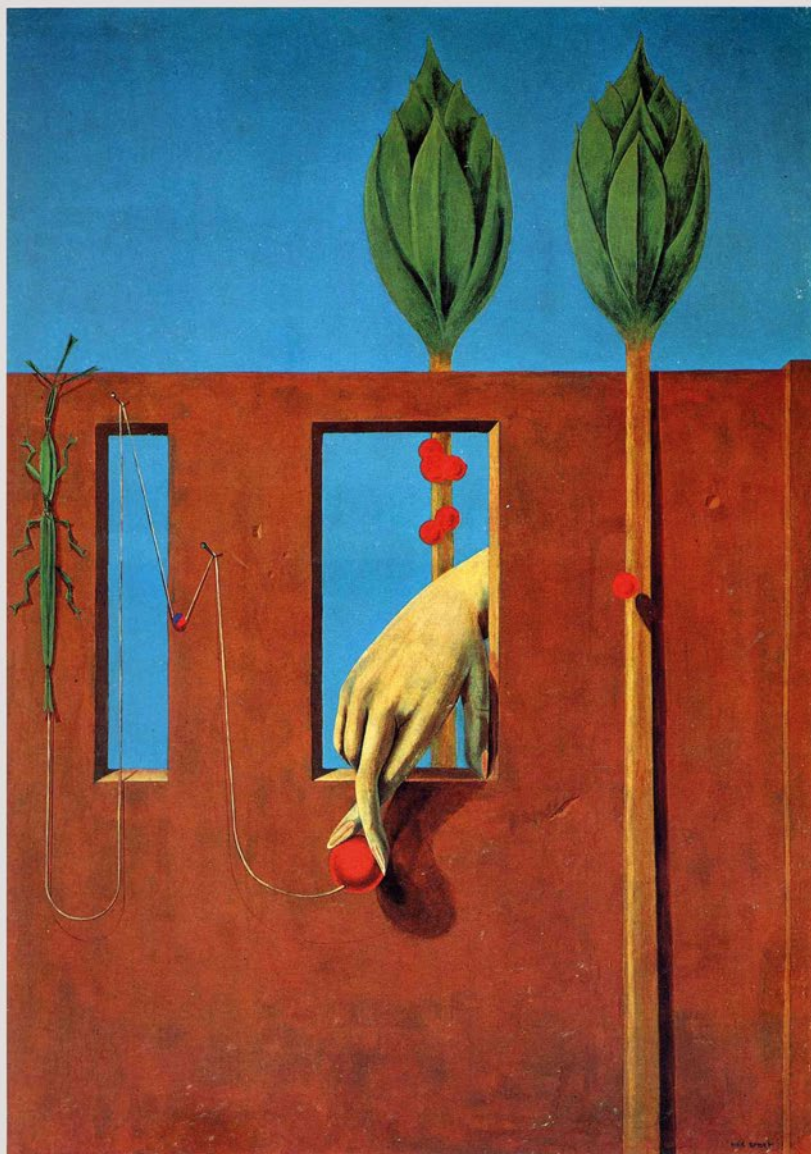


DISCURSIVIDADES

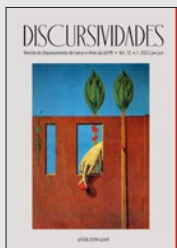
Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB • Vol. 12. n.1. 2023 jan-jun



eISSN 2594-6269

DOI: <https://doi.org/10.29327/256399>

Universidade Estadual da Paraíba
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada ao Departamento de Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB, Brasil ♦ Vol. 12, n. 1
Janeiro-junho de 2023 ♦ ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: revistadiscursividades@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>
Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Departamento de Letras e Artes, UEPB
Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário
Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500
Tel.: +55 (83) 3315.3300

Capa: Reprodução da obra “At-the-first-clear-word”, 1923 - Max Ernest

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba, BR

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba, BR

Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BR

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, BR

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, BR

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, BR

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, BR

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BR

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, BR

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, BR

Conselho Científico (Pareceristas):

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, BR

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, BR

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, BR

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, BR

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, BR

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, BR

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, BR

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, BR

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Sumário

Artigos

**O ensino da língua portuguesa
no Império e na Primeira República** - e-1212303
Creone Coutinho

**“A escuta da memória”:
a narrativa oral como fonte de memória** - e-1212304
Catiúcia Carniel Gomes

**Uma análise da videoanimação “Confusão com biscoitos”
por meio de elementos da Gramática do Design Visual** - e-1212305
Taísa Rita Ragi
Vanilda Aparecida Belizário
Camila Lessa do Carmo

**História, Mulher e Bruxaria:
Clarice Lispector na (Des)ordem do Discurso** - e-1212306
Thaise Maria Armelin Elias
Denise Gabriel Witzel

**A sangria inútil: uma análise do discurso médico
sobre menstruação na obra do Dr. Elsimar Coutinho** - e-1212307
Jade Luiza Andrade Ferraz
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro



Competências do texto dissertativo-argumentativo do ENEM: dificuldades e desafios no processo de leitura e de escrita -

e-1212308 Bruna Maria de Sousa Santos

Letícia Paulo de Oliveira

Matheus Kennedy Henriques de Macêdo

Tierry Mahon Gomes

Discurso polêmico em torno da lei da gorgeta - e-1212309

Claudia Cristina Sanzovo

Discurso, poder e subjetividade na sociedade do cansaço: um estudo de tiras cômicas da série *Viver dói*, de Fabiane Langona - e-1212310

Thâmara Soares de Moura

Patrícia Diógenes de Melo Brunet

Francisco Vieira da Silva

Orientações para o ensino de escrita

em contexto do Programa Desafio Nota 1000 - e-1212311

Adna dos Santos Sousa

Williany Miranda da Silva

Reflexões sobre o uso das TIC no ensino remoto de língua espanhola durante o Covid 19 para a formação docente - e-1212312

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

Intersecções entre o narrador pseudo-onisciente de *Incidente em Antares* (de Erico Verissimo) e o romance polifônico de os irmãos *Karamázov* (de Dostoiévski) - e-1212313

Ana Lúcia Macedo Novroth



**No meio da floresta, signos de um holocausto à brasileira:
o discurso fotográfico da agonia Yanomami - e-1212314**

Thays Carvalho Cesar

Maria de Lourdes Rossi Remenche

Ana Paula Pinheiro da Silveira

Resenha

Mídia e(m) discurso: percursos de pesquisa - e-1212315

Raquel Danielli Mota

Rita Rangel de Souza Machado

Marianna da Silveira Figueiredo Carvalho e Carvalho de Araujo

O ensino da língua portuguesa no Império e na Primeira República

L'enseignement de la langue portugaise dans l'empire
et dans la première république

 Creone Coutinho

Resumo: A educação brasileira passou por períodos históricos de significativas transformações. Este artigo tem o objetivo de descrever a trajetória do ensino da língua portuguesa no Império e na Primeira República, enfatizando as políticas educacionais que orientaram as instituições públicas que foram criadas para o desenvolvimento da educação no território do Brasil e o método utilizado no ensino. Constrói-se o trabalho sob o ponto de vista da História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 2014 [1992]); (FÁVERO; MOLINA, 2006). Traçado o panorama dos aspectos educacionais dos períodos imperial e republicano, conclui-se que no Império o ensino da língua portuguesa esteve atrelado ao ensino da gramática e que a meta principal era o de formar uma elite dirigente capaz de exercer as mais elevadas funções do Estado. Na República observa-se a primazia da gramática, em relação à leitura e escrita de textos, mas não isenta de questionamentos.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa. Império. Primeira República.

“A escuta da memória”: a narrativa oral como fonte de memória

“The listening of memory”: the oral narrative as a source of memory

 Catiúcia Carniel Gomes

Resumo: O presente artigo destina-se à reflexão acerca do relato oral reconhecido por nós como fonte de memória. A pesquisa apresenta um fundamento linguístico ancorado nos estudos do linguista Émile Benveniste, especialmente naqueles destinados à presença do homem na língua. No que tange à questão da memória, buscamos uma visada filosófica, apoiando-nos nas reflexões de Paolo Rossi. Metodologicamente, os procedimentos de análise resultam de uma revisão bibliográfica, a partir da qual, mobilizam-se conceitos a serem explorados na observância do *corpus* selecionado para este estudo: relatos orais vinculados ao projeto *A escuta da memória: Passo Fundo e suas histórias*, produzidos pelo Laboratório de Memória Oral e Imagem do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo. Como parte das conclusões, observa-se que o relato oral é uma fonte de memória capaz de apresentar a complexidade das relações do homem com o mundo, devendo ser considerado um patrimônio da sociedade.

Palavras-chave: Linguagem. Memória. Relato.

Catiúcia Carniel Gomes. Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atua como professora do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e também na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio do Colégio Notre Dame.
Email: catiuciacarnielgomes1@gmail.com



Abstract: This article intends to reflect about the oral report recognized by us as a source of memory. The search presents a linguistic foundation anchored in the studies of the linguist Émile Benveniste, especially those aimed at the presence of man in the language. With regard to the issue of memory, we seek a philosophical view, supporting ourselves in the reflections of Paolo Rossi. Methodologically, the analysis procedures result from a bibliographic review, from which concepts are mobilized to be explored in observance of the *corpus* selected for this study: oral reports bound to the project *Listening to memory: Passo Fundo and its stories*, produced by the Oral Memory and Image Laboratory of the Graduate Program in History at the University of Passo Fundo. As part of the conclusions, it is observed that the oral narrative is a source of memory capable of presenting the complexity of man's relations with the world, and should be considered a heritage of society.

Keywords: Language. Memory. Report.

Introdução

Este estudo faz parte de minha tese de doutorado intitulada *O relato: Uma experiência humana inscrita nos atos de lembrar, contar e (re)construir memórias*. Apresenta-se aqui uma reflexão presente em um dos capítulos da tese a respeito do relato oral como fonte de memória. Os relatos de que tratamos neste estudo compõem um acervo do LAMOI-UPF (Laboratório de Memória Oral e Imagem), os quais ganharam espaço de circulação no estado do Rio Grande do Sul por meio da emissora de rádio da Universidade de Passo Fundo (doravante UPF). A fonte oral foi construída para o projeto *A escuta da memória: Passo Fundo e suas histórias*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade de Passo Fundo, coordenado, até 2016, pela professora Dr. Marlise Regina Meyrer. Os relatos narram



trechos da vida de moradores de Passo Fundo em um determinado tempo da história da cidade. Com a finalidade do “desenvolvimento de pesquisas a partir da organização das memórias oral, visual, audiovisual e escrita da região norte do Rio Grande do Sul, região de abrangência da UPF, tendo como problemática fundamental a questão da memória, horizonte esse que se liga ao conceito de identidade [...]” (MEYRER, 2016, p. 9-10.), o projeto torna-se importante para a manutenção do patrimônio histórico-cultural da cidade de Passo Fundo e para a construção de uma fonte de pesquisa para outras áreas do conhecimento, dando abertura para discussões interdisciplinares entre a História e diversas áreas, como a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, as Artes.

A narrativa oral é entendida por nós como uma possibilidade de observância da relação do homem com o mundo no qual está inserido. Tratamos aqui de narrativas pessoais localizadas em um espaço-tempo determinados (Passo Fundo/RS, anos 40 e 50). Diante disso, objetivamos observar o *discurso de si e do outro* presente no ato de narrar, haja vista considerarmos que ao narrar, os sujeitos deixam transparecer um *outro discurso* sobre si mesmos e também sobre a sociedade. Essa constatação sustenta nossa hipótese de que as realidades apresentadas pela narração oral devem ser consideradas como elementos da história e não somente como elementos de vidas pessoais. Os costumes, os valores, as tradições são passados entre as gerações pela presença quase imperceptível da narração, considerada, assim, como uma fonte de memória.

Quanto ao percurso metodológico, destacamos que os procedimentos de análise resultam de uma revisão bibliográfica, a partir da qual, mobilizam-se conceitos a serem explorados na observância do *corpus* selecionado para este estudo. Buscamos pensar em uma relação inter-



disciplinar entre a Linguística e a História e, nesse contexto, pensar em como a Linguística pode contribuir para as reflexões já existentes na área da historiografia. Para tanto, aprofundamos a reflexão sob a luz das ideias defendidas por Paul Thompson em sua obra *A voz do passado: história oral* (1998).

Consideramos, assim, a narrativa oral como fonte capaz de apresentar a complexidade das relações do homem com o mundo e com o próprio tempo. Ademais, consideramos essa manifestação linguística importante para a manutenção de histórias locais que carregam consigo elementos axiológicos da cultura local. Segundo Sônia Maria de Freitas, no prefácio à edição brasileira da obra de Thompson, “[...] no Brasil não há tradições de valorização do patrimônio histórico nacional; a consciência e as ações institucionais do setor público ou privado na preservação da memória nacional ainda se limitam, timidamente, à preservação de conjuntos arquitetônicos do país.” (FREITAS, 1998, p. 17). Diante desse contexto, consideramos que a narrativa oral deve ser preservada e observada sob a perspectiva de patrimônio histórico do país.

A narrativa oral apresenta-se como uma experiência do homem com a linguagem, que através da língua retoma e revive seu passado de modo a construir novas perspectivas no presente. Estratificações da cultura se apresentam, marcando a constituição de uma história social local através da qual se consolidam identidades sociais. Ademais, assevera Thompson “[...] Se as fontes orais podem de fato transmitir informação “fidedigna”, tratá-las simplesmente “como um documento a mais” é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado.” (THOMPSON, 1998, p. 138). A subjetividade marcada no relato é constituinte da própria relação do homem com a língua. Para Thompson, “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar



essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta” (THOMPSON, 1998, p. 197). Enquanto a História preocupa-se com “verdade”, a Linguística preocupar-se-á com a experiência humana de linguagem presente na fonte oral.

Consideramos a narrativa oral como patrimônio histórico-cultural, visto que através da materialização linguística constrói-se uma possibilidade de reconstrução da história e perpetuação da cultura. Conforme Sandra Jatahy Pesavento

Estudiosos da história, da cultura e da memória, ao tomar a cidade como seu objeto de análise e preocupação, tendem a se defrontar com o problema da centralidade. É preciso humanizar o centro, é a palavra de ordem. Revitalizar o coração do urbano, afirma-se nas academias. Intervir, preservar, revalorizar o patrimônio que ele encerra, concordam todos. Ou seja, menciona-se a palavra chave que anima os desejos e as intenções de muitos que trabalham com a cidade: patrimônio. Entendido como “coisa nossa”, como um bem herdado, portador de um valor identitário e erigido em padrão de reconhecimento para um povo, o patrimônio de uma cidade - material ou imaterial – tende a se concentrar nos centros urbanos (PESAVENTO, 2008, p. 6).

A manifestação da língua por meio do relato é “coisa nossa”, ou seja, é algo que marca uma herança cultural. Os sujeitos identificam-se por meio de suas histórias comuns e reconhecem-se uns aos outros naquilo que o outro narra. Para Pesavento, “O resgate do passado de uma cidade contido nos centros urbanos implica lidar com vários tempos” (PESAVENTO, 2008, p. 6), tempo da cidade que se vê; o tempo passado; o tempo das utopias “cidade que se quer ver”; o tempo real “da cidade que se tem”. Assim, desenha-se uma imagem, descrita pela autora como “vitrine” do tempo. “Destas temporalidades, o tempo mais



difícil é o do esquecimento. Tempo que finge não ter existido, soterrando as lembranças.” (PESAVENTO, 2008, p. 6). Através dos relatos, podemos descortinar diferentes tempos e contemplar as diferentes fotografias guardadas na memória dos sujeitos.

A cidade, nessa perspectiva, é uma obra do homem que a coloniza imprimindo sua cultura e seu olhar. Assim, “a cidade é uma paisagem, uma paisagem social” (PESAVENTO, 2008, p. 7); um retrato da sociedade local em sua organização e cultura. Simbolizações representativas da organização social vigente naquele espaço. A cidade, pois, representa. Segundo Pesavento

[...] Nós “veremos” para além daquilo que é visto. Por uma operação mental, reconstituímos espaços, atores, práticas.

Uma cidade invisível? Nem tanto. Chegamos, pois, ao chamado patrimônio imaterial. O que ele seria, realmente? Canções, crenças, ritos, festas, tradições? Lendas, histórias contadas pelos mais antigos, “modos de ser” e “maneiras de pensar” cidadinas, “*ethos* urbanos” de um outro tempo? Quer parecer que a designação do patrimônio como “imaterial” originou-se da necessidade urgente de não reduzir as intervenções de salvaguarda às medidas levadas a efeito com relação ao patrimônio material, entendido como patrimônio edificado [...].

Mas é preciso atenção: todo elemento do dito “imaterial” só chega até nós através de rastros, traços, vestígios, dados objetivos a revelar a presença de algo que teve lugar um dia. Presença, esta, que nos chega de forma objetal, discursiva, imagética ou sonora. Ao interessado no resgate de tais rastros, a tarefa de recolher, pesquisar, analisar, salvar (PESAVENTO, 2008, p. 7).

Embora haja uma designação já concebida do que se considerar por patrimônio material e por patrimônio imaterial, percebe-se através da marcação das aspas em “imaterial” que a autora coloca em discussão a



questão da imaterialidade, visto que esse patrimônio só é revelado por algo concreto e tangível. Compreendemos que essa materialidade, no nosso caso materialidade que se dá pelo relato, comprova que o que se considera por imaterial na verdade não o é, visto que se materializa por meio da língua.

Uma cidade possui seus mitos, suas lendas, suas histórias extraordinárias, transmitidas de boca em boca, de geração em geração, através da oralidade. A história e a memória de uma cidade é também o boato, o ouvir dizer, o relato memorialístico que se apóia não só na lembrança pessoal de quem evoca, mas também naquilo que foi contado um dia por alguém cujo nome não mais se sabe (PESAVENTO, 2008, p. 7).

Uma cidade é também aquilo que se diz dela; aquilo que se lembra dela. As histórias comuns, cidadinas compõem o imaginário da população local e marcam as identidades locais. A riqueza cultural carregada pelos moradores locais precisa ser preservada e repassada a outras gerações. A língua é elemento principal na manutenção dessas histórias e dessa memória cultural. As narrativas orais carregam camadas de tempo que se sobrepõem e compõem o próprio presente. Imagens de tempos passados guardadas na memória de quem (re)conta e construídas no imaginário de quem ouve. Quanto ao “consumo” desse passado, Pesavento assevera

Podemos mesmo dizer que o turismo cultural em centros urbanos se apóia em uma espécie de nostalgia do passado que se faz presente nos tempos atuais. Há uma sensibilidade despertada para o antigo, uma expectativa de reencontro das origens, de consumo do passado. Os centros das cidades podem corresponder a esta vontade de realizar não só percursos urbanos no espaço da cidade como viagens imaginárias no tempo. Pode-se mesmo dizer

que há, hoje em dia, um público espectador, leitor e consumidor do passado (PESAVENTO, 2008, p. 10).

A emergência do passado se faz por uma busca cada vez maior do entendimento do próprio presente. O resgate do passado e a sua valorização é elemento importante para uma sociedade que busca a evolução e o crescimento. Nesse sentido, o tema da memória se faz atual e pertinente e exige um olhar que perpassa diferentes áreas do conhecimento. “Como território e lugar especial para as intervenções de salvaguarda da memória e do patrimônio, a postura transdisciplinar se impõe. Saberes se cruzam, experiências são trocadas, sensibilidades dialogam em torno de um mesmo tema e objeto.” Desse modo, “O resultado tende a ser um *plus*, em termos de intercâmbio de práticas e teorias, permitindo iniciativas mais ricas.” (PESAVENTO, 2008, p. 11). No entanto, nem sempre essa questão é tratada com a devida importância. Para Pesavento

[...] é preciso educar a população, para saber ver, consumir e apreciar a cultura; saber lembrar concorre, de forma desvantajosa, com o esquecer. É preciso um esforço, um empenho e o trabalho de uma memória voluntária. Lembrar o passado é uma habilitação que se conquista, progressivamente. A educação patrimonial é um imperativo, uma exigência, desde a escola à mídia. Sem dúvida que esta é uma questão em aberto [...] (PESAVENTO, 2008, p. 11).

Diante desse contexto, “lembrar, evocar, preservar a memória de uma cidade, guardar ou mesmo conquistar a sua história, como identidade, patrimônio e monumento são, antes de tudo, uma questão de cidadania e de direito. Ainda a serem conquistados plenamente, sem sombra de dúvida.” (PESAVENTO, 2008, p.11). Acreditamos que com



a valorização da narrativa oral como fonte histórica, pode-se garantir um lugar enunciativo a quem, muitas vezes, não é mais ouvido e cujas histórias carregam uma significativa importância cultural.

Considerando que esse texto pretende refletir sobre o relato da memória, na sequência de nossa escrita, falaremos sobre o lugar do ouvinte. Dedicamo-nos a pensar sobre o discurso que emana da descrição presente no relato e qual é a relação que o ouvinte-locutor tem com essa descrição.

O lugar do ouvinte-locutor

Na sequência, dedicamo-nos a pensar sobre o que se revela sobre o sujeito a partir daquilo que ele diz de si mesmo por meio da evocação de memórias. Colocamo-nos na posição de observador desse discurso e, trazemos presente uma reflexão acerca da posição do “observador” desenvolvida no artigo *Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana*, publicado por Benveniste em 1956 em seu *Problemas de Linguística Geral I*.

Com o objetivo de colocar em uma posição de similaridade o analista e o ouvinte-locutor, pois ambos partem da língua para promover suas interpretações, partimos da premissa saussuriana de que “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem. De fato, entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível duma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito.” (CLG, 2006, p. 16-17). Desse modo, chega a nós, assim como ao analista, somente aquilo que o sujeito diz de si mesmo.

Conforme assevera Benveniste “[...] o analista opera sobre o que o sujeito lhe diz. Considerando-o nos discursos que este lhe dirige,



examina-o no seu comportamento locutório, “fabulador”, e através desses discursos se configura lentamente para ele outro discurso que ele terá o encargo de explicitar, o do complexo sepultado no inconsciente.” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 82). Chama-nos atenção o uso do termo “fabular”, atribuído ao comportamento do locutor quando se apropria da língua para enunciar. Segundo dicionário de Língua Portuguesa (FTD), “fabulador” apresenta a seguinte acepção: “adj. e s. m. Autor de fábulas; inventor” (BUENO, 2007, p. 344); percebe-se no sentido proposto pelo dicionário a característica do ato da criação atribuída a quem cria fábulas, portanto, fabulador. Na literatura, as fábulas são consideradas textos que apresentam realidades para além da vivenciada na vida cotidiana, explicitadas na possibilidade de personificação de elementos inanimados, por exemplo. Tendo sempre um caráter moralizador, a fábula cria representações da realidade por meio de elementos verossímeis somente no contexto do texto; e que não coincidem de forma literal com a realidade.

Pensando na reflexão feita por Benveniste, poderíamos considerar que a escolha deste termo soaria estranha ao contexto em que aparece. No entanto, é justamente neste “deslocamento” que o sentido se estabelece. Pode-se dizer que o locutor assume um comportamento “fabulador” ao falar de si, visto que é sempre diante de seu ponto de vista que fala da realidade que vivencia. Desse modo, é sempre uma experiência expressa pela língua, comprovando que “a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem.”, visto que “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento.” (BENVENISTE, 1963-2005, p.26). Do ponto de vista de quem se depara com o discurso do outro, evidencia-se que o próprio discurso deixa transparecer *outro discurso* que precisa ser explicitado pelo ouvinte-locutor que pretende falar dele. Sendo assim, o gesto de



análise é um gesto interpretativo e, portanto, subjetivo. Temos uma segunda enunciação que provém das marcas de um sujeito que se coloca na posição de alguém que fala sobre o discurso do outro. Trazemos presente um trecho de um relato feito em uma das entrevistas por nós selecionadas para o *corpus* deste estudo.

Eu sou a Djanira Ribeiro, professora Djanira Ribeiro. Tô aposentada agora, eu era professora de espanhol, formada pela federal de Santa Maria e pertencço a família Izaías. Eu sou Djanira Izaías Ribeiro né, uma família que tem tradição aqui em Passo Fundo e que a gente tem muitas histórias pra contar, muitas coisas pra contar porque é uma família, uma das mais antigas daqui de Passo Fundo né, então a gente ouvindo dos nossos antepassados dos meus avós, dos meus bisavós, algumas coisas a gente guardou e a gente tem pode passar e está passando sempre através do grupo, eu tenho um grupo “Alforria” que é um grupo também de, sobre o negro de pra divulgar as manifestações do negro aqui em Passo Fundo.

A partir do relato, é possível produzir um *outro discurso* que parte de um gesto interpretativo. Percebe-se, na fala acima, que há uma tentativa de colocar-se na posição de alguém que merece a tomada de voz e a representação de um grupo. Ao reiterar seu nome, por meio da inserção de sua profissão e de seu nome de família, o sujeito demonstra uma necessidade de descrever-se como alguém importante socialmente e, portanto, portadora de uma voz que se diferencia das demais. Além disso, ao comentar sobre a fundação do grupo chamado “Alforria” e descrevê-lo como divulgador de manifestações do negro na cidade de Passo Fundo, manifesta uma posição social dentro de uma temática a qual exige ainda manifestações, o que significa que representa um problema não só do passado, mas também do presente. O ouvinte-locutor constrói uma imagem do acontecimento passado tendo somente como elemento aquilo que o outro diz de si mesmo.



Benveniste ao falar da tarefa do analista, que busca compreender as motivações que levam os sujeitos a ter determinadas atitudes, apresenta a seguinte ideia sobre o papel da linguagem nesse processo “a sua expressão é a da linguagem; a relação do analista ao sujeito, a do diálogo.” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 83). Enquanto o analista quer “desvendar as motivações mais que reconhecer os acontecimentos”, o ouvinte-locutor ficará no terreno da língua, portanto, pensará no que pode ser “desvendado” a partir do discurso do outro. Pensa-se, neste instante, no que podemos dizer do homem a partir do que ele diz de si mesmo. O gesto interpretativo gera uma nova enunciação que pretende pensar sobre a significação proveniente da enunciação. Benveniste, então, questiona-se “qual é essa “linguagem” que age tanto quanto exprime? É idêntica à que se emprega fora da análise? É a mesma apenas para os dois parceiros? [...] Pode-se, a partir dessas definições justas e, em primeiro lugar, da distinção introduzida entre os meios e o domínio, tentar delimitar as modalidades da “linguagem” que estão em jogo” (BENVENISTE, 1956-2005, p. 83).

O *corpus* escolhido para nossas análises apresenta sujeitos que se enunciam para serem ouvidos por diversas pessoas em uma emissora de rádio. Escolhidos dentre um grupo para falar de si e de sua história, tomam um lugar de autoridade; de poder de fala. O que se comprova no trecho acima citado, o sujeito começa sua fala colocando-se nessa posição de autoridade por ter sido escolhido dentre tantos que não ocuparam esse lugar enunciativo de reconhecimento. Para Benveniste, “Em primeira instância encontramos o universo da palavra, que é o da subjetividade. Ao longo das análises freudianas, percebe-se que o sujeito se serve da palavra e do discurso para “representar-se” a si mesmo, tal como quer ver-se, tal como chama o “outro” a comprovar” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 84).



Interessa-nos pensar, então, no gesto interpretativo evocado quando ao ouvir o outro falar de si e de sua história. Os discursos, por nós escolhidos, demonstram uma narrativa permeada por um tempo determinado, na qual os sujeitos protagonizam a história de sua cidade e a contam conforme a experiência dada *na e pela* língua.

Diante disso, temos de um lado a língua socializada, como possibilidade de enunciação, compartilhada por todos; de outro lado, temos a palavra (discurso) individual e irrepitível. Segundo Benveniste “A língua é um sistema comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação. Nesse sentido, as configurações da palavra são cada vez únicas, embora se realizem no interior - e por intermédio - da linguagem. Há, pois, antinomia no sujeito entre o discurso e a língua” (BENVENISTE, 1956-2005, p. 84). Os sentidos construídos no discurso se singularizam pelos próprios índices específicos da enunciação. Muda-se o tempo e a relação altera-se. Portanto, nunca é possível dizer a mesma coisa, apesar de se utilizar da mesma língua. O momento enunciativo condiciona a irrepitibilidade do discurso. Na posição de analista, Benveniste assevera que

[...] Além do simbolismo inerente à linguagem, perceberá um simbolismo específico que se constituirá, sem o conhecimento do sujeito, tanto a partir do que omite como a partir do que enuncia. Na história em que o sujeito se coloca, o analista provocará a emergência de outra história, que explicará a motivação. Assim, tomará o discurso como intermediário de outra “linguagem”, que tem as suas regras, os seus símbolos e a sua “sintaxe” próprios, e que remete às estruturas profundas do psiquismo (BENVENISTE, 1956-2005, p. 84-85).

Fazendo a transposição do analista para o ouvinte-pesquisador, a “outra história” imanente do discurso do outro, das escolhas feitas pelo



outro, dá lugar a uma enunciação de retorno, uma enunciação sobre a enunciação. Enquanto o analista debruçar-se-á sobre “o complexo sepultado no inconsciente”, buscando revelar questões guardadas no inconsciente do paciente, o ouvinte-locutor preocupar-se-á com o discurso que ecoa do discurso do outro. “Por ser a língua um instrumento de organização do mundo e da sociedade, aplica-se a um mundo considerado como “real” e reflete um mundo “real”. Aqui, porém, cada língua é específica e configura à sua própria maneira” (BENVENISTE, 1956-2005, p. 88-89). Desse modo, consideramos de antemão que o discurso que emana do discurso do outro, quando se propõe a enunciar narrativamente parte de sua história, carrega elementos da cultura.

Para tratar da questão da memória reavivada pela experiência do relato, abrimos a próxima seção do texto, na qual refletiremos acerca da memória de um sujeito que se coloca na posição de testemunha de sua própria história e também da história da sociedade na qual se insere.

O relato: uma fonte de memória

O relato é o nosso *corpus*, a sua constituição se dá pela evocação de uma memória; a constituição do texto do relato se dá pela narratividade. Assim, os elementos da narração se fazem presentes nesse texto que pretende recontar a história dos fatos. Neste momento, buscamos uma visada filosófica sobre a questão da memória, apropriando-nos das ideias de Paolo Rossi, na obra *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias* (2010), por compreendermos a importância da temática da memória para o nosso estudo. A questão da memória já foi tema de inúmeros estudos em diferentes períodos da história devido à sua importância para a constituição do sujeito e da sociedade. “Estudar a arte da memória traz à tona formas de pensar



aquilo que se chama realidade, cujas consequências só são perceptíveis ao longo do tempo. [...] A memória e o esquecimento são o ponto de convergência de um procedimento de reflexão que vem ganhando cada vez mais espaço na história das ideias.” (citando orelha do livro).

O capítulo *Lembrar e esquecer* diferencia a memória e a reminiscência (ou anamnese ou reevocação). Para tanto, o autor vale-se das reflexões aristotélicas asseverando que “a memória precede cronologicamente a reminiscência e pertence à mesma parte da alma que a imaginação: é uma coleção ou seleção de imagens com o acréscimo de uma referência temporal. A reevocação não é algo passivo, mas a recuperação de um conhecimento ou sensação anteriormente experimentada” (ROSSI, 2010, p. 15-16). Diante disso, o autor conclui que a memória existe tanto nos animais quanto nos homens enquanto que a reminiscência é uma condição somente do homem.

A partir dessa diferenciação, podemos perceber que no ato de trazer à tona a memória há implicada necessariamente a reminiscência, pois os fatos guardados na memória são experienciados novamente quando (re)contados. Na sequência, Rossi explica que para Platão a memória “se apresenta como uma forma de conhecimento ligada à doutrina misteriosófica da reencarnação” (ROSSI, 2010, p. 16). Nessa perspectiva, o esquecimento é constituinte da própria origem da memória. Ficaremos com as definições de memória e reevocação na perspectiva aristotélica, visto serem elas mais próximas do que se apresentará em nosso trabalho.

Na seção destinada a tratar sobre *O temor de ser esquecido*, Rossi chama a atenção para a importância da memória coletiva, ligada especialmente à construção de imagens, as quais influenciam o comportamento humano. Embora não tenhamos por objetivo tratar da memória coletiva, compreendemos que imagens construídas na coletividade



influenciam as construções individuais e que isso afeta a experiência do sujeito com o outro e com o mundo. Rossi afirma que

O mundo em que vivemos há muito tempo está cheio de lugares nos quais estão presentes imagens que têm a função de trazer alguma coisa à memória. [...] Nos lugares da vida cotidiana, inúmeras imagens nos convidam a comportamentos, nos sugerem coisas, nos exortam aos deveres, nos convidam a fazer, nos impõem proibições, nos solicitam de diversas maneiras (ROSSI, 2010, p. 23).

Essas imagens promovem a manutenção de elementos da cultura de uma sociedade que se fortalece e se solidifica, ao trazer para o presente, memórias que se marcam em imagens. Essas imagens têm o poder de modalizar o comportamento daqueles para os quais elas compõem parte de suas próprias histórias. Assim, “a memória sem dúvida tem algo a ver não só com o passado, mas também com a identidade e, assim (indiretamente), com a própria persistência no futuro” (ROSSI, 2010, p. 24). Perceber essas imagens como elementos que trazem presente a história da sociedade, garante a compreensão do todo e de si mesmo como pertencente a um contexto maior de relações e de interação social em diferentes períodos da história, os quais constituem a sociedade atual.

Para Rossi “Nas situações histórico-culturais em que predominam a cólera e o espírito de rebelião, a exigência de um passado é frequentemente tão forte quanto a que diz respeito ao futuro” (ROSSI, 2010, p. 25). O entendimento do passado dá ao sujeito a compreensão do seu lugar no mundo. Para o autor, o interesse atual pelo tema da memória está relacionado a uma grande “demanda de passado” que coloca em questão novamente temas, aparentemente, desatualizados ou já superados, como, por exemplo, “o localismo, o nacional, o regional, o urba-



no, o bairro, as minorias, os grupos, suas culturas, etc.” (ROSSI, 2010, p. 25). O passado serve para compreender o presente e, quem sabe, projetar o futuro. Observemos um trecho de um dos relatos selecionado para este estudo:

Entrevistador: Ótimo! Deu pra ver que essa cultura, essas histórias elas não têm escrita mas elas vem perpetuadas pela família né? (perfeito, perfeito) Pela memória oral...

Djanira: Perfeito! Memória Oral! Eu assim ó, eu ouvia muitas histórias, por exemplo, a minha tataravó era uma escrava que era de um fazendeiro muito grande daqui da região e ela era pequena, quando ela era pequena, criança ainda, o trabalho dela era cuidar das crianças da, do Sinhô – como elas falavam né-, então ela tinha que embalar essa criança na rede, ela passava o dia inteiro embalando a criança na rede, e quando ela parava de embalar essa criança, a criança gritava, já era grandinha, e dizia “Mãe, a nega parou!” aí ela vinha lá, batia na negra pra ela continuar a embalar a rede... Conta também outro pedaço que eu ouvia a minha bisavó contar que ela tinha uma das, a mãe dela, ela tava, ela tinha a mão queimada e não mexia, foi comprometido os nervos, os nervos da mão, por quê?

Porque a Sinhá tava fazendo doce, tava fazendo marmelada no tacho, no fogo e ela sentia aquele cheirinho, tinha uma vontade de comer, ela era pequena, uma vontade de comer aquele doce e ela nunca dava, ela nunca deu pra elas comerem. E um dia então ela experimentou, pegou um pauzinho e tirou e ela viu, daí então ela pegou uma colher de pau e disse “abra a mão negra! Abra a mão!” daí ela abriu a mão e ela colocou, aquilo fervendo na mão dela então isso foi passagens que elas me contaram que eu sabe me arrepio né, de saber que realmente isso tudo aconteceu.. também a memória oral né, foram contando que a gente foi sabendo. (sim, ahham) Essas são algumas coisas que eu me lembro, a gente aos poucos vai lembrando o que nos contaram né, mas quando mais pra cá, a fundação do Visconde do Rio Branco né, que foi uma festa muito grande que foi a minha família que fundou o Visconde do Rio Branco, os Izaias né, e eles, então, sempre passavam de irmão pra irmão, eram três ou quatro irmãos, Antenor, Eduardo e... Antenor, Eduardo e Augusto! Eram três irmãos, então o Antenor era presidente e passava pro Augusto e assim ia né... Grandes,

memoráveis bailes que eles faziam no Visconde, eles contavam os carnavais maravilhosos né, e que era assim, uma coisa muito muito bacana eles faziam inclusive o Bumba meu Boi, que não era uma um costume por aqui, não é um folclore aqui do Rio Grande do Sul, é um folclore de lá de cima, daonde eles vieram, realmente eles vieram né, aí demonstra que realmente alguns deles vieram lá de cima, porque eles praticavam Bumba meu boi né, o terno de reis né, que eram muito bonito, vestiam de rei, de rainha, tinha a rainha do maracatu... e a mãe sempre contava quando chegava na festa de rei, que é em janeiro, que é depois do natal, eles saíam cantando nas ruas, nas casas, com a bandeira né, e cantando, cantando as músicas referentes ao terno de reis, e aí então eles recebiam dinheiro, faziam festas tudo, era muito bonito as coisas, eu gostava muito de ouvir a minha mãe cantar...

O relato exemplifica a questão tratada no parágrafo anterior acerca da importância da memória oral como garantia de sobrevivência da história vivida pelos antepassados. Na sequência de seu relato, a entrevistada conta que hoje faz parte de um grupo chamado “Alforria” que tem como objetivo lutar contra o preconceito racial. Observando a importância dada por ela ao relato oral, pode-se concluir que ela vê os relatos contados por seus antepassados como justificativa para a luta por ela empenhada ainda no presente contra o preconceito. Ao recontar, a personagem vivencia novamente, por meio da linguagem, a experiência de preconceito sofrida no passado por sua família e, assim, justifica sua luta no presente.

Considerando que a memória pressupõe a expressão da experiência individual do sujeito que ao (re)contar sua história a (re)conta sob seu ponto de vista, percebe-se que entre a memória coletiva e a história não se apresenta uma relação simétrica, mas sim antinômica. Nas palavras do autor “A história e a memória coletiva podem ser pensadas como as duas pontas de uma antinomia: em que os avanços da historiografia fazem continuamente retroceder o passado imaginário que foi construído



pela memória coletiva.” (ROSSI, 2010, p. 28). Embora a memória coletiva deixe de lado elementos “científicos” e fique no campo do empirismo, ainda assim ela se faz fundamental para a compreensão da experiência dos sujeitos com os fatos. Questionamo-nos, assim como o faz o autor “[...] O que poderia ser mais agradável (e mais “progressista”) do que fazer-se intérprete de todos aqueles dos quais a “história” é incapaz de se lembrar porque não quis se lembrar? O que existe de mais “alternativo” do que confiar, uma vez mais, como no período que precede a grande historiografia moderna, na memória dos indivíduos e na das pequenas e negligenciadas coletividades locais? (ROSSI, 2010, p. 29).

Como estudiosos da língua e não da história, situamo-nos no terreno da individualidade da enunciação que coloca o sujeito sempre como narrador de sua história. Tratamos de relatos de sujeitos que assumem a posição de portadores da voz que representa um grupo social em um determinado período da história, ou seja, um lugar enunciativo conquistado pela própria história a ser (re)contada.

Assim, (re)contar a história garante a reconstrução da memória e a manutenção do próprio ser. Portanto, “[...] Por trás das modas, com frequência se escondem motivações muito sérias: a atual, esse interesse quase espasmódico pela memória e pelo olvido, está ligada ao terror que temos da amnésia, das dificuldades renovadas que se interpõem em nossas tentativas de conectar num conjunto, aceitável de algum modo, o passado, o presente e o futuro.” (ROSSI, 2010, p. 30). Ao falar do passado o sujeito reconstrói, ressignifica, semantiza novamente as experiências já vividas em outros tempos e se torna porta voz de si mesmo e do outro por meio da língua.

No capítulo intitulado *A arte da memória: renascimentos e transformações*, na seção sobre *O tempo interior e finalidade da ‘ars memorativa’*, Rossi assevera que “A memória aparecerá, cada vez mais, como



uma realidade vaga, fragmentada e incompleta; o passado será concebido como “reconstruído” e organizado sobre a base de uma coerência imaginária” (ROSSI, 210, p. 96), ademais, considera que “A memória involuntária precede a memória voluntária e a condiciona. Somente a sobreposição e o entrelaçamento casual, no período contemporâneo, de emoções e imagens que pertencem a tempos diversos, constituem a memória” (ROSSI, 210, p. 96). Reitera-se, assim, que o relato do passado possibilita a preservação de uma memória que se faz presente a cada nova enunciação, ganhando novos sentidos e novos contornos.

A mobilização de elementos do passado acontecerá de acordo com o grau de envolvimento do sujeito com o seu próprio passado. “O tempo recordado será concebido como expandido ou contraído, dependendo da vivacidade das imagens evocadas. A memória, como foi dito, “coloniza” o passado e o reordena tendo por base as concepções e as emoções do presente” (ROSSI, 2010, p. 97). Ao narrar oralmente suas histórias, o sujeito tem a oportunidade de verbalizar fatos e de silenciar outros conforme sua possibilidade de interação com o seu próprio passado.

No intuito de buscar um aprofundamento para a questão do sujeito como porta voz de si e do outro, buscamos amparo teórico em reflexões do intelectual Giorgio Agamben acerca da questão do testemunho, apresentadas na obra *O que resta de Auschwitz (1942-2008)*. A obra faz uma análise da produção literária dos sobreviventes dos campos de concentração. Conforme consta na apresentação da obra feita na orelha do livro, “O livro investiga as dificuldades do testemunho num espaço onde não há referências básicas de humanidade e impera uma ordem disfuncional que não preserva a vida.”. Essa obra nos interessa de modo particular pela reflexão que promove no capítulo *arquivo e o testemunho*, no qual se apresenta uma reflexão acerca da questão do testemunho que pode ser transposta para outros tipos de relatos.



O autor inicia o capítulo sobre *arquivo e testemunho* citando Benveniste, especialmente o texto *Semiologia da língua* (1969) em que, segundo Agamben, Benveniste argumenta sobre as duas vias que excederão o pensamento saussuriano: a via da semântica do discurso e via da análise translinguística, por meio da elaboração de uma metasemântica ou semântica da enunciação.

Sua obra deixa espaço para inúmeras reflexões que muitas vezes ultrapassam os limites da própria linguística. A afasia de Benveniste em pleno período de criação em que as ideias sobre a semiologia da língua e o aparelho formal da enunciação se apresentavam em suas escritas, deixa um questionamento acerca de onde chegaria o pensamento desse linguista. Benveniste cita, em sua obra, pensadores de diferentes áreas, como por exemplo, Freud, Humboldt, Aristóteles, Saussure, Malinowski, demonstrando uma preocupação especialmente pelo modo como as questões referentes à linguagem foram tomadas por diferentes áreas e construindo um pensamento que excede o limite da linguística *stricto sensu* para adentrar o campo da antropologia da linguagem.

As questões referentes ao sujeito sempre foram tema de diferentes posicionamentos, Agamben assevera que:

a enunciação assinala, na linguagem, o limiar entre um dentro e um fora, o fato de ter lugar como exterioridade pura; e a partir do momento em que os enunciados se tornam referência principal da investigação, o sujeito fica dissolvido de qualquer implicação substancial e se torna pura função ou pura posição (AGAMBEN, 2008, p. 142).

Marca-se, assim, a posição de um sujeito que se constitui pela linguagem, criando um lugar de existência sempre único, irrepetível e inapreensível que é o lugar do próprio ato enunciativo.



Agamben define o conceito de *arquivo* em Foucault, opondo-o ao conceito de *testemunho*. O arquivo situa-se entre a *langue*, entendida como possibilidade e a *parole*, sendo, então, o não-semântico em cada discurso; ou ainda, “a margem obscura que circunda e limita toda concreta tomada de palavra” (AGAMBEN, 2008, p. 145).

