos, através da qual é possível criar um movimento que une autor/texto/leitor/linguagem em todas as suas dimensões constitutivas, sendo possível as retomadas de ideias, comparações, reflexões, reelaboração de pensamentos, ideias e modificação de conceitos do âmbito sociocultural. Essa dialogicidade observada pela linguagem em funcionamento revela a instabilidade de sentidos que um texto oral ou escrito pode desencadear, principalmente na relação do *dito* e do *não dito* de textos colocados em discussão entre leitores heterogêneos, em situações planejadas para este fim. No contexto escolar referimo-nos às aulas que promovam a interação verbal entre indivíduos, que possibilite ao sujeito *se perceber* como leitor, como componente de uma estrutura social, discutindo suas relações com o mundo e com seus pares como observa Soares (2000) e Kleiman (2013).

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (Kleiman, 2013 p.36)

O claro posicionamento deste aspecto é determinante para o que se propõe para a discussão, pois trata-se de uma questão metodológica crucial que é a *mediação da leitura* de uma forma que contribua efetivamente para a formação leitora, contrapondo-se a uma forma de estudo análogo a um treinamento para descobrir significados pré-definidos por grupos de leitores especialistas, detentores das interpretações *corretas* dos textos veiculados, principalmente, nos materiais didáticos destinados ao ensino público no Brasil.

Até aqui, falamos em *leitura* e *ensino*. Agora delimitaremos uma modalidade de leitura sobre a qual nos detemos para adentrar na discussão teórico metodológica a que dispusemos na pesquisa de mestrado: *a leitura de crônicas literárias em sala de aula* com alunos reais do 8º ano de uma escola pública.

3. A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Goulemot (2009) no texto *Da leitura como produção de sentidos* fala da *polissemia* como característica essencial do texto literário o qual, para ele, se constitui pelo “jogo de conotações”, permitindo assim, a troca de sentidos através da leitura. Para ele ler é “constituir e não reconstituir um sentido”. Visto dessa forma, o texto literário é dotado de sentidos potenciais, os quais podem ser acessados na situação de leitura no encontro com seus leitores.

Primeiro, algumas evidências. Ler é dar um sentido conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação de leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitimos, como o faço, que um texto literário é *polissêmico*, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura. (Goulemot in Chartier et al., 2009, p 108)

Dessa forma, como o próprio autor observa, não se encontra no texto o sentido desejado pelo autor. Estes se constituem no encontro do leitor com a leitura possibilitados por um conjunto de aspectos históricos, sociais, culturais, cognitivos, afetivos, dentre outros, envolvidos na relação entre o leitor e o texto.

Ler literatura por este viés *polissêmico*, é também para Jouve (2002, p. 109) uma viagem para “outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.” Desse ponto de vista, seria como um *mergulho*, pois, enquanto submersos, sabemos que temos de voltar à tona, ao mesmo tempo que, nesta momentânea condição, a aproveitamos para apreciar um outro universo ao qual, mesmo sendo parte dele na sua totalidade, não o pertencemos. Nessa experiência, o leitor é tomado pelo imaginário e pode integrar o universo fictício, narrativo, estando frente a frente com as personagens e seus conflitos, colocar-se como parte da ficção

ou mesmo apenas como espectador, exercitando assim, atividades morais e intelectuais para a resolução de conflitos, lançando-se em grandes aventuras. E, voltando da ficção, pressupõe assim que traga consigo algum aprendizado, tanto sobre si quanto sobre o mundo que o rodeia.

A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagação. (Rangel, E. de O; Rojo, R. H. R., 2010, p. 126)

Tal modelo *interativo* de leitura caracterizado como não centrado nem no texto, nem no leitor, e sim, em uma interação entre os dois, do entrecruzamento da historicidade deles, também proposto por Solé (1998), converge com a ideia de que “A obra literária se realiza na convergência do texto com o leitor”, (Iser, 1996, vol. 1, p. 50 apud Dória, 2011, p. 119), difundida pela abordagem recepcional.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. (Minha descrição das três perspectivas é muito sintética; o leitor interessado também poderá consultar Alonso e Mateos, 1985; Solé, 1987a; Solé 1987b; Colomer e Camps, 1991.). (Solé,1998, p.24)

Entre as estratégias explicitadas pela autora, está a ideia de *compartilhar* em uma perspectiva dialética. Um diálogo mediado, orientado pelo professor.

Assim como outras coisas, ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada, a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar no nível dos segundos, para ajuda-los a se aproximar dos objetivos perseguidos.

Promover atividades significativas de leitura, para as quais tenha sentido – e os alunos possam vê-lo – o fato de ler, é uma condição necessária para conseguir o que nos propomos. Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar

opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. Estas atividades podem ser propostas desde o início da escolaridade, a partir da leitura realizada pelo professor e da ajuda que proporciona. (Solé, 1998, p.173)

No sentido como se propõe esta forma de abordagem da leitura – compartilhada, construída dialeticamente – põe em discussão o modo pelo qual o sujeito constrói sua compreensão. A interpretação oriunda deste processo tem relação direta com a linguagem e com o social, pois foi construída a partir das relações com a cultura em que se inserem, tanto o texto quanto o leitor. Essa postura metodológica oferece um novo foco na aula de leitura literária, possibilitando o que Paulo Freire descreve como “adentramento nos textos a serem compreendidos” (Freire, 2011, p.27), em detrimento da memorização mecânica dos aspectos analisados em cada obra, autor ou período literário.

O contato direto e verdadeiro do leitor com o texto literário promove o encontro com o aspecto “cultural” e “histórico” e com a alteridade, conforme Abreu (2006, p.109), pois permite o diálogo, o conhecimento e o contraste entre as ideias, os indivíduos e a cultura, configurando-se, portanto, em uma oportunidade enriquecedora de aprendizagem e conhecimento.

4. METODOLOGIA *VERSUS* LEITURA DE LITERATURA

A motivação para o confronto das metodologias em questão foi originada pela constatação de que nem toda proposta culmina no acontecimento de leituras verdadeiramente produzidas pelos alunos e, principalmente, considerando suas experiências socioculturais como contribuição para o aprendizado desta competência. Desse modo, sistematizamos o seguinte questionamento: Como a proposta de trabalho com um texto literário de um determinado livro didático comunica-se com o leitor e como ele (leitor) consegue dialogar e/ou interpretar um texto literário a partir desta relação?

O livro escolhido teve sua publicação em 2012, sendo utilizado nos anos 2013, 2014 e 2015 seguintes, integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que se renova a cada triênio. Está composto por quatro unidades temáticas, cada uma contendo três capítulos. O texto literário ***Crônica*** é proposto para estudo na unidade 2(dois) abordando a temática *Adolescer*. Subdivide-se nos 03 capítulos intitulados como *A crônica (I)*, *A crônica (II)* e *A crônica argumentativa (III)*.

A crônica *Porta de colégio* de Clarice Lispector abre o 1º capítulo. Em seguida, um breve glossário destaca uma apresentação da autora, com destaque para uma característica da sua obra como sendo “a de apresentar ao leitor situações de

compreensão súbita de uma verdade” (Cereja; Magalhães, 2012, p. 79), e significados de palavras presentes no texto para informação dos alunos.

A primeira atividade após o texto traz o título **Estudo do Texto**, com subtítulo *Compreensão e interpretação*. Como estudo do texto o leitor deve explorar elementos nele expressos, tomando-os como ponto de partida para compreender mensagens e formar interpretações sobre a leitura. As demais mesclam exercícios que solicitam injuntivamente que o leitor *Interprete de acordo com o texto*, que *identifique* informações explícitas no texto confirmando ideias expressas em seu enunciado, que *explique* estas ideias tendo por base trechos específicos do texto ou que, apenas *localize* estas informações para confirmar conclusões já trazidas pelo seu interlocutor no enunciado como destacamos a seguir como exemplo. O título do 1º exercício dá indicação do que se espera que o leitor compreenda, pois, seu enunciado expõe que “o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida” (Cereja; Magalhães, 2012 p. 80). Trechos como este facilitam em grande parte o trabalho do leitor (decodificador) proficiente que irá relacionar estas ideias chegando a uma compreensão rápida de cada questão. Caso o leitor não compreenda as funções dos descritores *identificar*, *explicar*, *localizar* irá demorar um tempo bem maior para produzir a compreensão requerida. Os trechos explicativos são pistas para que o leitor pouco proficiente consiga uma entrada no texto e produza a “interpretação” para o que é posto em discussão, contudo sem espaço para uma formulação autônoma do leitor. À medida que o interlocutor da questão *polariza*, *compara* ou *indica* caminhos interpretativos, o leitor poupa tempo em refletir tendo como ponto de partida suas próprias ideias sobre o que leu.

Um exemplo da exclusão do leitor aluno da leitura pode ser visto no quinto exercício no qual o enunciado indica a presença de uma *oposição* que norteia o texto e também, trechos do texto onde devem apoiar-se para responder as questões posteriores retirando dali “expressões” que revelem esse jogo de oposição. A terceira questão deste mesmo exercício apresenta novamente a palavra “Interprete” indicando o trecho que será analisado. Porém, a sugestão só aparece para o professor, isto é, este pode ou não admitir outras interpretações que possam surgir diferindo-se daquelas já admitidas pelo manual. Ademais, todas as respostas sugeridas no gabarito do professor – presentes no manual – também são dadas relacionando-as com partes do texto, explicadas com trechos.

A segunda parte da proposta de estudo traz o título **A linguagem do texto**. Apresenta exercícios que exploram a pesquisa de significados de palavras; relação de substantivos e seus verbos correspondentes; explora grupos de substantivos (coletivos) e palavras que os identificam; explora a função referencial de pronomes; traz atividades

com uso de conectivos; explora advérbios para situar posicionamentos e ideias dentro do texto, como *daqui* e *daí*.

O terceiro momento é denominado **Leitura expressiva do texto**. Os autores sugerem que os alunos formem grupos de acordo com a quantidade de parágrafos e retomem a leitura do texto de forma expressiva, ou seja, com entonação adequada ao “tom reflexivo do narrador” apresentando-o à classe em seguida. Observamos que se trata de um retorno à leitura de um modo mais intenso, levando em conta a experiência de leitura enquanto *decodificação* das letras e da pontuação, ou seja, como se fosse um treino de *entonação*.

A próxima atividade apresenta o título **Trocando ideias**. Ao contrário do que sugere o título, não é orientada para o debate. Todos os exercícios questionam a opinião do aluno, mas não indica ou sugere nenhuma discussão coletiva. Seria um retorno à interpretação sobre o texto agora em um formato mais pessoal sugerindo, implicitamente, pelas características das questões, que o assunto pode ser debatido, porém, neste caso, fica a critério do professor essa decisão. As questões antecipam os pontos para discussão e também conduzem o debate anunciando a posição do narrador do texto, seu ponto de vista. O trecho “o narrador considera ...” (Cereja; Magalhães, 2012, p.82), retrata esse posicionamento de condução da interpretação. Apenas a última questão traz a possibilidade da expressão livre – ou nem tanto – já que a interpretação do texto é conduzida pelo interlocutor dos enunciados das questões, sempre considerando o ponto de vista do narrador antes de falar do que o *leitor* pensa sobre a temática discutida na crônica que abre o capítulo. Ou seja, as questões já trazem uma leitura crítica, pronta para ser “apropriada” pelo leitor, sem que ele faça grande sacrifício intelectual para acessá-la.

Ainda tratando da primeira parte do estudo, chegamos à parte de **Produção de texto**. Pelo título da proposta, imagina-se que o aluno deverá produzir textos, entretanto só haverá produção depois de resolver alguns exercícios de identificação de características do gênero, classificação do narrador, opções de alternativas que indicam compreensões sobre o objetivo da autora da crônica e sobre a linguagem empregada. Depois dos exercícios, o subtítulo da seção **Agora é sua vez** é que se destina à produção. Fechando o tópico, o aluno deve reunir-se com colegas para *concluir* como se caracteriza o gênero “crônica”. O leitor só precisará retornar aos exercícios anteriores e reunir as explicações dos próprios enunciados e escrever uma síntese. Na página seguinte da mesma seção aparece sugestões sobre como produzir crônicas de modo que o texto contemple todas as características observadas sobre o gênero: ser uma situação do cotidiano, como afetará o leitor, a linguagem, tempo, descrição de personagens, o tipo de

discurso. Aconselha ainda que o final seja surpreendente. Por último, um quadro para que se proceda a avaliação do texto produzido e passe-o a limpo. No final da página, várias sugestões de leituras de/sobre crônicas.

A seguir vemos a seção **A língua em foco**, que propõe o estudo de sintagmas verbais, nominais e semântica, não se ligando mais ao texto sob nenhum aspecto.

O segundo capítulo da unidade *Adolescer*, inicialmente, explora a temática da adolescência, fala sobre a origem da crônica, relaciona características do gênero notícias com a composição de crônicas, exemplificando com Moacyr Scliar, cronista que explora esse aspecto. A próxima atividade traz notícias inusitadas para que os alunos leiam e criem uma narrativa a partir do conteúdo delas, a exemplo de Scliar. O último exercício da seção sugere títulos para as produções dos alunos. O enunciado da atividade retoma algumas características do gênero. Os demais exercícios do capítulo não têm nenhuma ligação com a modalidade de texto estudado.

No capítulo 3 (três), o tópico de estudo da crônica intitula-se **Produção de texto** e propõe o estudo da crônica argumentativa. Inicia com o texto “A informação veste hoje o homem de amanhã” de Carlos Eduardo Novaes no qual o autor trata da temática da informação no universo infantil na contemporaneidade. Os exercícios que seguem assumem caráter de revisão das características do gênero em questão, de identificação da ideia central do texto, da estrutura da narrativa e organização interna das ideias, esquematiza a macroestrutura do texto e finaliza com uma questão sobre a visão pessoal do aluno com justificativa por escrito. Os demais exercícios tratam da linguagem empregada nas crônicas lidas até o momento, contrapondo-as e destacando a variedade empregada na crônica argumentativa estudada neste capítulo. A seção **Agora é sua vez** repete a estrutura do capítulo anterior com instruções para uma produção seguida de auto avaliação da escrita pelo próprio aluno. A seguir apresenta outras atividades sem ligação com a crônica lida nas quais estuda-se sobre figuras de linguagens a partir de outros textos.

Assim, concluímos que o capítulo traz exercícios que constituem um trabalho de interpretação no qual os alunos devem seguir um roteiro de atividades que darão conta de toda a extensão do texto. Algumas questões trazem o verbo *interpretar* no modo imperativo acompanhado da expressão *de acordo com o texto*. Exercícios que já trazem uma ou duas interpretações para um fato do texto para que aluno escolha a que seja pertinente de acordo com o texto; com identificação de partes do texto para localizar informações explícitas; que pede explicações sobre alguma ideia já expressa no enunciado e que deve ser analisada conforme o texto; que polariza situações nas quais uma das situações é aceitável a partir do texto e outra que não o é; pede para

analisar o posicionamento do narrador diante da interpretação dada pelo enunciado; e exercícios cujos enunciados fazem referência à partes do texto, inclusive, indicando em qual parágrafo deve-se procurar respostas.

Até aqui, o leitor não precisou refletir sobre qual linha de raciocínio poderia adotar para compreender o texto, pois o livro apresenta leituras prontas para que o leitor se *aproprie*, sem a necessidade de desenvolver suas próprias estratégias de leituras. Percebe-se nitidamente que os exercícios propostos perfazem todo o texto, indicando os parágrafos até a última questão, dando a ideia de fechamento, de conclusão do texto, ou seja, o texto foi todo *escrutinado e compreendido* por quem conseguiu encontrar as pistas que levam às respostas corretas.

Sob esse entendimento, percebemos que a maioria das atividades propostas encaminham o estudante rumo a uma compreensão das ideias comunicadas em cada momento. Na abordagem do livro didático analisado, os estudantes são guiados, não havendo espaço para formulações pessoais. Dizendo de outro modo, o leitor aluno constrói uma compreensão sobre o que leu, entretanto, não produz uma interpretação a partir do lugar histórico e cultural em que se situa e, tampouco, é incentivado a produzir leituras próprias que não fiquem restritas, exclusivamente, ao campo da linguagem escrita. Ressaltamos, entretanto, que esta análise não tem, de modo algum, intuito de desqualificar o livro didático, trata-se de colocar à mostra os modos pelos quais se trabalha com a linguagem através dele, os modos pelos quais se organiza o trabalho didático destinado ao ensino de leitura e literatura. Aliás, cabe ressaltar que, dentre as diversas fragilidades dos mecanismos de ensino público no Brasil, a distribuição gratuita de materiais didáticos e pedagógicos significam um avanço no acesso ao conhecimento científico e cultural que circula na sociedade globalizada e, sobre a qual ainda “desconhecemos como modificarão as habilidades requeridas para a leitura e que efeito terão no desenvolvimento da capacidade interpretativa da realidade” e da novas formas de “relação entre os leitores e os textos” conforme observa Colomer (2007, p. 115).

5. LÓCUS DA PESQUISA – OS ESTUDANTES

As práticas de leitura com os alunos do Oitavo ano – turma com a qual desenvolvemos a pesquisa – aconteciam sempre no mesmo formato, sendo o estudo sequencial das unidades do LD, alternando momentos de leituras individuais e coletivas, apresentando as seguintes características: cerca de 1/3 – a minoria – sempre se apresentando disposta a ler em todos os momentos. Os demais demonstravam pouco interesse e quando liam apresentavam interrupções e gaguejos em algumas pronúncias,

além de ficarem dispersos, com dificuldade para se localizarem e continuarem a leitura nos momentos coletivos – momentos em que cada aluno lia um trecho do texto. E parte deste grupo também se recusava a ler. Dentre os que liam – com gaguejos e interrupções – era constante as críticas e discussões necessitando de interferência contínua do professor para retomada da leitura.

Com o objetivo de modificar esta situação diagnosticada como desmotivadora, o projeto de intervenção deveria reestruturar as relações destes alunos com a leitura através de um trabalho com as crônicas literárias. Desse modo, a proposta a ser apresentada aos alunos deveria indicar algum diferencial que os motivassem. Com vistas a conseguir esta adesão, desde o início contamos com a participação dos estudantes que puderam optar para pelas atividades a serem desenvolvidas durante o projeto. Propomos diversas propostas de trabalhos em grupos para que escolhessem aquelas que melhor representassem o resultado de suas leituras. Ou seja, foi criada uma atmosfera democrática, sem imposição do que deveriam produzir. Também poderiam organizar seus grupos por afinidades entre si e com as atividades que gostariam de desenvolver. Foram propostos murais na escola, produção e encenação de roteiros a partir das leituras, gravação de ou sobre atividades desenvolvidas com as crônicas lidas, produção de desenhos, produção de textos – que poderiam ser crônicas – e criação e manutenção de um *Blog* para postagem dos trabalhos realizados no projeto. Inicialmente ficaram eufóricos e confusos porque encontravam dificuldades em decidir sobre o que fazer e em quais grupos ficarem, porém à medida que eram convocados, pediam explicações sobre como poderiam desenvolver e fizeram suas opções com mais clareza. Revelaram grande satisfação em poder escolher o que gostariam de fazer e aguardaram ansiosos as primeiras atividades.

Como todo planejamento deve admitir mudanças ou readequações, esse não foi diferente. Como se tratou de uma sequência longa de atividades, em parte pensada em razão da dinâmica de trabalhos em grupos, cada etapa se constituiu de momentos que foram sofrendo adequações de acordo com as necessidades que surgiam durante o processo. A metodologia alternou momentos de leituras de crônicas por toda a turma, leituras do mesmo texto realizadas em grupos, leituras de crônicas diferentes por cada grupo, registros individuais no diário de leitura, produções de texto individuais e coletivas e momentos de socialização das atividades desenvolvidas em cada etapa através de apresentações em rodas de leitura, discussões em grupos e por toda a turma, publicações no *Blog* da turma, visualização e postagens de comentários no *Blog*. Foram necessárias sessenta horas aulas para a concretização dos trabalhos, ou seja, quase

todo um semestre letivo. As produções realizadas permanecem publicadas no *Blog* www.leiturasereleiturasdo8ano.blogspot.com.br.

Como resultado desta intervenção, produzimos alguns apontamentos que servem de reflexão pertinentes ao trabalho pedagógico cotidiano desenvolvido em nossas aulas no que tange à mediação de literatura e leitura, a partir da metodologia de *leitura compartilhada* sugerida por Colomer (2007)

Este é um caminho de enorme interesse, embora estejamos ainda em seu começo. As pesquisas se dirigem a observar como se colocam as crianças em posição de buscar o significado conjuntamente, em lugar de perguntar-lhes simplesmente sobre sua compreensão ou reação individual; como se desenvolvem repetidamente os conceitos literários (a diferença entre autor e narrador, o conceito de título, etc.); como se adquire uma metalinguagem que permita refletir o que foi lido; como há crianças que respondem melhor a umas e outras práticas (por exemplo, de construção exploratória, a partir de dados empíricos, ou projetiva, a partir da aquisição de conceitos prévios); ou como os professores podem atuar para escolher as variações culturais das respostas de seu alunos sem inibir o processo pessoal de elaboração. (Colomer, 2007, p. 107)

Partindo dos resultados da intervenção realizada, percebemos o quanto a dialogicidade favoreceu o desenvolvimento das leituras, comprovando a eficácia de “práticas socializantes” conforme destacado por Zilberman (2008, p. 18). As “situações” criadas em cada etapa favoreceram a construção de uma rotina de leituras e da descoberta de que cada um tem uma maneira própria de se enxergar como leitor. Esse percurso possibilitou que os próprios alunos percebessem suas capacidades leitoras, à medida que tiveram “autonomia” para produzir suas próprias interpretações como sugere as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012, p. 42).

Um dos paradigmas superados na intervenção foi o de que só se compreende textos através de exercícios e questionários como aqueles propostos nos tradicionais materiais didáticos, com a finalidade de ensinar o aluno a acessar a interpretação correta, desconsiderando os conhecimentos que ele já traz para a leitura. E mesmo com a utilização de roteiros – que serviram de base para sugerir ideias – estes não se configuraram como um condicionante da produção escrita, porque foi apresentado como um recurso auxiliar, colaborando para a constituição de sentidos como sugere Goulemot (2009, p. 108), ao invés de ajuda-los a “reproduzir” as ideias dos textos através de exercícios que muitas vezes se apresentam sem relação com a realidade sociocultural em que se inserem nossos estudantes. Embora pareça óbvia essa constatação para muitos estudantes e professores, ainda encontramos contextos nos quais esse modelo de ensino-aprendizagem – o da reprodução – é o único a ser utilizado, na maioria das escolas públicas.

Ao contrário da prática anterior, os alunos passaram a realizar outros movimentos de leitura, os quais constituíram-se por momentos de leituras, socialização de opiniões com retomadas constantes aos textos para contextualizar, refutar ou confirmar argumentos, rever sentidos de palavras ou expressões, da socialização de interpretações, que ocorreram de forma planejada e mediada, tornando a sala de aula em um ambiente democrático. Lembrando que, toda a discussão, além de ter sido mediada pelo roteiro, também foi intermediada com questionamentos que desafiavam opiniões já colocadas em discussão, obrigando os interlocutores a buscarem auxílio no texto e em seus conhecimentos prévios para comprovar e justificar seus argumentos. Esse processo possibilitou a visualização da teoria posta em prática, em uma situação real de aprendizagem, confirmando o pressuposto teórico de que “é o leitor que faz o texto falar” e que, embora tenhamos muitos desafios para colocar essa ideia em prática, percebemos que esses leitores revelaram a capacidade de discutir e reconstituir sentidos “vinculando às significações à sua condição de sujeito histórico e culturalmente determinado.” (Saraiva, 2001, p. 26).

A interação discursiva através de recursos verbais e não verbais, discussão de conceitos, ideias, sentidos de palavras e expressões dos textos, contextualizações, possibilitou a construção e socialização de inferências essenciais para a interpretação das crônicas lidas, instituindo entre os estudantes uma forma colaborativa e divertida de aprender.

Ainda no sentido de relacionar a teoria à atividade prática pudemos refletir com muito mais clareza sobre a abordagem recepcional da leitura, apoiados na teoria do efeito de Wolfgang Iser ao difundir a ideia de que “A obra literária se realiza na convergência do texto com o leitor” (Iser, 1996, vol. 1, p. 50 apud Dória, 2011, p. 119). O efeito seria, portanto, oriundo dessa relação que se constrói entre o leitor e o texto literário. Essa relação que se estabelece entre o leitor – com sua imaginação – e o texto literário – linguagem ficcionalizada – produzirá um efeito, ou seja, mexerá com o leitor de alguma forma. Iser (2013, p. 346) explica que “Assim, os textos literários são capazes de falar sobre o *como* da comunicação, isso se faz necessário porque tratam de algo que não é dado de forma imediata e que precisa ser produzido.” nessa relação com o seu leitor.