O *testemunho*, opostamente denomina-se como “o sistema das – relações entre o dentro e o fora da *langue*, entre o dizível e o não-dizível em toda língua – ou seja, entre uma potência de dizer e a sua existência, entre uma possibilidade e uma impossibilidade de dizer” (AGAMBEN, 2008, p. 146). Diante disso, a *langue* no plano enunciativo divide-se em possibilidade e impossibilidade de dizer, diante dessa dualidade, encontra-se o lugar do sujeito, o que é inerente à própria conceituação do *testemunho*, visto que “ter lugar” está diretamente ligado à impossibilidade de dizer. Surge, assim, a ideia de *contingência*, ou seja, “poder não ser”.

[...] O sujeito é, pois, a possibilidade de que a língua não exista, não tenha lugar - ou melhor, de que esta só tenha lugar pela sua possibilidade de não existir, da sua contingência. [...] A contingência não é uma modalidade entre tantas, ao lado do possível, do impossível e do necessário: é dar-se efetivo de uma possibilidade, o modo no qual uma potência existe como tal. Ela é acontecimento (*contingit*), considerado do ponto de vista da potência, o dar-se de uma cisão entre um poder ser e um poder não ser. Este dar-se encontra, na língua, a forma de uma subjetividade. A contingência é possível posto à prova em um sujeito (AGAMBEN, 2008, p. 147).

Assim, o *testemunho* encontra na subjetividade sua expressão e se configura pela impossibilidade de falar, ou seja, na dessubjetivação. “Os dois movimentos não podem nem identificar-se em um sujeito ou em uma consciência, nem sequer separar-se em duas substâncias incommunicáveis. Esta indivisível intimidade é o *testemunho*” (AGAMBEN,



2008, p. 147). A impossibilidade de falar é condição para a possibilidade. Logo, o sujeito que assume a posição de *testemunha* fala por quem não pode falar. Chega-se, então, às categorias modais que configuram o testemunho, a saber: possibilidade, impossibilidade, contingência e necessidade. Operando em prol da subjetividade, estão a possibilidade (pode ser) e a contingência (pode não ser); por outro lado, a impossibilidade [não (pode ser)] e a necessidade [não (pode não ser)] são operadores da dessubjetivação. Destaca-se que esses operadores são categorias do ser, mas nunca dependem unicamente do sujeito para se efetivar, não estão à disposição do sujeito como algo que se possa escolher ou recusar, mas sim são condições circunstanciais.

O autor amplia o significado do termo “testemunha”, trazendo presente os três termos em latim que designam o testemunho: *testis*, *superstes* e *auctor*. Nessa perspectiva, *testis* seria uma testemunha que intervém na disputa entre dois sujeitos, agindo como terceiro nessa situação; *superstes* aquele que testemunha da posição de alguém que vivenciou a fundo uma experiência e pode transferi-la aos outros; *auctor* testemunho que pressupõe falar de algo que preexiste o próprio sujeito, necessitando certificar as informações. Os relatos, por nós analisados, são testemunhos de *superstes*, pois são fatos vivenciados profundamente pelas personagens de nossas histórias reais.

A autoridade da testemunha reside no fato de poder falar unicamente em nome de um não poder dizer, ou seja, no seu ser sujeito. O testemunho não garante a verdade fatural do enunciado conservado no arquivo, mas a sua não-arquivabilidade, a sua exterioridade com respeito ao arquivo; ou melhor, da sua necessária subtração - enquanto existência de uma língua - tanto perante a memória quanto perante o esquecimento (AGANBEM, 2008, p. 157).

O testemunho garante a exteriorização, mas não necessariamente garante a veracidade em termos factuais, visto o caráter subjetivo que perpassa o uso da língua e faz com que, entre o fato e sua exteriorização, exista a experiência subjetiva do sujeito que (re)conta sua história por meio do modo como ele a percebeu e vivenciou no passado. Testemunhar é sempre um ato subjetivo de “recriação” de histórias guardadas na memória. Observemos um trecho de um relato selecionado para este estudo:

Diva: mas foi em 1958, ano que não tinha carnaval de rua em Passo Fundo. O pessoal dooo dos músicos do seu Ramil que tocavam no nos clube da cidade se reuniram e resolveram a fazer um carnaval na praça Marechal Floriano. Aí nós fomos, eu fui a primeira puxadora de samba, que naquela época não era um samba era uma marchinha, aí fizemo o carnaval que era pra fazer uma noite saiu nas quatro noites e no sábado de aleluia, foi muito bom, muita gente na praça, em roda da praça, ali em volta da praça que nós fazia o desfile, mas foi o primeiro ano que eu desfilei no carnaval, bem menina (risos)

[...]

Diva: masssss... as mulheres do carnaval que eu posso te dizer que fizeram história no carnaval família Isaias, a d..Dejanira, e a família Cavalheiro, eu acho lá o pessoal da Belonice o Quico, aquele pessoal todo que sempre foram do carnaval também e a Belocine como Mis Passo Fundo né que foi, fez muito sucesso no carnaval de Passo Fundo e o pessoal da família deles lá também que tem o Quico que é o coreógrafo que é t.....estilista não é coreógrafo né...[...]

Entrevistador: mas a...antes então de você te puxado a escola de samba nenhuma mulher nunca tinha

Diva: Não, não, não tinha nem mulher nem homem...ainda não tinha puxador de samba a na... aqui em passo Fundo pelo menos não tinha eu fui a primeira a..a fazer essa (risos) sair cantando pelaaa...naquela época não tinha aquele microfone, não tinha som nenhum. Era no gogó mesmo (risos)



Ao longo da fala da entrevistada, percebe-se que ela apresenta as personagens de sua história de vida como se fossem conhecidas do interlocutor, como, por exemplo, nos trechos “mas foi em 1958, ano que não tinha carnaval de rua em Passo Fundo. O pessoal doo dos músicos do seu Ramil que tocavam no nos clube da cidade se reuniram e resolveram a fazer um carnaval na praça Marechal Floriano.”; “masssss... as mulheres do carnaval que eu posso te dizer que fizeram história no carnaval família Isaias, a d..Dejanira, e a família Cavalheiro, eu acho lá o pessoal da Belonice o Quico”. Percebe-se que ao apresentar as pessoas que participaram de sua história como pessoas que deveriam ser conhecidas por todos, a entrevistada reitera a sua própria importância dentro da história que está narrando. Manter a importância no presente que as pessoas tinham no passado, coloca a entrevistada em uma posição de autoridade dentro desse contexto. O valor histórico do grupo a que pertence precisa ser marcado novamente no presente para que seu próprio valor no presente se reconfigure. Desse modo, a entrevistada marca o seu reconhecimento no presente por algo que já foi no passado e, assim, coloca-se como *testemunha* de uma história que não foi só sua.

Convidada a falar pelo grupo, Diva Cavalheiro coloca-se em uma posição de reconhecimento que a daria, então, o direito de falar por si e pelo outro acerca do período histórico que vivenciou em sua juventude. Nesse sentido, a entrevistada se singulariza dentre os demais que fizeram parte da história do carnaval como alguém diferenciado que tem autoridade e deve merecer o título de portador da voz que reconta a história. Reafirmando essa ideia, podemos destacar os seguintes trechos do relato de Diva “Aí nós fomos, eu fui a primeira puxadora de samba, que naquela época não era um samba era uma marchinha, aí fizemo o carnaval que era pra fazer uma noite saiu nas quatro noites e no sábado de aleluia, foi muito bom, muita gente na praça, em roda da



praça, ali em volta da praça que nós fazia o desfile, mas foi o primeiro ano que eu desfilei no carnaval, bem menina (risos)”; “Não, não, não tinha nem mulher nem homem...ainda não tinha puxador de samba a na... aqui em passo Fundo pelo menos não tinha eu fui a primeira a..a fazer essa (risos) sair cantando pelaaa...naquela época não tinha aquele microfone , não tinha som nenhum. Era no gogó mesmo (risos)”.

Na possibilidade de (re)contar a história em um programa que atingirá inúmeros ouvintes não só da cidade de Passo Fundo como também da região norte do Rio Grande do Sul, a personagem toma para si a responsabilidade de falar pelos que estarão silenciados por esta escolha. Estar nesta posição enunciativa evoca em si a necessidade de trazer presente, por meio de sua fala, outras personagens que também fizeram parte dessa história e que comprovariam a sua existência e veracidade. Considerando que “Vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio da cultura” (BENVENISTE, 1968-2006, p. 23), percebemos que o sujeito fala sempre de um lugar de fala, marcado pelo mundo dos homens que o constituem.

Testemunhar, portanto, é assumir a posição de quem pode falar em virtude do silenciamento de outros. Quem testemunha carrega consigo a responsabilidade de recontar não só a sua história, mas também a história de outros que vivenciaram os mesmos acontecimentos. Essa possibilidade é dada pela constitutiva condição humana *na e pela* linguagem.

Considerações finais

A narrativa oral é, para nós, uma fonte de memória capaz de apresentar a complexidade das relações do homem com o mundo e com o próprio tempo. Portanto, deveria ser elevada ao *status* de patrimônio histórico-cultural. Considerando, assim, a linguagem como possibili-



tadora da constituição social do sujeito que passa de locutor a sujeito da enunciação, percebe-se que é a partir do ponto de vista subjetivo que a própria sociedade se constitui. Diante disso, compreende-se a linguagem como constituinte do homem. Conclui-se que sujeito, língua e sociedade estão de tal modo imbricados que não podem ser concebidos isoladamente, mas somente na sua coexistência.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BENVENISTE, Émile. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: _____. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 81-94.

MEYRER, Marlise Regina. *Quinze de novembro: fronteiras da (in)tolerância, Passo Fundo (1940-1955)*. São Leopoldo, RS: Oikos, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. *Rev. Mosaico*, v.1, n.1, p.3-12, jan./jun., 2008.

ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. São Paulo: Unesp, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

Recebido em: 30/06/2022

Aprovado em: 29/12/2022

Licenciado por





Uma análise da videoanimação “Confusão com biscoitos” por meio de elementos da Gramática do Design Visual

An analysis of the video animation “Confusion with cookies”
through elements of Visual Design Grammar

 Taísa Rita Ragi

 Vanilda Aparecida Belizário

 Camila Lessa do Carmo

Resumo: As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas tecnológicas indispensáveis ao dia a dia da sociedade, uma vez que é por meio delas que há a interação social e a divulgação de informações. Diante disso, há o surgimento de textos multissemiótico, que fazem uso de diferentes signos visuais e verbais em sua estrutura, com o propósito de disseminar informações de maneira rápida e interligada com o cotidiano da sociedade. Logo, observa-se a necessidade de as escolas adotarem, em suas matrizes curriculares ementas, que tragam para dentro da sala de aula conteúdos de fora dela, a fim de realizar aulas multiletradas e interativas que contribuam para com a formação crítica de alunos e professores. Nesse ínterim, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma discussão sobre a influência das TICs, a partir da perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV), propondo análise da

Taísa Rita Ragi. Mestranda do Programa de Pós Educação em Letras pela Universidade Federal de Lavras, MG. E-mail: taisaragi@gmail.com

Vanilda Aparecida Belizário. Mestrado profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras, MG. E-mail: vanildabelizario@gmail.com

Camila Lessa do Carmo. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras, MG. E-mail: camilessa.carmo@gmail.com



contribuição do trabalho com videoanimações, mediante leitura multisemiótica no ambiente escolar. Assim, para a realização da pesquisa iremos partir de uma metodologia bibliográfica qualitativa, uma vez que será elencada para posteriormente ser realizada a análise do *corpus*. Com a realização da pesquisa foi possível constatar que a GDV contribui para com a leitura de textos multisemióticos de uma maneira crítica, visto que por meio dela é possível analisar signos que estão para além do texto. Logo, concluímos que a inserção de tais conteúdos em sala de aula contribui para com a formação ativa e crítica do aluno não apenas as questões da emenda escolar, mas as questões sociais.

Palavras-chave: Leitura. Gramática do Design Visual. Videoanimação.

Abstract: Information and Communication Technologies ICTs are technological tools and the daily life of society, since it is through social interaction and information dissemination. Given this, the meaning of their daily lives is different from multisemiotic and verbal texts in different forms of visual and verbal society, with the dissemination of information quickly and interconnected with society. Therefore, observe the need for training schools, in their curriculum matrices, to bring forum content into the classroom, in order to carry out multiliterate and interactive classes that contribute to the criticism of students and teachers. In the meantime, the present work aims to discuss the influence of ICTs, from the perspective of the Grammar of Visual Design (GDV), proposing an analysis of the contribution of work with video animations, through multisemiotic reading in the school environment. Thus, in order to carry out the research, we will use a theoretical methodology, since an analysis of the corpus will be carried out later. With the accomplishment of the research, it was possible to verify that the GDV contributes to the reading of multisemiotic texts in a critical way, that through it it is possible to analyze signs that are beyond the text, therefore, we conclude that the insertion of such contents seen in the classroom class contributes to the active and critical formation of the student not only in terms of school amendments, but also in terms of social issues.

Keywords: Reading. Multiliteracies. Visual Design Grammar. video animation.



Introdução

Com os avanços tecnológicos perpassados nas últimas décadas, observamos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) transformaram-se em ferramentas integradoras de projetos pedagógicos na sala de aula. Em outras palavras, as tecnologias digitais tornaram-se essenciais ao ser humano por oferecerem uma vida ágil e informatizada. As ferramentas advindas da tecnologia digital possibilitaram a transformação do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar que fizeram com que o conhecimento ultrapasse os muros da escola, sendo importantes meios para a interação crítica dos estudantes.

Em conjunto com as TICs, houve o surgimento de “novos” gêneros textuais, que transmutaram os signos linguísticos, adicionando signos visuais aos textos. Em outras palavras, devido aos avanços tecnológicos, textos multissemióticos, que possuem diferentes semioses (cores, saliência, sons, movimento, etc.), ganharam espaço na sociedade devido a fácil propagação que há nas mídias. Pelo fato de serem possuírem grande espaço nas mídias, conseqüentemente estão inseridos no cotidiano dos alunos, logo, utilizar tal material em sala de aula apresenta ser de grande relevância para com o ensino-aprendizagem, pois há inserção da sociedade em sala de aula, logo, isso contribui para com,

[...] a adesão das TIC como ferramentas de interação na sociedade, muitos gêneros discursivos reconfiguram-se para as novas demandas sociais e isso requer da escola a realização de aulas multiletradas, com o intuito de preparar os alunos para um convívio social crítico (BELIZÁRIO; SOUZA; RAGI, 2021, p. 370).



Nesse sentido, podemos referir que o uso das TICs em sala de aula, em específico a disciplina de Língua Portuguesa, é possível que ela sofra transformações em seu formato que tradicionalmente possui como foco o livro didático, o quadro, e alguns materiais complementares elaborados pelos professores, podem passar a ser mais dinâmica, uma vez que presumimos que ao apresentar aos alunos conteúdos que estão constantemente presente em seu cotidiano, eles podem participar mais ativamente nas aulas é trazer exemplos do seu dia a dia, com o intuito de tirar dúvidas, realizando assim, uma ação de explorar as áreas do conhecimento e os diversos sentidos da linguagem.

Logo os textos multimodais, por meio das cores, imagens e sons, permitem diversas interpretações e significações que, por sua vez, motivam o sujeito a associar o conteúdo com a língua portuguesa. Por isso, faz-se necessária a inserção de textos multissemióticos no ambiente escolar, a fim de contribuir para a formação do sujeito/aluno, em relação aos elementos presentes nas diversas formas de comunicação/interação da sociedade. Ragi e Ferreira (2022, p.38), elencam em sua pesquisa a importância da inserção dos textos advindos dos novas avanços da sociedade em contexto educacional, como podemos ver em:

Devido às novas tecnologias de informação e de comunicação, é notável a presença de textos multissemióticos, os quais fazem uso de diversos e variados elementos em sua composição (palavras, cores, imagens, movimento, gestos, expressões faciais, enquadramentos etc.). Essa configuração multissemiótica dos textos, que se faz presente nas produções digitais, pode trazer dificuldades de leitura para sujeitos que vivenciam a tradição marcada pelo predomínio de práticas escolares centradas em textos verbais escritos ou que ainda não vivenciaram a experiência de leitura multimodal.



Assim, ao deslocar os textos multissemióticos do ambiente social exterior para o interior da escola, mais propriamente para a sala de aula, é fundamental uma abordagem que envolva os multiletramentos, para que a multiplicidade de culturas de cultura que estão inseridas neles não sejam perdidas, mas tenham efetiva circulação social e que contribua para com a formação dos alunos (ROJO, 2012).

Dentro da proposta de trabalho com textos multissemióticos, destaca-se o uso de curta-metragem, um gênero textual que apresenta grande diversidade de elementos semióticos e que se faz presente no cotidiano dos alunos. Desse modo, com o auxílio das videoanimações, o docente tem a oportunidade de aprimorar habilidades de leitura e de escrita dos alunos, assim como a interpretação de textos, ao suscitar discussões críticas e reflexivas em sala. O trabalho com esse gênero contribui para com o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Assim, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma discussão a respeito da influência das TICs no processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV), propondo análise da contribuição do trabalho com videoanimações, em que aborda também alguns elementos não textuais presentes em sua constituição, a fim de realizar uma leitura multissemiótica no ambiente escolar. Para tanto, é realizada uma análise do curta-metragem “Confusão com Biscoitos (*Snack Attack*)”, produzido pela ARC Productions, Toronto.



Breve concepção da Gramática do Design Visual (GDV) e sua interação com os textos multissemióticos

Para que seja possível realizar uma análise do corpus de pesquisa apresentado mais adiante, será realizado um breve levantamento bibliográfico com relação a teoria. Iniciaremos com teoria da Gramática do Design Visual (GDV), e da teoria dos multiletramentos.

No que diz respeito aos letramentos, observa-se que com a conciliação deles com os fundamentos dos gêneros do discurso (SOARES, 2002) e, com isso, nota-se que o letramento segue os mesmos princípios do olhar para quem desenvolve as práticas sociais de leitura e de escrita. Isso ocorre devido ao fato que é analisada a participação dos sujeitos em situações em que a escrita fundamenta-se como principal interação entre os participantes, ao direcionar o olhar às relações interpessoais de quem produz e usa a escrita como forma de se comunicar e interagir. É importante considerar a esfera na qual os interlocutores estão inseridos, ou seja, um ambiente moderno que sofre influência da tecnologia e dos conteúdos desenvolvidos a partir dela.

Logo, observa-se a elaboração de um novo letramento que é arquitetado por meio do material de leitura e escrita e produzido pelos meios digitais, que se entrelaçam com o acesso à informação, constituindo-se novas maneiras de ler e escrever, “isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (SOARES, 2002, p. 152).

Nesse ínterim, para que seja possível realizar uma leitura adequada desses novos textos multissemióticos, faz-se necessário que o leitor possua um olhar diferenciado para as informações que contêm neles, logo, para que isso seja possível faz-se necessário a adesão a teoria da pedago-



gia dos multiletramentos para realizar uma leitura e interpretação adequada e consecutivamente tornarem-se leitores críticos que se impõem perante diferentes situações e informações, como podemos observar em:

[...] é possível afirmarmos o surgimento de um novo olhar para o texto e, conseqüentemente, um olhar renovado para a leitura, uma vez que para a realização dessa habilidade linguística, aderimos o uso da pedagogia dos letramentos ou os multiletramentos, com relação aos textos multimodais. São novas perspectivas para a leitura num mundo digital e contextualizado, conforme o próprio documento afirma ao considerar os novos e multiletramentos (RAGI; BELIZÁRIO; SILVA, 2022, p. 11).

Dessa forma, o ambiente virtual pode ser definido como um campo que tem grande importância para a reprodução dos textos e na produção de sentidos, pois, com o aprimoramento das tecnologias, a teoria da gramática textual desenvolvida por Halliday (1985), passa a possuir lacunas com respeito aos textos que abordam diferentes semioses em sua construção textual, logo, Kress e van Leeuwen (2006), propõem a gramática do design visual, que parte das pesquisas de Holiday, mas possui como foco os textos multissemióticos, ou seja, que são construídos a partir dos signos visuais, apenas ou em conjunto com os signos linguísticos.

Contudo, é possível observar que a multimodalidade, que constituem os gêneros textuais multissemióticos, está presente no corpo social contido nos meios digitais, que gesticulam através de uma comunicação de elementos verbais e não verbais, na qual são permitidos devido aos equipamentos tecnológicos disponíveis e utilizados nesses espaços. Desse modo, os letramentos passam por novas orientações e transformações com o propósito de adequarem-se às novas demandas que a sociedade possui, assim, os sujeitos, realizam novos movimentos com o auxílio da TICs é desse modo (re)elaboram novos enunciados



discursivo em formato de gênero textuais para que possam-se comunicar, logo, há o surgimento de novos gêneros textuais, como é apontado por Marcuschi (2010).

No entanto, é necessário compreender que esses novos gêneros se deram a partir de uma evolução gradativa de elementos já existentes. Isso aplica-se pelo fato de que os gêneros são usados como processo da comunicação e devem caminhar de acordo com as necessidades da população.

Com as inovações tecnológicas digitais, surgem “novos” gêneros textuais que são compatíveis com a atualidade e, por consequência, os elementos “fundamentais” adquirem novas modificações para acompanhar o ritmo das informações que são expressas no convívio social. Nesse sentido, Dionísio (2011) destaca que os gêneros textuais possuem uma construção tecnológica com inúmeras faces semióticas, que trazem consigo informações na imagem. Assim, os textos multimodais não expõem informações apenas nos elementos verbais, mas nos elementos não verbais também, como são refletidos nas imagens, sons, cores, enquadramentos e outros, na medida em que proporcionam ao leitor a possibilidade de uma interpretação mais ampla do conteúdo, por apresentar uma estrutura lúdica que brinca com as semioses e prende a atenção da comunidade.

A importância da presença de textos multimodais na sala de aula é apresentar, aos alunos, a utilização das ferramentas proporcionadas pela tecnologia de forma consciente e crítica, uma vez que não basta possuir acesso à informação, deve-se saber como usá-la e interpretá-la e, assim, poder compreender como aliar a tecnologia com o conteúdo programático. Para tanto, faz-se necessário que a sociedade possua conhecimento letrado, que seria a capacidade de construir sentidos múltiplos na produção ou na recepção de informação. Sendo assim, nota-se a importância de conciliar os avanços da globalização que abrange



todo sistema social, para que haja a compreensão e o posicionamento crítico diante dos assuntos levantados. Nesse viés, Dionísio (2011, p. 138) aponta que

Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

O aspecto visual em relação a esse tipo de gênero textual é muito importante, pois explora elementos visuais, proporcionados pelo espaço virtual. Assim sendo, os textos são desenvolvidos por meio da interação desses elementos e cada um carrega consigo um valor, uma informação é um objetivo. Sobre essa pluralidade, Dionísio (2011, p. 139) destaca que,

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. [...] os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Para entender essa harmonia elencada pelo autor, é de fundamental importância que se conheça os elementos semióticos presentes nos textos e que se prime pela valorização dos multiletramentos e da multiculturalidade presente nos ambientes escolares. Em conformidade com



Ferreira, Melo e Ragi (2021, p. 196), os multiletramentos não estão limitados apenas às maneiras de ler e escrever, mas à decodificação de códigos, em muitas das vezes visuais, que contribuem para a construção textual com relação ao sentido, nesse viés, os autores elencam que:

A despeito dessas considerações, pode-se reiterar que os multiletramentos pressupõem a assunção de um ponto de vista conceitual em que a discussão sobre os modos de ler e escrever não se restringe apenas à leitura e à escrita de textos verbais, mas se estende à leitura dos códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, em seus diferentes suportes.

Assim, o percurso realizado no presente trabalho permite depreender a necessidade de se trabalhar a existência da multimodalidade em sala de aula, a fim de formar alunos multiletrados, uma vez que há mais textos multimodais em circulação e, dessa forma, há a necessidade de compreendê-los a partir da relação dos diferentes recursos que são utilizados em sua construção e propagação.

Ao falarmos dos recursos utilizados na elaboração desses textos multimodais, podemos levar em consideração a Gramática do Design Visual (GVD). Presente nos textos desse caráter, tal teoria afirma que, assim como os textos verbais possuem uma gramática a ser seguida, os textos não verbais, ou seja, visuais, possuem uma gramática que compõe a sua estrutura e, toda vez que um texto é elaborado, esses conceitos são levados em consideração, tanto na elaboração quanto na sua leitura.

A teoria da Gramática do Design Visual (GDV), proposta em 1996 por Kress e Van Leeuwen, parte do pressuposto de que as representações acerca da imagem não são universais, sendo construídas culturalmente. Dessa forma, os textos não verbais, que fazem uso dos recursos



multimodais, necessitam seguir essa gramática para produzir ao leitor significado com relação a análise que é feita, como é citado por Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 533):

Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes do texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição).

A GDV enfatiza que a transformação da língua se constrói a partir da pluralidade das narrativas expressas em formatos de vídeos ou textos. Essa modalidade é composta por três pilares da metafunção: representacional, interacional e a composicional que, por sua vez, são divididos em diferentes elementos que integram a formação da imagem. O presente estudo apresentará a metafunção interacional.

Na metafunção interacional, as imagens não são apenas uma forma de interação, entre os elementos que a compõem, mas uma relação entre os elementos que constituem a imagem em conjunto com quem a produz e a observa. Em outras palavras, ao realizar-se a análise de uma imagem, que tenha sido construída através da metafunção interacional, é fundamental atentar-se aos criadores dela e ao público que a observa, além de seus próprios elementos (NEPOMUCENO; PAES, 2019).

Toda imagem, ou texto visual, é produzida com o propósito de disseminar uma ideia ou para fazer circular um discurso, que é criado num contexto de produção. Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que os produtores da imagem e os observadores são classificados como participantes interativos, em relação à imagem.



Nesse sentido, a relação estabelecida do produtor e observador com os participantes interativos ocorre por meio da imagem, ambos os participantes demonstram fundamentos em suas ideias e intencionalidade em suas imagens. Além disso, de acordo com os autores, os participantes interativos são reais, mas não são representados nas imagens. Portanto, há dois tipos de participantes envolvidos na semiótica da imagem, participantes interativos e os representados, os quais constituem as pessoas, lugares e coisas representadas na imagem, de maneira oral, escrita ou visual (NEPOMUCENO; PAES, 2019). Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que essas interações ocorram por meio do olhar, da distância/afinidade social e do ponto de vista, tais elementos constituem a metafunção interacional.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 539) corroboram com essa definição, afirmando que as imagens não só constroem representações como também “estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor”. Os autores destacam que estas relações podem ser estabelecidas ou realizadas por diversos recursos visuais:

- a) através do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e do leitor no eixo vertical (atitude); d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 539).

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), as imagens possuem participantes representados, que podem ser abstratos ou não abstratos. Esses participantes são dispostos na imagem, através do olhar em relação ao participante que realiza a ação, ou seja, o personagem inte-



rativo. Esse olhar parte do personagem 1, interativo, em ao personagem 2, que é aquele que se encontra dentro da imagem/texto.

De acordo com os autores, os participantes da imagem possuem características humanas que realizam uma proposição verbal em relação à visual, havendo assim os atos de imagens, que podem estabelecer um olhar de oferta ou demanda, que marca uma interação com o leitor.

O olhar do participante (e o gesto, se presente) exige algo do espectador, exige que o espectador entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela. Exatamente o tipo de relação que é então representado por outros meios, por exemplo, a expressão facial dos participantes representados. Eles podem sorrir, caso em que o espectador é convidado a entrar numa relação de afinidade social com eles; eles podem olhar para o espectador com desdém frio, caso em que o espectador é convidado a se relacionar com eles, talvez, como um inferior se relaciona a um superior; eles podem fazer beicinho sedutor para o espectador, caso em que este é convidado a desejá-los [...] (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118 *apud* NEPOMUCENO; PAES, 2019, p. 313).

Com isso, destaca-se o olhar à demanda que o participante solicita representado na imagem em relação ao personagem interativo, em outras palavras, o participante da imagem olha de maneira direta, íntima para com quem observa a imagem, com o intuito de criar um vínculo de intimidade por meio de uma relação imagética entre ambos os personagens. Contudo, o olhar de oferta, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), é o olhar do participante representado de forma discreta, indireta e impessoal para o observador da imagem. Nesse tipo de escolha, o participante interativo não é o objeto de olhares.

O contato assume o papel de um recurso utilizado para expor o nível de relação entre o leitor e o participante humano ou personificado, analisando se essa relação é mais ou menos impessoal ou pessoal. Nes-



te tipo de relação, o contato visual é determinante. Assim, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 539-540), esclarecem que,

Para se projetar uma relação pessoal, o participante é representado como se estivesse olhando diretamente para o leitor/espectador, criando, dessa forma, uma relação de demanda, ou seja, o olhar do participante parece requisitar algo como, por exemplo, compaixão, apelo sexual ou medo, dependendo de outros recursos no conjunto do texto [Figura 16]. Essa relação também pode ser impessoal, o que acontece quando o participante representado não estabelece contato direto do olhar com o leitor e aparece na imagem como se estivesse sendo apenas exposto para observação do leitor. Tal recurso é denominado oferta.

A distância, para Kress e van Leeuwen (2006), refere-se ao distanciamento que há entre os elementos que constituem a imagem, sendo assim os autores colocam que há três distanciamentos com diferentes especificações, sendo eles: *close up*, plano médio e plano aberto, esboçando na imagem uma relação imaginária de maior ou menor em relação à distância social do participante representado na imagem e seu observador (NEPOMUCENO; PAES, 2019).

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 540) destacam que a distância está diretamente ligada à colocação ou posicionamento do participante, seja ele humano ou personificado, que “representado como próximo ou distante do leitor pode criar uma relação que varia entre níveis de maior intimidade, de vínculo apenas social ou de maior impessoalidade”. Os autores destacam que é a disposição do participante que estabelecerá as relações.

Nepomuceno e Paes (2019) destacam que, por meio do enquadramento, é possível demonstrar uma relação de proximidade ou distanciamento entre os participantes da imagem. Com relação ao enqua-



dramento, é possível encontrar três tipos, sendo eles: (a) close-up, (b) médio e (c) plano aberto.

O primeiro enquadramento, (a) close-up, que pode ser nomeado também como “de perto”, mostra poucos detalhes da imagem, mas tem uma relação de proximidade. Com relação ao (b) enquadramento médio, o participante possui mais detalhes à mostra, ou seja, ao pensarmos em uma imagem que há a presença de um personagem, no primeiro enquadramento é possível ver apenas o rosto e os ombros, já no segundo enquadramento é possível ver metade do corpo do personagem, acima da cintura.

Ao que diz respeito ao último enquadramento, (c) que é realizado em plano aberto o campo de visão do telespectador/leitor é maior, retomemos ao exemplo elencado anteriormente, na foto que foi tirada de um personagem, onde quem bate a foto encontra-se posicionando em frente a quem está sendo fotografado. A distância de quem está fazendo a foto, para quem está posando é maior, ou seja, na foto será possível ver o personagem completo e possivelmente alguns elementos do cenário ao seu redor. Devido à presença desses enquadramentos, Kress e van Leeuwen (2006), propõem que eles determinam o grau de proximidade, ou seja, quanto mais perto o fotógrafo está da pessoa, close-up, maior a intimidade, e quando está longe, enquadramento aberto, não possui nenhum grau de contato.

O enquadramento ou enquadre diz respeito, ainda, à ausência ou presença de ‘molduras’ que expressam vínculo, conexão ou desconexão entre os elementos apresentados no texto. Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 544) destacam que, de acordo com o enquadramento, observa-se “em que medida os elementos que compõem a imagem são representados como interligados, separados ou, ainda, segregados”.



Diante disso, as autoras destacam em suas pesquisas que é perceptível que os elementos estejam,

interligados quando há ausência de linhas divisórias entre eles, sugerindo que tais elementos não devem ser vistos como informações separadas, mas devem ser compreendidos a partir de sua interrelação com os demais elementos que compõem o texto visual” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 544).

Portanto, é possível observar a existência do ângulo ou ponto de vista da imagem é um importante elemento para a construção de um enunciado visual. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as imagens das culturas ocidentais são definidas de duas maneiras: subjetivas ou objetivas. Nas imagens subjetivas, o observador pode ver o que há na imagem somente por um ponto de vista, enquanto nas imagens objetivas, há mais de um ponto de vista, ou seja, nas imagens objetivas é possível observar que os elementos que compõem a imagem podem ser vistos de diferentes pontos, ocasionando assim distintas interpretações.

Realizado esse aparato de teorias, será realizada a análise de um texto multissemiótico, uma videoanimação, a partir da teoria da GDV, afim de mostrar, através de uma metodologia qualitativa, como tais pressupostos teóricos podem ocorrer através da sua aplicação ao gênero multissemiótico, com o intuito de realizar uma leitura coerente e crítica. Trazemos na análise um exemplo de animação a qual terá distintos recortes que corroboram em diferentes resultados de acordo com a aplicabilidade da GDV. Os resultados serão apresentados no próximo tópico da pesquisa, mas ressaltamos que as teorias elencadas anteriormente no desenvolvimento da pesquisa podem ser aplicadas em outras animações e a outros gêneros textuais com o intuito de interpretá-los.



Análise da videoanimação “Confusão com biscoitos”

As videoanimações despertam a imaginação do receptor, pois fazem vivenciar as emoções transmitidas através da narrativa desenvolvida no curta-metragem e, além disso, permite que o leitor construa significado a partir da leitura das imagens e das semioses que são expressas pelo jogo de cores, objetos, sons contidos no cenário e nos gestos dos personagens. Com isso, a língua portuguesa coloca-se como base desse aprendizado, pois, para compreender a sua funcionalidade, é necessária a reflexão a partir dos conhecimentos adquiridos e fomentados durante as suas experiências de vida. Dessa forma, o curta-metragem

[...] consiste em uma expressão cultural reveladora de visões de mundo que, quando sistematicamente analisadas, contribuem para a reflexão sobre a complexidade do panorama social que a ele deu ensejo e dos próprios sujeitos que dele fazem parte, o que, se devidamente explorado pelas práticas escolares, se configurará em um importante expediente de formação crítica de estudantes (MESQUITA; OLIVEIRA; RAGI, 2021, p. 15).

O curta-metragem “Confusão com biscoitos (Snack attack)”, escrito por Andrew Cadelago e produzido pela ARC Productions em 2012, Toronto, conta a história de uma senhora simpática que está em um terminal de metrô e briga com uma máquina de pacote de biscoitos. Após várias tentativas, ela consegue comprar o pacote e vai se sentar em um banco para esperar o trem. Logo, depara-se com um rapaz com aparência jovial e, ao que parece, é folgado, por estar comendo os seus biscoitos sem ter pedido permissão. Assim, a idosa trava uma briga com o jovem, mas, ao final, ao pegar o trem e se acomodar percebe que cometeu um



equivoco com o rapaz, pois o seu pacote de biscoitos estava em dentro de sua bolsa e, com isso, fica comovida com as ações do rapaz.

Neste sentido, a proposta de trabalho com a videoanimação “Confusão com biscoitos (Snack attack)” desponta como um convite ao trabalho na sala de aula, não somente pela questão da análise das imagens a partir da GDV, mas, principalmente, como também pelo forte apelo de seu enredo que, através de situações cômicas, chama a atenção de crianças e adolescentes e, direcionado pelo professor, poderá levar os alunos à reflexão sobre as ações da idosa e do jovem. A história passeia pelo cômico desde a sua introdução, a partir de uma divertida proposta da luta da idosa com a máquina de biscoito, passando por suas reações no decorrer da narrativa, julgando as atitudes do rapaz que se sentara ao seu lado e, por fim, descobrindo que as ações dele foram compreensivas, de total respeito e, até bondade, ao dividir seus biscoitos com ela de uma forma tão desprendida.

Para desenvolver o trabalho com seus alunos é importante que o professor conheça a turma com a qual trabalha e esteja preparado para explorar as diversas possibilidades oferecidas pelo curta-metragem. Para tanto, propomos ao professor um olhar a partir da GDV, com algumas propostas a seguir.

Para a realização da análise, foram feitos recortes das cenas para demonstrar a presença da metafunção na animação. Logo na primeira imagem apresentada (Figura 1), é possível perceber o enquadramento da câmera que está de cima para baixo, causando ideia de que o leitor da imagem possui poder em relação à cena que visualiza e os personagens são representados como inferiores em contrapartida dos participantes interativos. Esse enquadramento possibilita a visualização do cenário como um todo. No entanto, é possível destacar dentro do

ambiente, com alguns objetos, a senhora que está sendo iluminada por uma luz clara do lado esquerdo da imagem.

Na figura 2, observa-se um ambiente com um plano de fundo mais nítido. Apesar da senhora estar sentada, é possível observar a expressão facial e a desenvoltura dos gestos, como

A exploração recorrente das expressões faciais e dos gestos, que evidenciam marcas de subjetividade, tanto por parte dos personagens representados (indicam sentimentos, posicionamentos, concepções), tanto por parte dos espectadores (reagem aos apelos ligados às emoções) (FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2017, p. 77).

Buscando fundamentação na metafunção interacional da GDV, nota-se que a equipe autoral faz uso de um ângulo subjetivo, visto que é possível observar apenas um ponto de vista, através de um enquadramento no “nível do olhar”, ressaltando a ideia de igualdade entre os personagens envolvidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 1: Enquadramento



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (0:48)

Figura 2: Expressões faciais



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (1:24)

Ao levar este trabalho para a sala de aula, o professor poderá planejar atividades externas com os alunos para observarem determinado ponto (uma pequena paisagem, uma árvore ou uma construção) de diferentes pontos de vista, explorando o que cada ângulo oferece de novo à sua visão. Registros em forma de desenhos, fotografias ou relatos poderão contribuir com esta atividade.

No terceiro recorte (figura 3), há a interação entre os personagens, evidenciada pelos movimentos dos gestos e pelas expressões faciais. O ambiente que os cerca aparenta ser frequentado por jovens, com paredes pichadas e cores mais vivas, interagindo com as emoções que estão sendo expressas.

Na cena seguinte (figura 4), é passível de observação a questão do direcionamento do olhar do personagem que, segundo Halliday (2004), é um ato de fala, sendo caracterizado por “exercer uma função de comando ao outro”. É notória também a questão do estereótipo empregado no rapaz que, por sua vez, está fora dos padrões estabelecidos

pela sociedade, por isso há um estranhamento entre os personagens ao longo da narrativa. Baccega (1998, p. 10) destaca que:

O estereótipo comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano. Ele se manifesta, portanto, em bases emocionais, trazendo em si como já dissemos, juízos de valor pré-concebidos, preconceitos, e atuam na nossa vontade.

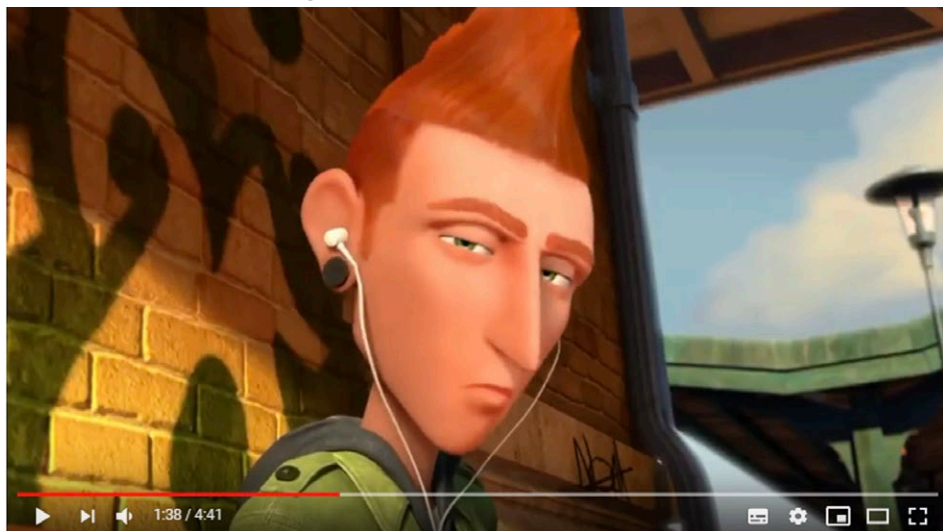
As figuras (3) e (4), de acordo a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), são representadas com um olhar de oferta, uma vez que os personagens, em momento algum da interação, olham de forma direta para o leitor, mas, trocam olhares entre si, criando assim uma relação de sujeito a ser observado pelo leitor. Novamente, as imagens são representadas com um ângulo de subjetividade, havendo um só ponto de vista a ser analisado pelo leitor do texto visual.

Figura 3: Centralização dos personagens



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (1:33)

Figura 4: O direcionamento do olhar



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (1:38)

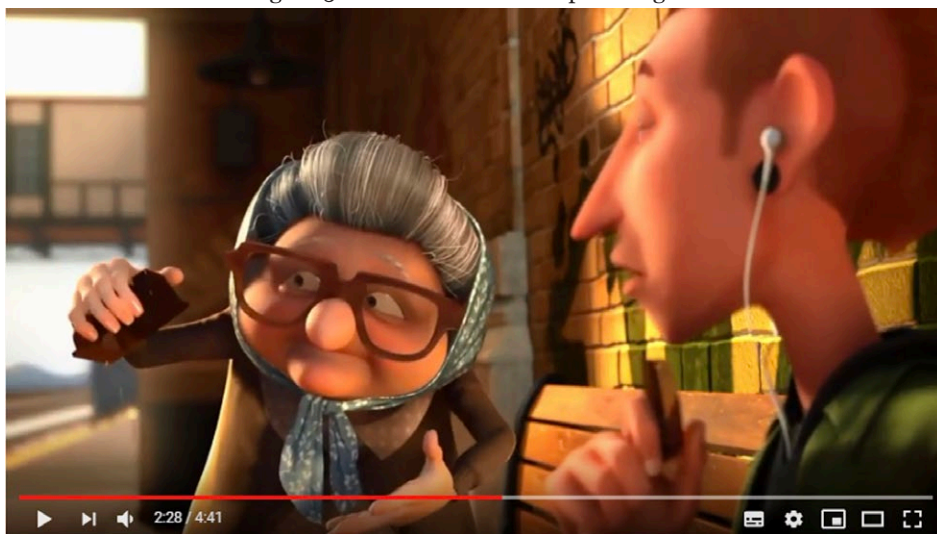
Ao longo da videoanimação, a narrativa faz uso dos diferentes posicionamentos dos sujeitos ao evidenciar as suas ações, por meio dos gestos que são implícitos nas figuras (3) e (4), nas quais é visível também que o enquadramento realizado de maneira subjetiva, mostrando apenas um ponto de vista para o observador da imagem. Assim, representado de maneira superior em relação aos personagens, visto que o enquadramento da câmera escolhido pela equipe editorial faz uso de um ângulo alto e um distanciamento da câmera para focalizar o todo da ação dos personagens.

Aqui, além da análise das imagens, o professor pode buscar a opinião dos alunos sobre os assuntos que permeiam a sociedade, desde os estereótipos criados e mantidos pelas relações sociais até a questão da fala através do olhar, onde professor e alunos poderão representar emoções através de seus olhares para que outros colegas analisem.

Em relação ao elemento da distância utilizado nas figuras (5) e (6), nota-se que a primeira figura (5) é representada com uma distância

de *close-up*, havendo poucos detalhes para serem representados, mas causando uma ideia de proximidade entre personagens e o leitor. No entanto, na segunda figura (6), observa-se o uso de dois distanciamentos, o primeiro é em relação à idosa e à câmara, em que é usado um distanciamento de *close-up* com poucos detalhes e uma relação de proximidade muito grande; já a distância da câmara em relação ao rapaz é de plano aberto, onde todo o cenário e personagem são representados, mas não há relação entre observador e participantes do curta-metragem (NEPOMUCENO; PAES, 2019, p. 315).