Retomando o objetivo do artigo, observamos que o resultado do contraste entre as atividades desenvolvidas no projeto de intervenção e as atividades propostas pelo LD, confrontadas com as teorias de trabalho com a leitura do texto literário, mobilizadas para a finalidade de constituir um suporte no planejamento de atividades de aprendizagem, produziu importante ressonância em nossa prática de leitura e literatura em sala de

aula, e sobre as quais podemos despende esforços para refletir e compreender o que buscamos, que são formas de contribuir para a melhoria do ensino escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos afirmar que, os alunos do Oitavo Ano construíram uma nova relação com a leitura e com o texto literário ao se enxergarem como leitores e se apropriarem de formas de expressão das suas ideias e opiniões. Percebemos que a familiarização com essa linguagem se constituiu como uma forma de ativar a percepção, a sensibilidade e a reflexão sobre diversos temas cotidianos, a discussão de valores humanos e o reconhecimento de que existem traços culturais comuns a diversas gerações e comunidades. Possibilitou também o reconhecimento de que os estudantes podem integrar os projetos de ensino de maneira mais presente, mais ativa e mais autônoma, tornando-se corresponsáveis por suas aprendizagens. O envolvimento dos alunos com as atividades do projeto de intervenção revelou mais que potencialidades de trabalhos conjuntos, revelou que é possível contar com os conhecimentos prévios e com a criatividade dos estudantes para a construção de conhecimentos. E nesse caso específico, um detalhe pede destaque pela sua relevância: as leituras com as quais os alunos se envolveram no projeto não foram esquecidas com o fechar dos livros no final das aulas, ao contrário, passaram a fazer do repertório destes alunos que se envolveram e construíram para si – cada um a seu modo – um novo jeito de se relacionarem com a leitura no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. – São Paulo: Editora Unesp, 2006. Coleção Paradidáticos Série Cultura. 2ª reimpressão.

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DÓRIA, L., M., F., T. **Iser e as Preliminares para uma Teoria da Estética do Efeito**. Anais eletrônicos / 4º Encontro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2º Encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Oitocentista, 08 e 09 de dezembro de 2011. – Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2011. 230 p. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br>>. Acesso em 31 de julho de 2016.

FRANÇOIS, Frédéric. **Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. (Trad.) Lélia E. Melo Carapicuíba, São Paulo: Pró-Fono, Departamento Editorial, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Coleção questões da nossa época. Vol. 22. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULEMOT, J. M. *Da leitura como produção de sentidos*. In Chartier, Roger (org.). **Práticas da Leitura**; tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. 2ª ed. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JESUS, E. C. **Leituras e releituras de crônicas literárias brasileiras em sala de aula**, 2016. 180 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat). Cáceres, 2016.

JOUBE, Vincent. **A leitura**; tradução Brigitte Hervat. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª edição. Campinas: Pontes, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

Rangel, E. de O.; Rojo, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando do Ensino. Vol. 19

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008.

CAPÍTULO 18

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DESCENDÊNCIA DA MÚSICA ARMORIAL NA CONTEMPORANEIDADE: MUDANÇA E CONTINUIDADE

Data de submissão: 18/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Marília Paula dos Santos

Pesquisadora Independente
São Caitano – Pernambuco
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187271450752020>
marilia_05030@hotmail.com

Carlos Sandroni

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Recife – Pernambuco
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2096219243191159>
carlos.sandroni@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado no período de sua fase inicial (2016). Propomos uma análise sobre a descendência da música armorial na contemporaneidade. Partiremos da discussão sobre o que foi o Movimento Armorial, quais suas características e como se deu a disseminação de sua música. Pretendemos analisar a relação entre a música produzida nas primeiras décadas do Movimento Armorial com as da atualidade. A partir disto buscaremos entender como se expressa uma “identidade musical

nordestina”, procurando perceber se há em sua constituição propostas armoriais e/ou elementos que indiquem algum tipo de continuidade desse pensamento. Para tanto selecionamos alguns grupos/artistas como Clóvis Pereira, Antônio Madureira, Antonio Nóbrega, Antúlio Madureira, SaGRAMA, oQuadro, Quarteto Encore e algumas peças musicais.

PALAVRAS-CHAVE: Música Armorial. Identidade Sonora. Música em Pernambuco.

CONSIDERATIONS ABOUT THE DESCENDANCE OF ARMORIAL MUSIC IN CONTEMPORANEITY: CHANGE AND CONTINUITY

ABSTRACT: The present paper is part of a master's research in the period of its initial phase (2016). We propose an analysis of the descent of armorial music in contemporary times. We will start from the discussion about what the Armorial Movement was, what its characteristics are and how the spread of its music took place. We intend to analyze the relationship between the music produced in the first decades of the Armorial Movement with those of today. From this, we will try to understand how a “northeastern musical identity” is expressed, trying to understand if there are armorial proposals and/or elements that indicate some kind of continuity of this

thought in its constitution. We selected some groups/artists such as Clóvis Pereira, Antônio Madureira, Antonio Nóbrega, Antúlio Madureira, SaGRAMA, oQuadro, Quarteto Encore and some musical pieces.

KEYWORDS: Armorial Music. Sound Identity. Music in Pernambuco.

1. INTRODUÇÃO

O Movimento Armorial, iniciado em 1970, teve impacto significativo na cultura, e especialmente na música, da região Nordeste do Brasil. Seu criador, o escritor Ariano Suassuna (1927-2014), paraibano que residiu no estado de Pernambuco a maior parte de sua vida, exerceu grande influência na cena cultural do Nordeste e, de uma forma mais ampla, do Brasil. Essa influência é sentida até hoje, quando artistas continuam realizando trabalhos com atributos relacionados ao que ele propôs. De fato, um grupo significativo de compositores e intérpretes tem realizado, na atualidade, uma música que, além de continuar sendo considerada representação sonora do Nordeste, é chamada por muitas pessoas de “armorial”.

Esta nomenclatura em relação a estas peças criadas e executadas na contemporaneidade tem causado um conflito de ideias, de forma que são muitos os que discordam sobre a definição de uma música armorial e até mesmo de sua existência nos dias atuais. Apesar de haver certa quantidade de trabalhos e um significativo interesse sobre a música armorial e suas diversas manifestações artísticas, percebemos que, no campo da pesquisa em música, os estudos estão mais voltados para grupos específicos, peças e suas interpretações. Destacamos pesquisas como as de Nóbrega (2000 e 2007), que trata de características estético-formais; o trabalho de Costa (2011), que a partir de Antonio Carlos Nóbrega realiza um aparato geral do que seria a música armorial; o de Ventura (2007), que apresenta a relação do espaço com a uma paisagem sonora “nordestina/armorial”; a pesquisa de Silva (2014), que tem um perfil mais “musicológico”, na qual o autor relaciona aspectos técnicos de uma peça de Guerra-Peixe com uma interpretação “ideal”, entre outras mais.

Pretendemos pensar sobre os fenômenos de mudança e continuidade na música armorial, fazendo uma relação da produção atual de uma música que é classificada por muitas pessoas como armorial, sendo vista, inclusive, como representação sonora do Nordeste, com aquela produzida pelo Movimento Armorial na época de seu lançamento e apogeu. Como não há uma data clara de finalização do Movimento Armorial, até porque o próprio Suassuna continuou com trabalhos nessa linha até o ano de seu falecimento, definimos um período marcante para delimitar melhor do espaço temporal deste trabalho, que foi do momento do lançamento do Movimento Armorial – 1970 – até a finalização

do Quinteto Armorial – 1980 –, um dos dois grupos mais significativos do movimento. Quando esse texto foi escrito inicialmente em 2016 ainda não havíamos realizado esta definição. Com isto, buscaremos ainda entender, na cena musical atual, sobretudo no estado de Pernambuco, as influências deixadas pelo Movimento, seus reflexos, como foram absorvidos e modificados.

Esse texto é resultado de uma pesquisa – *Ecos Armoriais: influências e repercussão da música armorial em Pernambuco* (2017) – ainda em sua fase inicial. A primeira publicação desse artigo aconteceu em 2016, nos anais do II Encontro Regional da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET – e II Colóquio Amazônico de Etnomusicologia. Para a publicação atual foram realizados alguns ajustes para adequação da formatação às normas da Editora Artemis, e também algumas atualizações do conteúdo, pois o artigo foi resultado de uma pesquisa de mestrado em Música finalizada em 2017. Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e orientada pelo segundo autor desse artigo: prof. e etnomusicólogo Dr. Carlos Sandroni.

2. O MOVIMENTO ARMORIAL: ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS, SUAS MÚSICAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Movimento Armorial teve sua estreia oficial em 18 de outubro de 1970, com um concerto da Orquestra Armorial de Câmara de Pernambuco, do Conservatório Pernambucano de Música, na Igreja de São Pedro dos Clérigos, em Recife, Pernambuco. O repertório seguia os ideais do movimento, sendo integrado na primeira parte por peças do Barroco brasileiro, compostas por Luís Álvares Pinto (1719-1789) e José Lima (1907-1985), e na segunda parte por composições de Capiba (1904-1997), Guerra-Peixe (1914-1993), Jarbas Maciel (1933-2019), Clóvis Pereira (1932) e Cussy de Almeida (1936-2010) (MORAES, 2000). O concerto de estreia do Movimento Armorial foi regido por Clóvis Pereira. A Orquestra Armorial foi lançada em agosto do mesmo ano, antes do movimento. E contam que a estreia do movimento deveria ter acontecido uma semana antes, por conta das questões de crenças de Ariano Suassuna.

A resistência cultural é um aspecto muito presente no pensamento armorial. É perceptível, tanto na elaboração da sua arte, quanto nas suas pesquisas, a resistência às influências estrangeiras e ao cosmopolitismo. A imagem de passado, de arte artesanal, era também relacionada à pobreza e ao atraso. O armorial entendia a identidade nacional como a mistura de três principais povos: os negros, os brancos e os ameríndios, que davam origem ao que era entendido como brasileiro (MORAES, 2000). O que Ariano Suassuna

faz é elaborar uma confluência espaço-cultural de inúmeras coisas – símbolos, imagens, dogmas, fórmulas, emblemas – encontradas no Nordeste do Brasil e em outras sociedades, outros lugares, para criar a imagem da cultura nacional do Brasil (VENTURA, 2007, p. 59).

O Movimento Armorial englobava todas as formas de arte, mas a música foi a que mais se sobressaiu. Este destaque se deu, dentre outros motivos, pela política então vigente no Brasil. Ventura explica que para o governo militar da época, a música armorial foi uma ótima maneira de promover uma “arte nacional”, devido ao fato de ser baseada nas raízes de uma cultura brasileira, ao mesmo tempo que, por não ter letra, não poderia tornar-se-se veículo contra o Regime Militar (VENTURA, 2007).

Nas primeiras décadas do século XX, intelectuais e artistas debatiam sobre o papel e a importância da cultura e da música rurais para a construção de uma música nacional, pois elas eram vistas como partes autênticas da tradição folclórica do Brasil (MORAES, 2000). A música armorial se acomoda a este discurso regionalista da década de 1920, contribuindo para a construção de um imaginário espacial e sonoro do Nordeste (VENTURA, 2007, p. 30). Neste período, como aponta Albuquerque Jr., o Nordeste surge enquanto região epistemológica. Além de (re)pensar sobre a música e as artes na criação da região Nordeste, a “invenção do Nordeste” questiona o pensamento naturista que colocava o nordestino num lugar de inferioridade, de segunda classe, em relação aos povos da região Sudeste (ALBUQUERQUE JR., 1994).

O imaginário sonoro nordestino já vinha sendo construído também pela figura de Luiz Gonzaga pois, segundo Ventura, a nova maneira de perceber e “criar” o Nordeste trazida pelo compositor foi, em parte, absorvida pelo armorial. Além do mais, elementos utilizados na música de Luiz Gonzaga, como o baião, estão fortemente presentes na construção da música armorial (VENTURA, 2007).