Figura 5: Posicionamento dos personagens



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (2:28)

Figura 6: Foco em um personagem



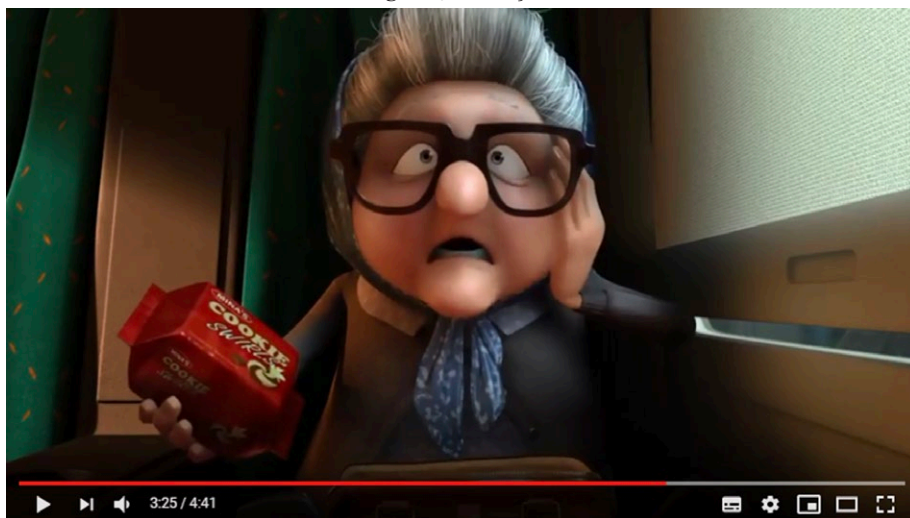
Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (3:13)

As cenas posteriores demonstram a constatação da senhora de que cometeu um equívoco com o rapaz ao julgá-lo, como é demonstrado na figura (7), através do espanto presente na expressão facial e do foco utilizado na atitude da mulher, que é paralisada pela recordação de uma lembrança. Essa transição de pensamento é marcada pela figura (8), em que produz um *flashback* da ação. Com isso, os elementos tornam-se amplos para o receptor, pois permite compreender o desenrolar da narrativa, fazendo-se necessário atentar-se para as semioses que compõem a videoanimação.

Novamente, é possível observar nas imagens o uso de um enquadramento subjetivo, mostrando apenas um ponto de vista ao leitor, que observa a imagem através de um ângulo no nível do olhar, remetendo a uma ideia de igualdade entre personagens e leitor, além de transmitir a ideia de que o leitor está presente na imagem observando tudo, como se fosse um terceiro participante do curta-metragem. A equipe editorial da videoanimação realiza um distanciamento médio

dos personagens em relação a câmera, mostrando assim uma parte do cenário e das presenças e trazendo uma ideia de proximidade, como se o leitor estivesse na cena e olhando o enredo de frente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 7: Emoções



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (3:25)

Figura 8: Centralização do biscoito



Fonte: videoanimação “Confusão com biscoitos” (3:33)



Portanto, a partir da análise apresentada, destacamos o quão importantes as animações são para a construção do conhecimento crítico-reflexivo do leitor, além de propiciar um jeito descontraído de aprendizagem que explora as diversas áreas sociais. Ferreira e Villarta-neder (2017, p.77) elencam “que a abordagem analítica de textos não verbais” evidencia que a seleção dos signos e a composição “dos discursos são dimensionadas por interesses específicos, que representam um significado escolhido por meio de uma análise lógica relacionada a um contexto social”.

Considerações finais

Após as discussões elencadas, as videoanimações ultrapassam o estigma de que são feitas só para diversão, assumindo um papel de proposta de ensino a partir de sua análise por meio do gênero textual digital que perpassa, ainda, a proposta de trabalho interdisciplinar envolvendo os temas transversais.

A familiarização com teoria da Gramática do Design Visual (GDV) e, conforme destacado no presente estudo, a metafunção interacional, poderá auxiliar o leitor na interpretação das imagens partindo de propostas que poderão agregar ações diferenciadas no desenvolvimento de trabalhos com textos multimodais ou multissemióticos, uma vez que as animações podem ser um instrumento para o ensino.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, 547) destacam que a Gramática do Design Visual poderá “contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre imagens e linguagem verbal” enquanto ferramentas importantes “de significação e construção da realidade”. Nesse contexto, tanto na formação inicial quanto continuada do professor, é importante que lhe seja proporcionada a oportunidade de



contato com as ferramentas tecnológicas, os gêneros advindos das tecnologias digitais num contexto de multiletramentos e o conhecimento necessário para transformar essas informações e materiais em instrumentos pedagógicos para compreender, por exemplo, que toda imagem criada para uma propaganda tem uma intencionalidade, desde o destaque central da imagem do produto até as letras pequenas, geralmente, na parte inferior, com dados técnicos. Esta é uma importante forma de leitura em um ambiente digital e imerso em imagens.

Assim, o desenvolvimento das habilidades leitoras, no contexto multicultural, no qual o aluno se encontra inserido, bem como o acesso às TICs, poderão possibilitar o surgimento de novos autores de textos multimodais, uma vez que o leitor passa a interagir com o texto e o suporte onde ele é veiculado. Cabe, assim, à escola fornecer a formação teórica e crítica que prepare o aluno para analisar e compreender o texto além do senso comum e ressignificá-lo a partir de sua vivência. Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 548) destacam a importância do papel da escola “em fornecer formação teórica (ferramentas de análise para além do senso comum) e crítica (capacidade de relacionar significados a contextos sociais particulares [...])”.

Assim, a proposta de formação de leitores críticos na perspectiva multicultural chama a atenção para as práticas sociais constitutivas da leitura, enquanto ação humana, uma vez que esta ação não mais se restringe à decodificação de signos alfabéticos, relegada até outrora. Os autores afirmam que o ato de ler “se estende para o processo de interação, por envolver não apenas a materialidade linguístico-textual, o leitor e a comunidade discursiva, como também o modo através do qual os aspectos citados se (re)configuram” (MARANHA; FERREIRA, 2018, p. 104).

A partir do exposto, fica evidente a necessidade da formação de professores para trabalhar textos que contenham essa articulação com os



sons, cores e movimentação dos personagens em sala de aula, visando a formação de estudantes que interpretem de forma coerente os textos que estão inseridos em seu cotidiano por meio das plataformas digitais. Com isso, pretende-se proporcionar aos estudantes e leitores desse gênero textual sentido e significado para a sua realidade social.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. O Estereótipo e as Diversidades. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 7-14, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>, acesso em: 15 maio.2020.

BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; SOUZA, Teciene Cássia de; RAGI, Taísa Rita. Hipermídia: contribuições para o processo de formação de professores. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 180-190. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3894> >, acesso em: 26 jan. 2022.

CONFUSÃO com biscoitos. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I. Acesso em: 17 de abr. de 2020.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FERREIRA, Helena Maria; MELO, Guilherme; RAGI, Taísa Rita. O design de textos multissemióticos: implicações para o processo de produção de sentidos. *Revista Signos*, Lajeado, v. 2, n. 41, p. 190-208, jun. 2020. Disponível em:<<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2586> >. Acesso em: 23 de jan. de 2022.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. *Textualização E Enunciação Em Texto Multimodal: Análise Do Vídeo De Animação Escolhas*. 2017. Disponível em: www.revistaprolingua.com.br. Acesso em: 22 de mai. de 2020.



HALLIDAY, Michael. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Imagens: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

MARANHA, Tulio Lourençoni. FERREIRA, Helena Maria. *A leitura de textos multissemióticos à luz da gramática do design visual*. *Cadernos IL*, Porto Alegre, nº 56, p. 102-117. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>>. Acesso em: 02 de mai. de 2019.

MESQUITA, Lucimara Grando; OLIVEIRA, Leonardo; RAGI, Taísa Rita. Multiletramento audiovisual: a constituição dos sujeitos pela linguagem nos espaços de cineclubes. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 299-315, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/article/view/1889>>, acesso em 20 de fev. 2022.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do. BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403>>. Acesso em: 30 de mai. de 2019.

NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro; PAES, Vera Lucia Viana de. Gramática sistêmico-funcional & gramática do design visual: metafunções da linguagem na análise do gênero publicitário digital. *CONFLUÊNCIA*, v. 1, p. 296, 2019. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/235>, acesso em: 07 de out. de 2022.

RAGI, Taísa Rita; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; SILVA, Letícia Fernanda Carvalho da. (2022). A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal. *Discursividades*, 10 (1), e-1012206. Recuperado de <https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/952>, acesso em: 02 de mai. de 2022.

RAGI, Taísa Rita; FERREIRA, Helena Maria. Uma Proposta de Leitura da Videoanimação “Morte e Vida Severina”: sinalizações didático-metodológicas.

cas. *Revista Signos*, Lajeado, v. 1, n. 43, p. 16-42, maio 2022. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3069/1962>. Acesso em: 23 jan. 2022.

Recebido em: 30/07/2022

Aprovado em: 20/01/2023

Licenciado por



História, Mulher e Bruxaria: Clarice Lispector na (Des)ordem do Discurso

History, Woman and Witchcraft: Clarice Lispector in the (Dis)Order of Discourse

 Thaise Maria Armelin Elias

 Denise Gabriel Witzel

Resumo: Constantemente, no decorrer da história, as mulheres que ousaram fugir ao engessamento das condutas, outrora dado ao feminino, foram subjetivadas como desobedientes e, até mesmo, como bruxas. Estas foram assim designadas, pois atentaram contra o poder patriarcal, uma vez que demonstraram habilidades e conhecimentos políticos, sociais e culturais que eram apenas destinados aos homens até então. Retomando, via memória discursiva, essas mulheres bruxas, evocaremos aqui o sujeito mulher escritora Clarice Lispector, visto que entrou na contramão dos discursos sexistas e alcançou lugares até então negados ao sujeito feminino. Clarice irrompeu no século XX com outras vontades de verdade, não deixando, segundo nosso entendimento, de ser objetivada como bruxa. Assim, atreladas aos Estudos Discursivos Foucaultianos, analisaremos os nós nos discursos, que atualizam Clarice Lispector como mulher bruxa. Para tal, o texto terá início com uma

Thaise Maria Armelin Elias. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO-Guarapuava/PR. E-mail: thaiseaelias@gmail.com

Denise Gabriel Witzel. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP-Araraquara-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO-Guarapuava-PR. E-mail: denise@unicentro.br



breve introdução, dando relevância à questão do enunciado. Em seguida, abordaremos Clarice como sinônimo de resistência e desobediência em meio à história das mulheres de Perrot (2019). Por fim, analisaremos as redes de sentido, imersas nas tramas do saber-poder, atreladas ao enunciado *bruxa*, as quais nos levarão a perceber a premissa foucaultiana de que um enunciado sempre atualiza outros enunciados.

Palavras-chave: Clarice Lispector; História das mulheres; Estudos Discursivos Foucaultianos; Desobediência; Bruxa.

Abstract: Constantly, throughout history, women who dared to escape the confinement of conduct, once given to the feminine, were subjectified as disobedient and even as witches. These were so designated because they attacked patriarchal power, since they demonstrated political, social and cultural skills and knowledge that were only intended for men until then. Resuming, via discursive memory, these witch women, we will evoke here the subject woman writer Clarice Lispector, since she went against the grain of sexist discourses and reached places hitherto denied to the female subject. Clarice erupted in the twentieth century with other desires for truth, not ceasing, according to our understanding, to be objectified as a witch. Thus, linked to Foucaultian Discursive Studies, we will analyze the nodes in the speeches, which update Clarice Lispector as a witch woman. To this end, the text will begin with a brief introduction, giving relevance to the question of the statement. Then, we will approach Clarice as a synonym of resistance and disobedience in the midst of the history of women by Perrot (2019). Finally, we will analyze the networks of meaning, immersed in the fabrics of knowledge-power, linked to the witch utterance, which will lead us to perceive the Foucauldian premise that an utterance always updates other utterances.

Keywords: Clarice Lispector; Women's history; Foucaultian Discursive Studies; Disobedience; Witch.



Introdução

Bom, agora eu morri. Mas vamos ver se eu renasço de novo. Por enquanto eu estou morta. Estou falando do meu túmulo (Clarice Lispector)¹

É preciso “[...]questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender (...) a soberania do significante”, conforme Michel Foucault destacou em *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 2001, p.51). Face a essa perspectiva teórica, inquieta-nos a emergência do enunciado “bruxa” derivado da intersecção de diferentes campos do saber-poder que fundamentam e promovem as *vontades de verdade* sobre o sujeito mulher, mediadas por uma ordem do discurso que, desde tempos imemoriais, subjetivaram-na como um ser para o homem, um ser não raro demonizado por ousar fugir do padrão atribuído a ela. Tomado como um acontecimento discursivo, a soberania desse significante cede lugar para a dimensão histórica profunda de sua lexicalização cuja existência não se dá sozinha e independente, uma vez que integra um campo associado, o qual faz com que um enunciado se diferencie de um simples grupo de signos. Nesse campo, seguindo o método arqueológico, são produzidas séries em meio a outras séries nas quais o enunciado invariavelmente entra em contato – e confronto – com muitos outros, seja para repeti-los, modificá-los ou adaptá-los; seja ainda para desautorizá-los ou refutá-los. Sua existência, enfim, jamais

1. Resposta a uma questão no final da primeira e única entrevista de Clarice Lispector concedida à TV Cultura, em 01 de fevereiro de 1977, mediada pelo jornalista Julio Lerner.



se dá de modo livre, neutra e independente.

Por que “bruxa” para caracterizar certas mulheres? Mais precisamente, por que em algumas narrativas irrompe o enunciado “bruxa”, e não outro para se referir a um dos maiores e mais importantes nomes da literatura brasileira: Clarice Lispector? Para além do que ela disse em destaque na epígrafe deste trabalho e das reflexões que convergem em torno de sua envergadura mística, notadamente o fato de ela ter participado do *I Congresso de Bruxaria em Bogotá*, em 1975, e de suas obras² revelarem aspectos psicológicos e introspectivos, queremos pensar as *vontades de verdade* e o *acontecimento discurso* interrelacionando o enunciado “bruxa” (i) às práticas de desobediência – aqui compreendia na esteira de Frédéric Gros (2018) como uma resistência ética aos dispositivos de poder – e (ii) aos processos de subjetivação produto das movências e do trabalho sobre si enquanto práticas de liberdade.

Assim, organizamos este estudo priorizando um retorno à história das mulheres para elucidar as lutas, combates, avanços e conquistas que permeiam essa história, a qual, ainda hoje, está em curso. Objetivamos, a partir desse retorno, não realizar uma análise literária, mas evocar e visibilizar o sujeito mulher, Clarice Lispector, uma vez que ela, por meio da sua literatura, fez-se voz, entrou na contramão dos discursos e mostrou que é possível mulheres alcançarem outros espaços que não aqueles destinados outrora. Isto é, interessa-nos elucidar Clarice, narrativizada e discursivizada em uma biografia inscrita em certa ordem do discurso que focaliza sobretudo a resistência aos modos tradicionais de ser mulher. Nessa direção, daremos relevo a aspectos não evidenciados em sua história, notadamente os que apontam

2. *Perto do Coração Selvagem* (1943), *Laços de Família* (1960), *A paixão segundo G.H.* (1964), *Água Viva* (1973), entre outras.



para o sujeito *desobediente*, produtor de outras formas de subjetividade e que, por isso, foi objetivada como *bruxa*. O gesto analítico será desenvolvido a partir de sequências enunciativas materializadas no livro *Clarice, uma biografia*, de Benjamin Moser (2017), indo ao encontro do grande questionamento de Foucault, apresentado por Gros (1995): *Quem somos nós hoje?* Resposta que implica uma singularidade histórica de *Clarice Lispector* pela ótica de Benjamin Moser.

Clarice Lispector na trilha da história das mulheres

A história das mulheres, desprezada muitas vezes por elas mesmas, existe. E falar dela é romper o silêncio que a cobria. Aliás, segundo Goldberg (1988), quando metade do gênero humano olha a outra metade, com tamanha diferença e indiferença, é porque deve haver algo de errado. As mulheres deveriam ser submissas, silenciosas e, sobretudo, obedientes, conforme regia o discurso do apóstolo Paulo na carta aos Efésios, pois este silêncio, conforme afirma Perrot (2019), garantia a ordem das coisas. “A mulher é uma rebelde em potencial, uma chama dançante, que é preciso capturar, impedir de escapar” (PERROT, 2019, p. 135).

No que diz respeito ao seu corpo, ele foi durante muito tempo considerado inferior, incompleto, frágil e defeituoso, cujos efeitos, ainda hoje, podem ser percebidos em inúmeras práticas discursivas. Dito de outra forma, por muito tempo, as mulheres foram fixadas à sua sexualidade, melhor dizendo, “Vocês são apenas o seu sexo, dizia-se a elas. E este sexo, acrescentaram os médicos, é frágil, quase sempre doente e sempre indutor de doença. Vocês são a doença do homem” (FOUCAULT, 1979, p. 234). Ainda, “de Aristóteles a Freud o sexo feminino [era] visto como uma carência, um defeito, uma fraqueza da natureza.



Para Aristóteles, a mulher é um homem mal-acabado, um ser incompleto, uma forma malcozida” (PERROT, 2019, p. 63), uma vez que “foi tomada do homem” (BÍBLIA, Gênese, 2, 23). Sendo assim, elas estavam sujeitas ao pudor, à vergonha, à diferença entre os sexos e à mercê de discursos misóginos e preconceituosos.

Sob a ótica arqueológica dos Estudos Discursivos Foucaultianos, esses discursos respondem às antigas “vontades de verdades” (FOUCAULT, 2001) produzidas historicamente, que não são absolutas tampouco universais e definitivas, mas se atualizam interdiscursivamente em inúmeras materialidades. Somam-se, ainda, as restrições ao domínio do saber. A este, a mulher não deveria ter acesso, pois era “contrário à feminilidade” (PERROT, 2019, p. 91). O homem, ao qual era destinado o lugar da razão, era quem tinha acesso à criação, à escrita, à pintura, às ciências, à música. Às mulheres, coube apenas a cópia, a tradução, a interpretação, ou seja, atividades que necessitavam de qualidades como intuição, sensibilidade e paciência. Em outras palavras, “[...]para o homem, as produções do gênio. Para a mulher, os sentimentos do coração” (PERROT, 2019, p. 93).

Mas essa história nem sempre foi assim, permeada apenas de silêncio, engessamento e normatização. Houve lutas, combates e conquistas. Os tempos mudaram, houve (r)evolução do mercado, das comunicações, da industrialização. Houve períodos de guerra em que as mulheres ocuparam alguns lugares destinados ao homem e passaram a exercer atividades viris. Saíram do campo, foram para a cidade, leram, instruíram-se e passaram a almejar uma vida melhor e mais livre. Aquelas que eram temidas em público “[...]se movimentam, saem, viajam, migram, fogem, mudam de lugar, conquistam a liberdade” (PERROT, 2019, p. 136). Surge o movimento feminista, na década de 1960, nos Estados Unidos, e essa revolução ganha impulso no Brasil



na década de 70 objetivando “tornar vivível aquela que fora ocultada” (LOURO, 2014, p. 21). Sendo assim, houve uma mudança na história porque as mulheres mudaram, conquistando outros espaços. De acordo com a especialista da história das mulheres

O desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o movimento das mulheres em direção à emancipação e à liberação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta: a da dimensão sexuada da sociedade e da história. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas [...] (PERROT, 2019, p.15).

Partimos do princípio de que a história mudou porque as mulheres ousaram desobedecer, passaram da passividade ao movimento, do privado ao público, fizeram ecoar sua voz por tanto tempo silenciada e entraram com audácia no terreno da razão e da criação, até então, ocupado por homens. De forma mais objetiva, elas resistiram ao poder, lembrando-nos as palavras de Frédéric Gros

Aceitar a mediação das leis, resistir a inclinação de nosso íntimo, fazer o que o outro exige que façamos é aceder ao patamar da humanidade “normal”. Desobedecer é se deixar escorregar ladeira abaixo na selvageria, ceder às facilidades do instinto anárquico. Se é o animal em nós que nos faz desobedecer, então desobedecer é afirmar nossa humanidade (GROS, 2018, p. 28).

O instigante questionamento colocado por Gros, no início do livro *Desobedecer*, é porque as pessoas obedecem; grande problema, portanto, é a obediência e não a desobediência. Em outras palavras, a “[...]”



desobediência é mesmo a tal ponto justificada, normal, natural, que o que choca é a ausência de reação, a passividade” (GROS, 2018, p. 16). Estas garantiram o silêncio da história das mulheres e a sua ordem desejada como natural imposta pelos homens, mas a ousadia de desobedecer, o tal ato de normalidade, apresentado por Gros, mudou, desde os tempos longínquos, essa história de invisibilidade.

Nesse embate entre obediência e desobediência, Gros (2018) visibiliza a obediência como sinônimo de humanidade e a desobediência como sinônimo de monstruosidade. Logo, “[...] é com base em uma obediência cega que nos tornamos verdadeiros homens” (GROS, 2018, p. 28). Enquanto a obediência une, a desobediência separa. Destarte, a desobediência está em consonância com a selvageria incontrolável e com a rusticidade. Dito de outra forma, desobedecer é deixar aparecer nosso lado animal, rude e estúpido. Já a obediência nos torna dóceis, conformados, ordenados em nosso lugar, garantindo-nos harmonia e felicidade. Ora, “[...] obedecer é encontrar seu verdadeiro lugar, lá se ordenar, lá se sentir bem” (GROS, 2018, p. 68). Nessa ótica, a feminilidade, o corpo da mulher e sua conduta, atingidos pelo biopoder, deveriam manter a ordem, isto é, deveriam continuar distantes do saber, da criação e continuar fadadas ao serviço doméstico, ao cuidado dos filhos e do marido e a cumprir suas funções de esposa, uma vez que “[...] a mulher é uma rebelde em potencial, uma chama dançante, que é preciso capturar, impedir de escapar” (PERROT, 2019, p. 135).

Nessa linha de desobediência, irrompe no tapete da história das mulheres o sujeito mulher Clarice Lispector, uma das escritoras modernistas mais lidas e estudadas da literatura brasileira do século XX. Seus romances, contos e crônicas sempre mexeram com o público pela sua maneira peculiar de escrever, pois seus textos não apenas narravam fatos e acontecimentos, mas perscrutavam o interior dos indiví-



duos, diferenciando-se de tudo que já existira na literatura brasileira. Em outras palavras, “Não haverá, decerto, uma explicação tangível e aceitável para o mistério da linguagem e do estilo de Clarice Lispector, disse o poeta Lêdo Ivo” (MOSER, 2017, p. 23).

Para que possamos ascender à discursividade e descrever/analisar o enunciado “bruxa” dirigido a essa autora, precisamos retornar, brevemente, à sua biografia, seguindo Moser (2017): a vida de Clarice Lispector foi marcada pela sua ousadia, determinação e ímpeto. Queria mudar o mundo, defender o direito dos outros, tinha ânsia por justiça. Era vaidosa, mas se sentia incomodada com a sociedade conservadora que impunha limites às mulheres. Por isso, rejeitava a moral convencional e andava na contramão dos discursos normatizadores e patriarcais, que ditavam o feminino até então. Um dia, sonhou, segundo Moser (2017), que estava em um julgamento público em que foi banida da Rússia porque não era feminina. O juiz afirmou que dois gestos a entregavam: ela mesma acendia seu próprio cigarro, ao invés de esperar o homem acender, e aproximava sua cadeira da mesa, não esperando que o homem fizesse isso por ela. São contra condutas que não aconteciam apenas nos sonhos, uma vez que, segundo Moser (2017, p. 455), a escritora “passara a vida lutando contra uma multidão voltada para a direção oposta”. A própria autora afirmara que sempre ia contra o fluxo da multidão quando andava pelas ruas. Nas palavras de seu amigo e poeta Otto Lara Resende, “[...] ela era um exemplo brutal da singularidade da pessoa humana” (MOSER, 2017, p. 454).

Filha de imigrantes judeus, Clarice nasceu na aldeia de Tchetchelnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920. Chocou-se com o poder desde muito pequena, pois devido à perseguição aos judeus, durante a Guerra Civil Russa, sua família fugiu para Maceió, no Brasil, levando-a com apenas dois meses de idade. Teve uma infância difí-



cil, marcada pela fome, pela guerra, pela dificuldade de adaptação da família ao Brasil e pela morte precoce da mãe, em 1930, no Recife. Aquela que nasceu para salvar a mãe, tinha falhado. Mania, sua mãe foi violentada por um bando de soldados russos e contraiu sífilis. Acreditava-se, naquela época, que ter um filho poderia curar a mulher da doença. Clarice não a curou, e essa culpa carregou por toda sua vida.

Mesmo com essas raízes amargas, com doze anos, Clarice mudou-se com o pai e as irmãs para o Rio de Janeiro. Em 1941, ingressou no curso de Direito na Universidade Federal, feito nada comum para uma mulher na época. Acostumada com as lutas diárias desde a infância, continuou fugindo dos padrões da época, pois ainda como estudante de direito começou a trabalhar como jornalista, outro fenômeno raro, exigindo dos homens certas adaptações, visto que não estavam acostumados com a presença de mulheres na redação. Em um momento marcado pelo chamado fascismo de Getúlio Vargas no Brasil, era muito difícil ser jornalista ou escritor, a não ser que trabalhasse para Lourival Fontes, o qual manipulava a imprensa brasileira a mando do governo. A audaciosa e irreverente Clarice - sobretudo desobediente -, simplesmente, abordou Fontes e lhe pediu emprego na Agência Nacional. Tânia, irmã da escritora, pontuara que ninguém tinha essa audácia, os empregos se davam através da mediação de parentes. Mas a escritora, com sua *vontade de verdade*, ultrapassou os limites impostos, principalmente as mulheres da época, e foi contratada como a primeira mulher para exercer o cargo de editora e repórter num meio dominado pelos homens, colocando abaixo as normas de passividade ditadas ao feminino e dando início a uma vida da qual ela mesma seria a protagonista.

Foi com essa audácia, que a autora publicou seu primeiro conto na revista *Pan*, intitulado “Triunfo” em 1940. Segundo Moser (2017), ela chegava nas revistas dizendo que tinha um conto e perguntando se



não queriam publicá-lo. Através desse ímpeto, Clarice começou a fazer ecoar as vozes das mulheres até então silenciadas pela sociedade patriarcal, dando visibilidade a um feminino escondido às sombras do machismo e da misoginia, os quais ditavam-no como incapaz de criar.

Publicando contos, de acordo com Moser (2017) de forma abundante, mesmo sem receber nada, em jornais e revistas literárias, escreveu em 1942 seu grandioso romance *Perto do Coração Selvagem*, que lhe rendeu o prêmio *Graça Aranha* em 1944. O estilo clariceano inovou a literatura brasileira. “O furacão Clarice surgiu como a mais rara personalidade literária no nosso mundo das letras; algo de excepcional; dotada de uma estonteante riqueza verbal” (MOSER, 2017, p. 162), tirando elogios de críticos como Antonio Candido e Sérgio Milliet. Assim, com essa estreia triunfal, a mulher Clarice trouxe para a luz dos holofotes, o sexo, outrora dado como defeituoso, alheio aos ambientes públicos e sociais, desordenando o que fora dito e construído a respeito do feminino.

O futuro de Clarice parecia traçado, devido ao fervor com que havia estreado, mas nessa época, em meados do curso de direito, já conheceu e namorava Maury Gurgel Valente, que em 1940 ingressa no corpo diplomático. Em 1943, logo após Clarice conseguir nacionalidade brasileira, casaram-se, mesmo com todo ceticismo que ela tinha quanto ao casamento, uma vez que segundo a autora o casamento limitava a liberdade das mulheres. Após o casamento, em meio a segunda Guerra Mundial, o casal foi embora do Rio de Janeiro para Belém do Pará, local para onde Maury foi enviado como diplomata e, onde pela primeira vez, ela não tinha muito o que fazer. A exótica mulher, acostumada a enfrentar a vida, lutando pelas suas verdades e pelo seu lugar, havia entrado no destino de esposa de diplomada e embarcava para longos anos, que a fariam experimentar o adormecer de sua escrita, de seu



ímpeto criador, de sua verdade interior, de sua busca por justiça e de ser, simplesmente, Clarice!

Diante dessa nova vida, ela começou a se dar conta da função meramente decorativa, que teria que enfrentar ao lado de Maury Gurgel, apesar da vida financeiramente estável que ele poderia lhe oferecer. Assim, segundo Moser (2017), a destemida Clarice sentiu-se impactada com as mudanças, contando em uma carta a sua irmã Tania, que durante “esse mês de viagem nada tenho feito, nem lido, nem nada – sou inteiramente Clarice Gurgel Valente” (MOSER, 2017, p. 178). Em outra carta ao amigo Lúcio Cardoso “Enquanto vocês vivem no Brasil, eu aqui tomo chá com leite num colégio de moças” (MOSER, 2017, p. 201). Habituada a trabalhar e a escrever, a escritora já sentia que tudo havia mudado. Estava diante de uma vida fria, passiva e patriarcal, na qual Maury, lembrando as palavras de Perrot (2017) seria o sopro criador, o homem que trabalha, e a ela caberia a sensibilidade, a doçura, a paciência e os deveres de esposa, com os quais ela teria que se violentar para se encaixar e que já pesava sobre ela.

Na Suíça, em 1948, a autora teve seu primeiro filho, Pedro e, em 1953, em Washington, seu segundo filho, Paulo. Mas nem mesmo o nascimento dos filhos conseguiu arrancá-la da inércia na qual se encontrava. O furacão Clarice estava perdendo sua força, aquela que tanto ousou estava apática. Sua submissão a vida diplomática, ao lado de Maury, era dolorosa e estava subjugando-a ao silêncio estarrecedor, o qual sempre pesou na história das mulheres. Segundo Moser (2017), ela sustentava todas as obrigações de esposa de diplomata: jantares, eventos, passeios, mas tudo isso lhe causava enjoo. Os papéis, outrora designados ao feminino, não deixaram de pesar sobre ela, ou seja, “o caos estava por trás de um véu de ordem” (MOSER, 2017, p. 264) e a vida tinha se tornado violenta demais para ela.



Nesse enquadramento, desanimada, com grande dificuldade de publicar seus livros, visto que estava longe do Brasil, sentindo-se cada vez mais perturbada pelo seu sentimento de inutilidade e presa a uma vida pacata, que a estava domesticando e enjaulando-a, Clarice decidiu, em 1959, separar-se de Maury. Melhor dizendo, ela rompeu com o dispositivo da aliança, “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens” (FOUCAULT, 2020, p. 15), que define aquilo que é permitido, aquilo que é proibido e um *status* entre os parceiros, levando-os à função de manter o corpo social.

Destarte, em uma época em que o divórcio não era legalizado no Brasil e, antes mesmo do surgimento do movimento feminista, Clarice irrompeu, no século XX, com outras *vontades de verdade* e, portanto, com novas formas de subjetividade, voltando para o Brasil com seus dois filhos. Rompeu com as sujeições e com as verdades instituídas, fugiu do padrão, da normatização, da submissão, da docilidade e não atendeu às exigências de uma figura feminina da época, mais especificamente às obrigações de esposa de diplomata. Ao se separar, para seguir sua carreira de escritora, foi contra os discursos estabelecidos que alocavam as mulheres aos afazeres domésticos, regulando sua forma de ser e estar no mundo. Clarice, ao encontro das palavras de Gros (2018), desobedeceu, optando talvez, pelo lado mais difícil, arriscado, louco e irracional – a desobediência - a ter que aceitar a passividade, a ordem, os padrões, a docilidade e a conformação designado às mulheres.

Seu retorno ao Brasil, como mulher separada e com duas crianças, não foi fácil. De acordo com Moser (2017), em alguns momentos, ela se sentiu envergonhada pela separação e preocupada com a situação financeira. Mas a fase que o Brasil vivia era de Revolução Cultural, era da Bossa Nova, do Cinema Novo, isto é, da modernidade. Conse-



quentemente, logo veio a publicação de seus livros, que antes não conseguia publicar. Clarice reapareceu, ressurgiu, fez sucesso. Explodiu em vendas com a publicação de “Laços de Família”, e estreou entre os *best-sellers*, marcando, definitivamente, a sua volta. Aquela mulher, ofuscada pela vida diplomática, adormecida e esquecida atrás do véu que encobria o feminino e suas outras formas de existência, que não aquelas designadas pela sociedade desde os tempos mais antigos, se tornou uma “instituição nacional” (MOSER, 2017, p. 306), reconhecida agora apenas pelo primeiro nome. Em outros termos, após tanto tempo lutando na obscuridade, a autora alcançou o reconhecimento de seu trabalho, que a confortou depois de tempos tão difíceis. Segundo um crítico da época, Clarice despertou “a literatura produzida hoje no Brasil de uma deprimente e degradante letargia e a eleva a um plano de perenidade universal e perfeição” (MOSER, 2017, p. 384-385). E ela sabia, segundo sua irmã Tania, que seu feito era inigualável.

Nesse viés, Clarice, mulher, escritora, divorciada, autora de uma literatura encantadora e provocadora, que espantou com sua liberdade de criação e de pensamento e que inovou a literatura brasileira, quebrando com os parâmetros até então vistos no modernismo, foi na contramão de discursos que controlavam outrora o feminino. Numa área ainda dominada por homens, ela usou de sua escrita e se fez voz. Adentrou ao terreno do saber, da criação, da escrita, antes tão desejado e negado às mulheres e colocou abaixo discursos precursores que encarceravam as mulheres à cópia, à interpretação e à tradução e os quais afirmavam que “Na construção das identidades, a glória é masculina e a felicidade, feminina” (PERROT, 2019, p. 99). Em outras palavras, a autora, representando o sexo considerado submisso, imperfeito e defeituoso, desobedeceu, insistiu, resistiu, e com ela tirou do silêncio inúmeras mulheres, antes caladas, silenciadas e, até mesmo



mortas, fazendo ecoar discursos outros, outras vontades de verdade que irromperam uma mudança nessa história das mulheres, a qual está e permanecerá em curso.

As condições sócio-históricas de emergência do enunciado *bruxa*

O misticismo sempre permeou a vida de Clarice Lispector. A autora nasceu em uma região que possuía uma estreita relação com o divino. “Uma grande mística nasceu num lugar famoso por seus grandes místicos” (MOSER, 2017, p. 28). A região era conhecida pelas aparições da Virgem Maria e pelas estátuas de Cristo que sangravam. Segundo Moser (2017), o crítico *Le Monde* disse que Clarice lembrava Santa Teresa d’Ávila e São João da Cruz, visto que ela mesma se afirmava como mística, apesar de não ter religião. Por conta dos mistérios que sempre envolveram suas raízes, foi considerada indecifrável, indescritível, misteriosa e, por isso, sempre inquietou a todos. Assim, apesar de todos os questionamentos a respeito de sua vida e suas raízes, Clarice não gostava muito de falar sobre si. “Não vou ser autobiográfica. Quero ser *bio*” (MOSER, 2017, p. 18). Diante desse vácuo de informações, é que Lispector, segundo Moser, já foi descrita como quase tudo: “nativa e estrangeira, judia e cristã, bruxa e santa, homem e lésbica, criança e adulta, animal e pessoa, mulher e dona de casa” (2017, p. 18).

Dessa forma, dentre todas essas designações, *bruxa* é o que salientamos aqui, no enalço de resposta em relação à pergunta arqueológica: por que desse enunciado e não outro em seu lugar? Respostas que implicam considerar os *jogos de verdade* atrelados a esse enunciado, via memória discursiva, pois de acordo com Foucault (2014), um enunciado sempre reatualizará outros enunciados.



Em 1975, Clarice, em uma segunda viagem à Colômbia, foi convidada por Simón Gonzáles, político e escritor colombiano, para participar do Primeiro Congresso Mundial de Bruxaria. Ela aceitou o convite e seguiu na contramão dos discursos que emergiam no Brasil daquela época, pois ainda vivíamos em um regime ditatorial do governo brasileiro no qual, para além de outros excessos, muitas mulheres, por meio de torturas e exposição à violência de gênero, foram vítimas de um regime cruel e autoritário. No dia de sua participação, na mesa intitulada *Literatura e Magia*, Clarice não leu as várias versões de um discurso que havia preparado. Fez apenas uma breve introdução que dizia: “Acontece que tudo o que eu tenho a dar a vocês todos é apenas minha literatura” (MOSER, 2017, p. 428). Em seguida, alguém leu, em espanhol, o seu misterioso e profundo conto *O ovo e a galinha*, que somente foi compreendido depois que foi traduzido e impresso.

Clarice não falou nada de bruxaria, nem de magia, nem de coisa alguma sobrenatural que talvez se esperasse num congresso de bruxaria. Ao contrário do que todos esperavam, sua grande magia era sua literatura. Sua arma para resistir e desobedecer era sua escrita. Numa área ainda dominada por homens, ela usou de sua arte e se fez voz. A mulher Clarice adentrou ao terreno do saber, da criação, da escrita, antes tão desejado e negado às mulheres e, colocou abaixo discursos outros que encarceravam as mulheres à cópia, à interpretação e à tradução. Nas palavras de Perrot (2019), “na construção das identidades, a glória é masculina e a felicidade, feminina” (p. 99). Mas, segundo Moser, sua participação no congresso de bruxaria foi o suficiente para lhe conferir o título de *bruxa*, conforme demonstram as sequências enunciativas a seguir.



SE 1: “A grande bruxa da literatura brasileira” (Affonso Romano de Sant’Anna *In Moser*, 2017, p. 429).

SE 2: “Cuidado com Clarice. Não se trata de literatura, mas de bruxaria” (Otto Lara Resende *In Moser*, 2017, p. 429).

SE 3: “É verdade o que dizem, a mulher é mesmo uma bruxa” (Luiz Carlos Lacerda *In Moser*, 2017, p. 406).

Enunciados como esses, segundo Gregolin (2016), são aceitos e passam a circular como se fossem verdade e acabam, então, por constituir o sujeito Clarice, uma vez que, para Foucault (2003, p. 256) “[...] não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas.”. Essas subjetivações sempre circundaram a mulher, melhor dizendo, sempre que uma delas alcança o saber, foge aos padrões, às normatizações, ao engessamento, sempre que elas adentram a lugares, aos quais discursos dotados de poder negaram ao feminino, ocorrem subjetivadas como desobedientes e, até mesmo, como bruxas. Se voltarmos ao mito da criação, no livro de Gênese, encontraremos Eva, que desejou o saber, cedeu a tentação e, por isso, foi culpada pela entrada do pecado no mundo, sendo então, punida com as dores do parto. Essa regra, esses discursos, essas subjetivações se atualizam com Clarice. Esta, não sofre punição, mas por usar sua escrita, como prática de liberdade, ou melhor, por irromper com novas formas de subjetividade, é objetivada como bruxa, uma vez que escreveu como ninguém escrevera no modernismo brasileiro, uma vez que alcançou a glória e marcou a história através da sua criação e da sua escrita. Clarice, como parte do sexo submisso, imperfeito, defeituoso, desobedeceu, insistiu, resistiu e, com ela, tirou do silêncio inúmeras mulheres, outrora cala-



das, silenciadas e até mesmo mortas, fazendo ecoar discursos outros, outras vontades de verdade que irromperam uma mudança nessa história das mulheres, a qual está e permanecerá em curso.

Assim, o enunciado *bruxa*, tomado na instância de seu acontecimento, por um lado, carrega a glória, o brilho da sua literatura, a inovação de seu estilo literário, que a consagrou como uma das mais admiradas, lidas e estudadas autoras do modernismo brasileiro. Mas, por outro lado, carrega, por meio de memória discursiva, o tom pejorativo e negativo atribuído ao feminino e as vozes daquelas que foram queimadas vivas nas fogueiras em meados dos séculos XV a XVII. Nesse viés, cabe um retorno ao *caça às bruxas* para melhor vislumbrarmos os jogos de verdade, em meio às tramas de saber-poder, que circundam esse enunciado.

A figura da bruxa maléfica com sua vassoura, seu imenso narigão e seu caldeirão que usava para fazer feitiços e maldições sempre esteve presente nos desenhos animados, filmes e livros infantis e permanece até hoje enraizada na cultura popular como uma representação do mal. O grande problema, ou talvez, o grande ato de misoginia de acordo com Silva e Santos (2020), foi que essa visão social a respeito da bruxa foi atrelada à figura da mulher convertendo-se numa repulsa ao feminino. Repleto de estereótipos e fruto de uma construção social e histórica, a figura da mulher relacionada à bruxa acarretou num processo de julgamentos e perseguição, dando continuidade a visão negativa da mulher advinda do mito de Adão e Eva.

As grandes religiões monoteístas, segundo Perrot (2019), veem a hierarquia do masculino e do feminino como algo criado por Deus. Principalmente, no catolicismo, o sacerdócio é destinado apenas aos homens, os quais passam a ser detentores do poder, do saber e do sagrado. Mas, no final da Idade Média, as mulheres começaram a questionar esse poder e passaram a fazer parte de seitas que expressavam



essa inquietação religiosa. Essas mulheres, sem ligação com instituições religiosas passaram a ser vistas como perigosas. Nas palavras de Perrot, “A mulher é assimilada ao pecado: uma tentadora da qual é mister se defender” (PERROT, 2003, p.21).

Nesse quadro, a Igreja Católica, tão soberana na época, para manter o seu poder, a manutenção do cristianismo e o controle dos corpos e comportamentos, passou, de acordo com David (2015), a reprimir todos os comportamentos que não iam ao encontro de seus dogmas, tais como práticas curativas, poções mágicas, benzeduras, entre outros. Assim, passou a perseguir todos que apresentavam um comportamento que ameaçava a persistência de seu poder, transformando-os em *hereses*.

Diante disso, as mulheres, que usufruíam de recursos naturais, que eram parteiras, curandeiras, que tinham acesso a terras, isto é, que de algum modo buscavam certa autonomia sobre suas vidas e seus corpos atentando ao poder e demonstrando conhecimentos e habilidades outras que não aquelas destinadas ao feminino, foram vistas como seres malignos, culpadas pelas desgraças dos homens e, então, acusadas de bruxaria. Foram as mais perseguidas, submetidas a torturas e, posteriormente, num ato de total misoginia, queimadas vivas em fogueiras, uma vez que fugiram do padrão imposto às mulheres. Em outras palavras, elas precisaram ser reguladas e queimadas para não causarem nenhum mal ou descontrole aos homens e às estruturas sociais.

Na esteira de Federici (2017), autora do conceituado livro *Calibã e a bruxa*, a grande caça às bruxas na Europa, liderada pelas diversas estruturas de poder, como Igreja e Estados, teve a finalidade de levar adiante um disciplinamento social em que as mulheres foram subjugadas. Ainda nas palavras de Rocha (2016), “A subversão da mulher, considerada bruxa, instiga uma reflexão desta para além do discurso religioso. A ideia então vai ao encontro de pensar a bruxa enquanto



uma construção sócio-histórica da mulher transgressora, empoderada, sobretudo em relação ao seu corpo” (ROCHA, 2016, p. 2).

A condição feminina, de acordo com Silva e Santos (2020), “passou por transformações, mas, trouxe resquícios de estereótipos e representações negativas que de forma enraizada se difundiu e perpetua na sociedade atual” (p. 8). Destarte, ao ser objetivada como bruxa, Clarice carrega, não só o brilho, a glória e o reconhecimento de sua escrita inovadora, mas também, a ordem da desobediência, da resistência, do empoderamento, daquela que não se deixou enquadrar, padronizar, normatizar, daquela que fugiu ao engessamento do feminino, que ousou, que adentrou ao terreno do saber e assumiu, com sua fascinante escrita, o seu lugar. Clarice, faz-nos lembrar as palavras de Gros (2018), “A desobediência é mesmo a tal ponto justificada, normal, natural, que o que choca é a ausência de reação, a passividade” (p. 16). Clarice é metáfora da coragem, é pura ação e protagonista da sua história. Nesse viés, a voz da bruxa da literatura ainda ecoa, por inúmeros países, através das diversas obras que deixou: cartas, crônicas, contos e com ela trouxe visibilidade ao sexo frágil e fez ecoar as vozes de mulheres que foram caladas e apagadas da história. Discursivizada pela ótica de Moser, essa é Clarice, a mulher, a escritora, a bruxa!

Considerações finais

Historicamente, desde tempos imemoráveis, as mulheres ficaram à margem. Envolvidas por um grande silêncio, coube a elas a passividade, a aceitação e a obediência. Privadas do espaço público e alheias aos acontecimentos sociais, foram destinadas ao trabalho anônimo, isto é, aos afazeres domésticos e aos cuidados da família. Mas, os tempos mudaram, as mulheres desejaram o saber, colocaram-se em movimento e



invadiram o espaço público. Isto é, aquelas que viviam no anonimato apareceram e tiveram uma nova participação na vida política, econômica, social e cultural, configurando ao feminino possibilidades e contribuições antes depreciadas.

Nesse enquadramento, Clarice contribuiu, significativamente, com tais mudanças. A mulher escritora bruxa fugiu ao engessamento do feminino, ousou, desobedeceu, adentrou ao terreno do saber e assumiu, com a sua fascinante escrita, o seu lugar. Com isso, contribuiu para desestabilizar certezas, em torno do estigma da fragilidade do sexo frágil, fazendo ecoar as vozes de mulheres que foram caladas e apagadas da história irrompendo, no século XX, com outras vontades de verdade.

Referências

BÍBLIA, A.T. Gênese. In BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamentos*. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1997, p. 50.

DAVID, Camila Garcia. *A eterna “Caça às Bruxas”: Sobre terroristas e traficantes*. 2015, p. 53. Monografia (Bacharel em Direito). PUC, Rio de Janeiro, 2015.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad. Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). *Ditos e escritos. Estratégias, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v.4.



FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. *Educação Sexual: Uma proposta, um desafio*. São Paulo, 2^o Edição: Cortez, 1988.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In: FERREIRA, Ruberval e RAJAGOPALAN, Kanavilil (Org.). *Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso*. São Paulo: Pontes, 2016.

GROS, F. Foucault e a questão de quem somos nós?. *Tempo Social*, Universidade de São Paulo, n^o 1-2, vol. 07, pp.175-178, 1995.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

LOURO, Guaciara Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro, 16 Edição: Vozes, 2014.

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PERROT, Michelle. *Minha História da Mulheres*. Trad. Angela. M. S. Côrrea. 2^a ed., São Paulo: Contexto, 2019.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda S. de e SOIHET, Rachel (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 13-27.

ROCHA, L.; BELARMINDO, L.; PESSANHA, L. Bruxa: uma construção histórica da mulher que conhece o próprio corpo. *4^o Seminário Internacional de Educação e Sexualidade. 2^o Encontro Internacional de estudos de gênero: fundamentalismos e violências*. Vitória / ES, 2016.

SILVA, Luciana Juvêncio; SANTOS, Sergiana Vieira dos. Mulheres e bruxas: A figura feminina na américa portuguesa através da visita da santa inquisição no século XVI: feitiçaria, patriarcado e misoginia. In: *I Encontro Internacional de História do Sertão: A educação e os desafios contemporâneos* - Delmiro Gouveia, AL, 2020. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/i-eihs/trabalho/149571>>. Acesso em: 27/08/2022 às 10:44.

Recebido em: 29/08/2022

Aprovado em: 20/12/2022

Licenciado por



A sangria inútil: uma análise do discurso médico sobre menstruação na obra do Dr. Elsimar Coutinho

The useless bleed:
an analysis of the medical discourse about menstruation
in the work of Dr. Elsimar Coutinho

 Jade Luiza Andrade Ferraz

 Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar o discurso médico que aborda as experiências de menstruar e produz modos de subjetivação específicos acerca das mulheres que menstruam, presente no livro *Menstruação, a sangria inútil*, do Dr. Elsimar Coutinho. Durante a década de 1990, o referido médico ganhou notoriedade midiática e prestígio na comunidade médica ao propor a supressão menstrual como método de suposta melhoria na qualidade de vida das mulheres. O referencial teórico-metodológico está ancorado na Análise de Discurso francesa, com base nas obras de autores como Pêcheux (2015, 2008, 1995) e Orlandi (2000). Com a análise foi possível observar quais os

Jade Luiza Andrade Ferraz. Mestranda em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do Grupo de Estudos em Discurso, Língua e Identidades (PPGL/DISCUULTI/URCA). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: jade.luiza@urca.br

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/FCLAR com estágio no CÉDITEC (Sorbonne/Paris XII). Professora do Departamento de Línguas e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri e líder do DISCUULTI – Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades (DLL/PPGL/DISCUULTI/URCA). E-mail: claudia.pinheiro@urca.br



processos sócio-históricos e os artifícios de linguagem que caracterizam a tese do referido médico de que a menstruação é um fenômeno obsoleto.

Palavras-chave: Análise de discurso; menstruação; discurso médico.

Abstract: The objective of this research is to analyze the medical discourse about menstruation experiences that produce specific modes of subjectivation about women who menstruate, which is contained in the book *Menstruação, a sangria inútil* (*Menstruation, the useless bleed*), by Dr. Elsimar Coutinho. During the 1990s, the aforementioned doctor gained media notoriety and prestige in the medical community by proposing menstrual suppression as a method of supposed improvement in women's quality of life. The theoretical and methodological framework is based on the French Discourse Analysis, based on the work of authors like Pêcheux (2015, 2008, 1995) and Orlandi (2000). Upon analysis, it was possible to observe the sociohistorical processes and the language devices that characterize the doctor's thesis that menstruation is an obsolete phenomenon.

Keywords: Discourse analysis; menstruation; medical discourse.

Introdução

No final da década de 1990, um ginecologista baiano, o Doutor Elsimar Coutinho, conhecido na comunidade médica por seus estudos em endocrinologia e reprodução humana, passou a ser uma figura de apelo midiático ao versar sobre menstruação, sustentando a tese de que as mulheres, se assim quisessem, não precisavam mais menstruar. As “regras impostas pela natureza” poderiam ser suprimidas através do uso contínuo de contraceptivos, argumento sustentado em seu livro *Menstruação, a sangria inútil*¹, que compõe o corpus deste estudo.

1. Todas as citações apresentadas neste estudo são *ipsis litteris*. Não foram feitas correções ou alterações do texto original, publicado em 1996.



Desde a década de 1960, o Dr. Elsimar Coutinho, professor e pesquisador, realizava testes do anticoncepcional injetável de uso prolongado como forma de suprimir o ciclo menstrual. Ele era considerado um vanguardista desse método e alegava que menstruar mensalmente ou repetidas vezes é um fenômeno moderno e desnecessário para a saúde reprodutiva das mulheres. De acordo com ele, em “um passado remoto” (indefinido pelo autor), mulheres experienciarem gravidezes e/ou amamentações consecutivas e por isso não menstruavam com frequência, algo que acontece “apenas quando mulheres e homens férteis vivem separados” (COUTINHO, 1996, p. 18). A menstruação foi considerada por ele uma “herança cultural” associada à feminilidade e à juventude, principalmente nos países de Terceiro Mundo (COUTINHO, 1996, p. 18).

Coutinho defendia a tese de que o sangramento menstrual é inútil, tanto para as mulheres multitarefadas que, em decorrência dos desconfortos menstruais, percebem prejuízo no desempenho de afazeres relacionadas ao matrimônio, à maternidade e ao trabalho, quanto para aquelas que a experienciam como um incômodo mensal, seguido de dores e desconfortos (COUTINHO, 1996). O autor não hesita em afirmar que esta é “uma perspectiva realista da desnecessidade da menstruação” (COUTINHO, 1996, p. 22).

As análises que aqui estão presentes foram realizadas com os fundamentos teórico-metodológicos da “Escola Francesa de Análise de Discurso”, doravante AD. Assim, ancoramo-nos na AD, sobretudo, mobilizando conceitos elaborados, fundamentalmente por Michel Pêcheux (2015, 1995) referentes às questões do discurso e do sujeito.

Compreendemos discurso como “uma materialidade histórica sempre já dada, na qual os sujeitos são interpelados e produzidos como “produtores livres” dos seus discursos cotidianos” (PÊCHEUX, 2015,



p. 156). Para realizar as análises aqui traçadas, adentramos em dois conceitos chaves no pensamento de Pêcheux acerca do funcionamento dos discursos: o conceito de formação ideológica e de formação discursiva (PÊCHEUX, 1995)².

Em uma formação social dada, as práticas sociais vigentes se expressam de forma concreta através de aparelhos estatais. Nessa formação social é possível observar um modo de produção específico e o estado das relações de classe que a compõem, que é marcada por alianças e antagonismos.

No cerne desse antagonismo, como ponto de intercessão entre as ideologias e os discursos em uma dada conjuntura, estão as formações discursivas (PÊCHEUX, 1995, p. 161) “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”.

Nesse sentido, aquilo que é dito em uma determinada conjuntura – as palavras, as expressões, as proposições – fazem ou recebem seus sentidos no interior da formação discursiva na qual é produzida. Isso quer dizer que as palavras mudam de sentido de acordo com a posição do sujeito – no interior de determinada formação discursiva – que as emprega. Ainda nas palavras de Pêcheux, “[...] os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 161).

Com tudo isso posto, nesta pesquisa, buscamos analisar o discurso médico, presente na obra do Dr. Elsimar Coutinho (1996), que aborda as experiências de menstruar e produz modos de subjetivação específicos acerca das mulheres que menstruam. O que chamamos recorrent-

2. As aspas são do autor. Em AD, os sujeitos possuem um lastro de “liberdade” estreito (visto que são interpelados por suas formações ideológicas/discursivas).



temente de “discurso médico sobre menstruação” consiste em dizeres sobre menstruação que partem da clínica especializada, geralmente (mas não exclusiva) expressos em teses, livros e artigos científicos, como é o caso da materialidade selecionada para esta pesquisa.

Ao analisar os discursos sobre menstruação presentes na obra do Dr. Elsimar Coutinho, identificamos uma formação discursiva sobre menstruação na qual este fenômeno particular às pessoas que possuem útero — na publicação de Coutinho, as mulheres — é danoso porque, segundo o médico, causa dores e sofrimentos e, portanto, as impede de desempenhar múltiplas funções sociais relacionadas ao trabalho, vida conjugal e criação de filhos.

De “perfeito incômodo” a “sangria inútil”: um breve panorama histórico dos discursos sobre menstruação no Brasil

É correto presumir que a menstruação é objeto de análises desde o período que chamamos de Antiguidade. O naturalista romano Plínio, autor de *História Natural*, estudou e escreveu sobre sangue menstrual, descrevendo-o como um veneno fatal: “destrói a fertilidade das sementes, mata e definha insetos, plantas e flores, apodrece as frutas e até cega navalhas. De acordo com ele, manter relações sexuais com mulheres menstruadas pode ser fatal para os homens.” A menstruação era percebida por ele como uma abjeção (doença/praga/veneno) indicativa de infertilidade ou não fecundação, e também um risco às formas de vida (plantas, flores, frutos, insetos) e à colheita (PLINE L’ANCIEN, 1950).

No livro *Menstruação, a Sangria Inútil*, Coutinho (1996), ginecologista brasileiro de renome, investiga discursos fundadores da medi-



cina ocidental, mas reitera as mudanças entre as acepções acerca da menstruação ao longo do tempo, comparando ou retificando práticas e métodos de análise utilizados pela medicina ao longo de diferentes períodos históricos. Ao sustentar a tese de que a menstruação havia se tornado obsoleta, ele buscou responder “por que a grande massa de mulheres do mundo inteiro não passou a se valer da supressão da menstruação (pelo uso de anticoncepcionais) para deixar de menstruar”. COUTINHO, 1996, p. 44).

Essa publicação pode ser compreendida como um acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 1998) no amálgama de dizeres acerca da menstruação no Brasil, sobretudo em contraste com a noção de que menstruar era uma condição exclusiva e distintiva da *natureza feminina*, tese sustentada, até então, pelo discurso clínico, desde meados do século XIX (RHODEN, 2009).

Sobre isto, Laqueur (2001) aponta para uma divisão sexual historicamente construída, e reforçada pela ciência oitocentista: até o século XVIII, na cultura ocidental, predominava um modelo de sexo único, vigente desde a Grécia clássica, que tinha o corpo masculino como normativo e referencial. Embora seja uma tese discutível, para ele, a diferenciação entre homens e mulheres não era traçada por uma determinação biológica, e os órgãos sexuais eram vistos como iguais, diferindo apenas em grau de perfeição.

O corpo feminino era “imperfeito”, pois que este não apresentava órgãos sexuais exteriorizados. Como não havia uma clara distinção entre processos fisiológicos especificamente “dos homens” e “das mulheres”, a menstruação era associada ao sangramento nasal ou hemorroidal dos homens (LAQUEUR, 2001); noutras vezes, similar ao sêmen, ainda que menos “potente” em sua função reprodutiva.



Com a Renascença, e principalmente a partir do século XIX, a medicina ascendeu a uma posição de privilégio no saber ocidental. Em consonância com a cultura humanista e literária da época, o interesse dos médicos não se limitava a versar sobre questões voltadas para saúde/doença; estendia-se ao estudo de línguas, literatura, filosofia, geografia, história e das artes; alguns até enveredavam para a produção literária e a científica através da imprensa. Muitos deles tornaram-se figuras de prestígio e participação ativa na política e na vida cultural, constituindo parte da *elite pensante* do país (MARTINS, 2004).

Algumas ressalvas: pelo difícil acesso à educação formal para a maioria da população brasileira, essas publicações ficavam muito restritas à pequena comunidade letrada vigente. Além disso, entre o século XVIII e meados do XIX, “não havia um padrão considerado ideal e principalmente aceito pela população referente à presença dos médicos acadêmicos” para determinado número de habitantes por região — uma demanda do século posterior (MARTINS, 2004, p. 62). O hábito de ir ao médico em situações de doença ou para consultas periódicas não era difundido.

Entretanto, o interesse pela higiene pública para o ideal de nação do século XIX, ou, mais precisamente, pelo controle higienista e eugenista da população, uniram Estado e medicina em campanhas massivas de medicação, sobretudo da classe trabalhadora e indigentes, que “causavam mal-estar nos setores mais privilegiados” (RAGO, 1985). Médicos, criminologistas e inspetores públicos investem no projeto de “domesticação do operariado” através da instituição de hábitos moralizadores e incentivo ao modelo de formação da família nuclear gestado no imaginário burguês de manutenção da ordem social (RAGO, 1985).

Em contrapartida ao crescente número de mulheres que por necessidade deixavam o ambiente doméstico para as fábricas, oficinas,



enfim, trabalhos diversos, era institucionalizado um novo modelo de feminilidade: a mulher frágil, vigilante, cuidadora, afetiva; “a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família”; a infância passou a ser “percebida como riqueza em potencial da nação, constituíram as peças mestras deste jogo de agenciamento das relações intrafamiliares” (RAGO, 1985, p. 37), o que relegava às mulheres trabalhadoras um padrão de vida burguês inatingível e uma intensa jornada de trabalho.

O ideal burguês do corpo feminino era o corpo dessexualizado, a prática sexual das mulheres deveria ter como finalidade apenas a procriação da espécie. Mas o corpo feminino era também considerado matriz de vícios e distúrbios: a loucura, insônia, ninfomania, hipocondria, histeria – sendo esta última considerada grande ameaça à ordem social, pois que “as histéricas eram percebidas como mulheres que não se adaptavam ao papel que lhes era reservado na família e na sociedade” (NUNES, 2010, p. 379). Portanto, *fazia-se necessário* manter os “desvios de comportamento” femininos sob vigília, e muitos médicos higienistas se mantiveram fervorosamente ocupados nessa tarefa.

Entre os temas de maior interesse da medicina à época estavam “a natureza do útero e dos ovários, a virgindade e a puberdade” (RHODEN, 2010, p. 29). A menstruação despertava uma inquietação especial para os médicos, tanto pelo temor à ninfomania, masturbação, histeria ou frigidez, que *surgiam* no momento de transição para a fase reprodutiva feminina, quanto por ser considerada um “perfeito incômodo” que “admoesta a mulher de sua execução para um trabalho tão nobre, qual o da propagação da espécie” (FIRMINO Jr., 1840).

Já o século XX, para Courtine (2006, p.7), foi o momento histórico que “inventou teoricamente o corpo”; na segunda metade do século, “o corpo se pôs a desempenhar os primeiros papéis nos movimentos in-



dividualistas e igualitaristas de protesto contra o peso das hierarquias culturais, políticas e sociais”.

A separação entre prazer e reprodução foi um marco histórico para a vida das mulheres ao longo da década de 1960, com o advento da pílula anticoncepcional e maior difusão midiática do seu uso. “A pílula” causou intensas transformações na dinâmica social e, claro, tornou-se questão significativa nos grupos de militância feminista, visto que ampliou as possibilidades acerca do desejo, de práticas sexuais e do planejamento familiar.

A chamada *revolução sexual* gerou uma série de debates científicos, políticos e religiosos, sobretudo pelo desacordo por parte de frentes conservadoras contrárias ao uso de contraceptivos (SANTANA, 2015). Apesar das contrariedades, para as mulheres, a pílula representava certa autonomia sobre o controle do corpo e da sexualidade, ampliando a possibilidade de escolha acerca de “quando e quantos filhos queriam ter, levando em consideração estilo de vida, carreira profissional e questões financeiras. Puderam, então, cogitar outros futuros” (PEDRO, 2012, p. 244).

Entre esses movimentos e acontecimentos, a disseminação do uso de pílulas anticoncepcionais, dentre outros métodos contraceptivos, como o dispositivo intrauterino (DIU), geraram uma série de debates e enfrentamentos na dinâmica social brasileira com forte participação dos movimentos em prol da liberdade sexual e reprodutiva (SANTANA, 2015).

No final da década de 1990 e início do século seguinte, o uso das pílulas e injeções de progesterona, as mesmas usadas na contracepção, passou a ser incentivado e ganhar certa popularidade, tendo em vista a supressão menstrual. O primeiro anticoncepcional injetável de uso prolongado foi testado como forma de evitar a menstruação pelo médico baiano Elsimar Coutinho.



Longe de ser considerada um fenômeno pessoal, individual, restrito à intimidade do sujeito que menstrua, a menstruação foi *tornando-se*, na compreensão clínica, motivo de preocupação, inspeção e análises. Segundo Coutinho (1996, p.18), a supressão do ciclo menstrual, além de combater a sangria “dispensável à saúde da mulher”, seria capaz de melhorar a qualidade de vida das mulheres ao combater doenças como a endometriose e a anemia, assim como outros distúrbios característicos da menstruação, como a tensão pré-menstrual.

“Viver sem as regras impostas pela natureza”: O discurso sobre a obsolescência da menstruação

Examinemos, portanto, o enunciado “*Menstruação, a sangria inútil*”. O título sintetiza um argumento seguido por Coutinho, de que o ciclo menstrual era considerado, desde a Grécia Antiga, por Hipócrates, uma função do organismo feminino de eliminação periódica de impurezas presentes no sangue. Por isso, menstruar/sangrar periodicamente era “não apenas útil, mas indispensável à saúde da mulher” (COUTINHO, 1996, p. 18).

Para os antigos médicos, a hemorragia menstrual representava o mecanismo natural de o organismo livrar-se das substâncias (ou humores) tóxicas responsáveis pelo mal-estar periódico das mulheres. Em outras palavras, a síndrome pré-menstrual era para eles a doença e a menstruação, a sua cura.

Ao mencionar “humores”, Coutinho (1996) refere-se a um sistema – cuja determinação é elaborada por Hipócrates e desenvolvida por Galeno – para observar o funcionamento do corpo humano. O argumento



era de que o bom funcionamento do corpo e a cura de doenças estava na manutenção do equilíbrio entre quatro partes do corpo, cada uma com funções específicas, mas trabalhando em conjunto: o sangue e a bile amarela, humores *quentes e úmidos*; a linfa e a bile negra, considerados *frios e secos*. Corpo e mente poderiam ser afetados pelo desequilíbrio dos quatro humores, causado por fatores internos e externos, até mesmo as estações do ano (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010).

De acordo com Coutinho (1996), nesse raciocínio, compreendia-se que as alterações de humor e mudanças no organismo feminino que precedem a menstruação seriam a doença. Como os sintomas cessavam durante ou depois do aparecimento do sangue (hemorragia) menstrual, supunha-se que o sangramento (sangria) era uma forma de “expelir” a doença, gerando a cura.

A propósito, a sangria periódica de enfermos era um procedimento feito com base na observação da menstruação, e perdurou até meados do século XX. Consistia na prática de expelir “sangue ruim” que “necessitava ser expurgado” (COUTINHO, 1996, p. 47). Assim, tanto a menstruação quanto a sangria eram consideradas formas de curar doenças.

Os predicativos “útil” e “inútil” são utilizados pelo médico em referência à menstruação em duas situações distintas. A primeira, “útil”, por filósofos da Antiguidade e médicos que julgavam a menstruação necessária para a desintoxicação do organismo, tese que ele explana e busca retificar:

Enquanto a sangria terapêutica se manteve, de vários séculos antes de Cristo até o começo do século XX, como o mais usado instrumento da medicina para tratar desde uma leve dor de cabeça até a mais grave pneumonia, era difícil convencer quem quer que fosse de que a menstruação repetida pudesse fazer mal. Diziam os médicos que as mulheres pre-

cisavam sangrar para desintoxicar o organismo, só não explicavam por que os homens não precisavam desintoxicar os organismos deles. O posicionamento simplista e autoritário dos médicos sempre foi fundamental para a aceitação conformada da menstruação pelas mulheres. *Quem podia duvidar do julgamento dos médicos?* (COUTINHO, 1996, p. 18. Grifos nossos).

É interessante observar como Coutinho, um médico, identifica a posição de influência e prestígio de sua categoria (“*Quem podia duvidar do julgamento dos médicos?*”), ainda que em discordância dela, e mesmo que, como já dito, o prestígio especial da medicina seja um efeito provocado por uma série de fatores da Modernidade, bem posterior aos “vários séculos antes de Cristo”.

Em se tratando de literatura leiga sobre a menstruação, Coutinho (1996, p. 138) as refuta de maneira ainda mais contundente:

Outra tentativa de apresentar a menstruação repetida como boa para a saúde têm aparecido na *literatura leiga*, paradoxalmente da autoria de mulheres que têm tensão pré-menstrual e sentem imenso alívio quando menstruam. Um raciocínio aparentemente lógico, porém *falacioso*, porque *equivalem a defender o uso de um sapato apertado para sentir o prazer de descalça-lo* (Grifos nossos).

Agora, atinemos para a forma com que Coutinho (1996, p. 83) descreve a menstruação:

A menstruação é uma hemorragia uterina provocada pela expulsão do revestimento interno do útero, o endométrio, pela ação contrátil da musculatura uterina, o miométrio,

sempre que uma ovulação não resulta em gravidez. O aumento da atividade contrátil do útero, assim como a desorganização estrutural do endométrio, que precede, provoca e mantém a menstruação, resulta da queda dos níveis de hormônios ovarianos que inibem a atividade contrátil da musculatura e sustentam a organização estrutural e funcional do endométrio. O fenômeno é reconhecido pelo seu caráter hemorrágico de duração autolimitada a cerca de cinco dias e se repete de maneira periódica a intervalos de 28 dias enquanto houver insucesso reprodutivo após cada ovulação bem-sucedida.

Exceto pelo uso de alguns jargões médicos como o adjetivo “catamenial” (menstrual), com as expressões “ação contrátil” e “caráter hemorrágico” nesta e em outras passagens do texto, em todo o livro, o autor se dispõe de uma linguagem ensaística, mais voltada para um público leigo e desprendida do rigor técnico acadêmico, assumindo a posição de um divulgador científico. Desse modo, o efeito de sentido que seu discurso produz é de aproximação entre o discurso científico e o público leigo.

Além de uma forma de diferir do “*posicionamento simplista e autoritário dos médicos*”, é possível supor que os termos “técnicos” no texto de Coutinho (1996) sejam eventual e estrategicamente utilizados em trechos específicos como demarcadores de sua posição de sujeito como membro de uma comunidade científica, um lembrete à leitora e ao leitor de que o autor utiliza-se para a legitimação do seu dizer, do discurso de autoridade no assunto, diferente da literatura leiga produzida, por exemplo, pelas mulheres portadoras de tensão pré-menstrual, as quais, apesar da própria experiência do ato de menstruar, não possuem seu discurso legitimado diante da autoridade do discurso médico.



Também vale citar o primeiro parágrafo da seção introdutória do livro (COUTINHO, 1996, p. 17):

Ao propor a supressão da menstruação como benefício para a saúde da mulher, dirijo-me principalmente àquelas para quem o sangramento menstrual traz evidentes malefícios, como as portadoras de doenças como endometriose, miomatose, menorragia, tensão pré-menstrual, anemia e outras condições associadas à menstruação. Mulheres para quem a menstruação não apresenta um problema atual, mas que as freqüentes repetições podem vir a fim evitar a manifestação de uma doença grave no futuro.

[...] As mulheres para quem a menstruação não passa de um “incômodo” também podem deixar de menstruar se assim o desejarem por períodos mais longos, sem se preocupar com possíveis conseqüências malélicas.

A menstruação é algo “inútil” e um “incômodo” no crivo do ginecologista, e além disso, *danosa* para o organismo feminino. Para ele, tanto a menstruação como a sangria eventual são desnecessárias, provocando, assim, o efeito de sentido de uma obsolescência e maleficência da menstruação.

No texto de Coutinho (1996), a menstruação é tratada como um malefício à saúde por seu caráter cíclico, repetitivo, “um incômodo ou uma causa de sofrimento físico ou mental” (COUTINHO, 1996, p. 22). Além disso, o próprio fluxo menstrual pode ser um causador de doenças:

O fluxo do sangue menstrual para a cavidade abdominal pode ser considerado um mecanismo de reaproveitamento de componentes preciosos do sangue,

como o ferro da hemoglobina, aminoácidos, vitaminas, anticorpos etc. Por outro lado, este mesmo fluxo pode provocar doenças graves, como endometriose e infecções (COUTINHO, 1996, p. 90)

Se, ao que podemos constatar, ao longo do século XIX, suprimir propositalmente a menstruação seria uma “anomalia” que poderia, inclusive, causar desordens mentais (RHODEN, 2001, p. 199), aqui, o próprio sangue menstrual pode ser uma ameaça à saúde feminina, não mais aos moldes dos filósofos clássicos, “um sangue ruim”, mas por provocar “doenças graves”, entre elas: dismenorrea, enxaqueca, asma, trombocitopenia menstrual, porfiria, artrite, epilepsia, insônia, hipersonia, pneumatórax catamenial, endometriose e miomas (COUTINHO, 1996).

Segundo Coutinho (1996), também podem ser relativas à menstruação “predisposições a um agravamento de doenças crônicas associadas ao esqueleto e às juntas, das glândulas endócrinas, particularmente à tireoide, à coagulação do sangue e ao metabolismo” (p. 113) e “um agravamento de doenças infecciosas, como a furunculose, e viróticas, como a herpes” (p. 112-113), “diminuição das defesas imunológicas” (p. 113), “até a apendicite se manifesta durante o *período crítico*” (p. 113).

Na sequência, outros termos e expressões utilizados por Coutinho (1996) para se referir (ou associados) à menstruação: “desconforto”, “incômodo”, “estranho sangramento”, “mal-estar periódico a que estavam sujeitas as delicadas criaturas” (p. 49), “inutilidade”/“inútil”, “regra”, “falha reprodutiva”, sendo “problema” o termo de maior incidência (15 menções ao longo do texto). Nota-se que, através de um discurso patriarcal que que atribui às mulheres características supostamente “inerentes”, “naturais” (“delicadas criaturas”), a menstruação não é apresentada como uma doença ou uma abjeção em si, mas é



descrita de maneira associada a vários malefícios à saúde daquelas que a experienciam, ou ainda como algo desnecessário, obsoleto.

O título deste tópico foi extraído da dedicatória do referido livro (COUTINHO, 1996) o qual o autor endereça a sua esposa: “A Tereza, companheira de todas as horas, que dividiu comigo a sua experiência de viver sem as *regras impostas pela natureza*” (COUTINHO, 1996, p. 5). “Regra(s)” é um termo vulgarmente utilizado para designar a menstruação, que infere a regularidade (geralmente mensal) de sua ocorrência. É possível observar que o sintagma “regras” produz um efeito de sentido ambíguo, que denota tanto regularidade da menstruação (processo fisiológico mensal) quanto uma condição impositiva, uma ordem (“impostas pela natureza”), porém, superável, contornável (“viver sem”).

O enunciado “viver sem as regras impostas pela natureza” provoca um efeito de sentido que denota superação daquilo que é considerado “natural”/“regular”/“corriqueiro” pela ciência, e livramento de “um mal”, por meio do conhecimento detido pelo médico *que sabe a resposta* para sanar “as regras”: a supressão mediada da menstruação. Também vale ressaltar que a menção à sua esposa, Tereza, como figura representante da categoria “mulher”, sobretudo em grau de proximidade conjugal (esposa e “companheira de todas as horas”), produz um efeito de sentido de comprovação da eficácia do método de supressão da menstruação proposto pelo médico.

Coutinho (1996) indica que a supressão menstrual pode ser feita a partir de procedimentos médicos/cirúrgicos, como a histerectomia, “o [método] mais radical” que consiste na retirada do útero e dos ovários (COUTINHO, 1996, p. 151), e não livra a mulher dos sintomas da tensão pré-menstrual; entretanto, assegura que uma alternativa menos radical é a recessão do endométrio.



No entanto, as formas de supressão mais indicadas pelo ginecologista se dão através do uso de medicamentos contraceptivos hormonais: pílulas anticoncepcionais, anticoncepcionais injetáveis (AMP) e implantes subdérmicos “inibidores da ovulação e, conseqüentemente, da menstruação” (COUTINHO, 1996, p. 149), não por acaso, visto que a ele se creditam os primeiros testes do uso de AMP para finalidades relativas à sessão dos sintomas pré-menstruais, objeto de significativa preocupação do médico.

A Síndrome Pré-menstrual e suas vítimas

Coutinho (1996) ocupou-se em descrever (mais do que analisar) os sintomas que precedem a menstruação como um conjunto de “alterações no corpo e na mente” que “ocorrem nos dias que precedem a chegada da hemorragia menstrual” (COUTINHO, 1996, p. 93), ao qual dá-se o nome de síndrome pré-menstrual (SPM) ou ainda tensão pré-menstrual (TPM). A associação direta à menstruação é justamente o que a distingue de sintomas patológicos isolados e da doença mental.

O autor dedica um capítulo inteiro à descrição, causas, sintomas e conseqüências da SPM, que pode ser “um problema muito sério” para as mulheres. A descrição de sintomas é um ponto importante; em conjunto, integram um campo semântico da enfermidade. Vejamos: alguns se manifestam no corpo, fisicamente, como *cansaço*, *distensão abdominal*, *sensibilidade das mamas* e sintomas ligados a mudanças de comportamento ou alterações no estado psíquico, como *irritabilidade*; *tensão nervosa*; *variação de humor*; *depressão*; *cólicas*; *maior desejo por comer*; além de “*introspecção*, *diminuição da eficiência no trabalho*, *ansiedade e irritabilidade*” (COUTINHO, 1996, p. 93-144). Perceba que, ao pontuar a “diminuição da eficiência no trabalho,



o efeito de sentido provocado pelo discurso de Coutinho (1996) vai de encontro à lógica neoliberal de produção, reprodução e funcionamento dos corpos no sistema capitalista, corpos aptos ao trabalho, ativos, produtivos, que não devem adoecer.

Em algumas passagens, sintomas e consequências de ordem social confundem-se, aparecem juntos em um mesmo enunciado (COUTINHO, 1996, p. 94):

Os efeitos da SPM sobre o comportamento da mulher podem ser *devastadores*, não somente para ela como para seus familiares e amigos, com *prejuízos tanto na esfera social quanto profissional*. Eficiência reduzida no emprego, na escola ou em competições esportivas, depressão, nervosismo, insegurança, insônia, conflitos conjugais, maus-tratos e rejeição dos filhos, agressividade dirigida indistintamente aos subordinados e aos superiores hierárquicos, confusão mental, esquecimento, ingestão exagerada de alimentos ou bebidas alcoólicas – *esses efeitos podem naturalmente gerar grandes problemas tanto para as vítimas de SPM quanto para as pessoas que privam do seu convívio na fase pré-menstrual*. Perda de confiança de amigos e familiares, do emprego, de uma promoção ou de uma posição na empresa, afastamento do marido, divórcio, tentativas de suicídio e até de assassinato são *conseqüências do estado mental alterado* na fase pré-menstrual das vítimas de SPM (Grifos nossos).

Nota-se que alguns “efeitos da SPM” são semelhantes ao *conjunto de sintomas* descrito anteriormente, como “depressão”, “nervosismo”, “insônia”. Outros estão ligados à ordem de “prejuízos tanto na esfera social quanto profissional”; e há ainda aqueles que representam ameaças



à vida da mulher acometida pela SPM e das pessoas à sua volta por meio de “tentativas de suicídio e até assassinato”. Segundo ele, “admissões hospitalares por causa de depressões e ameaças de suicídio são mais frequentes durante a fase pré-menstrual em todos os lugares do mundo onde se tem estudado o problema” (COUTINHO, 1996, p. 96).

É curioso que ele não aponte quais são esses estudos ou onde foram desenvolvidos: não recorre ao uso de notas de rodapé, por exemplo, para indicar de qual/quais fonte(s) extraiu essa informação, o que seria o habitual e é um recurso utilizado por ele em muitas passagens do livro. A esta altura, o médico já parece dispor de autonomia e autoridade sobre o próprio discurso, e se isenta da necessidade de esquadriñar esses dados.

Apesar de Coutinho traçar uma distinção entre a doença mental e a SPM, sendo que esta ocorre em mulheres com ou sem doença mental, o estado de alteração psíquica provocado pela SPM “não pode ser aceito como algo inevitável”. Ele afirma que as portadoras de doenças mentais têm a sintomatologia agravada durante a fase pré-menstrual, “exigindo medidas extraordinárias para conter a paciente naqueles dias” (COUTINHO, 1996, p. 95). O agravamento desses sintomas observado em pacientes psiquiátricas, segundo o médico, gerou a atribuição do termo “lunáticas”, devido a coincidência entre as crises e o ciclo lunar, que dura 28 dias, também equivalente à duração média do ciclo menstrual. Nesta linha de raciocínio, afirma (COUTINHO, 1996, p. 93):

Os feitos da síndrome podem modificar o comportamento da mulher, afetando o seu relacionamento com os seus familiares, amigos e colegas, prejudicando-a na vida conjugal, social e profissional. Os casos mais graves podem exigir internamento hospitalar. O estado mental da portadora pode levar ao suicídio ou à prática da violência.



A SPM configura-se, portanto, como um “mal”/“mal-estar periódico” (ibden, p. 47) que (re)aparece em um momento específico (precede a menstruação), cíclico (a cada 28 dias, em média), e pode acometer mulheres com ou sem histórico clínico psiquiátrico, sendo mais graves nos últimos casos.

Coutinho (1996, p. 99) ainda aponta: “é evidente que as alterações endócrinas que levam a mulher a um comportamento anormal fogem ao seu controle, assim como seus atos”. Ou seja, o efeito de sentido produzido é de que a SPM “podem ser *devastadores*”, a ponto do sujeito acometido pela SPM (*a mulher/a paciente*) representar significativa ameaça à ordem social à medida em que já não pode ser capaz de responder pelos seus próprios atos, atentar contra a própria vida e a de outras pessoas. Perceba, entretanto, que “as alterações endócrinas” (no organismo, no corpo) que “levam a mulher a um comportamento anormal” e geram “prejuízos tanto na esfera social quanto profissional”, “fogem ao seu controle” (da mulher/paciente), e por isso elas são consideradas “vítimas de SPM”.

O sintagma “vítima” merece atenção a mais. Coutinho (1996, p. 94) volta a usá-lo em seguida:

Em estudos realizados na Inglaterra sobre a síndrome, foram constatadas conseqüências da mudança do comportamento das mulheres até na freqüência das visitas dos filhos menores das *vítimas* ao pediatra. Os filhos neste caso se tornam *vítimas* da desatenção agressividade e perda de coordenação da mãe, que pode machucar, deixar de alimentar ou simplesmente castigar injusta ou exageradamente a criança. Notas baixas na escola, perda de provas, atraso em encontros, dizer o que não queria, atropelar, ser atropelada, provocar ou ser *vítima* de acidentes tanto em casa

quanto no trabalho, queixações, praticar crimes. Tudo feita involuntária e irracionalmente. Caracteristicamente, a *vítima* de SPM não dá conta das modificações do próprio comportamento e reage indignada quando é acusada durante a crise de agir de modo anormal (Grifos nossos).

O termo é empregado em diferentes sentenças, todas elas relativas às *portadoras de SPM*. Vejamos novamente:

- “(...) mudança do comportamento das mulheres até na frequência das visitas dos filhos menores das *vítimas* ao pediatra”: Devido à mudança de comportamento causada pela SPM, as mulheres/mães se ausentam do encargo de levar seus filhos menores ao pediatra;
- “Os filhos neste caso se tornam *vítimas* da desatenção agressividade e perda de coordenação da mãe”: Nesta sentença, os filhos são as “vítimas das vítimas”, pois que há desatenção (negligência) da mulher/mãe/portadora de SPM no cuidado com os filhos, além da *agressividade, perda de coordenação da mãe*, que perde o senso de justiça e se torna arbitrária *até punindo (castigo) injusta ou exageradamente a criança*;
- “(...) provocar ou ser *vítima* de acidentes tanto em casa quanto no trabalho”: Mais uma vez, há dubiedade nos usos do termo. A *vítima* de SPM pode *provocar* (verbo transitivo direto que indica ação) um acidente ou pode ser *vítima* de um acidente; duplamente vítima, da SPM e dos acidentes causados pelas mudanças de comportamento decorrentes da SPM;

- “(...) a *vítima* de SPM não dá conta das modificações do próprio comportamento e reage indignada quando é acusada durante a crise de agir de modo anormal”: A vítima, inconsciente do próprio estado de alteração comportamental, reage com indignação quando a “crise” lhe é apontada. O efeito de sentido causado é de que a *vítima de SPM* responde à acusação portando-se de maneira *ainda mais* alterada – remete a uma ciclicidade (“alteração” ↔ “acusação”).

É possível perceber que “vítima” denota tamanha passividade que a *portadora de SPM* é incapaz (“não dá conta”) de responder pelas próprias ações, mesmo quando provoca situações que causem dano a si mesma e a terceiros.

Desta forma, o espectro de possíveis *vítimas* da SPM é amplo ou demasiado lacunar, pois que, segundo Coutinho (1996, p. 93), “em 30 a 40% da população feminina o fenômeno [alteração no comportamento] adquire um caráter perturbador, provocando um intenso mal-estar, podendo até tornar-se incapacitante”. E continua: “Apesar da síndrome pré-menstrual se apresentar na adolescência e na pré-menopausa, é na mulher madura, entre 30 a 45 anos que a condição se manifesta freqüentemente, desaparecendo na menopausa com a cessão definitiva das regras” (COUTINHO, 1996, p. 93).

Não há especificidade no “perfil” da vítima de SPM – além da apresentação dos sintomas já descritos –, do percentual indicado (30 a 40% da população feminina) e a faixa etária daquelas que são mais propensas a apresentarem sintomas de SPM (*mulheres de 30 a 45 anos*); também não há indicação da necessidade de um laudo médico que ateste a síndrome.



As expressões “estar naqueles dias”³/“estar menstruada”/“estar de TPM” são utilizadas em contextos nos quais um determinado comportamento feminino pareça indicar “alteração” ou “inadequação” às normas/padrões/princípios de determinado ciclo social. São utilizadas como estratégia ideológica sexista de deslegitimação ou silenciamento da fala, do reclame, do discurso, postura, enfim, de mulheres, sobretudo em espaços públicos, como se estas estivessem acometidas por um estado de alteração comportamental decorrente do ciclo menstrual/da TPM/SPM, inconscientes de seu estado supostamente alterado.

Se há o pressuposto de que todas ou a maioria das mulheres (adultas) menstrua(m), e se a alteração de comportamento é uma característica do período menstrual ou que precede a menstruação, indiscriminadamente, *elas* podem estar “alteradas”. Neste sentido, não é relevante constatar ou não se essas/as mulheres são “vítimas de SPM”, pois que qualquer atitude considerada inadequada, alterada, falha, que indique algo percebido como negligente, desviante da ordem e da ideologia sexista e patriarcal, já pode ser um indicativo de modificações comportamentais decorrentes do ciclo menstrual feminino.

O discurso de Coutinho (1996) funciona de modo a produzir efeitos de sentido de legitimidade na hierarquia social de produções discursivas

3. A recorrente substituição da expressão “estar menstruada” por “estar naqueles dias” também revela aspectos do tabu linguístico que circunda a experiência de menstruar. Segundo Orsi (2011, p. 336), “o tabu linguístico é decorrente das sanções, restrições e escrúpulos sociais; atua na não permissão ou na interdição de se pronunciar ou dizer certos itens lexicais aos quais se atribui algum poder e que, se violados, poderão trazer perseguições e castigos para quem os emprega”. A menstruação é considerada uma experiência restrita à individualidade de quem menstrua e pode ser motivo de constrangimento quando discutida ou vista publicamente. Além disso, é considerada um indicativo de que o corpo feminino está apto à iniciação à vida sexual e à reprodução, e a sexualidade feminina também é atravessada por uma série de tabus sociais. O sangue menstrual ainda é alvo da ideia de impureza, associado à sujeira e à doença, que desperta sensações e sentimentos como os de repulsa, nojo e repugnância. Esses fatores podem ser relevantes na tentativa de compreender a construção social desse tabu. Cabe a investigação.



devido à sua formação/ocupação como médico, ginecologista, membro de uma comunidade científica. Dessa forma, há um aporte especializado em seu discurso que atesta o potencial estado de alteração das *vítimas de SPM*. Para elas, esse médico, portanto, possui a resposta, a solução: a obliteração da experiência das experiências e especificidades das pessoas que menstruam, neste caso, as mulheres, pela supressão da menstruação, principalmente através do uso de anticoncepcionais.

Considerações finais

Parte significativa da história do corpo e da chamada medicina ocidental no final do século XX é de uma medicalização sem precedentes (MOULIN, 2008). A medicina preventiva ganhou notoriedade exponencial ao progresso nos conhecimentos acerca do organismo, fator que se tornou justificativa para a constante perscrutação de possíveis ameaças ao pleno funcionamento de corpos e mentes. O ideal de corpo sadio, livre das auguras da enfermidade, vigente desde o século XIX, passa a ser intensificado.

Nesse contexto, sendo a menstruação considerada algo “inútil” e o ciclo menstrual um causador de *problemas* que impedem o bom funcionamento do corpo e da mente, prejudicam a sociabilidade e a produtividade das mulheres, a via supostamente mais “fácil” e indicada pelo médico para lidar com esses “problemas” é a supressão menstrual à base de medicação. Desse modo, no decorrer das análises foi possível observar que essa formação discursiva que promove a estigmatização e silenciamento da experiência de menstruar, em uma formação ideológica, que além de evidentemente sexista e patriarcal, busca legitimar a otimização e medicalização compulsória dos corpos.