As primeiras experiências musicais se deram a partir da formação de um quinteto. Todavia, Cussy de Almeida criou no Conservatório Pernambucano de Música uma orquestra de cordas. Os membros desse primeiro quinteto passaram a fazer parte da Orquestra Armorial de Câmara de Pernambuco. Apesar disto, Ariano Suassuna e Cussy de Almeida discordavam em alguns critérios de estética e textura musical em relação ao que seria uma música armorial. Para o primeiro, era importante a presença de instrumentos populares, do uso “do povo”, enquanto que para o segundo, isto atrapalhava, sobretudo no que dizia respeito à afinação. Por conta destas e de outras discordâncias, o escritor fundou um segundo quinteto, que foi chamado de Quinteto Armorial. Este fazia um trabalho mais “artesanal” e tinha temas “mais” nordestinos. Utilizava instrumentos como rabeca, marimbau, pífano e viola de dez cordas (também chamada de viola sertaneja ou viola nordestina). Sua estreia ocorreu no dia 26 de novembro de 1971, na igreja Rosário

dos Pretos, em Recife, com programa dividido em três partes: música barroca europeia, música barroca brasileira e música armorial (MORAES, 2000). De acordo com Antônio Madureira (2020), um dos integrantes do Quinteto Armorial, houve, no ano seguinte, uma segunda estreia do grupo, já com a formação que gravou os dois primeiros LPs, no Teatro de Santa Isabel, em Recife.

É notável que este tipo de construção musical está totalmente ligado ao seu meio, seja ele político, social, cultural, econômico e, conseqüentemente, o influencia. Algo que é muito pertinente é o fato de mesmo depois de o movimento ter deixado de ser tão ativo, e apesar do falecimento de Ariano Suassuna, ainda existir músicas sendo compostas e interpretadas sendo classificadas como armoriais, seja muitas vezes por quem as produz/executa, seja por ouvintes. Ao tratar da continuidade da música armorial, notamos que há um fator muito importante que se destaca: o de identidade nacional/regional, que utiliza a música como um dos fatores de afirmação da mesma, criando no imaginário coletivo de uma cultura o pertencimento de uma sonoridade como dela, como representativa do seu espaço, que vai muito além da extensão territorial geográfica.

Askew, ao abordar a identidade nacional, explica que o conceito de nacionalismo surge a partir de uma série de relações continuamente negociadas entre pessoas que compartilham os mesmos espaços geográfico, político e ideológico (ASKEW, 2002, p. 10). Neste mesmo sentido podemos pensar a questão da identidade regional e, mais especificamente, da identidade musical regional. Fronteiras não devem ser pensadas apenas como lugares de culturas visivelmente muito diferentes, nem somente como lugares físicos. Quando uma música, ou características musicais são tomadas como pertencentes a uma cultura, esta torna-se uma maneira de afirmação de lugar. Fronteiras são ambientes de fortes diferenças culturais e também são espaços nos quais as identidades já existentes tendem a se fortificar ainda mais. Desta maneira, compreendemos a necessidade de pessoas pernambucanas e, de um modo mais amplo, nordestinas, quererem mostrar que elas têm uma música, uma sonoridade específica que as representa. E isto acaba gerando uma questão muito forte, que é a da ideologia.

Chauí, ao tratar de ideologia em seu sentido marxista, explica que elas representam as relações sociais, sendo construídas a partir de uma *práxis*. Em seguida, esta gera um ideal que passa a comandar as ações (CHAUÍ, 1980). De modo que, ao selecionar elementos já existentes, musicais e culturais, o Movimento Armorial chamou a atenção para determinadas sonoridades como pertencentes primordialmente ao Brasil que, conseqüentemente, por motivos que não vamos discutir nesse momento, passaram a ser vistas como identitárias do Nordeste. Essa sonoridade acabou transformando-se

numa maneira de se afirmar como nordestino/a/e, de modo que atualmente é comum ver grupos e artistas realizando performances com influências armoriais.

Neste sentido surgem algumas problemáticas em relação ao que seria uma música armorial e sobre sua existência na sociedade contemporânea. O armorial era inspirado na cultura popular, de modo que os compositores/pesquisadores construíram esta música a partir de características estéticas já existentes. Deste modo, pode-se afirmar que toda música realizada dentro destes moldes seria armorial? Esta imagem sonora nordestina se fixou de uma maneira que até hoje as idealizações de Suassuna, assim como as sonoridades que ele acreditava que eram a base para a música que queria produzir no Movimento Armorial, estão em vigor. Entretanto, parece que pensar estas práticas ideologicamente tem sido conflitante quanto a sua classificação como armorial, ao ponto de muitos chegarem a afirmar que sequer há música deste tipo nos dias de hoje. Isto talvez se deva ao fato de a definição de música armorial ser muito abrangente, no sentido de ter inspiração, ter sua essência em práticas populares que já existiam, e também por suas criação e prática terem transcendido o próprio movimento.

Partindo deste ponto, faz-se importante entender o meio sociocultural no qual esta manifestação musical tem sido produzida. E para compreender este ambiente, é preciso entender o ser humano que o compõe e suas culturas. Para tanto, serão utilizados autores como Hall (2005) e Bauman (2005). Ambos tratam da identidade na pós-modernidade, expondo como diversas identidades surgem e desaparecem rapidamente, como as mesmas se misturam. Falam como as sociedades se apropriam de determinadas ações e práticas como pertencentes a elas.

Se levarmos em consideração a colocação de Hall que “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (HALL, 2005, p. 25), é totalmente compreensível este desencontro de ideias e todas as mudanças que ocorreram na prática desta música que compõe o que estamos chamando aqui de campo armorial. Vejamos o que Bauman fala sobre as identidades:

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p. 19).

Quando o ser humano classifica determinadas práticas ou se identifica com elas, ele cria identidades para os outros e para si. Além do mais, as suas práticas ideológicas acabam modificando as práticas culturais e vice-versa. Ao permear a cena musical

pernambucana, esta relação de música espaço/Nordeste/Pernambuco é bastante presente no que se refere ao armorial e a alguns grupos e artistas.

Neste sentido já foram realizadas algumas conversas informais com muitas pessoas que estiveram e estão envolvidas com toda a “efervescência” do armorial e com um tipo de música que é visto como representação sonora nordestina. Vamos relatar aqui um pouco desta relação com o grupo SaGRAMA, que depois de ter realizado a trilha sonora do filme *O Auto da compadecida*, baseado na obra de mesmo nome de Ariano Suassuna, ficou bastante conhecido e passou a ser frequentemente relacionado ao armorial.

3. O SaGRAMA ARMORIAL

O SaGRAMA é um grupo instrumental, tendo sido formado em meados dos anos de 1990, a partir da iniciativa do músico, compositor, ex-integrante do Quarteto Romançal – grupo armorial com intuito de fazer músicas baseadas nas raízes da cultura popular – e professor do Conservatório Pernambucano de Música, Sérgio Campelo. O grupo tem uma formação instrumental fixa: duas flautas transversais, um clarinete, um violão, uma viola de dez cordas, um contrabaixo acústico e variados instrumentos de percussão. Dependendo da necessidade dos arranjos, são incrementados outros instrumentos.

O grupo ainda fez parte de muitos outros eventos artísticos, como a realização de trilhas sonoras, tanto para peças teatrais, quanto para espetáculos de danças, para curtas metragens e até mesmo para vídeos e CD-ROMs educativos. O filme *O Brasil Império na TV*, uma realização da Fundação Joaquim Nabuco, teve sua trilha sonora composta e gravada pelo SaGRAMA, assim como a peça de teatro *Fernando e Isaura*, uma adaptação do romance homônimo de Ariano Suassuna realizada por Carlos Carvalho (ANDRADE, 2011). Como é possível observar, há uma relação da música do SaGRAMA com a imagem do armorial de Ariano Suassuna. Logo, é comum ver reportagens retratando este conjunto musical como um ícone da música armorial.

Sobre isto, Campelo coloca que o grupo se sente um pouco incomodado, pois eles fazem sim música armorial, mas da mesma forma também tocam músicas de outras naturezas. Explica que música armorial são todas as músicas que já existiam antes do movimento, chamadas por ele de músicas nordestinas com influências mouras, indígenas e árabes. Através de artistas pontuais, continua Sérgio, Ariano Suassuna criou um estilo, uma linha de música com o intuito de elevar a música e a cultura populares, que ficou muito forte (CAMPELO, 2015).

Devemos mencionar que as culturas populares, assim como a música popular, não necessitam de um movimento para as elevar. Elas têm seus grandes valores e relacionar

uma arte “erudita”, uma arte intelectualizada à uma “elevação” é totalmente colonialista, eurocentrista e evolucionista. O Movimento Armorial tentava, de alguma forma, combater essas ideias, mas ao mesmo tempo, também acabou caindo em outras formas de pensamentos colonizadores.

Há na cena pernambucana muitos outros grupos que são classificados como armoriais como o Quadro e o Quarteto Encore, além de diversos artistas. Já se ouve falar novamente de uma Orquestra de Câmara Armorial no Conservatório Pernambucano de Música, mas até o momento isso não se concretizou. É comum ver músicos se intitularem armoriais, ou dizerem que realizam este tipo de música. Mas o que seria exatamente o armorial, a sua música? Um estilo? Um gênero? Um modo musical de viver a vida artística ou até mesmo uma maneira de se afirmar como músico/artista nordestino, pernambucano? No decorrer da pesquisa pretendemos ter contato mais direto com um maior número de grupos, com mais artistas, inclusive aqueles que foram importantes para a construção da música armorial em seu início como Clóvis Pereira, Antônio Madureira e Antonio de Nóbrega, por exemplo, para buscarmos ampliar nossas observações e termos uma compreensão melhor de toda influência que pode haver desta música no Nordeste e no estado de Pernambuco, principalmente.

Depois de finalizada a pesquisa – em 2017 –, e com o passar desses mais três anos, constatamos que o armorial é uma estética lançada por um movimento e que, de diversas formas, continua repercutindo de diferentes maneiras na cena cultural e artística do Brasil. Por conta de o armorial ser um eco de várias outras coisas, não é tão simples identificar as influências armoriais na música atualmente. Por uma questão de regionalismo, alguns compositores pernambucanos atuais (não armoriais e que não fizeram parte da pesquisa) nos contaram que quando apresentam suas composições (no âmbito da música para concerto), as pessoas lhes perguntam se são músicas armoriais. Esses mesmos compositores explicam que não fazem música armorial, mas por colocarem influências que estão presentes na música produzida na região Nordeste do Brasil, acabam tendo sua música relacionada com a estética armorial. De certa forma, isso leva a uma regionalização da música. O armorial também foi regionalizado, pois nasceu com o princípio de arte nacional e é frequentemente relacionado a algo regional. Porém a intenção de Ariano Suassuna sempre foi “criar” uma arte nacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **O engenho anti-moderno: a invenção do nordeste e outras artes**. 507f. Tese de doutorado em História. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

ANDRADE, Maria do Carmo. *SaGRAMA. Fundação Joaquim Nabuco*. Biblioteca Blanche Knopf. 2011. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=870:sagrama&catid=53:letra-s&Itemid=1. Acesso em: 04 ago. 2014.

ASKEW, Kelly Michelle. Arts of governance. In: **Performing the nation: Swahili music and cultural politics in Tanzania**. Chicago: Chicago Press, 2002. p. 1-26.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAMPELO, Sérgio. Entrevista de Marília Santos. Recife: dia 12 fev. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Luís Adriano Mendes. **Movimento armorial: o erudito e o popular na obra de Antonio Carlos Nóbrega**. 157f. Dissertação de mestrado em literatura e interculturalidade. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MADUREIRA, Antônio José. Conversa informal com Marília Santos. Chamada de vídeo. Recife/São Caitano: dia 21 out. 2020.

MORAES, Maria Thereza Didier de. **Emblemas da sagração armorial: Ariano Suassuna e o movimento armorial 1970/76**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000.

NÓBREGA, Ariana Perazzo da. **A música no Movimento Armorial**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

NÓBREGA, Ariana Perazzo da. A música no Movimento Armorial. In: **Anais da Anppom**. 2007, p. 1-13. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Nobrega-musica_movimento_armorial.pdf. Acesso em: 04 ago. 2014.

SILVA, Débora Borges da. **O movimento armorial e os aspectos técnico-interpretativos do concertino para violino e orquestra de câmara de César Guerra-Peixe**. 63f. Dissertação de mestrado em práticas interpretativas – violino. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VENTURA, Leonardo Carneiro. **Música dos espaços: paisagem sonora do nordeste no movimento armorial**. Natal/RN, 2007. 200f. Dissertação de mestrado em história. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CAPÍTULO 19

ALÍCIA VEGA E O TALLER DE CINEMA PARA CRIANÇA: ESPAÇO DA ALEGRIA, DA EMOÇÃO E DA ARTE.

Data de submissão: 18/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

Verônica Pacheco O Azeredo

<http://lattes.cnpq.br/0932274475223053>

Inês Assunção de Castro Teixeira

<http://lattes.cnpq.br/1047127256639285>

RESUMO: A proposta desse trabalho é apresentar parte da pesquisa sobre Alícia Vega, mulher latino-americana, chilena, professora, com atuação importante na criação de projetos de formação estética cinematográfica de crianças na América Latina, também estabeleceu raízes profundas com o cinema e a educação. A pesquisa é desenvolvida no doutorado Latino-americano da FAE -UFMG, e insere-se na interface entre as áreas do Cinema e Educação com incursão na História das Mulheres, cuja metodologia são Relatos Oraís de Vida. Nessa pesquisa, busca-se investigar o entrelaçamento da vida de Alícia Vega com o cinema e a educação e a pedagogia desenvolvida por ela. Nas primeiras entrevistas Vega narra sobre o “Cine Foro Escolar”, que foi um curso oferecido aos alunos de escolas particulares do Chile, no início da década

de 80 e permaneceu por 5 anos. Ofertado também aos alunos das escolas da periferia e ao observar a necessidade que as crianças pobres tinham de serem escutadas, como falavam com interesse e como reagem diante da imagem, Alícia decidiu trabalhar exclusivamente para elas. Criou o “Taller de Cine para Niños” e por 30 anos executou com profissionalismo e respeito inabalável por essas crianças.

PALAVRAS CHAVES: História das Mulheres Latinoamericanas; Cinema e Educação; Educação estética cinematográfica; Taller de Cine para Niños; Alícia Vega.

ABSTRACT: The proposal of this paper is to present part of the research I carry out on Alicia Vega, a Latin American, Chilean, female teacher, with a significant role in the creation aesthetics cinematographic training projects for children in Latin America, who also established deep roots with cinema and education. The research is developed in the Latin American doctorate of FAE-UFMG, and it is inserted in the interface between the areas of Cinema and Education with incursion in the History of Women, whose methodology is Oral Life Reports. In this research, it is sought to investigate the interweaving of the life of Alicia Vega with the cinema and the education and the pedagogy developed by

her. In the first interviews Vega narrates about the “Cine Foro Escolar”, which was a course offered to students of private schools in Chile in the early 80’s and remained for 5 years. It offered also to the pupils of the periphery schools and to observe the need that the poor children had to be listened, as they spoke with interest and how they reacted before the image, Alicia decided to work exclusively for them. She created the “Taller de Cine para Niños” and for 30 years she performed with professionalism and unwavering respect for these children.

KEY WORDS: History of Latin American women; Cinema and Education; cinematographic aesthetics education; Children’s Film Workshop; Alicia Vega.

Yo creo que *Pasolini* se habría emocionado profundamente de ver que unos niños pobres la mitad analfabetos clamaban por ver su película, porque les había encantado la primera parte. Y así fue. Entonces yo siempre he tenido un receptor al cual le hago caso de inmediato, yo estoy pendiente de cuál es su reacción, y entonces vamos caminando y después vamos galopando juntos pero, eh como yo soy mayor y tengo la experiencia de a donde quiero llegar puedo tomar un ritmo u otro y tomo el que mí, mi niño me va indicando. (Entrevista com Alicia Vega, 2018)¹

Alicia Vega, chilena, com atuação importante na criação de projetos de formação estética audiovisual de crianças na América Latina, também estabeleceu raízes profundas com o cinema e a educação. Em Santiago, Chile, onde criou, em 1985, o Taller de Cinema para Crianças, “Taller de Cine para Niños”. Experiência que também foi retratada no documentário “Cien niños esperando un tren”, do cineasta chileno Ignacio Aguero, lançado no Chile, em 1988. Pesquisadora e historiadora de cinema, Alicia Vega foi professora de Apreciação Cinematográfica, no Instituto Pedagógico e Escola de Arte, na Arquitetura e Artes da Comunicação da Universidade Católica do Chile e também na Escola de Teatro da Universidade do Chile.

Vale ressaltar que no primeiro encontro com Alicia, em Santiago, ela nos pediu que a palavra taller não fosse traduzida pela palavra oficina. Para Alicia, o sentido de oficina não abarca a dimensão do taller, portanto, em respeito ao que ela nos pediu, utilizaremos a palavra taller, tal como é dita e significada em espanhol. Além disso, ela destaca o sentido mais forte do que criou, dizendo: “Propus-me a elaborar um taller de cine que foi uma janela para os meninos que não tinham acesso a nenhuma outra coisa”. (VEGA, 2012, p. 99, tradução nossa).

Estudiosas do campo da educação e cinema destacam que Alicia estava inserida nos primeiros trabalhos de educação e cinema ocorridos em países da América Latina com importância e singularidades. Conforme estudiosas do assunto,

¹ Recorte da entrevista com Alicia Vega, realizada por Inês Teixeira e Verônica Azeredo em Santiago-Chile, em 29/04/18.

A especificidade de seu trabalho pedagógico pode ser percebida na defesa, original naquele período, do pressuposto de que a formação estética cinematográfica é elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual, emocional e político das crianças e de que essa formação é um direito das crianças. (DUARTE; SANTOS; GUSMÃO, 2016, p. 18)

Vega (2012), em entrevista a Álvaro Matus, assegura que o taller de cinema, desde o início, nunca teve o objetivo de formar diretores de cinema ou qualquer profissional voltado para a área, mas potencializar para as crianças um espaço da alegria, da emoção e da arte. Alicia assegura que no Taller de Cinema além do sentimento de pertencimento ao grupo, as crianças fortalecem a autoestima, a criatividade, a aprendizagem dos valores que cimentam o trabalho em equipe. A tessitura de seu trabalho consiste em promover momentos de prazer. “Esta dádiva, tão própria da arte, me parece até o dia de hoje o maior atributo deste Projeto que já leva trinta anos de vida.” (VEGA, 2012, p.09)

Ao adentrarmos na vida de Alicia Vega, conhecermos sua casa, o espaço sagrado da família, alimentarmos em sua companhia e escutarmos as narrativas de sua vida, de seu trabalho e a criação do Taller de Cinema para Crianças pobres do Chile, em um momento de muito sofrimento para a população. Era o período da ditadura militar de Pinochet. Além da pobreza econômica, havia a tristeza da violência política e ideológica. É possível que Alicia desejasse redimir o sofrimento tão avassalador instalado em seu país. Arte, por favor!

A proximidade de uma mulher que, aos 20 anos já havia lido a obra completa de Dostoiévski, Tolstói, Shakespeare e outros clássicos da literatura suscitava nossa admiração e o desejo de conhecê-la e interrogá-la. Era o reconhecimento de que estávamos diante de uma mulher sensível e sábia e que generosamente se dispunha a falar sobre sua vida e sua obra. O trabalho desenvolvido por ela, aos poucos, vai se revelando e vamos compreendendo que o Taller é quase uma cerimônia lenta e cuidadosa que aproxima o sagrado do humano. Nos encontros semanais do Taller, as atividades vão conferindo significados àquela comunidade de crianças, agora reunidas em uma comunidade de cinema e nos deixam pistas de que o sagrado acompanha os desejos manifestos dos integrantes. Temos indícios suficientes para acreditar que Pasolini se emocionaria, renderia aplausos e calvagaria ao lado de Alicia e da criançada!

TALLER DE CINEMA: POSICIONAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

Nesse trabalho, nosso objetivo é apresentar alguns estratos das entrevistas narrativas, gravadas e filmadas, que realizamos com Alicia Vega em outubro de 2017 e abril de 2018. Nelas destacaremos seu encontro com o cinema e a educação e a construção da teoria pedagógica entrelaçada ao “Taller de Cine para Niños”. Os Relatos

Orais de Vida de Alcía Vega, realizados na perspectiva da história oral e dos trabalhos com narrativas, foram a estratégia metodológica da pesquisa, que se inserem na interface entre as áreas do Cinema e da Educação e da História das Mulheres. O trabalho com este tipo de Relatos é caracterizado pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando-se mais o processo que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, isto é, o significado que eles atribuem às coisas e à vida. Embora tenha uma proximidade sobretudo com a História de Vida, tais Relatos não percorrem toda a vida dos sujeitos. Se detêm em partes, aspectos ou em certos percursos e trajetórias presentes em determinados períodos ou momentos das vidas dos sujeitos, ao invés de tentar apreendê-la em seu conjunto. Qual seja, nos Relatos Oraís de vida não estão todos os percursos e enredos de uma vida, mas apenas parte deles (TEIXEIRA, 2016)².

Quanto à História das Mulheres, alguns de seus princípios metodológicos são alicerçados no pressuposto de que a História das Mulheres é, ao mesmo tempo, a história de todos nós, homens e mulheres, pois eles também estão inseridos nas questões, “da sexualidade, da família, das crianças, das representações de masculino e feminino, das classes sociais, do poder, da sociedade.” (Perrot, 2017, p. 9). A História das Mulheres nos convida a ir a diferentes lugares, a nos deslocar para o passado, para o presente e para o futuro e escrever a narrativa que, por muitos anos, ficou submersa em silêncios e desprezada historicamente.

As entrevistas narrativas, por sua vez, caracterizam-se como ferramentas não estruturadas que buscam pela profundidade, aspectos específicos que impulsionam o aflorar das narrações e histórias vividas, não apenas dos/as entrevistados/as, como as entrecruzadas no contexto situacional, assim como a condição sócio histórica em que transcorrem. O enfoque dessa entrevista não é a objetividade do relato, mas ser um elemento que propicia o encorajamento do sujeito entrevistado para que ele se sinta estimulado a narrar fatos considerados relevantes sobre a sua vida e do contexto social. O ponto basilar é reconstruir e registrar acontecimentos sociais e experiências singulares, conforme as interpretações dos narradores, sujeitos que falam de suas experiências e histórias. O cenário, o enredo e as interpretações são as dos sujeitos que narram, que depois de escutadas são analisadas pelos pesquisadores/as. Embora essa metodologia entenda que não há limites para o discurso da entrevista. A proposta é de “escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem.” (TEIXEIRA e PÁDUA: 2006, p. 02)

² Anotações de aulas da Profa. Inês A.C.Teixeira sobre o trabalho com entrevistas, na perspectiva da História Oral, realizada em novembro de 2016, no Mestrado em Educação da UFMG).

É importante destacar que, a relação de respeito, zelo e ética do/a entrevistador/a são elementos constitutivos da entrevista narrativa, propiciando uma relação de confiança para que o/a sujeito entrevistado/a possa lançar mais luzes sobre a sua experiência. Em outros termos, que o/a narrador/a possa ampliar a sua sensibilidade para que ele/a possa elaborar as imagens de si, do outro e do mundo e atribuir “significados às suas experiências, constituindo-se como uma forma discursiva privilegiada para a compreensão das interpretações dos sujeitos sobre si mesmos, numa possível invenção de si.” (TEIXEIRA e PÁDUA: 2006, p. 03)

Em nossos encontros com Alicia Vega, vimos cenários sempre permeados de falas, silêncios, troca de olhares, aprendizagens, imagens, sentimentos, reflexões, formas de conceber a realidade, sabores e saberes. Perguntávamos, filmávamos e gravávamos com profundo respeito, com cumplicidade e reverência a uma mulher com seus 85 anos cheios de vitalidade, que tem edificado uma história singular e exemplar. Estávamos diante de uma mulher com uma vida intensa e muito a nos dizer, a narrar de suas experiências e de sua proposta de trabalho com o cinema entrelaçado a crianças muito pobres economicamente. Alicia tem muito a nos ensinar em sua radicalidade humanista, em seu rigoroso e inabalável compromisso com os mais pobres, com os deserdados da terra, da sociedade e da história.

Alicia, ao desenvolver o projeto de cinema para crianças, amplia o olhar da criança sobre o mundo e fortalece seu auto reconhecimento. Ao mesmo tempo, ela revela seu posicionamento político e pedagógico. A educação é um ato de criação, atitude política, é relação com o outro, lembrando Freire (2005). É presença no mundo, com o mundo e com o outro. Em um determinado momento ela nos diz:

Y yo creo absolutamente en que el niño tiene capacidades y que uno como profesor tiene que despertárselas. Tiene que hacer amar eso que él tiene, hacerlo descubrir que él es más que una planta más que un cachorrito abandonado en la basura... Y que cada uno se va desarrollar de acuerdo a las capacidades que tenga, no van a resultar todos iguales, pero si tu subes un escalón estás haciendo algo más por ti. (VEGA, entrevista de outubro, 2017)

Potencializar para as crianças um espaço de alegria, emoção, arte e encorajá-las a subir os degraus do conhecimento e significação da existência impulsiona o agir para si e por si mesmas. Alicia, parece estar convencida de que, quanto maior a autoestima e mais ampliado o conhecimento cultural e o olhar crítico sobre o mundo, mais abrangente será a capacidade de romper com o status quo.