Menstruação é uma questão de saúde pública. Hoje, já é possível falar em dignidade menstrual, por exemplo. Muitas pessoas que menstruam e se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social são atingidas pela pobreza menstrual, que consiste na precariedade ou falta de acesso a produtos de higiene necessários para evitar riscos à saúde física durante a menstruação. Menstruar é um processo fisiológico comum a muitas pessoas que possuem útero, mas a experiência de menstruar não é universal, pois está intimamente ligada a uma série de estigmas sociais, questões raciais e de classe.

Todo dizer oculta uma série de não-ditos, de silêncios e silenciamentos (ORLANDI, 2018). Na tese do Dr. Coutinho, um desses não-ditos acerca do uso de anticoncepcionais para a supressão menstrual é a série de efeitos colaterais desse tipo de medicação, que vêm sendo discutidos desde a década de 1960, devido a possibilidade de causar danos à saúde das *mulheres* (termo majoritariamente utilizado em trabalhos científicos para se referir às pessoas que menstruam), de curto a longo prazo (ALMEIDA; ASSIS, 2017).

Neste estudo, ao analisarmos discursos sobre menstruação, nos referimos a um objeto histórico inscrito em uma materialidade linguística. Observamos que, longe de ser apenas um fenômeno pessoal, individual, restrito à intimidade, a menstruação é tematizada no discurso do Dr. Elsimar Coutinho como questão de saúde da mulher, de interesse público. Nas análises do discurso, entretanto, identificamos como o discurso do ginecologista é ideologicamente favorável a uma lógica capitalista e patriarcal de produção e reprodução da vida através da medicalização compulsória dos corpos.



Referências

ALMEIDA, A.P. F.; ASSIS, M. M. Efeitos colaterais e alterações fisiológicas relacionadas ao uso contínuo de anticoncepcionais hormonais orais. *Rev. Eletrôn. Atualiza Saúde*. Salvador, v. 5, n. 5, p. 85-93, jan./jun. 2017.

COURTINE, Jean-Jaques. Introdução. In: COURTINE, Jean-Jaques. CORBIN, Alain. (orgs.) *História do Corpo: Da Renascença às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTINHO, Elsimar Metzker. *Menstruação, a sangria inútil: uma análise da contribuição da menstruação para as dores e sofrimentos da mulher*. São Paulo: Editora Gente, 1996.

FIRMINO Jr., José Joaquim. *Sobre a menstruação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1840.

MARTINS, APV. A mulher no discurso médico e intelectual brasileiro. In: *Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

MOULAIN, Marie Anne. O corpo diante da medicina. In: COURTINE, Jean-Jaques. CORBIN, Alain. (orgs.) *História do Corpo: Da Renascença às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 15-82.

NUNES, Sílvia Alexim. Histeria e psiquiatria no Brasil da Primeira República. *História, Ciências, Saúde*. v.17, supl.2, dez. 2010, p.373-389.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 42ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2018.

ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. *ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011, p. 334-348.

ORTEGA, Francisco. ZORZANELLI, Rafaella. *Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *Análise do discurso: Michel Pêcheux*. ORLANDI, Eni Peccinelli (orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PEDRO, Maria Joana. Corpo, Prazer e Trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 238-259.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2005.

PLINE L'ANCIEN. *Histoire Naturelle. Livre I*. Texte établi, traduit et commenté par Jean Beaujeu. Paris: Les Belles Lettres, 1950.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ROHDEN. Fabíola. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2001.

SARDENBERG, Cecilia M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v.11 n.2, p.15-29, jan./jun. 2018.

SANTANA. Joelma Ramos. *Difusão da pílula anticoncepcional no Brasil (1962-1972): a mídia e os livros didáticos*. São Paulo: PUC, 2015.

Recebido em: 29/09/2022

Aprovado em: 23/01/2023

Licenciado por





Competências do texto dissertativo-argumentativo do Enem: dificuldades e desafios no processo de leitura e de escrita

Competencies of the dissertative-argumentative text of the Enem:
difficulties and challenges in the process of reading and writing

 Bruna Maria de Sousa Santos

 Letícia Paulo de Oliveira

 Matheus Kennedy Henriques de Macêdo

 Thierry Mahon Gome

Resumo: A pesquisa em tela tem o objetivo de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio nas competências exigidas pela redação do Enem. Elegemos como procedimento metodológico a pesquisa de natureza qualitativa de base documental. Como sustentação teórica, utilizamos Tavares & Cardoso (2018), Marcuschi (2008), Vanda Elias (2014), Koch (2004), entre outros. As dificuldades identificadas são compreendidas como fatores decorrentes de um ensino deficitário, além da falta do hábito de leitura e escrita, essenciais para que os alunos desen-

Bruna Maria de Sousa Santos. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba. E-mail: brunasantoscg@gmail.com.

Letícia Paulo de Oliveira. Graduanda em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: leticia2001jt@gmail.com.

Matheus Kennedy Henriques de Macêdo. Graduando em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: kennedymatheus473@gmail.com.

Thierry Mahon Gomes. Graduando em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: mahontierry4@gmail.com.



volvam textos objetivos, coerentes, coesos e, sobretudo, significativos. Nesse sentido, este trabalho mostra o quão relevante é incentivar os alunos à prática da leitura e da escrita, para que possam se tornar produtores de textos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Texto dissertativo-argumentativo. Dificuldades. Ensino Médio.

Abstract: The research aimed to identify the main difficulties faced by students of the 3rd grade of high school in the skills required by the writing of the Enem. As a methodological procedure, we chose document-based qualitative research. As theoretical support, we used Tavares & Cardoso (2018), Marcuschi (2008), Vanda Elias (2014), Koch (2004), among others. The difficulties identified are understood as factors resulting from a deficient teaching, in addition to the lack of reading and writing habits, essential for students to develop objective, coherent, cohesive and, above all, meaningful texts. In this sense, this work shows how relevant it is to encourage students to practice reading and writing, so that they can become producers of critical and reflective texts.

Keywords: Dissertative-argumentative text. Difficulties. High school.

Introdução

A leitura e a escrita são ferramentas essenciais para a formação de discentes no mundo contemporâneo, onde as relações sociais são marcadas pela interação e comunicação da linguagem. Os atos de dissertar e argumentar exigem de nós uma visão crítica para questionar, refletir, argumentar e, assim, versar sobre determinado assunto de forma sistemática, tendo como objetivo convencer o nosso interlocutor sobre o ponto de vista que defendemos. Por exigir dos alunos diferentes habilidades linguísticas e sociocomunicativas, a tipologia do texto dissertativo-argumentativo é contemplada no Exame Nacional do Ensino



Médio (Enem) há muitos anos, tendo modificado substancialmente o modo como professores de Língua Portuguesa têm trabalhado os processos de leitura e escrita dos alunos.

Desde o primeiro ano em que a redação do Enem assumiu a tipologia dissertativa-argumentativa, o foco das aulas de português tem se ampliado no sentido de abranger de forma mais efetiva os processos de escrita e de estratégias argumentativas de modo a proporcionar, em sala, a formação de escritores competentes, persuasivos e críticos. Nessa perspectiva, os estudantes não são mais avaliados apenas por meio de questões de múltiplas escolhas, visto que o intuito do texto argumentativo é a exposição e a defesa do ponto de vista dos alunos, cujo objetivo é persuadir o leitor, conforme aponta Passarelli (2012, p. 48 *apud* TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 3), quando defende que, nesse tipo de texto, “o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos”.

No que se refere à matriz de redação do Enem, é necessário conhecer e compreender as famigeradas competências cognitivas que compõem o texto dissertativo-argumentativo exigido pelo MEC, quais sejam:

- I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.
- 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.
- 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.
- V. Elaborar proposta de solução para o problema aborda-

do, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2020, p.8).

Tomando como referência a aplicação dessas competências, nosso estudo tem como objetivo observar as dificuldades e desafios implicados no cumprimento das competências da redação do Enem, trabalhar a coesão e coerência no texto, compreender a temática abordada, desenvolver o domínio da escrita formal, sistematizar informações para a reformulação de argumentos e elaborar possíveis soluções para o problema identificado, respeitando os direitos humanos.

Como pré-requisito para o cumprimento dessas competências, consideramos o desenvolvimento da leitura e da escrita fatores determinantes para pôr em prática as habilidades solicitadas pela dissertação-argumentativa. No entanto, redigir um texto pode não ser uma tarefa tão fácil, pois estamos muito mais habituados à linguagem verbal do que à escrita, isto é, produzir um texto seguindo os padrões de um determinado gênero textual escrito não é tão simples quanto expressar argumentos e ideias por meio de gêneros orais, justamente pela questão do hábito: estamos todo o tempo a produzir textos orais, diferente do que acontece com os textos escritos mais formais.

Por essa razão, pretendemos refletir sobre as principais dificuldades implicadas no processo de escrita do texto dissertativo-argumentativo, de modo a contribuir com a prática de professores de Língua Portuguesa, uma vez que, ao identificar as possíveis lacunas que impossibilitam o avanço de determinados objetos de ensino, podemos vislumbrar novos caminhos metodológicos para a construção de práticas mais efetivas.



Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ocorreu em 1998, com o intuito de avaliar os conhecimentos dos estudantes ao término da Educação Básica, auxiliando, conseqüentemente, na elaboração de políticas públicas educacionais:

A implantação do Enem, em 1998, tornou-se viável a partir das mudanças introduzidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No marco desta nova legislação, a avaliação passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação (INEP, 2000).

Para além de políticas públicas, o Enem se tornou instrumento de acesso ao Ensino Superior e contempla, atualmente, 180 questões divididas em quatro áreas do conhecimento: ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias, incluindo a redação, cerne de nossa pesquisa. O exame é considerado uma prova voluntária, acessível a todos os concluintes ou egressos do Ensino Médio, e contemplado por instituições privadas e públicas como processo seletivo para o ingresso ao Ensino Superior.

A primeira aplicação da prova em 1999 até 2008 se tratava de uma avaliação com “questões interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no Ensino Médio [...]” (Portal MEC). A prova era composta por 63 questões de múltipla escolha e uma redação



dissertativa-argumentativa, e os resultados durante os primeiros anos de aplicação eram enviados pelos correios aos participantes.

Ao passar dos anos, com adaptações e reformulações, os objetivos do Enem foram agregando outros valores e gradualmente a credibilidade do exame foi reconhecida por instituições de Ensino Superior, o que tornou possível sua atuação não apenas como instrumento de avaliação da qualidade do Ensino, mas também como processo de seleção para ingresso no Ensino Superior:

[...] Em 1998, seu primeiro ano de aplicação, o exame contou com um número modesto de 157 mil inscritos e 115 mil participantes. Em sua 11ª edição, em 2008, o Enem já alcançava mais de 4 milhões de inscritos e 2,9 milhões de participantes. A grande expansão do número de candidatas ao Enem teve início em 2000, quando várias universidades, entre elas a USP e a Unicamp, passaram a considerar a nota da prova como critério de acesso ao ensino superior[...] (CASTRO, 2009, p. 9).

Em 2004, com a criação do programa Universidade para Todos (PROUNI), a nota do Enem passou a ser utilizada para adesão de bolsas de estudos integrais e parciais ofertadas pelo governo. Quatro anos depois, o Enem se tornou um processo nacional de seleção para ingresso na educação superior e no ano seguinte a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) veio modificar o formato do exame, trazendo adaptações no formato da prova, passando a organizá-la com 45 questões em cada área do conhecimento, totalizando em 180 questões e uma redação.

A “redação do Enem” prosperou com o objetivo “possibilitar que os alunos, a partir dos subsídios oferecidos, discutissem a relação entre



cidadania e participação social” (INEP, 2000, p. 22), ou seja, a redação era sempre de ordem social, cultural ou política e sua análise era composta pelos critérios de competência e habilidades esperados do gênero em questão. Nesse sentido, “todas as situações de avaliação estruturaram-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual e enunciados” (INEP, 2000, p. 114).

Atualmente, o Enem é considerado um dos maiores exames nacionais de acesso ao Ensino Superior. Através dele, programas como o Sisu, Prouni e Fies possibilitaram o acesso dos estudantes a universidades públicas e privadas. Por sua grande relevância nesse contexto, a redação do texto dissertativo-argumentativo, conforme os moldes do Enem, tem sido tema de grande centralidade, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. As possíveis temáticas, as estratégias argumentativas, a estrutura composicional do gênero têm sido tópicos constantes em sala de aula, de modo a preparar os estudantes para a produção desse texto. Entretanto, ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação de um ensino que, de fato, concretize as habilidades e competências exigidas para a produção de uma redação nota mil, como pudemos observar recentemente com os resultados do exame: em 2021, apenas 22 redações, de um total de 2,1 milhões, conseguiram a nota máxima.

Partindo desses resultados, algumas perguntas passam a se delinear: o que falta ao ensino de português para uma maior eficácia na produção do texto dissertativo-argumentativo? Aulas que abordam a estrutura composicional, estratégias argumentativas e temáticas sociais são suficientes para que os estudantes se sintam preparados para produzir um texto dessa natureza? Como podemos, de fato, efetivar um ensino que promova a evolução da escrita dos nossos alunos? Certamente, tais perguntas circundam o pensamento de muitos professores comprometidos com o seu trabalho. Propomos, nas linhas que



seguem, discutir sobre o modo como o texto dissertativo-argumentativo pode ser trabalhado em sala, de maneira a potencializar a produção dos alunos.

○ texto dissertativo-argumentativo e os critérios de textualidade

É a partir dos anos 90, com a discussão sobre um ensino favorável ao desenvolvimento de gêneros dissertativos, que se recupera o conceito de gênero discursivo, através das obras de Bakhtin (1985 *apud* LOPES-ROSSI, 2002, p. 25), o qual considerava os gêneros como “formas típicas de enunciados [...] que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social”. Nessa mesma época, surgiu o conceito “produção de textos”. Ainda sob essa perspectiva, Lopes-Rossi (2002) assevera:

O desenvolvimento da competência comunicativa é imprescindível para que o aluno aja como sujeito ativo em suas produções textuais e, para tanto, a competência comunicativa “[...] deve incluir, além de conhecimentos linguísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, também conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos” (2002, p. 29).

É importante que os professores estimulem desde cedo a competência comunicativa dos alunos para que o sujeito construa uma consciência linguística referente ao léxico e à estrutura da língua trabalhada. É importante também que os professores tenham em mente os obstáculos enfrentados pelos vestibulandos para construir um texto dissertativo-argumentativo coeso e coerente. Baseamo-nos nos preceitos



teóricos da Linguística Textual (LT), que, sob a perspectiva de Koch (2004, p.11), “dá importância aos fatores e critérios de textualidade contidos na manifestação linguística”. Para Marcuschi (2008, p. 128), “[...] o texto dissertativo-argumentativo é o mais utilizado, pois, é por meio dessa prática que é possível fazer uma análise sobre o aluno ao se tratar de sua interpretação, opinião e organização de ideias ao produzir um texto argumentativo”. Na esteira de raciocínio sobre o texto, Marcuschi organiza em sua obra sete critérios de textualidade, os quais devem orientar o processo de produção textual:

Os conceitos são coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. A coesão é como um princípio constitutivo do texto, que é estabelecida por meio de recursos semânticos, conectivos e operadores argumentativos. Sobre coerência o autor afirma: A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Em relação a intencionalidade, esse princípio textual mostra que a intenção do autor é um fator relevante para a textualidade, um ato de fala, um enunciado, um texto produzido com objetivo, uma finalidade, que deve ser captada pelo leitor. A aceitabilidade está relacionada à atitude do receptor, que pode ou não entender o texto. Por fim, temos a situacionalidade, que é a relação entre o evento textual e a situação em que o texto é escrito, podendo ser vista como um critério de adequação textual, pois ela é útil para orientar a produção do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 128).



Percebe-se, portanto, que os critérios de textualidade são essenciais para o processo de produção textual, porém, em muitos casos esses critérios não são encontrados de forma clara nas produções dos alunos, o que evidencia também um comprometimento no processo de leitura e compreensão textual, ou seja, a ausência de atividades que trabalhem os critérios de textualidade de forma detalhada pode dificultar o processo de escrita e reescrita do aluno. Sistemáticamente isso se deve a um ensino deficitário, o que é confirmado por Matêncio (2002), quando afirma que:

É perceptível as inconsistências encontradas nas produções textuais dos alunos, bem como a perpetuação de um ensino que usa o texto como pretexto para o ensino gramatical e para correção meramente estrutural e ortográfica, que contribuem para que vários textos continuem apresentando sérios problemas linguísticos, visto que não é exigida, por parte do corpo docente, uma reescrita e textualização das produções (MATÊNCIO, 2002. p. 25-32).

A partir das leituras, notamos que os estudantes enfrentam problemas desde muito cedo, pois muitas vezes não recebem *feedback* dos professores a respeito das produções textuais, e os textos são corrigidos a níveis gramaticais. Ou seja, na maioria das vezes não é ressaltada a importância de estudar as cinco competências cobradas pelo Enem de forma aprofundada, as quais se relacionam diretamente com os sete critérios de textualidade defendidos por Marcuschi (2008). Assim, os jovens carecem de conhecimento sobre quais regras seguir durante a produção do texto, as quais se aprofundam por diferentes motivos, que vão desde as didáticas oferecidas pelos professores, até a falta do hábito de leitura dos alunos. A professora Vanda Elias (2014) explica:

O estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele produz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor orientador de sua escrita [...] Diante dessa realidade, considero que o professor de Língua Portuguesa, para preparar suas aulas de redação, deve compreendê-la como um processo de textualização para, então, buscar estratégias que possibilitem ao estudante escrever, ler, reescrever seu texto, num processo contínuo de autoaprendizagem” (ELIAS, 2014, p.135).

Partindo dessas constatações, organizamos nossa pesquisa de modo a observar nas produções dos próprios alunos o modo como essas dificuldades se estruturam no texto.

Trajetos metodológicos

O estudo proposto partiu da abordagem qualitativa em que as respostas não são exatas e nem objetivas, e normalmente seguem linhas de análise e subjetivismo. De acordo com Goldenberg (1997, p. 34), “a abordagem qualitativa opõe-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”, ou seja, possui sua metodologia própria. O objetivo central desse tipo de apuração é que tenha capacidade de produzir novas informações acerca do objeto explorado (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Nosso estudo se desenvolveu no tipo da pesquisa documental, sendo a etapa em que ocorreram as análises dos documentos (redações)



passíveis de estudo. Tendo em vista que o gênero dissertativo-argumentativo exige a defesa de um posicionamento com argumentos embasados nas competências estabelecidas pelos manuais do Enem, surgiu a necessidade de entender quais são as dificuldades dos estudantes em aplicar as habilidades estabelecidas pelo gênero, que vão desde o domínio da escrita formal da Língua Portuguesa à construção de soluções para determinada problemática. Dessa forma, a pesquisa documental nos permitiu acesso aos materiais úteis para nosso estudo, as redações do Enem 2019, com o propósito de analisar as problemáticas inerentes à produção do texto dissertativo-argumentativo.

Fazendo uso desse método de pesquisa, solicitamos o envio da redação do Enem 2019 a uma turma de graduandos do 4º período do curso de Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba, que em 2019 eram estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Tais produções nos foram enviadas através do e-mail e do WhatsApp, totalizando 12 documentos que constituíram nosso *corpus* de análise. Para fazermos a escolha das redações e dos trechos que serão expostos à frente, selecionamos as produções enviadas em categorias, a saber: produções com problemas de atendimento ao tema, sem ampliação de repertórios, sem projeto de texto claro, textos com problemas de coesão e sem desenvolvimento completo de proposta interventiva. Os trechos que são apresentados na análise são mostras dessas categorias elencadas. Desse modo pudemos identificar as principais dificuldades e desafios dos alunos em aplicar as competências exigidas pelo texto dissertativo-argumentativo do Enem.



Dificuldades e desafios na leitura e escrita da redação do Enem

A redação do Enem é avaliada sob cinco competências, cada uma variando de zero a duzentos pontos, entre elas, podemos destacar: o domínio da escrita formal; compreensão e desenvolvimento da proposta, organização e interpretação de argumentos, defesa de um ponto de vista e elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado no tema. Partindo desses critérios, para que o texto dissertativo-argumentativo tenha uma boa estruturação, é necessário um planejamento acerca da temática, chamado na matriz de correção do Enem de “projeto texto”, ou seja, “produzir um texto não é somente escrever várias ideias aleatórias, é preciso que se apresente argumentos fundamentados para desenvolver uma reflexão crítica de um determinado tema” (TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 3).

Nessa perspectiva, dentre as produções analisadas, foi possível perceber inicialmente que em alguns casos houve o tangenciamento do tema proposto, logo no início da redação. O tema da redação do Enem 2019 era “A democratização do acesso ao cinema no Brasil” e alguns alunos acabaram por dar maior enfoque à questão do sistema democrático brasileiro, que não era o cerne da discussão, conforme podemos atestar pela ilustração abaixo:

Figura 1: Redação com tangenciamento do tema

1	Vivemos em um país democrático am-
2	de de temos o direito de escolher nossos
3	representantes no governo, a maioria da po-
4	pulação é analfaba e quase sempre atendida
5	sabemos que grande parcela da população
6	brasileira, é de baixa renda tornando as
7	sem difícil o acesso a um cinema por-
8	que na grande maioria das vezes precisa se
9	deslocar até uma cidade vizinha sem
10	pagar no preço das ingressos que possuem
11	valores absurdos.

Fonte: Dados da pesquisa

Em uma segunda análise, foi notório o pouco desenvolvimento da temática e, com isso, alguns participantes acabaram abordando a temática apenas de forma parcial, isto é, temos como ponto principal a relação da “democratização do acesso”, mas uma grande maioria se limitou apenas à importância do cinema para a cultura brasileira. Ocorre um distanciamento da temática quando não se deixa claro desde o início qual é o principal problema, logo, algumas teses criadas foram inconsistentes e repetitivas, comprovando que os vestibulandos ficaram presos aos textos de apoio, ou não exploraram a bagagem de informações para tornar o texto mais coerente e relevante no que diz respeito à argumentação exigida pelo Enem.

No que se refere ao campo argumentativo, uma parcela de participantes recorreu ao uso demasiado de repertórios em uma tentativa de preencher as trinta linhas, ferindo os princípios da competência II, que versa sobre a compreensão da temática e a aplicação das várias áreas do saber para o pleno desenvolvimento do texto. Assim, é necessária a utilização de repertórios que possam contribuir efetivamente

e reforçar a argumentação, e não aparecerem de forma aleatória ou desorganizada, sem conexão com o projeto de texto.

Na redação apresentada a seguir, vemos que o candidato se prende exclusivamente à ideia da questão socioeconômica para embasar sua tese, sem apresentar repertório válido amparado em alguma área do conhecimento e nem desenvolve outros aspectos inerentes ao problema que é discutido.

Figura 2: Redação sem ampliação de repertórios

1	Hoje em dia, no Brasil, existem mais salas de
2	cinema, do que se comparado ao século passado.
3	Porém ficaram mais concentradas em grandes
4	centros urbanos, privilegiando pessoas de alta
5	renda e excluindo pessoas de baixa renda e
6	que moram longe dos centros das grandes cidades.
7	Por conta disso e de outros fatores, como por
8	exemplo, o alto preço das entradas de cinema,
9	quem é de baixa renda e não mora
10	nestas grandes cidades, não tem um conta-
11	to direto com o cinema.
12	Assim, pessoas com melhores condições
13	financeiras e que moram no centro das
14	cidades grandes, são privilegiadas de te-
15	rem esse fácil acesso ao cinema, que é uma
16	forma de entretenimento que contribui
17	para a cultura nacional. Pessoas pobres
18	são afetadas com essa falta de acesso
19	fácil ao cinema. Sendo uma forma de entre-
20	tenimento quase que exclusivamente a pessoas de
21	classe média e classe alta.
22	Sendo assim, os governos estaduais, junto
23	dos governos municipais de cidades de médio
24	e pequeno porte, deveriam investir na construção
25	de cinemas municipais, em várias partes das
26	cidades. Fazendo com que pessoas de baixa
27	renda tivessem acesso de forma gratuita ao
28	cinema, proporcionando assim, lazer e entreteni-
29	mento para essas pessoas.
30	

Fonte: Dados da pesquisa

No que concerne aos pontos de convergência entre as doze produções analisadas, pode-se destacar os desvios dentro do grande arcabouço da competência I, a que exige o domínio formal da língua portu-
guese.



sa. Desvios de acentuação, emprego inadequado da vírgula, problemas de concordância, uso de maiúsculas e minúsculas, repetição/ausência de palavras, marcas da informalidade/oralidade que refletiam na ortografia, acompanhadas de algumas estruturas sintáticas truncadas e/ou justapostas que comprometem a compreensão dos enunciados. No que diz respeito aos desvios de acentuação temos a seguinte frase retirada da redação de figura 5: “O governo poderia disponibilizar cinemas (públicos) em cidades [...]”, demonstrando um problema de acentuação e afetando competência de nível I. Outro problema que essa redação apresenta é a presença de estruturas sintáticas justapostas, visto que as propostas apresentadas estão inacabadas, distribuídas em cerca de três parágrafos, ou seja, menores do que é exigido pela competência II. Na figura de redação 1, temos o uso inadequado da vírgula: “[...] tornando assim difícil o acesso a um cinema (porque) na grande maioria das vezes precisa se deslocar até uma cidade vizinha”, nesse caso, o autor da redação fez uso do porque explicativo, sendo necessário preceder uma vírgula para que a sentença esteja coesa. Na mesma redação, temos problemas de concordância verbal e uso inadequado de maiúsculas e minúsculas, exemplificados respectivamente a seguir: “porque na maioria das vezes (precisa) se deslocar até uma cidade vizinha”, demonstrando uma escolha lexical com marcas de oralidade, que afetaram a concordância verbal da sentença e a ortografia do parágrafo como um todo. “(sabemos) que grande parte da população brasileira é de baixa renda”, nesse recorte da introdução, o autor inicia o parágrafo da tese utilizando letra minúscula, fugindo do que a norma padrão exige sobre iniciar períodos frasais utilizando letra maiúscula, tal como a redação anterior, esses desvios também afetaram a competência de nível I.

Em relação à competência III, em que é necessário que o aluno selecione, organize e interprete informações em defesa do ponto de vista, em algumas produções textuais foi observado que as informações contidas no texto estão articuladas de forma insuficiente quando relacionadas com o ponto de vista defendido. Os produtores demonstraram dificuldades em criar parágrafos de desenvolvimento com uma boa argumentação, embasada em repertório válido, e que pudesse sustentar seu posicionamento. Em outros casos, alguns candidatos citaram algumas informações sem citar a fonte para embasamento. Por exemplo, na figura a seguir, podemos notar com mais clareza algumas dificuldades na construção da competência III:

Figura 3: Redação sem projeto de texto claro

1	A democratização do acesso ao cinema no Brasil
2	podemos ver que levou ao longo dos anos, e
3	com isso, requer que tenhamos mais valor à aquilo
4	que é nosso por direito, como brasileiros.
5	Viremos também que ainda muitos pensam
6	nao o pensamento de estarem em casa ad in-
7	vez de estarem com seus familiares e amigos
8	no cinema.
9	Portanto a democratização nos proporcionou,
10	além de cinemas, temos também o shopping!
11	com isso o Brasil nos proporciona muitas coisas
12	bons juntamente com a democratização que al-
13	mentou.
14	Todavia é necessário que tenhamos a pra-
15	ticularmos, a virmos ao cinema, e também
16	isque virmos um pouco a TV, Filmes em casa
17	e etc.
18	com isso concluo que a Democratização da per-
19	um bem geral para nós, agora resta nós,
20	como deve praticarmos e aproveitarmos como
21	um bem prezioso.
22	

Fonte: Redação produzida por um dos participantes da pesquisa



Na referida redação, foram constatados alguns deslizes na organização de informações e o emprego de argumentos sem fundamentação, reforçando a importância de um “projeto de texto” que seria construído previamente com os principais pontos que pudessem ser desenvolvidos para a sustentação dos argumentos. Em um primeiro momento, nota-se a ausência de uma contextualização que pudesse encaminhar o leitor para a tese abordada, logo, o candidato não faz uso de repertórios socioculturais construindo um texto na superficialidade.

Nos parágrafos 2, 3 e 4, temos em alguns momentos a ausência de embasamento nas áreas do conhecimento, que poderia ser construído através de levantamentos, dados ou conhecimentos teóricos que pudessem reforçar o seu ponto de vista, o que acabou por comprometer o repertório do texto.

Tais deslizes comprometem a integridade do referente, competência que exige que o “desenvolvimento tenha fundamentos de maneiras convincentes e claras” (TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 6), ou seja, que o texto tenha direção e que possa colaborar para um repertório diversificado.

No tocante à competência IV, que estabelece os mecanismos de construção da argumentação, surgiram casos de inadequação coesiva, quando do uso de uma conjunção adversativa (“No entanto”) no lugar de uma conclusiva, como é perceptível na figura 4, deixando essa lacuna no texto, pois é fato que na dissertação argumentativa “predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos etc.” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 72).

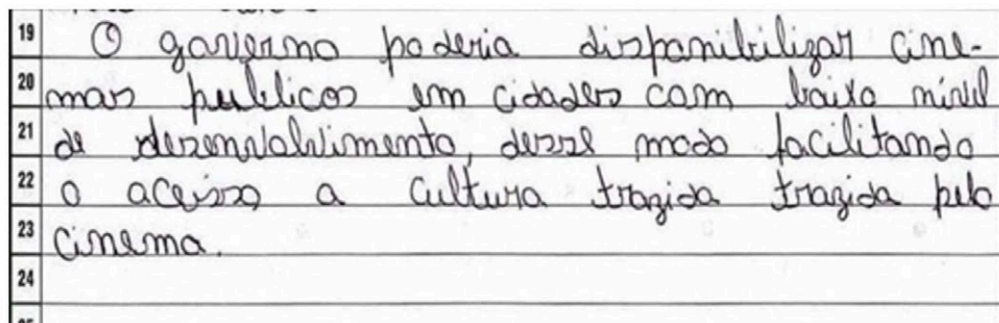
Figura 4: Redação com inadequação coesiva

15	Nos últimos muddos cobinários dentem nos temas, o estado pode
16	criar "Comemoras Comunitarias", eles reuim de graça a toda a populai
17	ção poderia frequentar principalmente os famílias de baixa renda,
18	Os temas dos Comemoras dentem vender imagens para com figur
19	explicais (mais baixo) para os pessoas mais pobres. Preferencia-
20	riam assim uma expouca inicial nos jovens, adultos e idos
21	os, que jamais pediriam imagens virtuais algo do tipo.
22	

Fonte: Dados da pesquisa

Na conclusão, momento em que deve ser construída a proposta de intervenção e que desvela o caráter cidadão do aluno/candidato, de modo geral, os textos analisados apresentaram uma proposta inconsistente, demonstrando dificuldades em cumprir com os cinco pilares avaliativos da competência V, que seriam a apresentação do agente, ação, modo, finalidade e detalhamento. Na maior parte dos textos, as dificuldades apresentadas na referida competência estavam relacionadas à ausência da finalidade, do detalhamento e, em alguns casos, não foram especificados quem seria responsável por resolver os problemas ou qual meio seria utilizado para a resolução, conforme é possível atestar pela figura 5.

Figura 5: Redação sem proposta de intervenção completa



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa redação, houve a apresentação da ação interventiva, o agente e a finalidade da mesma, mas não houve explicação de como essa ação proposta poderia ser de fato aplicada. Essas ausências de informações acabam comprometendo a proposta de intervenção que tem por objetivo fazer com que os alunos possam pensar e refletir criticamente em relação a iniciativas de intervenção social que resultem em medidas eficientes para a sociedade. Isso demonstra que é preciso refletir bem acerca do que será proposto como solução do problema. “A conclusão é o momento em que se faz um elo entre todas as correntes antes desenvolvidas” (TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 6) e que desemboca em propostas possíveis de realização com o máximo de detalhamento.

Considerações finais

Os resultados da análise demonstram que mesmo alunos ingressantes no curso de Letras tendem a produzir o texto dissertativo-argumentativo sem ter total domínio desse gênero. Esse problema, como vimos, diz respeito a diferentes questões que envolvem a prática de ensino de português muitas vezes associada à produção e à correção de textos numa



perspectiva essencialmente gramatical, desconsiderando o ensino das competências avaliativas da redação do Enem, as quais se baseiam nos critérios de textualidade defendidos por Marcuschi (2008).

Nossa pesquisa se ateve a identificar as principais dificuldades dos alunos em aplicar as habilidades exigidas pelas competências do texto dissertativo-argumentativo, tipologia esta cobrada em muitos exames como o Enem. As competências servem como parâmetro avaliativo do texto, à medida também que atuam como as diretrizes de sua construção. Segui-las em sua plenitude significa, em grande medida, produzir um texto alinhado às exigências do gênero de modo coerente e coeso.

Quando observamos as principais dificuldades de aplicação dessas competências, chegamos ao parecer que, além da ausência e/ou precariedade do ensino de produção do texto dissertativo-argumentativo na sala de aula, a carência do hábito de leitura e escrita também corrobora na aparição de desvios e inadequações relatadas neste trabalho, uma vez que a prática da leitura permite “que se adquira novos conhecimentos para oferecer suporte ao melhor desempenho na produção da escrita, assim como também tende expandir a visão de mundo do aluno” (TAVARES e CARDOSO, 2018, p. 22), condições *sine qua non* para obedecer às competências existentes.

Não estamos afirmando que essas práticas, isoladamente, são suficientes para que os estudantes possam ter capacidade de aplicar as habilidades exigidas pelo texto dissertativo-argumentativo, mas que ambas em conjunto, em exercício constante, podem surtir o efeito desejado. Além disso, é importante insistir no fato de que os discentes precisam ter conhecimentos sobre as cinco competências exigidas pelo exame para que se sintam aptos a produzirem um texto dissertativo-argumentativo de qualidade.



Esperamos que nosso trabalho contribua para um despertar docente na revisão das práticas de ensino de produção textual em sala de aula, especialmente na tipologia do texto dissertativo-argumentativo, no exercício de refinamento das capacidades de reflexão, argumentação, proposição de soluções práticas para problemas que afligem a sociedade, desaguando no potencial de escrita desses estudantes, através, dos critérios de textualidade que, trabalhados em sala de aula, serão capazes de fornecer aos alunos os parâmetros necessários para a construção de um texto de excelência, os quais podem contribuir de forma ativa para o desenvolvimento da escrita, compreensão e interpretação textual.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2020: *Cartilha do participante*. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 16 abr. de 2022.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio: relatório final 1999*. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1999.pdf>. Acesso em: 14 abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Perguntas frequentes*. Novo Enem. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13427:perguntas-frequentes-novo-enem>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CASTRO, Maria Helena G. *Sistemas de avaliação da educação no Brasil*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

DESLAURIERS, J.P. *Recherche Qualitative*. Montreal: McGraw Hill, 1991.

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GOLDEMBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. 19ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOPES, Rossi, M. A. G. A. *Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos*. São Paulo: Letras & Letras, p. 135-136, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. L. M. *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

TAVARES, L. N; CARDOSO, M. C. S. *Os desafios na produção do texto dissertativo-argumentativo nas aulas de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do ensino médio*. Universidade do Estado do Amazonas: UEA, 2018. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/2100>> Acesso em: 11 abr. 2022.

Recebido em: 29/09/2022

Aprovado em: 23/01/2023

Licenciado por



Discurso polêmico em torno da lei da gorjeta

Polemical discourse on tipping law

 Claudia Cristina Sanzovo

Resumo: O presente artigo situa-se no campo da argumentação do discurso e tem como objetivo descrever a forma de construção do discurso polêmico em torno da temática da lei da gorjeta através da análise dos comentários presentes no site www.jus.com.br e no grupo privado “vagas arrombadas” no *facebook*. Para tanto, o embasamento teórico considera a lei da gorjeta (BRASIL, 2017; SANTOS, 2017), os conceitos de comentários *online* em Paveau (2021) e a argumentação do discurso na modalidade polêmica em Amossy (2017; 2018). Assim, destacamos que, a partir de uma pergunta do enunciador (@) aos interlocutores (seguidores do grupo/site) cria-se uma rede de interações (comentários) que prolongam o texto primeiro através de diversas vozes plurais e contraditórias que por meio do dissenso (polêmica) contribuem para gerar um debate mais amplo sobre questões como a legalidade da cobrança das gorjetas e as relações trabalhistas entre empregados e empregadores.

Palavras-chave: Argumentação. Polêmica. Comentários. Lei da Gorjeta.

Abstract: This article is about the discourse argumentation and its aims to describe the way in which the polemical discourse was constructed around the subject of the tipping law through the analysis of the comments on the website www.jus.com.br and in the private group “vagas arrombadas” on fa-



cebook. To this end, the theoretical basis considers the tipping law (BRASIL, 2017; SANTOS, 2017), the concepts of online comments in Paveau (2021) and the argumentation discourse on the polemical modality in Amossy (2017; 2018). Thus, we emphasize that, from a question from the enunciator (@) to the interlocutors (followers of the group/website), the interactions (comments) extend the first speech through diverse plural and contradictory voices that through dissent (controversy) contribute to generate a broader debate on issues such as legality of charging tips and labor relations between employees and employers.

Keywords: Argumentation. Polemic. Comments. Tipping Law.

Introdução

As questões culturais que envolvem o pagamento de taxas extras de serviços em certos estabelecimentos comerciais como bares, restaurantes e similares podem variar de um país a outro. Em muitos países como os Estados Unidos, a gorjeta é uma prática comum e pode representar um montante até maior que o próprio salário dos funcionários. No entanto, no Brasil, essa prática nem sempre é costumeira e geralmente gera certa polêmica, principalmente porque segundo a Lei 13.419 (BRASIL, 2017) o pagamento da gorjeta é facultativo.

Considerando o fato que a lei regulamenta o pagamento ou não das taxas de serviços (gorjetas), surge a problemática desse trabalho em relação à possibilidade de convivência do contraditório nas arenas discursivas entre aqueles que defendem o pagamento e aqueles que não concordam com a sua cobrança. Por isso, o objetivo principal desse artigo é descrever a forma de construção do discurso polêmico em torno da temática da lei da gorjeta através da análise dos comentários pre-



sentes no site www.jus.com.br e no grupo privado “vagas arrombadas” no *facebook*.

Como forma de organizar o conteúdo, o mesmo será subdividido da seguinte forma: na primeira parte teremos uma breve abordagem sobre a lei da gorjeta (BRASIL, 2017); na segunda parte um apanhado geral dos principais conceitos de comentários (PAVEAU, 2021), texto e discurso (ADAM, 2019) e argumentação do discurso na modalidade polêmica (AMOSSY, 2017;2018); a terceira parte apresenta a metodologia e a análise do *corpus* de comentários selecionados, seguido pelas considerações finais.

O que é a lei da gorjeta?

A prática de oferecer uma gratificação pela excelência de um serviço prestado faz parte da cultura de muitos países nos quais as gorjetas são muito apreciadas e valorizadas pelos empregados. Para Santos (2017, *online*), a palavra gorjeta “tem origem na palavra gorja, de garganta, no sentido de dar de beber, com significado equivalente a propina” e “seria uma forma de retribuição do cliente ao empregado que o serviu, mostrando o reconhecimento pelo serviço prestado, que foi bem servido”. Essa definição agrega também “os valores cobrados pelos donos dos estabelecimentos (restaurantes, bares, hotéis), de normalmente 10% cobrados na nota de serviço” (SANTOS, 2017, *online*).

Apesar desses valores serem habituais e figurarem nas notas de serviços dos consumidores, no Brasil, essa prática pode ser motivo de polêmica. Por isso, para evitar eventuais problemas com a cobrança indevida de sobretaxas aos clientes e regular o devido rateio desses valores com os funcionários, em março de 2017, a Lei 13.419 alterou a Consolidação



das Leis do Trabalho (CLT) para “disciplinar o rateio, entre empregados, da cobrança adicional sobre as despesas em bares, restaurantes, hotéis, motéis e estabelecimentos similares” (BRASIL, 2017).

Segundo essa lei, conhecida como lei da gorjeta, a cobrança de taxas de serviço (gorjetas) não é obrigatória e os clientes dos estabelecimentos têm a livre escolha em pagar mais, menos ou até mesmo não as pagar. No entanto, a lei estipula que uma vez pagas ao estabelecimento e, dependendo do enquadramento jurídico da empresa, o empregador deve distribuir integralmente o lucro das gorjetas entre os funcionários e os valores precisam constar na arrecadação previdenciária (carteira de trabalho, FGTS, etc.).

Embora a lei tenha sido criada como uma forma de regulamentar o compartilhamento dos valores das gorjetas entre os funcionários, a questão da sua cobrança tem sido motivo de grandes controvérsias nas distintas arenas discursivas. Isso porque, de acordo com Santos (2017, *online*),

há quem entenda que as gorjetas deveriam ser rateadas somente entre aqueles que atenderam diretamente o cliente, porém encontra resistência naqueles que pensam que os valores devem sim serem destinados a todos os empregados que de alguma forma contribuíram para com o funcionamento do empreendimento econômico.

Portanto, apesar da cobrança da gorjeta não ser obrigatória, ela ainda é motivo de muitas discussões entre clientes, funcionários e comerciantes, pois quando ela é paga nem sempre é possível saber se realmente os estabelecimentos estão distribuindo os valores de maneira correta entre os seus colaboradores. Daí a polêmica que envolve essa temática, conforme abordaremos a seguir.



O discurso polêmico em torno da lei da gorjeta

Ao propormos analisar a temática das gorjetas, tomamos como base a descrição e análise dos comentários presentes em ambientes digitais, caracterizados por Paveau (2021, p. 102) como “um tecnodiscurso segundo, produzido num espaço escritural específico e enunciativamente restrito, no seio de um ecossistema digital conectado”. Esses comentários, produzidos “pelos internautas na *web* a partir de um texto primeiro, em espaços próprios para escrita de *blogs*, *sites* de informação e redes sociais” (PAVEAU, 2021, p. 98), são elaborados de acordo com temáticas distintas (pessoal, comercial, educativa, etc.), associando estratégias enunciativas e argumentativas (uma não exclui a outra) dos autores que têm o intuito de passar uma mensagem e receber uma resposta (positiva ou negativa) dos seus interlocutores.

Nesse campo tecnodiscursivo, Paveau (2021, p. 61) também insere o comentário “como funcionalidade técnica” dentro de uma perspectiva de “modalidades tecnodiscursivas ou dos tecnogêneros que produzem a violência verbal”. Ou seja, os comentários quando produzidos em ambientes digitais conectados e, dentro de uma dimensão argumentativa polêmica, podem contribuir para propagar conteúdos de domínio semântico como “o sexismo, o racismo, a homofobia”.

Além desses conceitos e, considerando que o emprego terminológico de texto/enunciado e texto/discurso tem sido usado nas ciências da linguagem de maneiras distintas de acordo com diferentes correntes teóricas, buscamos nos amparar na noção de Adam (2019, p. 33) na qual “um gênero é o que relaciona um texto a um discurso”, optando pelo uso do termo “texto como sinônimo de discurso” e refletindo que



“o caráter argumentativo de um discurso repousa, antes de tudo, sobre a finalidade daquele que o produz” (ADAM, 2019, p. 300-301).

Com relação à dimensão argumentativa, tomamos o conceito proposto por Amossy (2018, p. 40), no qual todos os textos possuem um certo grau de argumentatividade e a análise do discurso repousa “em sua visada e/ou dimensão persuasiva”. Para Amossy (2018, p.44),

a simples transmissão de um ponto de vista sobre as coisas, que não pretende expressamente modificar as posições do alocutário, não se confunde com uma empreitada de persuasão sustentada por uma intenção consciente e que oferece estratégias programadas para esse objetivo.