Indagávamos, filmávamos e gravávamos com profundo sentimento de respeito, cumplicidade e reverência a uma mulher com seus 85 anos cheios de vitalidade e respeito à sua própria vida, à vida do próximo e ao cinema. Absorvida em sua própria história e na

medida em que narrava, suas experiências foram ocupando o tempo e o espaço no qual estávamos reunidas. E ganhou espessura.

Si yo siempre he tenido presente, para plantear un proyecto a los niños que van seguir el Taller, que este tiene un principio y un fin, yo parto de un punto y quiero llegar a otro muy definido, que los niños no lo saben pero que yo lo tengo perfectamente claro. Entonces de la nada parto de un niño que no sabe nada de la imagen y quiero llegar a un niño que sea capaz de realizar el por sí mismo una obra completa de una película... quiero que él llegue a través de sus propias capacidades a poder expresarse en una película...
[...] permitió que al fin del año ya tenía el texto completo de las 20 o 25 clases en qué consistía todo mi programa y ese fue el que se usó con posterioridad a todos los demás talleres y me concentre siempre en que las películas que se le exhibían a los niños fueran también de acuerdo a la capacidad que ellos tenían de concentración, por ejemplo me di cuenta que ellos no estaban atentos más que 20 min, entonces las películas que les daba eran entre 18 y 20 minutos o menos y se daban dos películas cortas y por otra parte, a ellos los fui haciendo conscientes de algo que para mí era importante ir transmitiéndoselos de a poco, yo les dije niños “van a ver una película entera tal como la hizo el director que la inventó”, que dura 18 minutos, entonces ustedes la van a ver ahora y esto no tiene ninguna interrupción de comerciales que es como ustedes la ven en las películas, aquí van a ver como él tuvo una manera de contarles para que ustedes se rieran al final, pero si lo interrumpen le cortaban a ustedes la novedad de reírse al final, entonces por eso la hemos visto entera, entonces los niños entendieron ahí que había un respeto a su persona, de no interrumpirle comercialmente una obra que fue hecha en un tiempo definido y eso fue eh un regalo que se les hizo a su inteligencia, a su percepción, a su:: natural eh deseo de recibir lo mejor que ya no se trataba de que fuera un niño pobre si no que fuera una persona que esta estimulada en lo más íntimo que él tiene como es su sensibilidad artística.(VEGA, entrevista de abril, 2018)

A postura pedagógica de Vega, revela que é preciso partir de um ponto e chegar a outro ponto definido. Planejar, estabelecer o percurso com clareza do caminhar. Procura alicerçar as crianças para que sejam capazes de compreenderem as imagens dos filmes que são exibidos no Taller, de desfrutarem da fruição, de fazerem uma leitura por elas mesmas e expressarem o que sentem e o que vêem por elas próprias. Para isso é importante conhecer a linguagem do cinema, oferecer os instrumentos para a elaboração dessa leitura para agirem com autonomia. Para impulsionar a aprendizagem é preciso observar o desenvolvimento das crianças, dentre eles, a concentração, o tempo de transmissão dos filmes, a forma de exhibi-los. Havia, também, o cuidado de falar sobre a relevância da não interrupção do filme como respeito ao público, como forma de presentear e valorizar a inteligência e a sua percepção. Além de provocar a curiosidade e instigar a criançada à alegria e à experiência estética.

A BONITEZA DE MÃOS DADAS COM A DECÊNCIA

Alicia, no planejamento e na execução do “Taller de Cine para Niños” demonstra sua presença no mundo e seu compromisso político, ético, estético e pedagógico com

crianças que viviam “esquecidas”, distantes da dignidade, da cidadania. Viviam cercadas de violências, entre elas a ditadura militar. Sua presença e postura no mundo se aproxima da pedagogia de Freire: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (FREIRE, 1996, p. 54)

A entrevista seguia entre falas, silêncios e olhares. Inês Teixeira pergunta: “¿Alicia se puede decir que pretendías más que enseñar o que hablar de cine? ¿Tenías más cosas en tu intencionalidad?”

Yo pretendía enseñarles lo que era el cine, lo que era la imagen, como uno se podía entretener más, si sabía ciertas cosas del lenguaje del cine y podía disfrutar más una película. Porque yo partí siempre y eso se lo dije siempre en la clase a los adultos y más a los niños que uno siempre entiende una película y nadie le va a enseñar a entender una película o a verla. Porque uno la ve a su manera con todo su derecho, pero lo que el profesor le enseña son ciertos elementos y ciertas sutilezas de la expresión cinematográfica. Que si uno las domina va a poder verlas en el momento en que se está exhibiendo la película y va a disfrutar más, todavía, de aquello que se le está mostrando, es decir su capacidad de recepción va a subir eh: en un grado inimaginable y lo va a hacer entender, y percibir, y disfrutar más de lo que está viendo. Entonces el niño entendió perfectamente bien eso. Y le dijimos mira, cuando un caballo va galopando es porque al lado por el camino va un auto con la cámara a toda velocidad, igual que el caballo pescándole todo lo que esto... y tu ves ahí como le sigue el galope. Ahora vamos a ver la película en que se ve el galope del caballo. Pumm, proyectamos la película y ellos aplaudían. Entonces eh siempre fue hacerlos ver en la imagen, entretenerlos con eso y hacer que ellos se sintieran dignos por el hecho, de que se les estaba enseñando algo que no eh: ellos tenían un privilegio que no todos los niños tenían clase de cine, eso ellos lo entendieron perfectamente. Y entonces eh nunca fue que los niños fueran mejores, que no le pegaran a la mamá, que, que se preocuparan de sacarse mejores notas en el colegio, nada, nunca se pretendió ir, ir, ir a la vida personal de ellos. Ni para mejorarlos, ni para empeorarlos, ni para cambiarlos del país, ni que vivieran con, con más o con menos, lo que sí yo tuve claro es que los niños aprendieran una forma de captar un, una expresión artística y que eso a ellos les diera una, una alegría una, una capacidad, de juzgar, ellos el mundo como quisieran, de darles una herramienta que ellos pudieran dominar y poder decir ahora tengo más que cuando entre. (VEGA, entrevista de abril, 2018)

Há pistas importantes na fala de Alícia que nos levam a entender que o maior domínio sobre o cinema e sua linguagem propicia a essas crianças o deleite mais intenso ao assistir as películas. Ensinar sobre as sutilezas da expressão cinematográfica para alargar a compreensão e apreciar com maior profundidade sem interferir em sua autonomia. A proposta de apreciação crítica do filme aponta para a curiosidade epistemológica (Freire, 1996), para a capacidade de aprender mais para a construção de novos conhecimentos.

A pedagogia de Alícia é gestada no rigor e na partilha e o fio que entrelaça seu trabalho é o conhecimento, a sensibilidade e a intuição. Em sua pedagogia há o respeito

e o resgate à dignidade, à cidadania das crianças. O objetivo não é de ser a porta voz delas, sua proposta é lançar mais luzes no processo do desenvolvimento e da experiência dessas crianças. Criar novas possibilidades para impulsionar a autoestima para que possam se reconhecerem como sujeitos de direitos. Porque, indubitavelmente, elas são seres humanos e dignas da inserção nos espaços sociais, entre eles o da emoção, da alegria e da arte.

Importante destacar que Alícia acredita que o cinema é potente e que seu ensino é valoroso e transformador: “[...]fue hacerlos ver en la imagen, entretenerlos con eso y hacer que ellos se sintieran dignos por el hecho de que se les estaba enseñando algo que no eh ellos tenían un privilegio que no todos los niños tenían clase de cine, eso ellos lo entendieron perfectamente.” (VEGA, entrevista de abril, 2018). Essas crianças aprenderam uma forma de captar a expressão artística, além da alegria proporcionada há um novo posicionamento diante do mundo. A vida faz sentido na medida em que as aspirações vão se concretizando, mas também é importante promover novas aspirações na medida em que se possibilita outras experiências. Alícia continuou a entrevista e nos disse:

Saliendo de su población yo creo que ese fue uno de los logros del taller, el, el hacer que los niños se sintieran ciudadanos de este mundo. Y eso fue muy claro, cuando eh los niños, eh podían hablar de hasta el más chico de 6 años estaban anotando al final la película que habían visto y gritaban quien es el director? ((risas)) Entonces algún monitor les gritaba fulano, ((risas)) gracias. Y después gritaba otro de que año es? ((risas)) Entonces todas esas cosas ellos no las imaginaron al principio de la película. (VEGA, entrevista de abril, 2018)

Em nossos encontros, nas entre-vistas, nesse colocar a vida à vista, Alícia demonstrava clareza e compreensão do projeto do “Taller de cine para niños” que havia elaborado e ministrado para aproximadamente 6000 crianças de regiões muito pobres do Chile. O encontro com o taller de cinema retirou aquelas crianças de um lugar já estabelecido para se apropriarem da alteridade. Potencializando o reconhecimento de si mesmas para impulsioná-las a reconhecerem o outro, ao movimento do encontro com o outro. A pedagogia de Alícia impulsiona momentos para a experiência estética e, ao mesmo tempo, transformação política sensível. A boniteza de mãos dadas com a decência: as crianças estavam inseridas a um mundo até então desconhecido e negado a elas.

Dados das Autoras:

Nome: Verônica Pacheco de Oliveira Azeredo

E-mail de contato: vazeredo.21@gmail.com

GT indicado: Cinema, Audiovisual e Educação.

Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestre em Estética e Filosofia da Arte, pela Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP. Professora de Filosofia e Filosofia da Educação do Centro Universitário do Leste de Minas –UNILESTEMG (Licenciada), doutoranda do Doutorado Latino Americano em Educação pela Faculdade de Educação- FAE- UFMG, na linha Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas. Autora da coleção de Filosofia para Crianças: Parando para Pensar.

Nome: Inês Assunção de Castro Teixeira

Titulação máxima: Pós-doutorado

Instituição de Origem: Faculdade de Educação

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, Mestre em Educação e Doutora em Educação. Realizou seu Pós-Doutorado I na Universidade de Barcelona em 2005 e o Pós-Doutorado II na Universidade Metropolitana Autônoma do México e na FE/USP em 2014. Professora Titular (aposentada) da Faculdade de Educação da UFMG e da PUC Minas. Co-organizadora da Coleção “Educação, Cultura e Cinema” (ed. Autêntica) e da seção Educar o Olhar da Revista Presença Pedagógica. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas sobre Condição e Formação Docente da Faculdade de Educação da UFMG. Membro da KINO - Rede Latinoamericana de Educação, Cinema e Audiovisual. Professora pesquisadora do Grupo Mutum: Educação, Docência e Cinema.

BIBLIOGRAFIA:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M. S. Corrêa. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. **Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador.

<Disponível em: <http://professor.ufop.br/reginaaraujo/classes/narrativas-docentes-aspectos-metodol%C3%B3gicos-e-formativos/materials/virtualidades>

Acesso em: 02.mar.18.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VEGA, Alicia. **Oficina de Cinema para Crianças**. Trad. Fernanda Omelczuk. Rio de Janeiro, Mavral, 2012.

REFERÊNCIAS DAS ENTREVISTAS COM ALÍCIA VEGA:

AZEREDO, Verônica Pacheco O. e TEIXEIRA, Inês A. de Castro. **Entrevistas concedida em Santiago, Chile. Out.** 2017.

_____ **Entrevistas concedida em Santiago**, Chile. Abr. 2018.

REFERÊNCIA FILMOGRÁFICA:

Cien niños esperando un tren. Diretor, Ignacio Agüero, Chile, 1988.