Por isso, Amossy (2018, p. 40) acredita que “o encontro direto com o outro influencia em profundidade as modalidades da argumentação” e essas podem ser classificadas de diversas maneiras (demonstrativas, pedagógicas, polêmicas, patêmicas, entre outras). Dentre elas, a polêmica, “um debate em torno de uma questão de atualidade, de interesse público, que comporta os anseios das sociedades mais ou menos importantes numa dada cultura” (AMOSSY 2017, p.49).

Para Amossy (2017), a modalidade argumentativa polêmica é antes de tudo uma arte da refutação na qual o intuito não é convencer o oponente, mas um terceiro que possa aderir a um determinado ponto de vista. Assim, no campo da argumentação, a autora destaca que a polêmica possui certas especificidades como a dicotomização (posições em confronto irreduzíveis) e a polarização (divisão entre campos inimigos com teses antagônicas e inconciliáveis), as quais podem resultar na desqualificação do outro, além de conter traços secundários como: a violência verbal e o *pathos* (paixão).



Assim sendo, para Amossy (2017, p.100) os discursos polêmicos

denunciam, protestam, chamam à ação e, mais geralmente, mantêm, sob o modo do dissenso, a comunicação em espaço público entre facções cujas visões são, às vezes, tão distantes uma das outras, que qualquer contato parece se tornar impossível.

Para a autora, esse dissenso é funcional “nos grupos sociais em que as forças convergentes e divergentes estão sempre em interação, criando uma dinâmica que é fonte de vida” (AMOSSY, 2017, p.18).

Nesse contexto, destacamos a seguir um *corpus* de comentários publicados no site www.jus.com.br e no grupo privado “vagas arrombadas” na rede social do *facebook* com o intuito de descrever a forma de construção do discurso polêmico em torno da lei da gorjeta.

Análise dos comentários

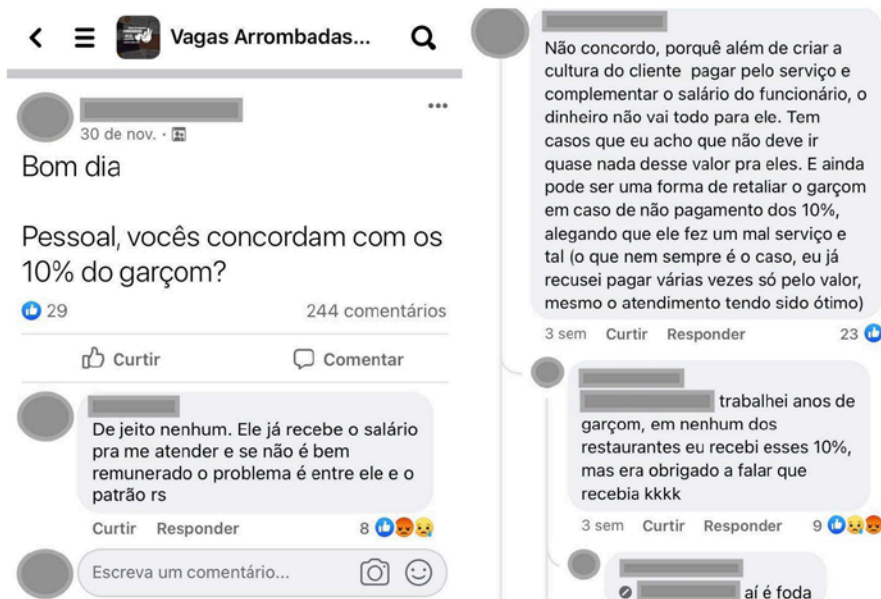
Com base nos pressupostos teóricos, e nos limites dos objetivos traçados anteriormente, inserimos nossas análises em uma perspectiva descritivo/interpretativa. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, buscamos entender e interpretar “os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17).

O *corpus* de análise é constituído por uma seleção de capturas de tela de comentários *online* publicados no grupo privado “vagas arrombadas” na rede social *facebook* e no fórum de discussão do site *jus navigandi* - www.jus-com.br. Esses comentários foram escolhidos em função da temática (lei da gorjeta), das estratégias argumentativas dos

interlocutores (dicotomização) e da característica principal das interações dos interlocutores (dissenso/polêmica).

Na figura 1, destacamos a pergunta de um enunciador/seguuidor (@) do grupo privado “vagas arrombadas” que questiona a opinião dos demais 516 mil seguidores (auditório) em relação à cobrança das gorjetas (“Bom dia Pessoal, vocês concordam com os 10% do garçom?”) com o intuito de receber uma resposta (positiva ou negativa) dos seus interlocutores. Com base em Paveau (2021), percebemos que a partir desse texto primeiro, os interlocutores do grupo produzem uma série de comentários usando estratégias argumentativas que refletem suas opiniões sobre o assunto. Dentre essas respostas figuram aqueles que discordam do pagamento da gorjeta alegando que o salário dos funcionários já seria suficiente e/ou que os valores não são devidamente pagos aos funcionários.

Figura 1: interlocutores discordam da gorjeta

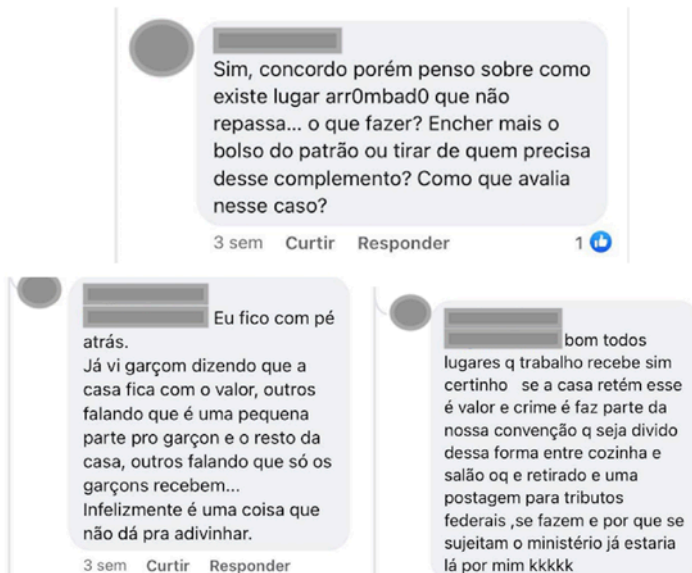


Fonte: captura de tela do Facebook em 27 dez. 2022

Nesses discursos, conforme discorre Adam (2019), o caráter dos argumentos dos interlocutores (“...Ele já recebe o salário pra me atender e se não é bem remunerado o problema é entre ele e o patrão rs” e “trabalhei anos de garçom, em nenhum dos restaurantes eu recebi esses 10%, mas era obrigado a falar que recebia kkk”) tem como finalidade a exposição de suas ideias contrárias ao pagamento das gorjetas.

Já na figura 2 encontramos os comentários de interlocutores que, ao contrário dos anteriores, argumentam em favor da cobrança da gorjeta. Segundo eles, embora haja o receio de que o dinheiro possa não ser devidamente pago aos colaboradores, essa prática não é sempre verdadeira, pois conforme rege a Lei 13.419 (BRASIL, 2017) deve existir o rateio dos valores da gorjeta entre os empregados (“bom todos os lugares q trabalho recebe sim certinho se a casa retém esse é valor e crime é faz parte da nossa convenção q seja dividido dessa forma entre cozinha e salão...”).

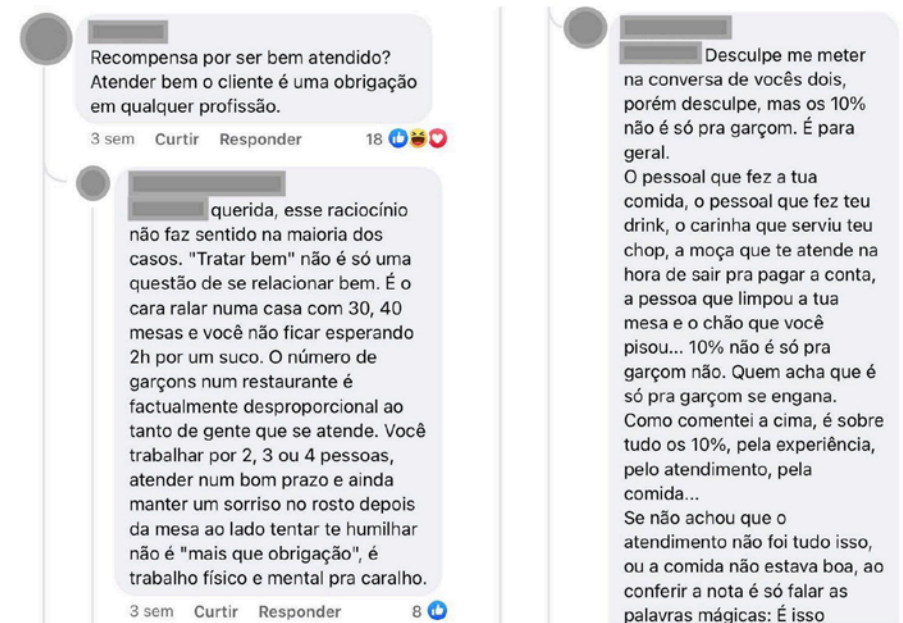
Figura 2: interlocutores concordam com a gorjeta



Fonte: captura de tela do Facebook em 27 dez. 2022.

Na figura 3, destacamos ainda três comentários distintos que demonstram os principais argumentos utilizados pelos interlocutores desse grupo para reforçar suas opiniões a respeito da temática polêmica: (i) aqueles que discordam da gorjeta por acharem que o empregador tem o dever de remunerar os seus funcionários (“recompensa por ser bem atendido? Atender bem o cliente é uma obrigação em qualquer profissão”); (ii) aqueles que concordam em pagar como forma de recompensar o bom atendimento dos garçons (“querida, esse raciocínio não faz sentido na maioria dos casos “tratar bem” não é só uma questão de se relacionar bem. É o cara ralar numa casa com 30, 40 mesas e você não ficar esperando 2h por um suco...”) e (iii) aqueles que se preocupam com a legalidade na distribuição dos lucros entre os funcionários (“Desculpe me meter na conversa de vocês dois, porém desculpe, mas os 10% não é só pra garçom. É pra geral...”).

Figura 3: Polêmica em relação à gorjeta



Fonte: captura de tela do Facebook em 27 dez. 2022.



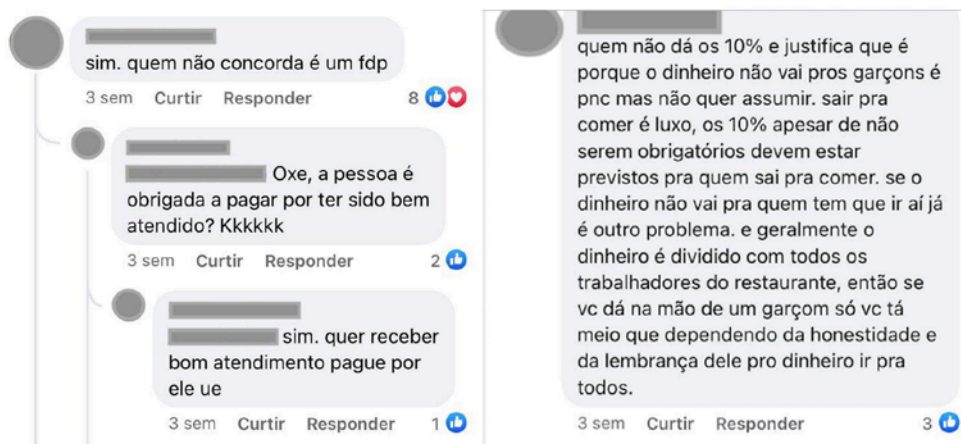
Ao analisarmos as interações nos comentários das figuras 1, 2 e 3, observamos que a polêmica gerada em torno da questão “você concordam com os 10% do garçom?” está ancorada muito mais em um debate de denúncia sobre as relações trabalhistas e a distribuição dos valores das gorjetas entre os funcionários do que na legalidade da sua cobrança. Por isso, temos de um lado aqueles que discordam da cobrança das gorjetas (figura 1), alegando principalmente que o cliente não deve pagar por um complemento do salário do funcionário. De outro lado, estão aqueles que concordam com as gorjetas (figura 2) como uma forma de agradecer a qualidade do atendimento, mesmo incorrendo no risco desses valores não serem devidamente distribuídos aos funcionários.

Essa especificidade da dicotomização (AMOSSY, 2017) entre duas opiniões contrárias (pagar ou não a gorjeta que por lei é facultativa), gera um discurso polêmico baseado em um dissenso funcional (AMOSSY, 2017) no qual a comunicação entre as pessoas acaba por denunciar uma prática aparentemente comum: a má distribuição dos valores aos funcionários. Por isso, muitas pessoas optam em não pagar as gorjetas por acreditarem que os estabelecimentos retêm os valores em favor próprio. Isso acaba influenciando diretamente as relações trabalhistas, principalmente quando essas são baseadas na contratação temporária de mão-de-obra sem os devidos registros e contribuições previstos em lei (o cliente não paga a gorjeta, o funcionário recebe somente uma diária sem contribuição previdenciária e a qualidade do atendimento pode ser afetada).

Além disso, nesse ambiente tecnodiscursivo (PAVEAU, 2021), os comentários polêmicos, mesmo não tendo expressamente o intuito de “modificar as posições do alocutário” (AMOSSY, 2018, p. 44), podem apresentar alguns traços de violência verbal e/ou desqualificação do

outro. É o que acontece no exemplo da figura 4 no qual um dos interlocutores utiliza a abreviação de palavras vulgares e desnecessárias como *fdp* e *pnc* para se referir a todos aqueles que não concordam em pagar a gorjeta porque alegam que o valor é mal distribuído entre os funcionários (“sim, quem não concorda é um *fdp*” – “quem não dá os 10% e justifica que é porque o dinheiro não vai pros garçons é *pnc* mas não quer assumir...”).

Figura 4: Violência verbal e desqualificação do outro em comentário polêmico



Fonte: captura de tela do Facebook em 27 dez. 2022.

Essa violência verbal apresentada nos comentários da figura 4 demonstra a indignação individual de um interlocutor que utiliza uma estratégia argumentativa para expor a sua opinião extremista em um debate. Assim sendo, conforme discorre Amossy (2017), a simples transmissão de um ponto de vista mais agressivo chama a atenção, porém mantém a comunicação no modo do dissenso ao confrontar dois ou mais pontos de vista distintos (“Oxe, a pessoa é obrigada a pagar por ter sido bem atendido?” [...] “quer receber bom atendimento pague por ele ue [...] sair pra comer é luxo, os 10% apesar de não serem



obrigatórios devem estar previstos pra quem sai pra comer [...] se o dinheiro não vai pra quem tem que ir aí já é outro problema”).

Portanto, esses argumentos contraditórios em relação às gorjetas geram aquilo que Amossy (2017, p. 49) caracterizada como a polêmica, “o debate em torno de uma questão de atualidade, de interesse público, que comporta os anseios das sociedades mais ou menos importantes numa dada cultura”. No caso desses comentários, não se trata de convencer o outro sobre o certo ou errado em pagar a gorjeta, já que ela é facultativa, mas de “permitir a adesão de terceiros a um determinado ponto de vista” (AMOSSY, 2017) na arena discursiva do porquê “eu pago x eu não pago”.

Assim como nos debates anteriores, a figura 5 apresenta um fórum de discussão polêmica, presente na seção intitulada “direito do consumidor” do site jurídico jus navegandi, em torno da indagação de um enunciador em relação à legalidade da cobrança da gorjeta (“Olá, gostaria de saber se é legal o pagamento dos famosos 10% dos garçons!...”). A partir do questionamento desse enunciador surgem diversos comentários dos interlocutores que apresentam seus pontos de vista através de dois tipos de comentários dicotômicos: (i) àqueles que defendem a cobrança (“este percentual é referente à gorjeta que somada ao salário, compõe a remuneração do trabalhador [...] se o local que você frequenta informa antes que há cobrança, você deve pagá-la...”); (ii) àqueles que preconizam a sua ilegalidade (“a cobrança compulsória fere o Código de Defesa do Consumidor [...] Ao empregador cabe o pagamento do salário dos seus funcionários não o consumidor...” - “... não podemos pagar um ‘agrado’ compulsoriamente!...”).

Figura 5: Debate sobre a legalidade da cobrança da gorjeta

0

A cobrança compulsória fere o Código de Defesa do Consumidor e é com enfoque nele que você deve arguir seus direitos.

Ao empregador cabe o pagamento do salário de seus funcionários não o consumidor.

Incide nas penas do artigo 71 do CDC quem: utilizar, na cobrança de dívidas, de ameaça, coação, constrangimento físico ou moral, afirmações falsas, incorretas ou enganosas ou de qualquer outro procedimento que exponha o consumidor, injustificadamente, a ridículo ou interfira com seu trabalho, descanso ou lazer.

Portanto o caminho é deixar que chame a polícia e/ou melhor ainda chamar a polícia e requerer a detenção do gerente ou proprietário.

Caso venha a efetuar o pagamento reclamação junto ao PROCON e ação de repetição de indébito no juizado especial, não importa o quão irrisório tenha sido o pagamento pois direito é direito e não se discute.

Dispõe o parágrafo único do artigo 42 do CDC que: o consumidor cobrado em quantia indevida tem direito à repetição do indébito, por valor igual ao dobro ao que pagou em excesso, acrescido de correção monetária e juros legais, salvo hipótese de engano justificável.

No mais visite aqui mesmo no jus <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9693>

0

A cobrança compulsória fere o Código de Defesa do Consumidor e é com enfoque nele que você deve arguir seus direitos.

Ao empregador cabe o pagamento do salário de seus funcionários não o consumidor.

Incide nas penas do artigo 71 do CDC quem: utilizar, na cobrança de dívidas, de ameaça, coação, constrangimento físico ou moral, afirmações falsas, incorretas ou enganosas ou de qualquer outro procedimento que exponha o consumidor, injustificadamente, a ridículo ou interfira com seu trabalho, descanso ou lazer.

Portanto o caminho é deixar que chame a polícia e/ou melhor ainda chamar a polícia e requerer a detenção do gerente ou proprietário.

Caso venha a efetuar o pagamento reclamação junto ao PROCON e ação de repetição de indébito no juizado especial, não importa o quão irrisório tenha sido o pagamento pois direito é direito e não se discute.

Dispõe o parágrafo único do artigo 42 do CDC que: o consumidor cobrado em quantia indevida tem direito à repetição do indébito, por valor igual ao dobro ao que pagou em excesso, acrescido de correção monetária e juros legais, salvo hipótese de engano justificável.

No mais visite aqui mesmo no jus <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9693>



T

há 16 anos



Sou da mesma opinião do dr. vanderley muniz!

Acho que não podemos pagar um "agrado" compulsoriamente!

Imagine que no final de ano fomos todo o pessoal do escritório para um happy hour e a conta ficou 150 reais, sendo que foi elevada para 165 (R\$ 15,00 de gorjeta) para pagar o péssimo atendimento do garçon que parecia não querer muito trabalhar e quando falamos que não íamos pagar R\$ 15,00 referente ao atendimento ao garçon o gerente do local ameaçou chamar a policia dando alegando que não que não queríamos pagar a conta e explicando as razões que foram por causa do valor ser absurdo para um péssimo atendimento, mas mesmo assim ele nós ameaçou de chamar a policia pois ele alegava que no cardápio constava que seria incluso os 10 % do garçon! Então para evitar problemas resolvemos pagar a conta! E todos os lugares cobram esses 10 %! Alguns lugares até compensam pelo atendimento mas muito lugares dá dó pagar! Gostaria de encontrar alguma forma ou algo pra alegar onde eu poderia me esquivar desses 10 %!



Fonte: captura de tela do site www.jus.com.br em 27 dez. 2022.

Nessas interações tecnodiscursivas encontramos sempre a dicotomia de quem paga e quem não paga a gorjeta aos estabelecimentos baseado em questões culturais (recompensa pelo atendimento) e nas relações entre empregados e empregadores (receio que as gorjetas não sejam repassadas aos funcionários). Com isso, ao compararmos as interações da figura 5, ocorridas no ano de 2017 logo após a regulamentação da lei da gorjeta no país, com os comentários do grupo do *facebook* em novembro de 2022 (figura 1 e 2), percebemos que a temática das gorjetas continua sendo um assunto polêmico ao longo dos anos. Isso expõe um cenário bastante preocupante a respeito das relações trabalhistas em nossa sociedade e aos benefícios trabalhistas previstos em lei.

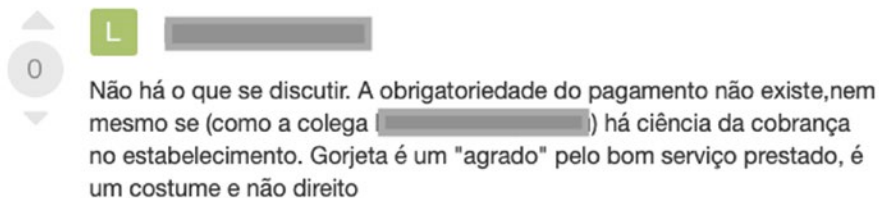
Nesse sentido, esses debates polêmicos que perduram ao longo dos anos têm como efeito a denúncia da problemática das relações trabalhistas em nosso país que vai na contramão da Lei 13.419 (BRASIL, 2017). Ou seja, apesar de existir uma lei que regulamenta a distribuição dos valores pagos a título de gorjeta, muitos estabelecimentos não distribuem esses valores aos funcionários e/ou deixam de arrecadar os seus devidos valores previdenciários (vide comentário figura 1: “tra-

balhei anos de garçom, em nenhum dos restaurantes eu recebi esses 10%, mas era obrigado a falar que recebia kkk”).

Assim sendo, o dissenso entre as opiniões convergentes e divergentes (AMOSSY, 2017) em torno do pagamento (ou não) da gorjeta nos grupos de interação tem como função social nos lembrar que em nossa sociedade a gorjeta é facultativa (BRASIL, 2017), funciona como “uma forma do cliente reconhecer o empregado pela qualidade do seu atendimento” (SANTOS, 2017), além de ser amparada por uma lei que estabelece a distribuição integral dos seus lucros e a devida arrecadação previdenciária para os funcionários (BRASIL, 2017).

Por isso, como indica um dos comentários do fórum jus navigandi (figura 6), a cobrança da gorjeta é “um costume e não direito”. Esse costume é cultural e está atrelado a cada indivíduo que, ao receber um serviço de qualidade e de acordo com seus recursos financeiros, decide colaborar com uma quantia extra para recompensar um funcionário. Contudo, o fato de o cliente ter recebido um serviço de qualidade não o obriga a pagar a gorjeta, uma vez que os funcionários precisam ser devidamente remunerados pelos seus próprios empregadores de acordo com as regras trabalhistas vigentes.

Figura 6: comentário do fórum jurídico sobre a gorjeta



Fonte: captura de tela do site www.jus.com.br em 27 dez. 2022.



Portanto, os comentários polêmicos em torno do pagamento (ou não) da gorjeta podem ser vistos como uma forma de convivência do contraditório na medida em que propagam uma dinâmica de interações que abrange tanto os costumes sociais quanto a legalidade da cobrança. Isso acaba por impulsionar um debate mais reflexivo sobre as relações trabalhistas entre empregados e empregadores e a importância dos valores da gorjeta como recompensa e complemento de renda para aqueles que dela se beneficiam através da qualidade do seu atendimento.

Considerações finais

A lei da gorjeta, instituída no ano 2017, regulamenta a não obrigatoriedade da cobrança de taxas de serviço aos clientes de estabelecimentos como bares, restaurantes e similares. Apesar da existência dessa lei, a temática da gorjeta ainda é motivo de polêmica em diversos comentários de redes sociais e sites onde várias pessoas discutem sobre pagar ou não por essas taxas extras. Logo, o presente artigo traz uma descrição da forma de construção do discurso polêmico em torno dessa temática através da análise dos comentários presentes no site www.jus.com.br e no grupo privado “vagas arrombadas” no *facebook*.

Assim, destacamos que a partir de uma pergunta do enunciador (@) aos interlocutores (seguidores do grupo/site), cria-se uma rede de interações (comentários) que prolongam o texto primeiro por meio de diversas vozes plurais e contraditórias que através do dissenso (polêmica) contribuem para gerar um debate mais amplo sobre questões como a legalidade da cobrança da gorjeta e as relações trabalhistas entre empregados e empregadores.



Portanto, acreditamos que os discursos polêmicos que se propagam na *internet* e nas redes sociais podem ter uma possibilidade de convivência do contraditório na medida em que permitem a discussão de problemas atuais e abrem as portas para o desenvolvimento de um pensamento crítico e novas formas de se pensar as relações humanas, sociais e trabalhistas.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *Textos: tipos e protótipos*. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante (*et al.*). São Paulo: Contexto, 2019.

AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Trad. Angela M. S. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. Lei no 13.419, de 4 de março de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, para disciplinar o rateio, entre empregados, da cobrança adicional sobre as despesas em bares, restaurantes, hotéis, motéis e estabelecimentos similares. Brasília, DF: Poder Executivo, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13419.htm. Acesso em: 27 Dez. 2022.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAVEAU, Marie-Anne. *L'analyse du discours numérique: dictionnaire des formes et des pratiques*, Ed. Hermann, 2017. Análise do discurso digital: dicionário de formas e práticas. Org. Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SANTOS, Alcides. A regulamentação da Lei da propina no Brasil.: Comentários acerca da Lei 13.419, de 13 de março de 2017 – A lei da gorjeta. *Revista Jus Navigandi*. ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 5018, 28 mar. 2017. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/56681>. Acesso em: 27 dez. 2022.

Recebido em: 21/01/2023

Aprovado em: 24/03/2023

Licenciado por



Discurso, poder e subjetividade na sociedade do cansaço:
um estudo de tiras cômicas da série *Viver dói*,
de Fabiane Langona

Discourse, power and subjectivity in the society of tiredness:
a study of comic strips from the series *Living Hurts*,
by Fabiane Langona

 Thâmara Soares de Moura

 Patrícia Diógenes de Melo Brunet

 Francisco Vieira da Silva

Resumo: O estudo se propõe a analisar os discursos que circulam em tiras cômicas da série *Viver dói*, de Fabiane Langona, visando compreender o funcionamento das relações de poder e a construção da subjetividade na crítica empreendida acerca da sociedade do cansaço. Para tanto, toma como aporte investigativo as reflexões de Han (2015) acerca da sociedade do cansaço, os apontamentos de Foucault (1995; 2010) a respeito do enunciado, do discurso e do sujeito e as discussões de Ramos (2011) e Possenti (2010) sobre o gênero tira cômica e o humor como um prisma discursivo, respectivamente. As tiras

Thâmara Soares de Moura. Doutoranda em Letras; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); email: thamarasoares68@gmail.com

Patrícia Diógenes de Melo Brunet. Doutoranda em Letras; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); email: patricia.melo@ifpb.edu.br

Francisco Vieira da Silva. Doutor em Linguística; Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); email: francisco.vieiras@ufersa.edu.br



discursivizam subjetividades angustiadas, as quais são forjadas no âmbito de relações de poder inscritas no sistema neoliberal.

Palavras-chave: Discurso. Sujeito. Sociedade do cansaço. Tiras cômicas.

Abstract: This study aims to analyze the discourses that circulate in comic strips of the series *Living Hurts*, by Fabiane Langona, in order to understand the operation of power relations and the construction of subjectivity in the criticism undertaken about the society of tiredness. For this, it takes as investigative support the reflections of Han (2015) about the society of tiredness, the notes of Foucault (1995; 2010) regarding the enunciate, the discourse and the subject, and the discussions of Ramos (2011) and Possenti (2010) about the comic strip genre and humor as a discursive prism, respectively. The strips discursivize anguished subjectivities, which are forged within power relations inscribed in the neoliberal system.

Keywords: Discourse. Subject. Society of tiredness. Comic strips.

Introdução

A sociedade do cansaço constitui, na perspectiva de Han (2015), um desdobramento de uma série de práticas, condutas, discursos e comportamentos que advém da exigência por produtividade, positividade e desempenho constantes. Como efeito, os sujeitos são objetivados como doentes do ponto de vista neuronal, tendo em vista a explosão de casos de depressão, ansiedade, *Burnout*, déficit de atenção, dentre outras doenças, as quais são provenientes do excesso de estímulos, informações, impulsos e exigências por autonomia, autoeficácia e autoexploração (HAN, 2015).

De acordo com esse pensador sul-coreano, o século XXI assiste ao desabrochar de um novo paradigma societário. Se, conforme postulavam as teorizações foucaultianas, tínhamos o funcionamento de uma sociedade



disciplinar, ancorada em rígidos códigos de controle e proibição e no governo do corpo-máquina, hoje vivenciamos a sociedade do desempenho, cujo lema incide sobre a positividade, sobre a produção e o empresariamento de si mesmo. Assim, se outrora o foco alojava-se na proibição e no controle exterior, agora o sujeito é levado, por meio de uma psicopolítica (HAN, 2018a), a autogovernar-se e desenvolver mecanismos que o levem a sempre se superar e a apresentar uma performance digna de nota em diversos âmbitos da vida, a despeito dos limites, dificuldades e obstáculos.

Como corolário, tem-se a produção de sujeitos exaustos, cansados e esgotados da rotina 24/7, do nunca desligar-se (CRARY, 2016). Segundo esse autor, a expressão 24/7 “[...] evoca um esquema arbitrário e inflexível de uma semana de duração, esvaziado de quaisquer desdobramentos de experiências, cumulativas ou não” (CRARY, 2016, p. 18).

Para tanto, alguns dados estatísticos mais atualizados podem corroborar tais apontamentos acerca do cansaço nosso de cada dia. De acordo com o Relatório Mundial de Saúde Mental, divulgado pela Organização Mundial, houve um aumento espantoso no índice de transtornos mentais como ansiedade e depressão. Estima-se que, entre 2021 e 2022, a elevação dos transtornos antes mencionados foi de 25% e afetou mais de 129 milhões em todo o globo (R7, 2022). Na América Latina, o Brasil se destaca como o país em que mais prevalecem casos de depressão. Conforme a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), esse mal constitui o principal fator de incapacidade em todo o mundo (BRASIL, 2022). Já a Síndrome de *Burnout*, também conhecida como esgotamento mental, resultante de tarefas laborais exaustivas, prejudica cada vez mais sujeitos ao redor do mundo. Dados de uma pesquisa empreendida pela *International Stress Management Association* (ISMA-BR) revelou que 32% da população economicamente ativa sofre desse problema (BERNARDO, 2022).



Considerando o quadro social e histórico em voga, mais especificamente, as condições de emergência da sociedade do cansaço, buscamos analisar como o humor discursiviza tais questões, por compreendermos, na perspectiva de Vargas (2017), que aquele tende a desestabilizar o que se entende como normal ou natural. Ao fazer isso, o humor constitui uma estratégia frutuosa para “[...] contestar ou a demonstrar o fluxo instável da vida e da sociedade, desmascarando-a da carga simbólica da rotina” (VARGAS, 2017, p. 182). O humor nos auxilia, nesse sentido, a empreender uma espécie de diagnóstico do presente (FOUCAULT, 2008a), buscando, sobretudo, responder ao questionamento foucaultiano sob a herança nietzschiana, a saber: quem somos nós hoje? Isso implica rastrear o que estamos deixando de ser, ou seja, o devir a partir do qual enunciamos. Em entrevista a Navarro e Sargentini (2022), Maria do Rosário Gregolin (2022, p. 31) assim comenta essa discussão foucaultiana: “[...] é necessário, como diz Foucault, nos perguntarmos sobre quem somos nós para abrir a possibilidade de sermos outros, de sermos diferentes daquilo que tornamos”.

De maneira mais específica, elegemos como objeto de estudo neste artigo quatro tiras cômicas integrantes da série *Viver Dói*, de autoria de Fabiane Langona, artista visual, quadrinista e cartunista cujos desenhos são publicados em diferentes veículos jornalísticos, como os jornais *O Globo* e *Folha de S. Paulo* e a revista *Piauí*¹. A série aludida também é publicada no perfil da artista no *Instagram* (@fabiane_langona)².

1. Fabiane Langona é formada em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Começou a carreira no campo das artes na revista *Mad*. A partir de 2005, passou a publicar sua obra no *Jornal do Brasil* e, em seguida, foi contratada pela *Folha de S. Paulo* e até hoje publica as tiras regularmente nesse veículo de imprensa (CASTELIONE, 2020). Importa ainda registrar que até 2017 a artista assinava seu trabalho sob o pseudônimo de Chiquinho.

2. As tiras foram publicadas nos anos de 2021 e 2022.



O objetivo deste trabalho consiste em analisar os discursos que circulam nessas tiras cômicas, visando compreender o funcionamento das relações de poder e a construção da subjetividade na crítica empreendida acerca da sociedade do cansaço. Como aporte teórico, buscamos amparo em Han (2015), quando pondera sobre a questão do desempenho e do cansaço, em Foucault (1995; 2008b; 2010) acerca do discurso, do poder e da subjetividade. Ademais, mobilizamos algumas reflexões desenvolvidas por Ramos (2011) e Possenti (2010), sobre as características do gênero tira cômica e do humor como um campo discursivo, respectivamente.

Sobre a organização do artigo, vale frisar que se encontra estruturado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. No tópico que segue, faremos um breve apanhado das teorizações foucaultianas que nos interessa para as análises, assim como alguns apontamentos sobre o humor e a sociedade do cansaço. Posteriormente, analisamos as tiras de Langona, com base nos pressupostos teóricos constantes na seção precedente.

Notas teóricas

Michel Foucault (1926-1984) foi um autor que investigou diferentes temáticas e objetivos, passeando, assim, por múltiplos campos epistemológicos, de modo a burlar as fronteiras disciplinares de áreas como a Filosofia, a História, a Psicologia, o Direito, a Economia, as Ciências Sociais e a Linguística, dentre outras. Dada essa diversidade de abordagens, usualmente divide-se a obra do autor em três domínios, a saber: a) arqueologia do saber – o pensador francês buscou examinar os diferentes saberes que embasam a emergência do sujeito como



objeto de estudo das Ciências Humanas; b) genealogia do poder – nesse domínio, inscreve-se a problematização das relações de poder que classificam, escandem e normalizam o sujeito; c) Ética e Estética da existência – a partir de domínios como a sexualidade, o foco incide sobre os processos por meio dos quais o sujeito é levado a se subjetivar e a se reconhecer como um sujeito do desejo, mobilizando estratégias de governo de si e do outro.

Podemos observar que o conceito a interligar essas fases do pensamento foucaultiano refere-se ao sujeito, conforme o autor defende em seus últimos escritos. Segundo Foucault (1995), o objetivo principal de sua trajetória intelectual consistiu em elaborar uma genealogia do sujeito moderno, de maneira a escrutinar as diferentes tecnologias que possibilitam os processos de subjetivação, no decorrer de diferentes temporalidades.

Nesse artigo, importa-nos considerar algumas noções que, em maior ou menor grau, permeiam os três domínios anteriormente mostrados, porque nos valem de uma perspectiva arqueogenealógica, na medida em que pensamos que há uma indissociabilidade entre o saber, o discurso, o poder e a constituição das subjetividades.

Seguindo neste caminho, começamos com o conceito de discurso. Conforme nos lembra Foucault (2010), trata-se de uma noção que constrói os objetos de que fala e se compõe de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva. Marcado pela história, o discurso emerge por meio de condições de possibilidade, ou seja, surge num tempo e num lugar específicos, numa conjunção de saberes que o singulariza como um acontecimento.

Sendo o discurso composto por enunciados, é importante ver mais de perto este último. Trata-se, de acordo com Foucault (2010), da unidade mínima de análise, do átomo do discurso, de uma função a cruzar



variados domínios e fornecer condições de existência para os signos. Nas palavras do autor: “[...] Ele [o enunciado] não é um sintagma, nem regra de construção, nem forma canônica de sucessão e de permutação, mas sim o que faz com que existam tais conjuntos de signos e permite que essas regras e essas formas se atualizem” (FOUCAULT, 2010, p. 104).

As seguintes propriedades integram a natureza do enunciado: a) o referencial – corresponde às leis de possibilidade que fazem emergir um dado enunciado e forma “[...] o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação, do estado de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (FOUCAULT, 2010, p. 108); b) posição de sujeito – diz respeito à posição que se assume no enunciado e que não se confunde com o autor da formulação, com o sujeito gramatical ou ainda com o ser empírico responsável pela produção do enunciado; c) domínio associado – está relacionado ao fato de o enunciado se conectar com outros já produzidos e outros ainda por dizer, supondo, assim, o funcionamento de uma memória; d) materialidade repetível – para existir, o enunciado carece de um suporte institucional, um lugar, uma data e/ou uma substância.

No horizonte teórico foucaultiano, pensar em discurso implica falar em poder, pois se trata de noções adjacentes. Para Foucault (1999), toda relação de poder preconiza efeitos de saber e o inverso é válido. Convém considerar sob esse prisma investigativo que o poder se distancia de outras perspectivas de análise, como o marxismo ou as teorias contratualistas.

Como consequência, tem-se uma visão de poder que o afasta do campo da repressão, da localização do poder num único ponto ou numa instituição, da posse do poder por um sujeito específico, mas se trata de uma microfísica do poder cuja principal tese é a seguinte: o



poder está disperso por todo o corpo social e não pode ser compreendido sob a ótica da negação, mas a partir da ideia de positividade. Noutros termos, o poder produz, incita comportamentos e ações e permite a possibilidade de recusa, de fugas e de resistências.

É justamente no interior dessas fugas, desse campo de respostas possíveis, de estratégias de resistência que podemos situar a agonística do sujeito na vertente de estudo foucaultiana. Para o autor, a concepção de sujeito por ele defendida se distancia frontalmente de um *cogito*, de um sujeito dono de si, consciente e transcendental. Ao recusar essa visão, o sujeito é concebido como uma noção continuamente histórica (FOUCAULT, 2002) e afetada pelas relações de saber e de poder e pelas variadas técnicas de si. Nisso alojam-se os processos de subjetivação, os quais levam o sujeito a prestar atenção em si mesmo, efetuando um trabalho sobre si, com vistas a aceder uma dada verdade e a buscar espaços de liberdade. Na leitura de Fonseca (2011), os estudos de Foucault buscam delinear os processos de objetivação e de subjetivação os quais concorrem para a construção do indivíduo em sujeito. Os primeiros dizem respeito às investigações levadas a cabo pelo pensador francês com o intuito de analisar como o poder disciplinar objetivou os indivíduos em úteis e dóceis; já os segundos englobam os copiosos mecanismos responsáveis por levar o sujeito a se constituir enquanto tal por meio de uma identidade.

Ainda de acordo com Fonseca (2011), a analítica foucaultiana ampara-se nas diferentes formas de racionalização que organizam domínios como a loucura, a delinquência e a sexualidade e, nesse sentido, engendram determinadas subjetividades. Em tais domínios, figuram relações de saber e poder e estratégias de resistência na produção de certas condutas. Embora Foucault tenha se detido em campos específicos, as suas teorizações nos possibilitam analisar outras estratégias



de produção do sujeito noutros tempos, como as que vivemos na contemporaneidade.

Para tanto, é importante recuperar alguns apontamentos feitos por Han (2015) em torno da sociedade do cansaço. Para esse autor, a sociedade do cansaço encontra-se congenitamente articulada com o imaginário neoliberal, uma vez que este incita o sujeito a estar sempre numa relação de concorrência com o outro, razão pela qual é preciso sentir-se livre para produzir mais e mais. Conforme Han (2015), no lugar da proibição, do mandamento e da lei, entram em cena o projeto, a iniciativa e a motivação. O autor exemplifica o *slogan* da campanha presidencial de Barack Obama: *Yes we can*. Nesse enunciado, flagra-se o efeito de protagonismo, de uma positividade a efetuar condutas proativas, subjetividades flexíveis e empreendedoras, num apelo à administração de si nos moldes empresariais e à livre iniciativa. Em suma: todos podem, basta querer!

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo consiste numa racionalidade que permeia os diferentes setores da sociedade, não se restringindo, pois, a uma questão somente econômica e os impactos no campo subjetivo mostram-se cada vez mais robustos, principalmente porque se incrementa um *ethos* de avaliação constante e de um aprimoramento de si que não cessa, ocasionando, com isso, o cansaço e a depressão. Assim, a razão neoliberal impulsiona o sujeito “[...] a *trabalhar a si mesmo* com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre eficaz” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333, grifo dos autores).

Segundo Cabanas e Illouz (2022), o neoliberalismo configura um novo estágio do capitalismo que se caracteriza pelos seguintes elementos: a) expansão indiscriminada da lógica econômica para todos os extratos culturais; b) mobilização de critérios técnico-científicos para



a promoção de políticas públicas; c) foco exacerbado em princípios utilitaristas de escolha e na individualização dos processos sociais; d) ampliação do cenário de instabilidade no mundo do trabalho, na competição e na ênfase em assumir riscos; e) instauração de um “[...] *ethos* terapêutico que situa tanto a saúde emocional como a necessidade de ‘realização pessoal’ no centro do progresso social e das intervenções sociais” (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p. 81, destaque dos autores). Tais exigências colaboram para um quadro propício para a ascensão de diferentes quadros psicopatológicos, de maneira a ocasionar uma eferescência de casos de sofrimento psíquico e formas de gestão desse sofrimento. Como pensa Cray (2016), nas últimas décadas, um número cada vez maior de tipologias de sofrimento foi criado e, junto com elas, mercados e produtos são inventados.

Ehrenberg (2010) já havia postulado, no final dos anos de 1980, a emergência de uma sociedade pautada no discurso da performance que tomava como ponto de referência características do campo do esporte de aventura e do empreendedorismo. Disso resulta o que Han (2015) chama de sociedade dopada, posição também partilhada por Ehrenberg (2010), quando assinala “[...] A obsessão de ganhar, de vencer, de ser alguém, e o consumo em massa de medicamentos psicotrópicos estão estreitamente ligados, pois uma nova cultura da conquista é, necessariamente, uma cultura da ansiedade, que é face de sombra dela” (EHRENBERG, 2010, p. 139). Para Han (2018a), essa cultura da performance, aliada ao imperativo da positividade, representa um desdobramento do neoliberalismo que, sob o discurso de liberdade, engendra novas coerções, agora não mais impostas pelos outros, senão produzidas pelo próprio sujeito, na forma da obrigação por desempenho e otimização.



No interior dessas condições históricas, podemos destacar como o discurso humorístico discursiviza o sujeito da sociedade do cansaço, cientes de que o humor, ao ser concebido como um campo discursivo, apresenta diversas formas de manifestação e cumpre múltiplas funções para além de provocar o riso, qual sejam: criticar, suscitar debates e reflexões, desafiar a ordem constituinte e encetar táticas de resistência. Conforme defende Eagleton (2020, p. 57), o humor “[...] surge do impacto entre aspectos incongruentes: uma súbita mudança de perspectiva, um deslize esperado do significado, uma atraente dissonância ou discrepância, uma desfamiliarização do familiar”.

Para ampliarmos um pouco mais o entendimento do humor enquanto um campo discursivo, revisitemos os aspectos arrolados por Possenti (2010): a) o humor emerge em virtude de regras específicas que provêm de campos múltiplos, a exemplo da literatura, do jornalismo, da política, do discurso científico; b) em razão de explorar temas heterogêneos e sensíveis, pode sofrer ações de silenciamento e de interdição; c) abrange uma série de gêneros, como a piada, o cartum, a caricatura, a charge, a tira, dentre outros; d) conversa com outros gêneros que integram determinado suporte, como o jornal, a revista, as redes sociais.