CAPÍTULO 20

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO MEIO DE FORMAÇÃO E DE DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO

Data de submissão: 05/10/2020

Data de aceite: 16/11/2020

Maria dos Anjos Pereira Rodrigues

Servidora/ IFTM/CUPT
mariadosanjos@iftm.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/8675456932811834>

Lorena Michelle Bonifácio dos Santos

Servidora/IFTM/CUPT
lorennabonifacio@iftm.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/2035397950233467>

Danilo Bizinotto Borges

Professor/IFTM/CUPT
danilobizinotto@iftm.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/1016985585720568>

Vinicius Fonseca Maciel

Professor/IFTM/CUPT
viniciusmaciel@iftm.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/4307064482124126>

Felipe Mendes Marques

Aluno/IFTM/CUPT
fmmendes08@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9944696581043055>

Mateus Rosa Machado Júnior

Aluno/IFTM/CUPT
mateusjr0403@outlook.com
<http://lattes.cnpq.br/6985944225603872>

RESUMO: Este resumo aborda a linguagem cinematográfica como meio de formação e de disseminação do conhecimento, com a execução do projeto de extensão Cinema no Campus-Cine UPT, no exercício de 2019, que vem sendo executado de forma voluntária por toda equipe. O referido projeto tem como objetivo promover a integração entre os conhecimentos do audiovisual e a educação, como um elemento importante de informação e conhecimento, num processo de formação continuada de docentes, discentes, servidores e comunidade externa, com uma visão multidisciplinar inter-relacionando teoria e prática por meio de exibição, análises filmicas e produções de curtas, documentário e animações. O cinema representa o ápice de uma busca histórica de um sonho antigo de deixar registrados os fatos vividos no momento do acontecimento, com a evolução tecnológica do cinema, há o aprimoramento cultural da sociedade moderna no final do século XIX e início do século XX. É indiscutível o impacto da imagem na sociedade moderna, o espaço imagético perpassa de forma consciente ou inconsciente as experiências de homens e mulheres. Nas infinitas possibilidades de produzir significados e conhecimentos que desenvolvemos o Projeto Cinema

no Campus-Cine UPT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico- IFTM/CAUPT, que no exercício de 2019 envolve dois professores, 02 técnicas administrativas e dois bolsistas voluntários, que atuam na exibição mensal de filmes seguidos de debates; edição da animação produzida pelo grupo, curso de formação para professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba e elaboração de novos roteiros de produção de curtas e animação. O processo de educação do olhar e formação do espectador como sujeito, como defende muitos pesquisadores que analisam esta temática, faz com o aporte do loco em que o sujeito se encontra. Desta forma com a execução do projeto pretendemos atingir a comunidade interna dos docentes, discente e servidores e comunidade externa com troca de conhecimentos e experiências gerados por meio do projeto, onde percebemos uma configuração de um novo lócus para apreciação da sétima arte e conseqüentemente a produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Cinema Cine-UPT e Sociedade.

CINEMATOGRAPHIC LANGUAGE AS A MEANS OF TRAINING AND DISSEMINATION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: This summary addresses the cinematographic language as a means of training and disseminating knowledge, with the execution of the extension project Cinema at Campus-Cine UPT, in the exercise of 2019, which has been carried out voluntarily by the entire team. The aforementioned project aims to promote the integration between audiovisual knowledge and education, as an important element of information and knowledge, in a process of continuous training of teachers, students, public servants and the external community, with a multidisciplinary view interrelating theory and practice through exhibition, film analysis and production of short films, documentaries and animations. Cinema represents the culmination of a historic search for an ancient dream of recording the facts experienced at the time of the event, with the technological evolution of cinema, there is the cultural improvement of modern society in the late 19th and early 20th centuries. The impact of the image on modern society is indisputable, the imaginary space permeates consciously or unconsciously the experiences of men and women. In the infinite possibilities of producing meanings and knowledge, we developed the Cinema Project at the Campus-Cine UPT at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triangulo Mineiro - Advanced Campus Uberaba Parque Tecnológico- IFTM / CAUPT, which in 2019 involves two teachers, 02 administrative technicians and two volunteer scholarship students, who work in the monthly exhibition of films followed by debates; editing of the animation produced by the group, training course for teachers of the Municipal Education Network of Uberaba and elaboration of new scripts for the production of shorts and animation. The process of educating the viewer and forming the viewer as a subject, as defended by many researchers who analyze this theme, makes the

contribution of the locus in which the subject is found. In this way, with the execution of the project, we intend to reach the internal community of teachers, students and public servants and the external community with an exchange of knowledge and experiences generated through the project, where we perceive a configuration of a new locus for appreciation of the seventh art and consequently the production of knowledge.

KEYWORDS: Language. Cinema Cine-UPT and Society.

INTRODUÇÃO

Com o surgimento do cinema, por meio da criação do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, tem-se uma gama de possibilidades no que diz respeito a captar a imagem no momento do acontecimento, e gravar histórias e exibi-las para um público amplo e diverso.

A sociedade contemporânea é cercada por apelos visuais, a imagem compõe a paisagem urbana e o cotidiano do homem moderno. Sendo assim, a linguagem audiovisual e tudo que a compõe merecem uma atenção especial no contexto escolar, cultural, familiar, bem como em outros ambientes de formação do cidadão e da cidadã.

A linguagem do cinema é um conjunto de diversas linguagens artísticas, de diversos prismas que com essa amplitude de possibilidades e considerando a relevância do audiovisual para a sociedade contemporânea, procuramos aliar os recursos referentes à linguagem cinematográfica e sua utilização pedagógica no contexto escolar.

No presente artigo, pretendemos mostrar os trabalhos desenvolvidos pelo projeto de extensão Cinema no Campus Cine-UPT que tem como objetivo promover a integração entre os conhecimentos do audiovisual e a educação, como um elemento importante de informação e conhecimento, num processo de formação continuada de docentes, discentes, servidores e comunidade externa, com uma visão multidisciplinar inter-relacionando teoria e prática por meio de exibição, análises fílmicas e produções de curtas, documentário e animações. A sigla UPT se refere ao nome do Campus Uberaba Parque Tecnológico, onde foi executado o projeto e onde atua a maioria dos profissionais que participaram da do projeto, que é um dos Campi ligado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM/CAUPT.

Para atingir o objetivo proposto o projeto desenvolvia as seguintes ações: realização mensal de exibição de filme seguido de debate com um moderador convidado, evento aberto a toda comunidade; um curso de animação por meio da técnica Stop Motion para professores da Rede Municipal de Ensino e produção de animação pelos alunos bolsistas do projeto.

O artigo está estruturado em dois eixos, sendo o primeiro a apresentação de um referencial teórico em que abordamos o tema: A linguagem cinematográfica como

proposta formativa para aquisição do conhecimento, onde apresentamos a importância desta linguagem como uma forma de disseminação do conhecimento.

No segundo eixo do artigo, apresentamos os caminhos que foram sendo desenvolvido pelo projeto para atingir o objetivo proposto. Apontamos a importância de uma troca entre os conhecimentos e propostas práticas que ocorre no interior das Instituições de Ensino Superior e socialização destes saberes com a comunidade externa.

Reconhecemos que o cinema apresenta uma miríade de possibilidades que podem ser exploradas por meio da arte cinematográfica como forma de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na formação do educando e também como componente formativo do professor.

1. A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO PROPOSTA FORMATIVA PARA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

O aperfeiçoamento das técnicas de produzir imagens que expressam as emoções e experiências no cotidiano vem sendo trilhado desde seus primórdios, como nos desenhos das cavernas. A história que se conhece desde os tempos milenares de muitos povos foi codificada por meio de desenhos, esculturas e outros. A necessidade de se registrar o cotidiano e tudo que ele abrange, da natureza às relações humanas, vem da essência humana que se configura em vários estilos culturais e que influencia de certa forma a subjetividade do homem (Bilharinho, 1996)

A imagem fascina, atrai olhares, e sua utilização pode, inevitavelmente, divertir e prender a atenção do outro, propiciando um momento de aprendizado, alegria, tristeza, reflexão, dentre outras emoções.

O processo evolutivo da ciência óptica é a materialização de um sonho antigo do homem em deixar registrado com “imagem e movimento” fatos que expressam situações vividas e as quais não ocorreram de uma hora para outra, configurando como resultado de uma trajetória que culminou com o sucesso e o surgimento do cinema. Segundo Bilharinho (1996, p. 53),

desde as manifestações das sombras chinesas ao cinematógrafo dos irmãos Lumière percorrerem-se não séculos, mas milênios. Mas, lá, nessa temporalmente longínqua prática, encontra-se a primeira e exitosa tentativa de apreender, transmitir e dar significado ao movimento em seu fluxo natural. Já uns 6.000 (seis mil) anos a.C., os chineses e depois os javaneses e indianos utilizam-se, em diversões, ritos e na arte bélica, de espetáculos, consistentes em sombras de pessoas, animais e coisas movimentando-se sobre iluminada parede branca. (BILHARINHO,1996, p. 53)

O cinema representa o ápice da busca dessa caminhada sendo que, com a evolução tecnológica do cinema, há o aprimoramento cultural da sociedade moderna no final do século XIX e início do século XX. Portanto, é indiscutível o impacto da imagem na sociedade moderna, sendo que o espaço imagético perpassa de forma consciente ou inconsciente as experiências de homens e mulheres.

Sobre isso, Coutinho (2006, p. 57) afirma que o espaço onde vivemos e nossa constituição ocorre por meio de imagens, porque “imagens e sons são os elementos que encontramos na natureza, somos imagens e sons, além de estamos imersos neles”.

Na atualidade, as imagens como linguagem simbólica estão por toda parte, quando se vivencia o período Técnico-Científico-Informacional, a chamada “geração virtual” e o emprego das novas tecnologias como recursos educacionais, constatamos que a imagem torna-se um ícone primordial nesse novo contexto.

A captação da imagem pelo cinema como percepção da realidade ou representação de um período histórico vem sendo utilizada como uma excelente ferramenta no processo educacional, porém há algumas questões que devem ser observadas. Por exemplo, conforme Napolitano (2006, p. 28), “na nossa perspectiva, o cinema na sala de aula pode ser abordado pelo conteúdo, pela linguagem ou pela técnica, três elementos que estão presentes nos filmes”.

Quando recorremos às obras fílmicas no contexto escolar procuramos uma linguagem que esteja próxima do público-alvo que estamos trabalhando, como destacado por Bruzzo (1995, p. 113) “ao nos reportamos às imagens em movimento, parece que encaramos um modo de comunicação universal”.

A exibição do filme/curta-metragem pode estar de acordo com uma proposta didática que vem sendo desenvolvida, ou então ser apresentada apenas como opção por uma exibição cinematográfica que tenha como propósito entretenimento, ampliação cultural do aluno e fruição da narrativa fílmica. Não é exagero dizer que, na atualidade, consumimos imagem, temos uma obsessão por um padrão de beleza e de comportamento projetados pela indústria cultural e que a sociedade contemporânea incorporou.

Por isso, há necessidade de se auxiliar no processo de formação do cidadão para que tenha uma postura crítica diante das imagens que invadem o nosso espaço de convivência a todo o momento, seja pela televisão, vídeo, filmes ou internet.

A utilização da imagem no processo ensino-aprendizagem é necessária tanto quanto a aquisição da leitura e da escrita. Segundo Duarte (2009, p. 68), o aprendizado pela imagem é de certa forma um meio de instrumentalizar professor e aluno a entender a dinâmica das mudanças em curso na sociedade do século XXI. Mas também subsidiar uma proposta de formação de professores.

O cinema é uma forma de afirmar presença do audiovisual nas escolas, conforme Fantin (2014, p. 54): “por tudo isso, entender o cinema na perspectiva da mídia-educação significa reafirmar a presença do audiovisual na escola como parte da formação humana na sociedade atual, cujo fenômeno comunicativo global assume uma importância cada vez maior”.

Nesta perspectiva conforme destaca Duarte (2009, p.33), “a gramática cinematográfica criou uma linguagem profundamente rica, fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala e textos escritos. Assim, o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados”.

Fica evidenciado que o cinema possui uma especificação de linguagem que tem também como pressuposto a interação de sua expressão cultural com a realidade do espectador, propiciando o exercício de múltiplos olhares sobre o filme e, conseqüentemente, de várias interpretações e possibilidades de aprendizagem.

Assim, uma forma de decodificar os vários símbolos que compõe as obras fílmicas e por meio de leituras e análises destas obras, por meio da educação do olhar, que vai ampliando conforme mergulhamos no universo audiovisual.

Portanto, a linguagem cinematográfica por suas miríades de possibilidades, significados e visão de mundo apresentado por meio de suas obras fílmicas apresenta na atualidade como um recurso para formação do discente, docente e de toda sociedade sendo um portal para o conhecimento e conseqüentemente a disseminação de informação que podem ser ponderados no espaço acadêmico e vários espaços formativos.

2. UMA CAMINHADA PARA O CONHECIMENTO

Inicialmente, a realização de uma atividade de extensão junto a comunidade era atuar com os envolvidos no projeto como a equipe executora professores, técnicas e bolsistas voluntários, seria a realização da produção de uma animação e exibição de filmes seguidos de debate. Com o envolvimento da equipe foi proposta uma formação para os professores da Rede Municipal de Ensino.