Em relação à tira cômica, objeto de estudo deste escrito, tomamos como referência as abordagens de Ramos (2011), para quem o gênero apresenta as seguintes características: a) apresenta formato fixo e padronizado; b) o formato normalmente é horizontal e contém entre uma e quatro vinhetas (no caso de *Viver Dói*, não há mais que duas vinhetas/quadros); c) mormente as imagens são desenhadas; d) os personagens podem ser fixos ou não (nas tiras analisadas, uma personagem feminina aparece em todas); e) é preponderante a presença de diálogos (a personagem de Langona conversa consigo mesma); f)

a narrativa criada por ter continuidade temática em outras tiras (isso ocorre nas tiras de Langona, especialmente no que toca a questões relacionadas às subjetividades tidas como cansadas e outras problemáticas como o machismo e a violência contra a mulher).

Rindo de cansado/a: análise discursiva de tiras cômicas de Fabiane Langona

Na presente seção, analisamos quatro tiras cômicas da série *Viver Dói*, de Fabiane Langona. A regularidade discursiva que as interliga deixa entrever a construção de discursos sobre a sociedade do cansaço, especificamente em relação à hiperconexão digital, a exigência por positividade, a ansiedade, dentre outras temáticas com semelhante conotação. Vejamos a primeira tira.

Figura 1: Tira da série *Viver Dói*



Fonte: Folha de S. Paulo, 2022

Na materialidade da tira antes expressa, a posição sujeito da personagem se encontra em apuros, quando reflete acerca do uso da ferramenta de acelerar as mensagens de áudio em dispositivos de envio de



mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*³. No primeiro quadro, esta mostra-se sorridente por lançar mão dessa ferramenta e, assim, ganhar tempo nas interações travadas por tais dispositivos. Os enunciados verbo-visuais, por sua vez, ilustram isso: o desenho da mensagem de áudio com a velocidade máxima e a onomatopeia “blábláblá”, representativa de um contato que pode ser desinteressante, acrescido do comentário “kkk, sim... a ferramenta de acelerar áudios, uso demais...” (FOLHA DE S. PAULO, 2022, s.p.). A noção de ‘ganhar’ tempo nos remete à conhecida expressão *Time is Money* proferida por Benjamin Franklin, em 1748, no ensaio *Advice to a Young Tradesman (Conselhos a um jovem comerciante)*, a partir da qual constata-se a quantificação da utilidade do recurso tempo como algo que não pode ser desperdiçado, devendo gerar valor continuamente, ao passo que o comportamento contrário seria algo reprovável e prejudicial ao indivíduo e ao sistema.

No segundo quadrinho, em contrapartida, a posição que enuncia se sente incomodada em pensar que os seus contatos nas redes sociais podem fazer o mesmo: acelerar o áudio e, com isso, construir uma percepção de que a comunicação poderia ser mais sucinta ou mesmo que a informação não se mostra tão importante. Há de se levar em conta também que a velocidade acelerada descaracteriza a identidade da voz do sujeito enunciatador da mensagem, razão pela qual a personagem pode se sentir ainda mais aflita. Outros recursos específicos da oralidade também são afetados, como pausas, hesitações, repetições, tidas, sob esse prisma, como desnecessárias. Por esse motivo, o sujeito-personagem enfatiza nos seguintes enunciados: “Mas fico levemente chateada quando penso que ela também é usada para acelerar os meus”.

3. Vale citar que essa ferramenta também é utilizada para agilizar a velocidade de filmes e séries, disponíveis em diversos serviços de *streaming*. Especificamente, no caso do *WhatsApp*, o recurso foi lançado em maio de 2021.

As cenas dissonantes nos dois quadros da tira, expressas imagetica-mente pela brusca mudança na fisionomia da personagem que enun-cia, discursivizam uma espécie de conflito do sujeito da sociedade do desempenho, pois este é instado a otimizar o tempo, manejando estrat-égias com vistas a torná-lo mais útil e produtivo, mas, por outro lado, é levado a refletir, por meio de um trabalho de si para si, sobre como isso tudo automatiza as relações interpessoais, numa conjuntura na qual a escuta do outro é vista como algo a ser economizado. Noutros termos, a lógica do mercado invade o terreno das relações pessoais e as inscreve numa temporalidade do capital e da produção.

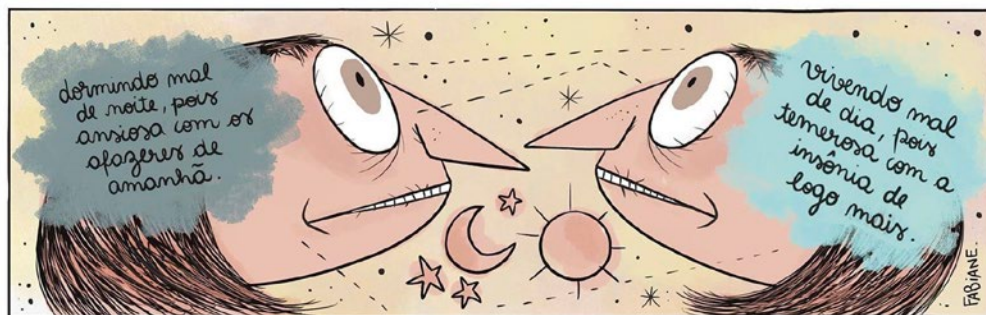
Ao pensar tal questão, é preciso citar também, partindo de Sibilia e Galindo (2021), que essa ferramenta de aceleração no consumo de conteúdos nas diversas mídias suscitam um esgotamento psicológico, um estado constante de ansiedades e tensão, pois exigem do sujeito uma atenção redobrada para o processamento rápido e articulado a outras (multi)tarefas. Sobre isso, Giglioti (2021, s.p.) indaga: “Como se não bastasse a exaustão mental a que nossa sociedade está submetida, qual o espaço que o aplicativo [o *WhatsApp*] e seus recursos deixam para o ócio, para o respiro, para a pausa necessária na elaboração de um raciocínio?”⁴. Logo, a ferramenta constitui uma tática do regime neoliberal a ordenar as condutas dos usuários das tecnologias digitais sob a máxima da economia de tempo, assim como observamos no agir do sujeito-personagem em análise.

Han (2018b) analisa que a mídia digital toma o presente imedia-to como a temporalidade dominante e, com isso, “[...] as informações são produzidas, enviadas e recebidas sem mediação por meio de inter-mediários [...] mediação e representação são interpretadas como não

4. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/manual-de-sobrevivencia-no-seculo-21/acelerador-de-voz-whatsapp-dificuldade-de-escutar/>. Acesso em: 25 dez. 2022.

transparência e ineficiência, como congestionamento de tempo e de informação” (HAN, 2018b, p. 35). Dessa forma, a posição a enunciar na tira, ao tomar como referencial a emergência do acelerador de áudio e os impactos nos modos de sociabilidade contemporâneos, insere-se num lugar de crítica, porque discursiviza as contradições resultantes e os desconfortos gerados, haja vista a construção de subjetividades ansiosas e angustiadas. Na próxima tira, manifesta-se a complexificação desses conflitos.

Figura 2: Tira da série *Viver Dói*



Fonte: Folha de S. Paulo, 2022

A duplicidade do rosto da personagem acompanhada de imagens representativas do sol, da lua e das estrelas, que simbolizam o dia e a noite, respectivamente, deixa entrever os conflitos vivenciados por ela em relação a um quadro de ansiedade que não dá trégua. Uma vez que não dorme, em virtude das preocupações com as atividades a serem realizadas durante o dia, a personagem se angustia no período diurno por prever a insônia que virá em seguida. Nesse círculo vicioso, o sujeito sente os efeitos de um cansaço que não cessa.

Na composição enunciativa da tira, é preciso denotar que há uma sutil diferença na coloração dos balões que representam os turnos



diurnos e noturnos, os quais, ao fazerem referência ao céu, constituem-se como estratégias discursivas que, juntamente com as representações imagéticas do sol e da lua, corroboram os efeitos de sentido de temporalidade vivenciada na tira. Nesse sentido, o primeiro balão encontra-se numa tonalidade de azul mais escura e opaca, uma vez que representa a noite, período caracterizado pela escuridão. Enquanto isso, no segundo, que, por sua vez, representa o dia/luz, o balão é posto em um tom mais claro, vívido, desse mesmo azul.

Como ponto de articulação entre os dois fenômenos temporais, denotamos a presença, na materialidade imagética, de linhas pontilhadas interligando os rostos da personagem. Este, por seu turno, faz emergir efeitos de que retomam um movimento contínuo, os quais podem ser aproximados à rotação da terra. Neste, o giro em torno do seu próprio eixo, tendo o sol e a lua como elementos adjacentes, é responsável pela existência do dia e da noite, uma vez que há a distribuição menor ou maior dos raios solares a depender da posição em que o planeta se encontra.

Além do mais, compreendemos, também, que a replicação do rosto constitui outra estratégia discursiva a denotar a permanência do estado psíquico de sofrimento no emaranhamento do hoje com o amanhã. Quer dizer, seja dia, seja noite, a preocupação prevalece, sendo justamente esse trabalho de Sísifo⁵ contemporâneo o gatilho responsável por gerar o humor na tira. Seguindo esse entendimento, as palavras de Crary (2016, p. 23) mostram-se apropriadas: “No paradigma neoliberal globalista, dormir, é acima de tudo, para os fracos”. Por conseguinte, o forte seria o *homo oeconomicus*, o qual está sempre se aprimorando, em todos os aspectos de sua vida para gerar riquezas. Segundo Foucault (2008b), tal paradigma adota o modelo investimen-

5. Na mitologia grega, Sísifo, por ter enganado a morte, foi castigado a executar um trabalho diário e extenuante.



to-custo-lucro, como um molde para as relações do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo, com o futuro, com o grupo e com a família.

Conforme pondera Han (2015), na sociedade do cansaço, o estado de esgotamento mental resulta de uma conjuntura global pobre em negatividade e abundante em positividade. Tal como o sujeito-personagem da tira de Langona, o sofrimento é gerado do excesso de estímulos positivos para produzir sempre mais e, ao falhar nesse empreendimento, prevalece a sensação de fracasso. Os enunciados “Dormindo mal de noite, pois ansiosa com os afazeres de amanhã. Vivendo mal de dia, pois temerosa com a insônia de logo mais” (FOLHA DE S. PAULO, 2022, s.p.) confirmam esse ciclo de ansiedade e esgotamento psicológico gerado pelo fracasso por não conseguir atingir uma meta capitalista de produção inatingível. Segundo pontuam Dardot e Laval (2016), essa autocobrança advém da exigência neoliberal de criar situações de concorrência que visam privilegiar os mais “aptos” e os mais fortes e a adaptar os indivíduos à competição, considerada como matriz de todos os benefícios e aqueles que não possuírem a habilidade de se adaptarem serão substituídos na dinâmica do mercado.

Comungando com as ideias de Han (2015), é possível pensar que a tira reflete e refrata os valores hodiernos: no lugar de questionar os valores do sistema neoliberal, o sujeito tende a culpar a si mesmo, pois lhe é ensinado que somente o esforço individual garante o êxito, porquanto a responsabilidade compete somente a ele. Na trama da produção capitalista, a atuação do psicopoder (HAN, 2018b) mostra-se prodigiosa porque o sujeito acaba sendo controlado, vigiado e influenciado não somente de fora, mas também dentro de si, dos pensamentos e comportamentos na construção de sua subjetividade, na relação estabelecida consigo mesmo. Na tira a seguir, o sujeito mostra-se mais

uma vez dividido entre inúmeras tarefas a serem feitas e a dificuldade em tirar um tempo para descansar.

Figura 3: Tira da série *Viver Dói*



Fonte: Folha de S. Paulo, 2022

Prostada, de barriga para cima e com os joelhos levantados, o sujeito-personagem da série *Viver Dói* mostra-se tristonha num tempo supostamente dedicado a descansar. Para expressar o que sente, na materialidade discursiva da tira, denota, em pequenos balões com escritos na cor lilás, as possíveis atividades a serem realizadas pelo sujeito enunciativo. Observamos que são várias e envolvem o cuidado consigo (realizar exames médicos), o cuidado com o outro (visitar a tia-avó, ligar para a mãe e ajudar a amiga, “cortar a unha dos gatos”), voltar-se para as atividades laborais (“adiantar o trabalho”, cozinhar e cuidar da organização da casa – como “fazer um mousse” e “organizar a gaveta de roupas íntimas”) ou ainda retornar as diversas mensagens recebidas nas redes sociais (“responder a 67 pessoas que deixei no vácuo”) (FOLHA DE S. PAULO, 2022, s.p.).

Vejamus que, numa primeira leitura, a disposição desses balões nos leva a crer que o enunciado “Eu tenho 1 sonho” (FOLHA DE S. PAULO, 2022, s.p.) estaria se referindo a apenas uma das atividades descritas; todavia, ao concluirmos a leitura da tira, podemos constatar que, na



parte inferior do lado direito, aparece o enunciado “procrastinar sem culpa” (FOLHA DE S. PAULO, 2022, s.p.), grafado na mesma fonte da letra daquele com o qual iniciamos o percurso de leitura (visto que a lista de desejos está marcada com uma fonte menor, dando, consequentemente, menos destaque). Essa estratégia discursiva pode suscitar efeitos de sentido que encaminham o leitor a associar que o desejo da personagem consiste em não sentir culpa ao adiar as tarefas ou, por que não, *não* as fazer.

Chama ainda a atenção o uso do numeral (1 sonho), em substituição ao artigo indefinido (um sonho) no enunciado. Por meio dessa estratégia discursiva, somos levados a acompanhar o drama da personagem enquanto posição sujeito. Entendemos, na perspectiva foucaultiana, que tal reatualização do enunciado está em franca conexão com as condições de possibilidade que se abrem ao sujeito na sociedade do cansaço: ansiar por não fazer nada e, dada a pressão por desempenho, tal desejo se situa no campo do onírico e da fantasia.

No domínio associado, o enunciado em estudo se inscreve no esteio de uma memória e nos reporta ao *I have a dream* – famoso discurso do ativista estadunidense Martin Luther King, em 1963, a respeito da igualdade racial e a busca por justiça (RIBEIRO, 2019). O deslocamento desse enunciado, revestido de uma espessura histórica de luta coletiva, para uma preocupação unicamente individual elucida como a ênfase no sujeito caracteriza a formação histórica da racionalidade neoliberal e, como extensão, da sociedade do cansaço. Se outrora o sonho estava relacionado a uma reivindicação por direitos, o que supõe práticas solidárias e altruístas, hoje essa quimera encontra-se restrita ao domínio do indivíduo, preso a uma série de obrigações a ele impostas e, como corolário, angustiado com a culpa por não cumpri-las. Nesse diapasão, a razão neoliberal busca evitar esse conflito, e até mesmo

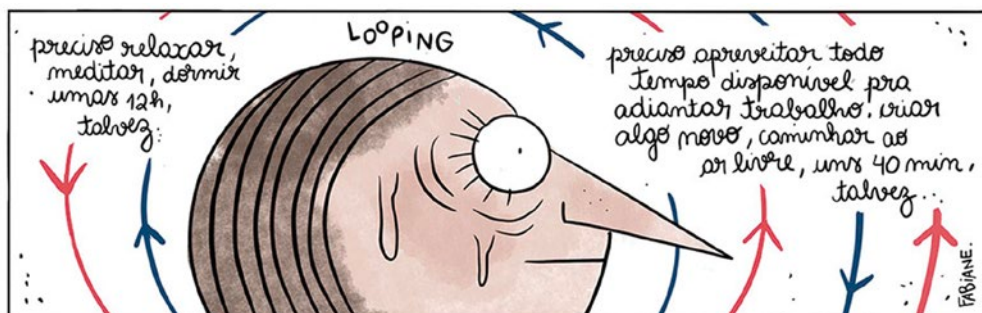


suspender a percepção acerca do adoecimento físico e mental, visto considerar que “[...] essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intra individuais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 90).

Pensando com Foucault (1995), o “procrastinar sem culpa” poderia se configurar como uma estratégia de resistência às técnicas de poder da sociedade do desempenho, porquanto se criaria espaços de liberdade, posições de recusa, desobediência e insurgência às relações de poder que buscam governar o corpo e as subjetividades no imperativo da produtividade.

Aliás, convém pontuar que a escolha feita pela posição de sujeito da tira a escolha do verbo procrastinar para encapsular todas as atividades que aparecem nos quadrinhos no entorno da personagem. Tal verbo mormente é empregado para se referir ao campo do trabalho, pois envolve tarefas envoltas sob o prisma da obrigação e não cumprimento, tende a ser considerado nocivo e põe em xeque a conduta do sujeito, tido como relapso, irresponsável, disfuncional e indisciplinado (CABAU, 2022). Mas, vejamos que, na tira, praticamente todas as atividades enumeradas não se encontram articuladas ao mundo do trabalho, senão a outras esferas da vida privada, o que evidencia como a racionalidade neoliberal modula, agencia a subjetividade na tônica do modelo empresarial e o sujeito que procrastina falha em seu processo de autogestão, na autorregulação do desempenho.

Na última tira selecionada para análise, a personagem de *Viver Dói* vê-se novamente dividida em como fazer do uso do tempo.

Figura 4: Tira da série *Viver Dói*

Fonte: Folha de S. Paulo, 2022.

Na materialidade imagética da tira, a posição sujeito da personagem é representada com olhos atônitos, ressaltados, com leve suor escorrendo pelo rosto, fatores que expressam o espanto, a tensão, o cansaço e a frustração em não conseguir se decidir (o advérbio *talvez* reforça isso) sobre o que fazer com o tempo “livre”. O efeito de *looping*, recorrente em fotografias publicadas nas redes sociais, assinala um mesmo movimento que se repete infinitamente e se manifesta no uso de setas nas cores vermelhas e azuis, as quais sugerem a intensificação dos efeitos de sentido do sofrimento constante da personagem.

Já na materialidade discursiva, o verbo *precisar* (“Preciso relaxar, meditar, dormir umas 12h, talvez...” *versus* “Preciso aproveitar todo tempo disponível para adiantar trabalho, criar algo novo, caminhar ao ar livre, uns 40 min, talvez...” (FOLHA DE S. PAULO, 2022, s.p.) reveste-se de um efeito de obrigatoriedade para o sujeito, tornando-o ainda mais aflito, porquanto se subsiste a necessidade de relaxar, meditar e descansar, emerge a premência em ocupar o tempo com atividades laborais e, com isso, seguir o fluxo da sociedade do desempenho.

A tira ilustra o conflito vivido entre o ‘ligar’ e o ‘desligar’ apontado pelo autor. O humor (sutil) alicerça-se nessa indecisão da personagem em seu processo de autogoverno do tempo, regularidade presente em



outras tiras já analisadas aqui, constituindo, portanto, as verdades do regime neoliberal a produzirem, em virtude da pressão por alto rendimento e pela multiplicação dos mecanismos de captura (NEGRI, 2015), uma sensação de estafa generalizada. Como sustentam Alvarenga e Dias (2021, p. 10), um dos elementos presentes nessa condição psíquica “[...] é o incentivo e a cobrança da capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, um retorno a uma forma de viver em que ser multitarefas é sinal de competência técnica e profissional”. Por não conseguir se adaptar a esse ritmo, a personagem se cansa antes mesmo de iniciar as diferentes atividades exigidas.

Podemos entrever, nos discursos da tira, o fato de a subjetividade irromper no interior de condições sociais e históricas a postularem uma multiplicidade de operações a serem consecutivamente desenvolvidas, mesmo diante da exaustão física e mental. Tais subjetividades, portanto, refletem e refratam, as discursividades do cansaço provenientes das dinâmicas sociais dos tempos hodiernos.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, analisamos discursivamente quatro tiras da série *Viver Dói*, de Fabiane Langona, com o propósito de compreender o funcionamento das relações de poder e a construção da subjetividade na crítica empreendida à sociedade do cansaço (HAN, 2015).

Nas tiras, vimos que a posição de sujeito assumida, ao explorar as situações de sofrimento vivenciadas pela personagem, tece uma crítica aos modos por meio dos quais a sociedade do desempenho produz, de maneira incessante, subjetividades cansadas e esgotadas. Isso deve, sobremaneira, à pressão por produtividade e rendimento, à coloniza-

ção do tempo livre para o exercício de uma miríade de atividades laborais, ao estímulo à realização de uma série de tarefas (*multiasking*) como sinônimo de sucesso e prestígio e à condenação aos sujeitos que ousam desobedecer (o procrastinador), objetivados como indesejáveis e passíveis de algum tipo de sanção.

Dito isso, podemos concluir que o humor se mostra como uma arma capaz de encetar movimentos de resistência à ordem vigente, principalmente porque desnaturaliza os discursos correntes e denuncia os efeitos disso na produção da subjetividade na atualidade. Esse exercício de crítica torna-se cada dia mais urgente, pois, somente assim, será possível recriar outras subjetividades possíveis, para além daquelas preconizadas pelo imperativo do desempenho.

Referências

ALVARENGA, R.; DIAS, M. K. Epidemia de drogas psiquiátricas: tipologias de uso na sociedade do cansaço, *Psicol. Soc.* Belo Horizonte, v. 33, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dGQxFtnrJ4cdrwv-DzMnpwjc/?format=pdf&lang=pt>Acesso em: 24 dez. 2022.

BERNARDO, A. Burnout: problema é reconhecido pela OMS e faz cada vez mais vítimas. *Veja*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/burnout-e-reconhecido-pela-oms/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Saúde Mental: na América Latina, Brasil é o país com maior prevalência de depressão, *Ministério da Saúde*, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/na-america-latina-brasil-e-o-pais-com-maior-prevalencia-de-depressao>. Acesso em: 25 dez. 2022.

CABAU, P. Procrastinar experiência: o incumprimento como resistência, *Cadernos PAR*, [s. l.] n. 8, p. 11-25, 2022. Disponível em: <https://>



iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/7434/5/Revista%20PAR%20N%c2%ba8%20-%20Artigo%2001_Final_Doi.pdf

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. *Happycracia*: fabricando cidadãos felizes. Trad. Humberto do Amara. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CASTELIONI, F. R. P. *Viver dói*: contribuições dos quadrinhos de Chiquinha na formação do leitor responsivo. 121 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PRO-FLETRAS) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo: Vitória, 2020.

CRARY, J. *24/7 – capitalismo tardio e os fins do sono*. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, Terry. *Humor*: o papel fundamental do riso na cultura. Trad. Alessandra Bonruquer. Rio de Janeiro: Record, 2020.

EHRENBERG, A. *O culto da performance*: da aventura empreendedora à depressão nervosa. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

FONSECA, M. A. *Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Carvalho e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos II*: Arqueologia das Ciências Humanas e história dos sistemas de pensamento. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. *O nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France: (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.



FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GIGLIOTTI, A. O acelerador de voz do *WhatsApp* e a nossa dificuldade de escutar, *VejaRio*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/manual-de-sobrevivencia-no-seculo-21/acelerador-de-voz-whatsapp-dificuldade-de-escutar/>. Acesso em: 25 dez. 2022.

HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, B. C. *No enxame: perspectivas do digital*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

HAN, B. C. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Trad. Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018b.

MOSCATO, Marcelo. *Tempo é Dinheiro: como surgiu a frase e significado*. Como surgiu a frase e significado. 2022. Disponível em: <https://blog.alboompro.com/tempo-e-dinheiro/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

NAVARRO, P.; SARGENTINI, V. Por uma arqueogenealogia dos estudos discursivos foucaultianos no Brasil – cartografias: entrevista com Maria do Rosário Gregolin, *Revista da Anpoll*, v. 53, n. 2, p. 20-40, 2022. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1777>. Acesso em: 20 set. 2022.

NEGRI, A. *Biocapitalismo*. Trad. Maria Paula G. Ribeiro. São Paulo: Iluminuras, 2015.

POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

R7. OMS: 129 milhões de pessoas no mundo desenvolveram depressão ou ansiedade em um ano. 2022. Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/oms-129-milhoes-de-pessoas-no-mundo-desenvolveram-depressao-ou-ansiedade-em-um-ano-17062022>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

RAMOS, P. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

RIBEIRO, S. *O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SIBILIA, P.; GALINDO, M. A. Correndo para não perder nada: temporalidade ansiosa e a frustração do (i)limitado. *Civitas*, v. 21, n. 2, p. 203-213, maio-ago. 2021.

VARGAS, H. Música e humor na canção brasileira. In: SANTOS, R. E.; ROSETTI, R. (Orgs.). *Humor e riso na cultura midiática: variações e permanências*. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 175-193.

Recebido em: 21/01/2023

Aprovado em: 04/04/2023

Licenciado por



Orientações para o ensino de escrita em contexto do programa Desafio Nota 1000

Guidelines for teaching writing
in the context of the Desafio Nota 1000 program

 Adna dos Santos Sousa

 Williany Miranda da Silva

Resumo: O presente artigo tem como objetivos: 1) analisar a concepção de escrita e de ensino da escrita presentes nas orientações do programa Desafio Nota 1000; (2) verificar se essas orientações favorecem à didatização de ensino de escrita. Nesse sentido, desenvolvemos uma metodologia em que analisamos os materiais referentes à segunda fase do programa em abordagem. Assim, este trabalho situa-se nos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que focaliza o ensino de escrita em um determinado contexto social. Como suporte teórico, recorreremos a Koch e Elias (2009) que discutem escrita, bem como a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que tratam sobre a produção de texto organizado a partir de sequência didática. Os resultados apontam que há, no contexto dessa prática de ensino, uma certa preocupação em favorecer à produção de texto, não só no programa em questão, mas também para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Entretanto, as

Adna dos Santos Sousa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: adnasousa36@gmail.com

Williany Miranda da Silva. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: williany.miranda@professor.ufcg.edu.br



condições necessárias para a produção da escrita se restringem a um modelo sistemático, que retoma concepções tradicionais de escrita e seu ensino.

Palavras-chave: Ensino de escrita. Programa Desafio Nota 1000. Linguística Aplicada.

Abstract: The main objectives of this article are: 1) to analyze the conception of writing and the teaching of writing in the guidelines of the Desafio Nota 1000 program; (2) verify whether these guidelines favor the teaching of writing. In this sense, we have developed a methodology in which we analyze the materials that are related to the second phase of the program under approach. Thus, this work is situated in the studies of Applied Linguistics, since it focuses on the teaching of writing in a certain social context. As theoretical support, we seek to resort to Koch and Elias (2009), who discuss writing, as well as to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which deals with the production of organized text from a didactic sequence. The results indicate that there is, in the context of this teaching practice, a certain concern to favor the production of texts, not only in the program in question, but also for the writing test of the National High School Examination. However, the necessary conditions for the production of writing are restricted to a systematic model, which refers to traditional conceptions of writing and writing teaching.

Keywords: Applied Linguistics. Desafio Nota 1000 program. Writing teaching.

Introdução

Os estudos da Linguística Aplicada (LA) são constituídos de diferentes objetos de investigação. No Brasil, no fim da década de 1970, a leitura foi um dos seus primeiros objetos de pesquisa (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019). Por sua vez, com o passar do tempo, outras temáticas foram exploradas nessa área, o que ampliou os seus horizontes para além da discussão sobre leitura, formação de profes-



sores e ensino de língua. Ademais, no referido campo de conhecimento, outros interesses foram surgindo, e um deles volta-se para o ensino da escrita, foco do presente estudo.

Sabemos que esse objeto empírico também interessa a outras áreas de investigação científica, como a Educação, por exemplo. No âmbito da Linguística Aplicada, esse objeto de estudo suscita discussões que, apesar de vastas, não estão esgotadas. Muitas pesquisas já foram realizadas, e muitas outras ainda serão empreendidas pelo fato de que tal problemática merece ser investigada a partir de diferentes olhares e perspectivas.

Nesse sentido, focalizamos neste trabalho o ensino de escrita voltado para fins avaliativos, um tema sobre o qual é necessário refletirmos, pois no âmbito escolar, ainda, é latente tal abordagem, principalmente, quando ancorada por programas institucionais de incentivo à escrita. Além disso, os programas de incentivo à escrita, ao que nos parece, têm sido pouco tematizados pela linguística aplicada. Diante disso, nos propomos a investigar uma determinada prática de ensino em contexto do programa Desafio Nota 1000 (doravante DN1000).

O referido programa é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Educação (SEE), que teve início no mês de março de 2020, contudo, só foi instituído como programa educacional em 31 de maio de 2021, por meio do decreto nº 41.305¹. De acordo com o artigo 5º desse decreto, são objetivos do programa:

- I - estimular a produção textual nas escolas;
- II - garantir o avanço dos estudantes no domínio de competências relacionadas à prática de escrita;

1. O decreto pode ser consultado em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/arquivos/pepddh-pb-decreto-no-41-306.pdf> Acesso em: 19 jan.2023.

III – definir uma rotina de estudos, produção e avaliação de redações;

IV – contribuir para que o Estado da Paraíba se torne um difusor de boas práticas educacionais vinculadas ao preparo dos estudantes para a Redação no Exame Nacional do Ensino Médio e em outras seleções para o Ensino Superior;

V – proporcionar avanços em indicadores de aprendizagem e desempenho nas avaliações externas;

VI – intensificar a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa.

O programa até o presente momento lançou três temporadas. A primeira ocorreu em 2020; a segunda em 2021, a qual é foco do nosso estudo, e a terceira em 2022. Nesse sentido, salientamos que, semanalmente, o DN1000 lançava um tema e disponibilizava um material didático que continha textos motivadores sobre uma proposta temática, um regulamento para cada edição, bem como um *Guia de orientação para avaliação das redações*². Perante a esse contexto, os professores de português se mobilizavam para orientar os alunos sobre a temática apresentada a fim de que eles produzissem o texto dissertativo-argumentativo. Assim, os textos produzidos pelos estudantes eram corrigidos pelo professor de português da turma, o qual se orientava pelo *Guia de orientação* prescrito pelo programa *para avaliação das redações*. Após a correção das produções, os docentes escolhiam a produção textual mais adequada ao gênero e, posteriormente, enviava-a para o programa DN1000, via *Google Forms*.

2. Material disponível nos grupos de *WhatsApp* dos professores das escolas estaduais da Paraíba.



Os participantes eram os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, bem como das séries que compõem o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e os alunos dos ciclos finais da Educação de Jovens e Adultos matriculados na rede estadual paraibana. Em função disso, os estudantes eram orientados a lerem os textos motivadores, estudavam o tema e escreviam à mão o texto dissertativo-argumentativo. Esse texto era produzido numa folha padrão do DN1000, mas também poderia ser realizado em uma folha de caderno, desde que cumprisse com os critérios estabelecidos no regulamento. Por conseguinte, o aluno escaneava ou tirava foto do texto e enviava para o professor.

Como um programa relativamente novo, o caráter exploratório desta pesquisa a partir desse contexto social fica evidente. Além disso, o fato dessa prática social suscitar reflexões sobre ensino, especificamente, sobre práticas de ensino de escrita nos desperta interesse, uma vez que essa temática suscita novas investigações. Ademais, as inquietações da pesquisadora enquanto professora que participou do programa em destaque resultaram neste estudo, o qual faz parte de uma pesquisa mais ampla que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Assim, perante a esse contexto de problematização social, levantamos os seguintes questionamentos: como o Programa Desafio Nota 1000 aborda o processo de escrita? Quais as concepções de escrita e de ensino de escrita subjazem as orientações do programa Desafio Nota 1000? Com o intuito de responde-los, temos como objetivo geral: compreender o processo de escrita em contexto do Programa Desafio Nota 1000. De modo específico, objetivamos: 1) analisar a concepção de escrita e de ensino da escrita presentes nas orientações do Progra-



ma Desafio Nota 1000; (2) verificar se essas orientações favorecem à didatização de ensino de escrita.

Para tanto, propomo-nos analisar os materiais referentes à segunda temporada do programa em abordagem, sobremaneira, os que correspondem a 2ª edição do ano de 2021, os quais foram disponibilizados em grupos do *WhatsApp* criados pela coordenação do mencionado programa. A pesquisadora deste estudo teve acesso a esses materiais por também fazer parte da rede estadual de ensino e ter integrado um dos grupos do programa.

Dito isso, convém pontuar que analisamos especificamente três documentos do Programa Desafio Nota 1000, a saber: a proposta temática para a produção de texto, um regulamento para a edição explanada e um guia de orientação para avaliação dos textos do 2º tema apresentado pelo programa.

Utilizamos a análise de documentos para a geração de dados, pois consideramos essa técnica de extremo valor para pesquisas com abordagem qualitativa, dado seu potencial de contribuir para complementar informações, revelar ou esclarecer aspectos de um problema/tema específico (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ademais, este trabalho filia-se aos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2009), uma vez que busca criar inteligibilidade *sobre* e *com* um determinado contexto social que protagoniza o ensino na prática escolar. A abordagem caracteriza-se como qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), porque seu ambiente natural é fonte direta para geração de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. Além disso, é um estudo exploratório, dado seu caráter de novidade a ser investigado e sua maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito (PRODANOV; FREITAS, 2013).



Diante disso, o presente artigo está estruturado em duas seções: a primeira aborda uma discussão teórica sobre concepção de escrita e ensino de escrita; a segunda apresenta a análise das orientações para a produção escrita em materiais didáticos do Programa Desafio Nota 1000. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Escrita: da concepção ao ensino

De acordo com Koch e Elias (2009), a escrita faz parte de nossa vida, pois frequentemente somos chamados a criar documentos escritos, como bilhetes, e-mails, listas de compras, entre outros, e também a ler textos escritos em diversas situações cotidianas. Nesse sentido, podemos compreender a escrita como uma habilidade fundamental para a comunicação efetiva, a qual está presente em muitos aspectos de nossas vidas cotidianas. A escrita nos permite registrar e transmitir informações importantes, compartilhar ideias e expressar pensamentos.

Dada à sua importância, Garcez (2001, p. 02) afirma que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Nesses termos, a escrita se constitui como uma ferramenta que reflete e molda as culturas e sociedades em que vivemos. Ela evolui com o tempo e é influenciada pelas contribuições de muitos indivíduos.

Sabemos que durante muito tempo, no âmbito escolar, desenvolver a prática de escrita em sala de aula se configurou como um ato mecânico e estruturado. Assim, ao ensinar e se solicitar a produção de determinado gênero textual, o docente avaliava a aptidão do aluno com as regras gramaticais e o domínio do texto solicitado, sem considerar as diversas etapas necessárias para a produção do texto. Ou seja, o



trabalho do professor se resumia a apontar inadequações, aquelas que, geralmente, estão na superfície do texto, segundo Antunes (2003).

Nesse sentido, compreendemos que ao focalizar uma prática de ensino de escrita como um exercício de redação, o professor realiza, diante do texto do aluno, uma ação avaliativa, em que os erros são apontados e uma nota é atribuída ao texto. De acordo com nossa experiência de ensino, e baseado em diversas pesquisas já realizadas sobre o tema em debate, compreendemos tal prática como pouco significativa, já que não contribui para que o aluno tenha interesse em produzir textos e dar a esses uma aplicabilidade real, assim como acontece quando escreve fora do contexto escolar.

Diante disso, defendemos a atividade de produção textual como uma ação que precisa ser realizada a partir da constituição de sentido. Para tanto, faz-se necessário que, ao produzir um texto, a voz do aluno possa ser ouvida, lida por terceiros e não somente avaliada pelo professor. Talvez, ao promover um ensino de escrita pautado nessa visão, a produção de texto possa ser mais significativa para o aluno e, com isso, os resultados possam ser também mais satisfatórios.

Todavia, convém lembrarmos que para chegarmos à denominação de produção de texto, outras abordagens de ensino foram discutidas e praticadas. Nesse sentido, vale discutirmos a noção de composição, redação e produção textual. Para tal propósito, recorreremos a Guedes (2009), que argumenta que quando falamos em *Composição, redação e produção de texto*, não estamos apenas mencionando palavras sinônimas, mas, sim, expressões que estão vinculadas a teorias que direcionam a ação de escrever e ensinar a escrever textos, assim como de exercitar a linguagem e a própria organização social.

Desse modo, compreendemos que por trás de cada nomenclatura, há uma vertente teórica que orienta o percurso adotado pelo docente. Se



um professor, por exemplo, decide direcionar seu trabalho apenas focalizando os aspectos linguísticos e gramaticais do texto que foi produzido por seu aluno, ele está, mesmo que inconscientemente, alinhando essa prática a uma determinada teoria e concepção de língua(gem).

Nesse ínterim, das três expressões apresentadas por Guedes (2009), a *composição* é utilizada para designar textos na escola, em que a linguagem é um instrumento de organização e expressão do pensamento. Assim, “interessa mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado” (GUEDES, 2009, p. 88). Já no que se refere à redação, o ensino de língua é constituído a partir da ideia de que o texto é uma mensagem que deve ser decifrada por quem o recebe, ou seja, o receptor. Com isso, tem-se o ensino de língua como um meio de comunicação.

Diferente dos termos anteriores, *produção de texto* “expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros” (GUEDES, 2009, p. 89). Nessa denominação, a linguagem é uma ação entre interlocutores, ou seja, é um processo de interação verbal que leva em consideração diferentes fatores na atividade de escrita.

Dito isso, pontuamos ainda que, consoante com Guedes (2009, p. 91), “mudar o nome da coisa não muda a coisa”. Ou seja, não basta dizer que trabalha produção de texto, é preciso seguir a abordagem e os princípios que regem essa concepção.

Nesse contexto, Koch e Elias (2009) defendem que o modo como concebemos a escrita está intrinsecamente relacionado ao que compreendemos como linguagem. Segundo as autoras mencionados, mesmo que não tenhamos consciência disso, a forma como entendemos, praticamos e ensinamos a escrita está aliada a uma determinada concepção de linguagem. De acordo com as autoras mencionadas, existem três concepções, a saber: foco na língua, no escritor e na interação.



A primeira concepção trata-se de uma visão em que a escrita está atrelada ao domínio das regras gramaticais. Essa noção, por sua vez, está relacionada à linguagem enquanto um sistema pronto e acabado. Nesta concepção, “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33).

A segunda concepção proposta pelas estudiosas revela uma noção de linguagem como expressão do pensamento do escritor. Desse modo, a escrita é entendida como uma manifestação individual e particular que não leva em consideração os conhecimentos do leitor, tampouco a interação envolvida nesse processo.

A terceira e última concepção se difere das demais, uma vez que concebe a escrita como produção textual, a qual exige do produtor a ativação de conhecimentos, como também, a mobilização de estratégias na relação interacional entre escritor-leitor. Nessa concepção interacional e dialógica, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Nessa relação de interação, a escrita apresenta sentido, isto é, torna-se significativa e demanda a utilização de estratégias específicas. Assim, a escrita é pautada como um trabalho em que um sujeito tem algo a dizer e realiza esse ato sempre em relação a outro interlocutor a partir de determinados propósitos.

Para o ensino de escrita a partir de uma visão interacionista, o docente adota em sua prática pedagógica um trabalho de produção textual baseado no envolvimento dos alunos, das ideias pensadas conjuntamente e partilhadas com o outro. Nesse sentido, Antunes defende



o ensino de escrita como uma atividade interativa, “de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Ademais, compreendemos que o ensino de escrita precisa ser uma atividade pedagógica planejada, que envolve a ação docente e o aluno. Nas palavras de Antunes,

produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003, p. 54).

Para tanto, o trabalho do professor no ensino da escrita deve se pautar em um planejamento estratégico que envolva ações articuladas, etapas com objetivos claros, as quais contribuam para o trabalho que foi pensado previamente. Isto é, ao iniciar a atividade de ensino de escrita, é necessário que o docente possibilite ao alunado a experiência do planejamento do texto, da primeira escrita, das discussões sobre questões de ordem linguística, gramatical, de organização de ideias, dentre outros aspectos, para que, posteriormente, realize uma primeira versão do texto. Diante disso, depois de várias etapas, possa obter uma versão definitiva do texto, como aponta Antunes (2003).

Nesse sentido, preparar o aluno para escrever textos tanto em situações escolares como extraescolares é uma demanda recorrente para quem trabalha com o ensino da escrita. Sabemos que quando falamos em ensino de produção textual, especificamente, nos anos finais do en-



sino médio, há uma certa cobrança para que o texto como o dissertativo-argumentativo seja efetivado, com o intuito de preparar o alunado para a Redação do Enem.

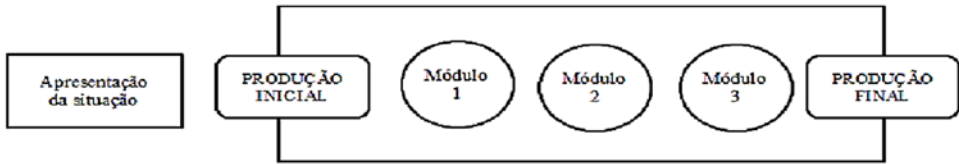
Para realizar esse trabalho de preparação para a prova escrita do ENEM, escolas e professores se mobilizam para garantir que o estudante possa chegar ao ENEM preparado, ou seja, com condições de domínio da escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Nesse viés, preparar o aluno para escrever textos tanto em situações escolares como extraescolares, demanda um trabalho de precisão. Assim, ensinar a escrita de um texto, como a Redação do Enem, por exemplo, poderia ser um trabalho pensado a partir da noção de gênero textual trabalhado com base uma sequência didática (SD).

Entendemos sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Tal procedimento metodológico permite uma via de mão dupla, em que, de um lado, temos o professor que pode ter uma visão geral da situação de ensino como também uma específica, uma vez que ele planeja as ações, mas pode também modificar ao sentir a necessidade de alteração para que possa alcançar o objetivo pretendido. Do outro lado, temos o aluno, que nessa situação, poderá dominar um determinado gênero textual de maneira adequada, em um processo que preza pela qualidade do que se escreve.

Conforme a proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura básica de uma sequência didática segue o seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Com base no esquema proposto, os autores explicitam os quatro componentes da sequência didática, a saber: 1) apresentação da situação; 2) a primeira produção; 3) os módulos; 4) a produção final.

A apresentação da situação é um momento extremamente importante, pois possibilita que o aluno vivencie sua primeira experiência com o gênero a ser estudado ao longo da SD, ou seja, é nesta etapa, que a turma é levada a conhecer o projeto comunicativo, a construir uma representação da situação e da atividade de linguagem que está relacionada. Nessa etapa inicial, duas dimensões podem ser distinguidas. A primeira corresponde ao *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, em que ao aluno é apresentado a um problema de comunicação e deve responder a tal problemática com o texto escrito, para tanto algumas questões devem ser respondidas: Qual é o gênero abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?. Já a segunda diz respeito à preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos. Nesse aspecto, os alunos vão verificar quais conteúdos irão estudar. Assim, terão informações necessárias e relevantes para o que será estudado ao longo da SD.

O segundo componente, a primeira produção, refere-se ao momento em que os alunos irão realizar a escrita de um primeiro texto. Nessa atividade, o professor observa as dificuldades apresentadas pelo aluno



relativas ao objeto de aprendizagem, com isso pode readaptar a sequência pensando nas dificuldades da turma. Além disso, é na primeira produção que o aluno materializa os elementos que foram apresentados na situação inicial, o que pode motivá-lo para o estudo do gênero textual definido na SD.

Em se tratando dos módulos, temos uma sequência de atividades planejadas com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção de texto, com o intuito de superar tais problemas. Para tanto, as atividades devem considerar problemas de níveis diferentes, mediante propostas diversificadas.

A produção final – último componente da SD – possibilita ao aluno colocar os conhecimentos em prática, isto é, concretizar o que aprendeu ao longo das atividades realizadas no percurso das vivências aplicadas nos módulos sobre o gênero textual estudado, sobretudo, nas atividades executadas em cada módulo. Ao professor cabe, neste momento, realizar uma avaliação formativa. Esse tipo de avaliação permite ao docente observar a aprendizagem do aluno e sua progressão ao longo da SD.

Diante do exposto, defendemos o trabalho de ensino de escrita com base na perspectiva sociointeracionista, uma vez que entendemos ser crucial adotar um trabalho com a produção de texto a partir de parâmetros que permitam ao aluno vivenciar experiências múltiplas, de modo que compete ao professor organizar suas ações de forma ainda mais significativa. Assim, o trabalho com a sequência didática pode contribuir para que o professor possa realizar uma proposta de didatização de um gênero textual, contribuindo, ainda, com um aprendizado efetivo do aluno.