A proposta central do projeto foi a realização de exibição de filmes seguidos de debate que tinha como dinâmica após a exibição do filme a fala de um moderador convidado previamente que apresenta sua análise e visão da obra fílmica e depois abria para contribuição do público presente. Segue na Tabela 1- os filmes exibidos pelo projeto no exercício de 2019.

Tabela 2. Filmes Exibidos no Projeto Cine-UPT

FILMES	MODERADORES	DATA
O Menino que Descobriu o Vento	Jefferson Beethoven Martins Leandro Martins da Silva	26/03/2019
As Melhores Coisas do Mundo	Eliete Rodrigues Pereira	30/04/2019
EX_Machina: Instinto Artificial	Marcelo da Silva Barreiro	28/05/2019
#NINFABEBÉ	Aldo Luis Pedrosa da Silva	19/06/2019
Je ne suis pas un homme facile (Eu não sou um homem fácil)	Aline Taís Cara Pinezi	30/07/2019
HER (Ela)	Patrícia Gomes de Macedo	27/08/2019
THE KID	Henrique de Oliveira Moreira	24/09/2019
Coach Carter - Treino para a Vida	Natália Papacidero Magrin	29/10/2019
Green Book – O Guia	Gleisson Marques Gonçalves Costa	19/11/2019

Percebemos que a realização do projeto Cinema no Campus Cine-UPT está sendo construído um espaço de apreciação, discussão e múltiplos olhares sobre as obras filmicas exibidas principalmente com uma participação ativa do público presente, que contava com alunos, docentes, servidores e comunidade externa.

Outra vertente do projeto foi a realização de curso de formação de professores na produção de animação por meio de Stop Motion e para contemplar uma das propostas do projeto de extensão Cinema no Campus – Cine UPT, junto a comunidade externa.

Devido à conjuntura de não termos verbas para execução do projeto e nem alunos que recebessem bolsas para realizar as atividades, foi proposto a Secretaria Municipal de Educação- SEMED, para atingir um maior número de profissionais, já que não tinha como ir nas escolas para atividades in Loco. A realização de um curso de formação aos professores da Rede Municipal de Ensino que atuam em projetos contra turno, que são denominados Grupos de Lideranças, que desenvolvem trabalho com alunos de Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), com os grupos de: Agentes Ambientais, Grêmio Estudantil e Empreendedores.

O curso “Stop Motion – Caminhos para elaboração de uma Animação” teve duração de oito horas sendo realizado no espaço do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

Num primeiro momento tivemos a apresentação do curso, da proposta que seria desenvolvida, assim foi trabalhado com o grupo conceitos teóricos sobre a técnica do Stop Motion, elementos de produção de uma animação, sendo exibido vídeos de produção de diversas animações com o uso desta técnica como pixilation e outros, para que os professores tivessem um panorama desta técnica de elaboração de uma animação.

Concluímos esta primeira etapa, com a divisão dos professores participantes em quatro grupos, onde foram repassadas diretrizes para o grupo elaborarem um roteiro para produção de uma animação, o material que eles precisariam para produzir animação e baixar o aplicativo Stop Motion Studio, para tirar as sequências das fotos.

No segundo momento os grupos se reuniram, estruturaram os cenários conforme o roteiro de cada grupo e começaram a produção, fotografando as cenas, gravando as narrativas das histórias e outros.

Para a pós-produção, foram utilizados os computadores do laboratório de informática do IFTM, todos os grupos reuniram no laboratório para apreenderem a utilizar os programas Audacity de áudio e Open Shot para edição das animações.

A realização dos projetos de animação por cada um dos quatro grupos de pessoas envolvidas permitiu, como resultados deste trabalho, fazer uma análise sobre a técnica ensinada como uma aplicação interativa e imersiva na formação de pessoas.

Conforme avaliação final dos docentes que participaram do curso, destacaram que foi muito válido a realização e trocas de conhecimento por meio do curso onde aprenderam por meio da produção de animações a serem os produtores da cena e levar para o espaço escolar a aprendizagem e conhecimento por meio da linguagem cinematográfica.

Com o desenvolvimento das ações do projeto, os idealizadores consideraram que o objetivo central foi atingido que foi promover uma integração entre os conhecimentos do audiovisual e a educação, como um elemento importante de informação e conhecimento, num processo de formação continuada de docentes, discentes, servidores e comunidade externa, com uma visão multidisciplinar inter-relacionando teoria e prática por meio de exibição, análises fílmicas e produções de curtas, documentário e animações.

Ressaltamos que o referido projeto está em consonância com a visão do IFTM/CAUPT que expressa “Ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido.”

Portanto, reafirmamos a viabilidade de uma proposta formativa e disseminação do conhecimento por meio da linguagem cinematográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema, como um dos elementos da *mídia-educação*, ainda não foi suficientemente explorado na ação didático-pedagógica praticada no cotidiano escolar, haja vista algumas limitações que ainda persistem em um não avançar metodológico e que se tornaram visíveis no contexto escolar, acadêmico e outros espaços formativos.

Para um avançar metodológico da utilização do cinema na sala de aula e outros espaços se faz necessário uma conjunção de fatores, sendo eles: ter acesso e trabalhar com filmes que sejam adequados à faixa etária dos alunos; estabelecer relações entre a mensagem fílmica e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esse binômio é imprescindível para utilização desse recurso midiático no contexto escolar.

A formação docente é essencial para uma atuação eficiente, assim como para a utilização adequada de outros recursos didático-pedagógicos no contexto escolar, por isto a proposta de um curso relacionado ao projeto de extensão.

Ressaltamos, segundo os comentários das participantes, que as possibilidades de aprendizagem são variadas por meio da linguagem cinematográfica. Entretanto, reafirmamos que o profissional docente deve contar com subsídios formativos e com o apoio da gestão escolar, para desenvolver as atividades pedagógicas diversificadas com mais eficiência.

Procuramos, assim, desenvolver uma trajetória de análise para não só entender, mas também por meio da educação do olhar envolver a comunidade acadêmica para fazer está caminhada de exploração e conhecimento das obras fílmicas e suas várias nuances para entender as temáticas apresentadas e fazer correlação com a visão de mundo da obra apresentada e do espectador para sim estabelecer um dialogo entre a percepção do sujeito e da obra fílmica.

Com o desenvolvimento do projeto, percebemos que houve um despertar da comunidade acadêmica como um todo, tendo uma nova percepção para a linguagem cinematográfica, tendo um novo elemento para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem com o entendimento semântico desta linguagem aliado a tecnologia.

Desta forma, o referido projeto atingiu os objetivos propostos na medida que conseguiu aliar teoria e prática, com atividades direcionadas para os bolsistas, análises fílmicas, exibição de filmes que eram abertos a comunidade acadêmica e sociedade em geral e a produção de animação junto aos professores cursistas da Rede Municipal de Ensino.

REFERÊNCIAS

BILHARINHO, Guido. **Cem anos de cinema**. Uberaba: Instituto Triangulino de Cultura, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 3. ed., Brasília: DF, 2001.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da

BRUZZO, Cristina. **O cinema na Escola: o professor, um espectador**. 1995. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP, Campinas, 1995.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiteiro. **Revista Ibero Americana**, n. 32, maio-agosto de 2003. Disponível em: <www.rioeoi.org/rie32a04.htm>. Acesso em: 31 maio 2014.

COUTINHO, Laura Maria. **Audiotuais: Arte, Técnica e Linguagem**. (Profissionais – Curso Técnico de formação para os funcionários da Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FANTIN, Monica. **Criança, Cinema e Mídia-Educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 2006. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, 6° Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4 Ed., São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Maria dos Anjos Pereira. **Linguagem Cinematográfica: como os professores reconhecem suas potencialidades como recurso pedagógico nas práticas de ensino**. 2016.175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, Uberba, 2016.

THOMAS, Angela; TUFANO, Nicole. **Stop motion animation. DIY media: Creating, sharing, and learning with new technologies**, p. 161-184, 2010.

VANOYE, Francis, LETÉ, Anne Goliot. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução Mariana Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

Índice Remissivo

A

Acción semio-técnica 115, 117, 118, 119, 121

Alícia Vega 243, 244, 245, 246, 247, 252

Alteridade 91, 93, 98, 99, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 210, 211, 212, 214, 224, 250

Análise de Discurso Crítica 1, 2, 7, 19

Análise do Discurso 8, 20, 22, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 47, 65, 81, 83, 84, 86, 90, 125, 126, 128, 135, 173, 174

Argumentação 14, 16, 17, 32, 34, 35, 41, 46, 47, 101, 125, 127, 136

Autoconfiguración 200

C

Cacaso 173, 174, 175, 176, 182, 185, 189

Cinema 102, 104, 184, 185, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262

Cinema e Educação 243

Coluna de opinião 124

Competência discursiva 20, 23, 25, 26, 28, 30, 126

Crônica literária 219, 222, 229, 233

D

Dialogismo 22, 46, 91, 93, 94

Dictadura 200, 201, 202, 203

Discurso 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 53, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 107, 108, 110, 112, 114, 115, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 142, 146, 158, 164, 175, 176, 177, 183, 189, 203, 211, 214, 216, 227, 237, 246

Discurso constituinte 20, 21, 26, 31

Discurso político 7, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 44, 47, 65, 66, 69, 80, 90

Discurso religioso 20, 26, 31

E

Educação estética cinematográfica 243

Espaço Escolar 159, 260

Estilística 149, 156, 158, 173, 174, 175, 176, 189

Ethos 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 64, 113, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

F

Facebook 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 79, 80, 146

Futebol 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

G

Gênero 4, 5, 10, 22, 37, 47, 70, 75, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 107, 108, 133, 136, 139, 142, 144, 148, 150, 156, 163, 171, 176, 177, 180, 200, 201, 202, 203, 212, 215, 226, 227, 241

Grupo Escolar 173, 174, 177, 180, 181, 184, 185, 187, 188

H

História das Mulheres Latinoamericanas 243

I

Identidades 5, 8, 12, 13, 19, 33, 38, 41, 42, 65, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 85, 86, 90, 129, 138, 143, 144, 146, 152, 162, 165, 182, 190, 191, 197, 198, 211, 213, 214, 234, 236, 238, 239, 242, 262

Identidade Sonora 234

Interculturalidad 48, 49, 50, 53, 54, 55

Interculturalidade 49, 208, 209, 217, 242

Intolerância Religiosa 2, 5, 6, 18

J

João Antônio 190, 191, 192

K

Kichwa 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64

L

Leitura compartilhada 219, 220, 230

Linguagem 19, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 44, 46, 65, 73, 79, 85, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 135, 151, 155, 163, 164, 170, 178, 184, 212, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 248, 249, 253, 255, 256, 257, 258, 260, 261

Literatura 83, 97, 98, 108, 151, 158, 161, 171, 179, 190, 191, 200, 201, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 222, 224, 228, 230, 231, 232, 233, 242, 245

M

Manoel de Barros 159, 160, 161, 165, 166, 170, 171, 172

Martín Kohan 200, 201, 202

Modernidade 90, 139, 148, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 239, 242, 262

Modos de operação ideológica 1, 2, 5, 8, 9, 18

Mudança 16, 19, 32, 40, 41, 43, 45, 46, 85, 86, 97, 133, 139, 164, 191, 192, 195, 196, 229, 234, 235, 239, 257

Música armorial 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241

Música em Pernambuco 234

P

Plurilinguismo 208, 213, 214, 218

Poema e poesia 149, 156

Poema metalinguístico 149

Prácticas agrarias 111, 115

Protagonismo leitor 219

R

Redação do Enem 91, 92, 93, 101, 102, 107, 108

S

Semiótica del espacio 110, 111, 112, 116, 121, 122, 123

Sociedade 6, 11, 12, 15, 19, 21, 24, 40, 41, 47, 69, 70, 85, 86, 102, 103, 104, 105, 129, 137, 138, 142, 143, 147, 148, 159, 162, 192, 193, 210, 211, 212, 216, 217, 228, 239, 246, 247, 253, 254, 255, 257, 258, 261

T

Texto literário 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 208, 211, 212, 219, 222, 223, 224, 231, 232

Torcida 28, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148

U

Urbano 12, 190, 191, 192, 193, 196, 198

Uso de tecnologia 81, 83, 89, 90

W

WhatsApp 81, 82, 83, 87, 88, 89



**EDITORA
ARTEMIS**