Orientações para a produção escrita em materiais didáticos³ do programa Desafio Nota 1000

Os documentos de orientações do programa Desafio Nota 1000 são constituídos pela proposta temática para a produção de texto, um regulamento e um guia de orientação para avaliação dos textos, para cada tema lançado, semanalmente. Aqui, detemo-nos em analisar apenas os materiais que correspondem ao 2º tema apresentado pelo programa em sua segunda temporada, a qual ocorreu no ano de 2021, conforme já trouxemos esclarecimento a esse respeito.


A princípio, focalizaremos na proposta temática de produção textual, cujo documento é direcionado ao aluno e de certa forma também ao professor, pois este ao receber o mencionado material, via grupo de *WhatsApp*, precisa discutir a temática abordada com seus alunos, os quais, a posteriori, devem escrever sobre o tema, seguindo a estrutura do texto dissertativo argumentativo, bem como outros regulamentos dados durante o processo de didatização da temática.


Análise da proposta temática de produção escrita

O documento que corresponde à proposta temática de produção escrita contém instruções para os estudantes, textos que motivam a discussão do tema, bem como o enunciado que apresenta comandos para a escrita. Vejamos:

3. Os materiais do programa DN1000, analisados nesta seção, podem ser consultados na íntegra através do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1zM-M637uThBTpB66O2iJ-D6NKBw8utUq4>



Figura 2 – Reprodução da proposta de produção escrita





SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO E
DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

PARAÍBA
GOVERNO DO ESTADO

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

O Brasil registrou em 2019 um déficit habitacional de 5,876 milhões de moradias, apontam dados apresentados pela Fundação João Pinheiro. O indicador inclui domicílios precários, em coabitação e domicílios com elevado custo de aluguel. Segundo a pesquisa, essas quase 6 milhões de moradias representam 8% dos domicílios do país.

Os estados com maiores déficits habitacionais, com relação ao número total de domicílios, estão nas regiões Norte e Nordeste do país: Amapá (17,8%), Roraima (15,2%), Maranhão (15,25%), Amazonas (14,82%) e Pará (13,55%).


Deficit habitacional do Brasil cresceu e chegou a 5,876 milhões de moradias em 2019, diz estudo. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/04/deficit-habitacional-do-brasil-cresceu-e-chegou-a-5876-milhoes-de-moradias-em-2019-diz-estudo-ghntml> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO II

Quando falamos em moradia digna, estamos falando em algo que representa muito mais do que um abrigo; é necessário um abrigo adequado, que tenha as condições estruturais de proteção à pessoa. Mas moradia digna também tem a ver com a sua localização, porque em um local onde não há acesso a transporte adequado e à infraestrutura de serviços públicos, não se tem uma moradia digna. Essa moradia até pode ser um abrigo com quatro paredes bem construídas, mas ela não é suficiente, porque a pessoa não tem acesso aos benefícios produzidos pela cidade. Nesse sentido é que temos discutido bastante a importância de assegurar moradia digna para todos. Hoje existe na cidade de São Paulo mais de um milhão e 200 mil pessoas morando em situação de precariedade e um grande número de famílias morando em áreas de risco. Enquanto não acontecer uma catástrofe, essas pessoas não terão visibilidade. Além disso, muitas pessoas moram na rua, o que também é algo grave, mas é naturalizado pela sociedade como se essas pessoas não tivessem direitos também.

Crise habitacional é consequência do modelo de desenvolvimento urbano: alta concentração de terra e grande parcela da população sem acesso. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/578931-crise-habitacional-e-consequencia-do-modelo-de-desenvolvimento-urbano-entrevista-especial-com-luiz-kohara> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO III



Conheça mais sobre o direito à moradia no Brasil. em: < <https://jornalismoatual.wordpress.com/2012/10/04/conheca-mais-sobre-o-direito-a-moradia-no-brasil/> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO IV

Em 2019, o principal componente do déficit habitacional no Brasil foi o ônus excessivo com o aluguel urbano. Ao todo, 3,035 milhões de domicílios, cuja renda domiciliar era inferior a três salários mínimos, utilizaram mais de 30% dela com aluguel, o que representa 51,7% do total do déficit do país.

Deficit habitacional no Brasil 2016-2019. Disponível em: < http://inovosite.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/04_03_Relatorio-Deficit-Habitacional-no-Brasil-2016-2019-v1_0_compressed.pdf > Acesso em 29 mar. 2021.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"Desafios para a superação do déficit habitacional no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

SEECT | DESAFIO NOTA 1000 – 2ª temporada

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000



Nesta proposta de produção textual, o programa trouxe como tema “Desafios para a superação do déficit habitacional no Brasil”, sendo o material composto por quatro textos motivadores de gêneros textuais diferentes que se alinham à temática apresentada. O primeiro texto (texto I) pertence ao gênero notícia; o segundo (texto II) pertence ao gênero entrevista; o terceiro (texto III) caracteriza-se como charge, e o último texto (texto IV) é um recorte de um relatório feito pela fundação João Pinheiro.

É interessante pontuarmos que o enunciado apresenta comandos que demandam ações específicas que devem ser realizadas pelo estudante. O tom de ordem e pedido fica evidente pelos verbos no modo imperativo afirmativo (redija, selecione, organize, relacione). Assim, para realizar essas ações, o aluno precisa mobilizar seus conhecimentos, utilizar os textos motivadores apresentados e discutidos em aula com o professor e produzir a sua redação.



Não há, nesses termos, um ensino e aprendizagem sob a perspectiva interacionista, que leva em consideração o trabalho com o texto como uma atividade interativa, como lembra Antunes (2003). Existe, entretanto, uma perspectiva de ensino de escrita que retoma concepções tradicionais, pois a versão definitiva do texto chega até o professor sem antes passar por etapas que contribuiriam, certamente, para a melhoria e aprimoramento do texto. Desse modo, concordamos com Antunes, ao defender a ideia de que a produção de um texto não implica somente o ato de escrever; há um processo a ser seguido, composto por planejamento, primeira escrita, avaliação entre pares, segunda escrita, avaliação do professor, terceira ou mais escrita, sempre apoiado por roteiro que guie o percurso em foco (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007).



Ademais, ressaltamos que o modo como o enunciado é apresentado, bem como a estrutura e a organização do material remetem à proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa semelhança também pode ser constatada em outras propostas temáticas apresentadas pelo programa. Acreditamos que essa ação se justifica pelo fato de o programa objetivar à preparação do aluno para a prova de redação do Enem. Para tanto, o aluno vivência experiências similares as que deverá escrever quando participar do Enem, previamente, na escrita de seu texto dissertativo-argumentativo.

Para ilustrarmos o que pontuamos sobre as semelhanças entre a proposta de produção textual do programa Desafio Nota 1000 e a prova de redação do Enem, vejamos a imagem abaixo, em que temos um padrão no tocante às instruções para a redação, inclusive, com os comandos e a presença de três textos motivadores, sendo estes constituídos também de gêneros diferentes. Ao que parece, a proposta de produção de texto do programa é uma reprodução da própria prova de redação do Enem. Tal semelhança entre os materiais fica clara, ao analisarmos ambos materiais. Diante disso, compreendemos que há uma intenção com esse tipo de abordagem, pois não se trata apenas de familiarizar o aluno, mas de treiná-lo para a escrita do texto, para reconhecer a estrutura e organização da prova de redação do Enem, como aludimos precedentemente.

Figura 3 – Reprodução de proposta de redação ENEM

Exame Nacional do Ensino Médio

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Toda sexta-feira, o ônibus azul e branco estacionado no pátio da Vara da Infância e da Juventude, na Praça Onze, Centro do Rio, sacoleja com o entra e sai de gente a partir das 9h. Do lado de fora, nunca menos de 50 pessoas, todas pobres ou muito pobres, quase todas negras, cercam o veículo, perguntam, sentam e levantam, perguntam de novo e esperam sem reclamar o tempo que for preciso. Adultos, velhos e crianças estão ali para conseguir o que, no Brasil, é oficialmente reconhecido como o primeiro documento da vida – a certidão de nascimento. [...]

Ao longo do discurso desses entrevistados, fica clara a forma como os usuários se definem: "zero à esquerda", "cachorro", "um nada", "pessoa que não existe", entre outras, todas são expressões que conformam claramente a ideia da pessoa sem registro de nascimento sobre si mesma como uma pessoa sem valor, cuja existência nunca foi oficialmente reconhecida pelo Estado.

ESCÓSSIA, F. M. Invisíveis: uma etnografia sobre identidade, direitos e cidadania nas trajetórias de brasileiros sem documento. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2019.


TEXTO III

A certidão de nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade. Só de posse da certidão é possível retirar outros documentos civis, como a carteira de trabalho, a carteira de identidade, o título de eleitor e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Além disso, para matricular uma criança na escola e ter acesso a benefícios sociais, a apresentação do documento é obrigatória.

Disponível em: <http://www.senado.leg.br/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

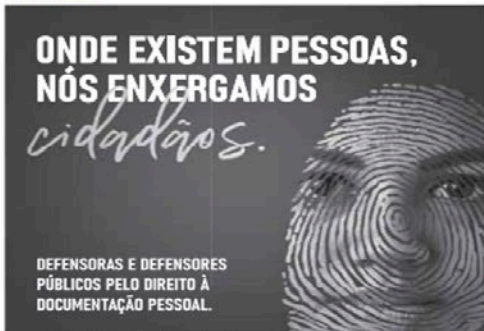
TEXTO II

A Lei Nº 9 534 de 1997 tornou o registro de nascimento gratuito no Brasil. Só que o problema persiste, mostrando que essa exclusão é complexa e não se explica apenas pela dificuldade financeira em pagar pelo registro, por exemplo.



Fonte: INEP. Dados de 2007.
Disponível em: <https://estudio.f7.com/v/>. Acesso em: 22 jul. 2021 (adaptado).

TEXTO IV



DEFENSORAS E DEFENSORES PÚBLICOS PELO DIREITO À DOCUMENTAÇÃO PESSOAL.

Disponível em: <https://www.ufrrgs.br/humanista>. Acesso em: 26 jul. 2021 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>



Sabemos que a proposta temática da redação do Enem traz uma problemática atual e significativa da nossa sociedade. Em um momento único (dia da aplicação prova de redação do Enem), é apresentado o tema proposto aos alunos, nesse exame. Enquanto isso, no programa da rede estadual paraibana, os alunos podem vivenciar a experiência de se deparar com temas variados e relevantes socialmente a cada semana, o que corresponde a um número mais expressivo de produções escritas.


Contudo, questionamos se a quantidade também é constituída de qualidade, uma vez que não basta escrever diversos textos como uma máquina a todo vapor, é necessário ir além dessa implicação. O aluno até pode obter e, possivelmente, obtém conhecimentos que o ajudarão na escrita da prova de redação, mas indagamos: isso é suficiente? A escola, os programas institucionais não teriam que preparar o aluno para além desses exames de larga escala? Ou o que se tem hoje é apenas uma preocupação com notas bem sucedidas em exames como o Enem? Ao que tudo indica, parece que a proposta coloca em evidência a forma e não a formação do aluno, tampouco a do professor, que é apresentado a um modelo de ensino de escrita mecânico e estruturado.

Perante ao exposto, defendemos aqui uma proposta temática para a escrita do texto dissertativo-argumentativo na perspectiva de gênero, não como o que apresentado nas orientações do programa em destaque, o qual segue um modelo estanque e de estrutura rígida (MARCUSCHI, 2008). Acreditamos, pois, que seria mais produtivo tanto para o aluno quanto para o professor trabalhar com a mencionada proposta de produção de texto a partir da noção de gênero e com base em uma sequência didática, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino da escrita, como teorizamos.

Regulamento direcionado ao professor

Em se tratando do regulamento da 2ª edição do programa Desafio Nota do ano de 2021, temos um documento que apresenta características semelhantes aos demais regulamentos da edição antecedente. O mencionado documento apresenta quatro páginas, por sua vez, neste estudo, destacaremos apenas alguns recortes desse material com o intuito de ilustrar nossa análise. Vejamos:

Figura 4 – Reprodução do regulamento 2ª edição do programa Desafio Nota do ano de 2021



Governo do Estado da Paraíba
Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia
Gerência Executiva de Ensino Médio – GEEM
Programa Desafio Nota 1000

Regulamento 002/2021
Desafio Nota 1000 – 2ª Edição
Tema: Desafios para a superação do deficit habitacional no Brasil

1 – Do Desafio:

Este regulamento objetiva esclarecer o percurso necessário para que as escolas possam participar do Programa Desafio Nota 1000 – 2ª Edição – 2021, realizado pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia – SEECT.

1.1 – Objetivos do Desafio:

- 1.1.1 Estimular a escrita de redação entre os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da Paraíba;
- 1.1.2 Promover os estudos e a reflexão das Equipes Escolares acerca do tema "Desafios para a superação do deficit habitacional no Brasil";
- 1.1.3 Garantir a preparação dos jovens para a prova de redação no Enem 2021;
- 1.1.4 Engajar professores de Língua Portuguesa no processo de ensino de redação;
- 1.1.5 Identificar, divulgar e reconhecer os melhores textos produzidos na Rede Estadual de Ensino;
- 1.1.6 Colaborar para o avanço dos estudantes, a partir do domínio das competências previstas no Enem.

2 – Do cronograma:

- 2.1 Lançamento e divulgação da 2ª edição: 03 de junho de 2021.
- 2.2 Discussão sobre o tema, produção das redações e avaliação pelas escolas: 03 a 08 de junho de 2021.
- 2.3 Período para envio das redações definidas pelas escolas: 08 a 09 de junho, até 14 horas.
- 2.4 Homologação das escolas participantes: 09 de junho de 2021, às 18 horas.
- 2.6 Divulgação dos resultados: 14 de junho de 2021.

3 – Do envio das redações:

3.1 As escolas deverão estimular a participação de todos os estudantes no concurso. Entretanto, após todas as correções pelos professores, será preciso definir, a partir das produções realizadas pelos seus estudantes, o envio do seguinte número máximo de redações, **por escola**, para a **etapa estadual**, a saber:

- 3.1.1 Escolas que ofertam apenas Ensino Médio regular ou integral: Até 03 redações;
- 3.1.2 Escolas que ofertam Ensino Médio e Ensino Fundamental (9º ano): Até 04 redações;
- 3.1.3 Escolas que, além do Ensino Médio regular ou integral, também ofertem EJA: Até 04 redações.

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000



Nesta parte inicial do regulamento da 2^a edição do programa DN1000 do ano de 2021, temos a apresentação do objetivo do documento, o qual tem como intuito esclarecer as possíveis dúvidas de professores que surgirem ao longo do Desafio. E, mais adiante, são apresentados os objetivos mais específicos do próprio programa estadual.

Nesse sentido, observamos que o programa tem objetivos claros e bem definidos para a programação empreendida. No entanto, centra-se em metas para o ensino e aprendizagem da produção de texto, sem mobilizar o texto estudado enquanto gênero. Sabemos que a proposta temática discorre sobre a escrita do texto dissertativo-argumentativo, o qual pode ser compreendido na perspectiva de gênero textual, se considerarmos que a sugestão de produção de texto apresentada pelo programa imita a própria redação do Enem, a qual é atualmente constituída como gênero textual discursivo, de acordo com Prado e Morato (2016).

O que faz a redação do ENEM se configurar como um gênero textual não é apenas a evidência de que estamos tratando de uma possibilidade de se considerar a língua em uso para fins que atendam a determinada demanda social, que, no caso do ENEM, podem ser ingresso em uma universidade ou a conclusão do ensino médio, por exemplo. Estamos lidando com um tipo de texto que solicita ao enunciador uma apreciação crítica, uma opinião e uma proposta de solução para um problema social (PRADO; MORATO, 2016, p. 216).

No item 2 do regulamento (o cronograma), verificamos o fluxo do programa, o qual certamente cabe uma reflexão. Pela ordem apresentada, percebemos como o programa é sistematizado. Temos o lançamento de uma proposta temática para a produção textual no dia 03 de junho de 2021 (material apresentado no tópico anterior), discussão



sobre o tema, produção das redações e avaliação pelas escolas em um curto período de seis dias. Posteriormente, observamos a data estipulada para o envio da produção de texto do aluno. Ao final do tópico sobre o cronograma, são apresentadas também datas de homologações dos textos enviados pelas escolas, bem como dos resultados alcançados pelos estudantes, isto é, a nota obtida ao final do concurso.

Diante disso, podemos compreender a partir das regras expostas, que a noção de escrita está atrelada ao texto como produto, resume-se a uma atividade de redação que segue uma estruturada rígida e mecânica, retomando, ainda, concepções tradicionais de escrita e de ensino de escrita. Assim, o ensino e aprendizagem da escrita não acontece como um processo, uma vez que o professor não tem a seu favor o tempo necessário para trabalhar a escrita a partir de etapas como sugere Antunes (2003) – planejamento, primeira produção, revisão, reelaboração.

Sabemos que não há um tempo de duração pré-determinado para se trabalhar um gênero textual com base nos procedimentos citados, também, típicos de um trabalho moldado a partir de uma SD, mas, entendemos que trabalhar a proposta temática dentro dos parâmetros desse programa estadual parece ser improvável. Todavia, se houvesse uma reorganização das ações, com etapas definidas em um período de tempo superior ao que é estipulado, essa ideia poderia ser viabilizada.

Ademais, nesse contexto, compreendemos que o trabalho docente foi norteador por esses documentos do programa, uma vez que trazem instruções que guiam a ação docente para o ensino da escrita. Nesse sentido, Amigues (2004) declara que o trabalho docente é constituído de prescrições, definido, muitas vezes, por planejadores, por uma hierarquia institucional. Tais prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade, pois são constitutivas da ação do professor, destaca o autor mencionado.



O trabalho docente não é como uma receita ou um manual de instrução que basta seguir e o resultado sairá como o esperado. Pelo contrário, o trabalho docente exige cada vez mais do profissional no tocante ao planejamento, (re)adaptação de materiais e conteúdos a serem ensinados, entre outros aspectos. Desse modo, entendemos que os professores não são meros executores, seu trabalho envolve e requer muito mais que regulamentos e orientações.

Guia de orientação para avaliação dos textos do programa Desafio nota 1000

O guia de orientação para a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes no programa Desafio Nota 1000 é um material direcionado ao professor, sendo este implicado para realizar uma leitura de forma atenta, como podemos perceber no trecho: “solicitamos uma leitura atenta deste instrumento”. Tal observação indica que há uma preocupação para que o professor leia as orientações de forma cuidadosa, pois ao avaliar os textos dos alunos, é preciso que sua avaliação esteja alinhada à grade do Enem e condizente com o que propõe o referido material. Vejamos abaixo o exemplo mencionado:

Figura 5 – Reprodução do guia de orientação sobre informações iniciais

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DO DESAFIO NOTA 1000 – 2º TEMA

A 2ª Edição do **Desafio Nota 1000** aborda o tema “Desafios para a superação do deficit habitacional no Brasil. Embora apresente certo grau de complexidade para os estudantes, a questão não é incomum, considerando que programas estatais, como o “Minha Casa, Minha Vida” e, agora, o “Casa Verde e Amarela” fazem parte das discussões diárias, inclusive na internet.

Este documento busca garantir o alinhamento no processo de avaliação das redações produzidas nesta semana, facilitando a compreensão do recorte temático, à luz das competências previstas na Grade do Enem.

Nessa perspectiva, solicitamos que seja feita uma leitura atenta deste instrumento, principalmente quanto aos tópicos que sempre variam, dependendo da temática, como os de abordagem completa e tangenciamento. Boa leitura a todos/as!

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000

No exemplo seguinte, apresentamos a continuação do *Guia de orientação para avaliação dos textos*. Neste documento, temos o detalhamento da proposta de produção textual apresentada pelo programa, que explica os textos motivadores que constituem a proposta de redação em discussão. Vejamos.

Figura 6 – Reprodução do guia de orientação sobre o detalhamento dos textos motivadores

A PROPOSTA DE REDAÇÃO – VISÃO GERAL

A Proposta de Redação apresenta 4 textos motivadores. É sempre importante frisar aos estudantes que a leitura desses textos é de caráter obrigatório, a fim de que entendam qual o recorte temático traçado pela banca e, a partir disso, consigam planejar um bom projeto de texto. Situemos, de forma sucinta, cada um dos textos da proposta:

Texto I – Trata-se de uma notícia publicada no G1. Nela, além de apresentado o número do deficit habitacional de 2019, também são citados os estados com situação mais crítica. Embora esse texto não foque no conceito do deficit, ele sinaliza para a ideia de que “domicílios precários, em coabitação e com elevado custo de aluguel” fazem parte do indicador, ampliando, pois, a visão do leitor acerca do problema. Espera-se que o estudante tenha sido estimulado a pesquisar outros dados, inclusive sobre a sua própria região ou estado, a fim de inserir em sua redação como repertório.

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000



De início, podemos perceber que a nomenclatura adotada na frase que intitula a seção é: *A proposta de redação – visão geral*. Esse enunciado nos faz retomar a ideia de que a proposta desse programa sinaliza a Redação do Enem, a qual compreendemos também como gênero textual.

Posteriormente, verificamos que este documento reitera o que mencionamos anteriormente, o fato da proposta temática ser direcionada ao aluno que irá escrever o texto e ao professor que deverá discutir o tema com o aluno, orientando a respeito da produção do texto. Isso fica evidente quando analisamos o enunciado inicial deste documento, em que se tem o seguinte comando: “*É sempre importante frisar aos estudantes que a leitura desses textos é de caráter obrigatório*”. Aqui, percebemos que tal orientação é direcionada ao professor, para que este possa realizar o que foi solicitado.

Mais à frente, no trecho: “*Espera-se que o estudante tenha sido estimulado a pesquisar outros dados, inclusive sobre a sua própria região ou estado, a fim de inserir em sua redação como repertório*”, há uma expectativa e/ou suposição em torno de uma possível atitude que o professor deveria ter tomado no tocante à discussão e estudo do tema. A conjugação pronominal *espera-se* no presente do indicativo é usada para indicar uma ação relativa ao professor que deveria realizá-la. Além disso, verificamos que o termo *redação* aparece mais uma vez nesse enunciado. Sabemos que essa palavra é sinônima de produção de texto, como aponta Guedes (2009). No entanto, distinguem-se “por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social” (GUEDES, 2009, p. 88).

Seguindo nossa análise, percebemos na seção *tangência e abordagem completa* que há uma preocupação com os textos produzidos que apresentam tangência. Sabemos que esse aspecto diz respeito à abordagem parcial do tema a ser discutido. Ao realizar o tangenciamento, o aluno focaliza o tema, mas não faz o recorte temático necessário. Nesse contexto, as orientações do tópico seguinte versam sobre essa discussão. Vejamos:

Figura 7 – Reprodução do guia de orientação sobre tangência e abordagem completa



TANGÊNCIA E ABORDAGEM COMPLETA

Na 1ª semana do Desafio Nota 1000, dezenas de estudantes apresentaram notas baixíssimas por um problema que pode ser resolvido facilmente: a **tangência**. É preciso garantir que o estudante compreenda que o passo básico a ser seguido, sempre que desafiado a escrever sobre determinado tema, é a compreensão e correta interpretação sobre o **recorte temático** proposto, ultrapassando, pois, os limites do **assunto**. Para tanto, ele precisa abordar termos essenciais, já previstos pela **frase-tema**.

Neste desafio, consideraremos que o texto traz a **abordagem completa do tema** sempre que apresentar **todos** os seguintes termos:

Desafio	Superação	Deficit habitacional
---------	-----------	----------------------

Além desses termos, só serão aceitas outras palavras de **mesmo radical**. Não serão validados sinônimos no processo de avaliação da abordagem completa. Logo, é preciso redobrar a atenção durante a leitura e correção.

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000

No trecho “É preciso garantir que o estudante compreenda que o passo básico a ser seguido, sempre que desafiado a escrever sobre determinado tema, é a compreensão e correta interpretação sobre o recorte temático proposto, ultrapassando, pois, os limites do assunto”, verificamos mais uma vez uma orientação para o trabalho docente. A locução verbal (é preciso garantir) relaciona-se diretamente ao que o professor deve trabalhar no ensino para a produção do texto. Além



disso, há no trecho “é preciso redobrar a atenção durante a leitura e correção”, uma preocupação com essa dificuldade apresentada pelos estudantes, a qual foi percebida em produções anteriores. Com isso, a cobrança por uma leitura e avaliação cuidadosa fica evidente. Em outro tópico do material denominado “*de outros apontamentos*”, a orientação com caráter de exigência também fica clara. Observemos:

O processo de avaliação dos textos requer do professor/corretor uma cuidadosa atenção quanto aos critérios definidos na Grade de Correção, já disponibilizada por nós. Entretanto, mesmo com esse esforço, as dúvidas são comuns, e não há nada de anormal nisso.

Diante deste excerto, constatamos que o professor teve acesso à grade de correção de acordo com as exigências do Enem, como consta no excerto acima. Assim, orienta-se o professor para um trabalho mais cauteloso e específico ao avaliar o texto do aluno. Ademais, percebe-se uma certa empatia com o professor que, mesmo tendo acesso à grade de correção com as competências exigidas, ele expressa dúvidas ao implementá-la. Vejamos o trecho: “mesmo com esse esforço, as dúvidas são comuns, e não há nada de anormal nisso”. Tal afirmação pode provocar no professor a sensação de acolhimento por não ter seus questionamentos julgados.



Considerações finais

A análise aqui proposta mostra que, de acordo com o material analisado, as orientações para a produção de texto empreendidas pelo programa Desafio Nota 1000 são direcionadas a alunos e professores, e há uma certa preocupação em favorecer, de forma satisfatória, a produção de texto, para que o estudante domine as competências exigidas, e obtenha a tão esperada nota máxima – a nota 1000, não só no programa, mas também na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, objetivo maior a ser atingido. No entanto, as condições necessárias para a produção da escrita se restringem a um modelo sistemático, que retoma concepções tradicionais de escrita e de ensino de escrita.

Um novo parâmetro de ensino de produção de texto, conforme as ideias defendidas ao longo deste texto, poderia ser adotado, pois permitiria que o professor pensasse em sua ação docente de forma mais organizada, com etapas definidas e claras em busca do objetivo almejado. Ademais, favoreceria também à aprendizagem efetiva dos alunos para o gênero estudado.

Contudo, reconhecemos que as orientações para a produção de texto estão situadas em uma prática social que será utilizada em uma experiência real do aluno, o que, de fato, favorece a um vínculo com a situação comunicativa, que no contexto discutido seria a prova de redação do Enem, mas nos termos em que são dispostas as ações de ensino de escrita dentro programa, entendemos que a perspectiva de escrita, a partir de uma concepção interacionista, que considera o processo e não o produto, não faz parte dos procedimentos teóricos e metodológicos adotados nesse programa institucional. Assim, parece



que é notório um “Desafio” ensinar a escrita dentro dos parâmetros regulados pelo programa questionado no decorrer do presente artigo.

Por fim, entendemos que propostas, seja em forma de projetos ou programas, é passível de limitações, contudo, compreendemos que no programa em destaque há um caminho bastante promissor para a prática de escrita. Entretanto, é preciso repensar escolhas e abordagens com o intuito de promover, de fato, uma prática de linguagem significativa para alunos e professores. Não basta desafiar semanalmente o aluno para a escrita de um único gênero textual, em nossa ótica, é preciso ampliar seu repertório e promover a sua autonomia em relação ao domínio e escrita de outros gêneros!

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. *A escrita como processo*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KLEIMAN, Ângela. VIANNA, C. A. D., & DE GRANDE, P. B. *A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação*. In: *Calidoscópio*, 2019, v.17 n° 4, p. 724-742.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MORATO, Rodrigo A.; PRADO, Daniela de Faria. *A redação do ENEM como gênero textual discursivo: uma breve reflexão*. Cadernos ESPUC, n. 29, 2016. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219> Acesso em: 07 jan. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Recebido em: 30/01/2023

Aprovado em: 09/05/2023

Licenciado por





Reflexões sobre o uso das TIC no ensino remoto de língua espanhola durante o Covid 19 para a formação docente

Reflections on the use of ICT in remote language teaching spanish during Covid 19 for teacher training

 Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

Resumo: Esta pesquisa visou refletir sobre a formação docente para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), no ensino de língua espanhola, a partir do relato de experiência de educação remota, no centro interescolar de línguas do DF, em razão da pandemia do Covid 19. O projeto dialogou com Nolla (2023), ao ponderar que, no ensino por meio das novas tecnologias, o professor torna-se um guia na construção do protagonismo do estudante em sua própria aprendizagem. No entanto, as dificuldades encontradas demonstraram a carência formativa e a necessidade de dominar as ferramentas tecnológicas disponíveis, conforme apontado por Pizarro e Fonseca (2013). Em suas conclusões, a pesquisa considera que, simultaneamente à formação docente, urge que sejam ofertas políticas que promovam à comunidade escolar o acesso à infraestrutura necessária, para que o uso das TIC em sala de aula seja uma realidade na educação.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Novas tecnologias. Formação de professores.

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues. Mestre em Educação Profissional. Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. E-mail:rallanbr@gmail.com



Abstract: This research aimed to reflect on teacher training for the use of new information and communication technologies (ICT) in Spanish language teaching, based on the report of a remote education experience, at the interscholastic language center in the Federal District, due to the pandemic of Covid 19. The project dialogued with Nolla (2023), when considering that, in teaching through new technologies, the teacher becomes a guide in building the student's protagonism in their own learning. However, the difficulties encountered demonstrated the lack of training and the need to master the available technological tools, as pointed out by Pizarro and Fonseca (2013). In its conclusions, the research considers that, simultaneously with teacher training, there is an urgent need for political offers that promote the school community's access to the necessary infrastructure, so that the use of ICT in the classroom becomes a reality in education.

Keywords: Language teaching. New technologies. Teacher training.

Introdução

O advento da pandemia do Covid 19 teve, entre seus impactos no ensino de língua espanhola nas escolas regulares do Distrito Federal, o exercício de repensar sobre os saberes mínimos requeridos para a incorporação dos novos meios de comunicação e informação, doravante TIC, no desenvolvimento e aplicação de suas práticas pedagógicas. Tal fato ocorreu porque até então as aulas eram ministradas presencialmente, e não havia preparação docente ou estrutura tecnológica na escola, anterior ao momento da pandemia, para a oferta do ensino remoto.

Para Rondini et al. (2020), a pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações em nosso cotidiano, por conta das medidas sanitárias e de distanciamento social. Segundo os autores, um dos setores mais afetados foi o educacional, de modo que as atividades pedagógicas pre-



senciais foram suspensas e os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do semestre letivo, por meio de atividades remotas.

Visando lidar com esse contexto, a secretaria de Educação do DF agiu rápido, e, por meio da Escola de Aperfeiçoamento Profissional – EAP, centro de formação docente local, promoveu uma capacitação de curta duração sobre os conceitos básicos de usabilidade da plataforma virtual, que seria adotada para o ensino-aprendizado de toda rede. Com isso, esperava-se que os docentes pudessem executar suas classes por meio das plataformas digitais adotadas pela secretaria de educação do DF.

Ao fim da experiência vivenciada, o retorno às aulas presenciais trouxe, entre suas consequências, a reflexão sobre a necessidade formativa, inicial ou continuada, para construção do perfil docente no ensino de línguas, considerando a incorporação das TIC às suas práticas. Isso, pois, a partir desse momento, que foi um divisor da metodologia educativa, nos leva a indagar: quais os legados e exigências que esse momento deixou na atuação do docente e quais são as necessidades de oferta de formação, para que estas dificuldades passadas não se repitam?

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a formação docente para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), no contexto de ensino de língua espanhola. Para isso, promovi a reflexão sobre a organização e aplicação de minhas práticas docentes de língua espanhola junto a um grupo de jovens e adultos do centro interestescolar de línguas, escola pública de idiomas de Brasília, Distrito Federal. Estas ocorreram no formato remoto, em razão da pandemia do Covid 19.

O estudo fundamenta-se no relato de experiência, de caráter descritivo, privilegiando-se o resgate de minha memória docente quanto ao desenvolvimento das práticas de ensino da língua espanhola, em



formato remoto, durante a pandemia do Covid 19. Acredito que os desafios encontrados, em sua maioria superados, bem como os pontos positivos que as experiências adquiridas nessa experiência do ensino remoto devem ser compartilhadas, no intuito de que possam provocar reflexões, para possíveis mudanças na estrutura de formação dos profissionais de língua espanhola e de suas condições de trabalho.

A experiência vivenciada nesse relato contempla o trabalho desenvolvido pelo pesquisador, professor de língua espanhola a 15 anos, lecionando o idioma a 11 anos na escola em que é descrita essa experiência. O centro interescolar de línguas de Brasília é uma escola pública vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal – DF, para jovens e adultos.

Os CILs têm como objetivo promover com os estudantes a aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, fomentando o desenvolvimento de seu pensamento crítico e a reflexão acerca da sua identidade, de seu papel na sociedade e nas relações no mundo do trabalho por meio do uso ético da linguagem e da interação sociocultural (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19).

O grupo de estudante trabalhado nesse relato era formado jovens e adultos. O perfil dos estudantes adultos (cerca de 90% do grupo) ingressou no curso por meio de vagas destinadas à comunidade escolar, e era formado por pessoas entre 20 e 60 anos. Em sua totalidade, estes estudantes possuíam nível superior, alguns pós-graduados, e se encontram empregados nos setores público e privado. A maioria não tinha conhecimento prévio ao ingresso no curso com a língua espanhola e possuíam alguma habilidade com o uso das TIC.



O perfil dos alunos jovens (grupo menor) era formado por estudantes do ensino médio, entre 16 e 19 anos. Eles já possuíam contato com o idioma, através da grade curricular escolar comum, porém, o estudo do idioma desenvolvido na classe regular possuía uma abordagem com foco estrutural.

O nível do curso correspondia ao curso intermediário (B1, segundo o Marco Comum Europeu) e tinha duração semestral, divididos em dois bimestres. Os estudantes utilizavam livro didático produzido por editora estrangeira, devido sua melhor qualidade para o ensino das habilidades linguísticas. Este era o único material concreto que os estudantes tinham inicialmente de suporte. Para a aprendizagem. Posteriormente, outros materiais, produzidos por mim, foram enviados, via TIC.

As aulas foram dadas remotamente, em razão da pandemia do Covid 19. As plataformas de aprendizagem, disponibilizadas para as aulas, foram o Google Meet e Google Classroom. A ferramenta de comunicação mais utilizada pelos alunos para acessar as aulas remotas foi o celular, cuja aquisição estava a cargo do estudante. Os dados móveis para acesso à rede mundial foram ofertados pela secretaria de educação local.

Nesse sentido, a pesquisa, a partir das reflexões provocadas, organizou-se, tendo como objetivos específicos: 1) a formação docente para o uso das plataformas para o ensino remoto; 2) as estratégias para o ensino de língua espanhola no ambiente virtual; 3) os desafios e os legados para o retorno às classes presenciais.

A pesquisa dialogou com estudos acadêmicos que tratam sobre a formação docente e o uso das TIC, presente nos trabalhos de autores como Pizarro e Fonseca (2013). Para esses autores, é necessário que o professor esteja preparado para relacionar com seus alunos através da interface computacional, tendo, para isso, a capacidade de dominar as ferramentas tecnológicas disponíveis.



Para Souza e Crespo (2023), torna-se cada vez mais pertinente analisar as perspectivas dos docentes com relação às experiências vividas durante a pandemia do novo coronavírus, bem como as suas relações com as ferramentas de ensino e aprendizagem, tanto no panorama pré-pandêmico quanto no cenário atual (das aulas remotas ao retorno presencial), tendo em vista as dificuldades e os desafios com o uso das novas tecnologias.

Autores como Oliveira (2015) e Rodrigues (2022), dentre outros, complementam a discussão, trazendo novos aportes ao debate sobre a relação entre formação inicial/continuada sobre as TIC, voltados para o ensino do espanhol. A diferença entre a formação recebida e a prática vivenciada nesse relato constituem o objeto principal de reflexão desse estudo, contribuindo para o repensar da formação docente do profissional de língua espanhola, bem como na oferta pelas escolas das condições estruturais para que essa formação se concretize.

Acredito que, por meio da descrição dessa experiência, colocam-se em debate minhas percepções sobre os desafios que as novas tecnologias apresentaram frente ao atual modelo de formação docente no ensino de língua espanhola. Além disso, pretendi também refletir sobre os legados que o uso das TIC deixou para a volta do ensino remoto, bem como as razões que para que o conhecimento e a prática aprendidas nesse período não se percam e, por outro lado, não provoquem a exclusão digital dos estudantes no ensino de línguas, refletindo a realidade da exclusão digital na educação pública, em geral.



O uso das tecnologias digitais e a formação docente para o ensino de línguas

As transformações tecnológicas nos últimos anos impactaram rapidamente a forma do uso das ferramentas de tecnologia no ensino da língua espanhola. Antes, tais recursos eram caracteristicamente de ordem complementar, para execução de algumas atividades presentes nos livros didáticos.

Atualmente, principalmente na iniciativa privada, as novas tecnologias constituem-se na oferta de plataformas de ensino e outros multimeios, voltados para o desenvolvimento das habilidades linguísticas esperadas dos estudantes. Por meio destas, os estudantes, além de um contato mais lúdico na aprendizagem, assumem o protagonismo em seu aprendizado, sendo o professor um mediador nessa estratégia de ensino.

Destaco que para Junior (2021) o uso das TIC provoca mudanças no ensino de maneira geral e, em especial, no ensino de línguas. Para o autor, a tecnologia é tida como uma ferramenta de várias possibilidades no que diz respeito à utilização de materiais autênticos, oportunidades de comunicação com aprendizes de outras partes do mundo, mobilidade de utilização (escolas, cybercafés, casa, escritório), práticas de habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, além de proporcionar informações atualizadas a todo momento.

Observo que para Franco (2018), exige-se hoje do professor mais que um grupo de habilidades cognitivas, especialmente, se ainda for considerada a lógica presente no universo digital e nas mídias. Assim, essa nova metodologia e pesquisas demandam também uma nova postura docente.

Nesse sentido, penso que a abordagem do livro didático deve ser repensada, como instrumento centralizador de ensino. O educador de



idiomas necessita, além de conhecer a utilização das novas tecnologias, necessita compreender os aportes que cada ferramenta pode trazer como estratégia de ensino em relação ao conteúdo abordado.

Entendo necessária a ciência do professor sobre as potencialidades do uso dessas ferramentas digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas pelo aluno. Assim, o planejamento de aula deve prever a utilização das TIC, não apenas pelo estímulo que proporciona, mas também como meio de promoção da autônoma e participação do estudante em sua formação, em relação ao modelo tradicional, vigente de ensino, baseado somente nos recursos apresentados no livro didático.

Destaco que Rodrigues (2022, p. 137) considera um equívoco supor que o ensino de idiomas considere unicamente o aprendizado de uma língua pelo cumprimento exclusivamente do conteúdo apresentado pelo livro didático. Para o autor, um dos possíveis motivos do não sucesso do aprendizado de língua espanhola no Brasil pode ter como uma das razões a sua prática estar limitada ao contexto das definições e exercícios majoritariamente estruturais e descontextualizados propostos pelo livro didático.

Nessa perspectiva tradicional de ensino, não raras vezes, o estudante se posiciona de maneira passiva e reprodutora do conhecimento que lhe é transmitido. Baseado nesses pensamentos, penso que o uso das TIC representa uma maneira de transformar o ensino de língua de uma forma mais atrativa e lúdica de aprendizagem, que permita a autonomia do estudante em investigar e ser o agente de seu próprio desenvolvimento linguístico.

No entanto, ressalto que Oliveira (2015) alerta que a formação dos professores que irão atuar neste século continua a mesma de décadas. Para o autor, a formação inicial docente ainda parece ignorar que



a maioria dos avanços científicos ocorridos no mundo, assim como a evolução das tecnologias que podem ser usadas em educação.

Em realidade, poucos são os cursos de graduação que disponibilizam espaços para a abordagem das TIC, como recurso pedagógico para o ensino de idiomas. Assim, poucas são as instituições formadoras que na graduação possibilitam momentos de estímulos para criação e aplicação de planejamentos pedagógicos que utilizem as TIC nas práticas de ensino da língua espanhola. Essa realidade parece apenas existir em ofertas isoladas de cursos de pós-graduação.

Não podemos nos esquecer que há, todavia, gerações de educadores de língua, presentes em sala de aula, que não vivenciaram a formação ou tem a familiaridade com o uso da tecnologia. Dessa forma, não raro podemos constatar que o docente pode se acomodar ao ensino de línguas centrado no livro didático, deixando à margem do processo educativo, o potencial recurso que representa o uso das novas tecnologias em sala. Esse possível “comodismo” é reflexo também de seu desconhecimento formativo, sobre a operacionalização desses recursos e de sua aplicação didática, como estratégia de ensino.

Assim, o desenvolvimento do conteúdo didático perde a oportunidade de ser contextualizado e, portanto, enriquecer o aprendizado por meio do contato com a diversidade da manifestação cultural que permeia o uso do idioma espanhol, que podem ser acedidos pelo uso das TIC. Por outro lado, o estudante perde também a oportunidade de ter estimulada sua motivação para desenvolver de forma lúdica e autônoma o seu aprendizado, por meio do uso dessas tecnologias.

É possível também supor que as secretarias de educação dos entes federados não tenham o interesse em investir na formação docente para a usabilidade dessas tecnologias. Entre as possíveis razões, está fato de que as escolas de sua rede não disponibilizam tais recursos aos



seus docentes e discentes, contribuindo para que o ensino do espanhol na rede regular se distancie cada vez mais das práticas realizadas pelo ensino privado, quanto à mediação do ensino por meio das TIC.

Relembro assim o pensamento de Pizarro e Fonseca (2013), que consideram ser fundamental proporcionar o apoio à preparação do professor para exercer suas funções docentes neste novo ambiente virtual. Segundo os autores, é necessário que o professor esteja preparado para relacionar-se com seus alunos a través da interface computacional e para isso necessita dominar as ferramentas disponíveis.

Nesse sentido, concordo com os estudos de Almeida e Ferreira (2019) que consideram que a hibridização no ensino de línguas tem sido uma incontestada estratégia para o ensino de LE. Para os autores, a disseminação do acesso às tecnologias digitais, os contextos educacionais criam os mecanismos para acesso aos usos da linguagem, de modo a contemplar as diferentes práticas linguístico-discursivas, os conhecimentos socialmente construídos na constante interação com o outro, etc., para além dos espaços escolares.

Sobre a formação para usabilidade da plataforma de ensino remoto

Nessa secção, reflito sobre o contraste entre minha formação e a necessidade que me foi exigida quanto ao uso das TIC para ministrar aulas de forma remota. Inicialmente gostaria de ressaltar o estudo de Allan (2015), para o qual, a tecnologia digital representa um grande desafio para uma geração de professores que estudou e aprendeu a ensinar em uma era pré-digital. Refiro-me também ao pensamento de autores, como Santana e Fonseca (2019), para o quais esse distanciamento entre a formação do professor e as exigências da era digital



apresenta-se como uma das principais dificuldades na aplicação pedagógica das tecnologias da informação no dia a dia da sala de aula.

Por essa razão, creio sobre a necessidade da revisão sobre a prática de ensino a partir da aquisição de novas competências sobre as TIC. Isso porque a considero fundamental para que o docente acompanhe as mudanças constantes que a inovação tecnológica impõe à educação.

Tais questões também se refletiram durante a minha experiência com o uso das TIC no ensino remoto. Mesmo sendo contemporâneo às diversas transformações tecnológicas, a falta da necessidade de seu uso em sala de aula exigiu muita resiliência, busca e estudo quando me vi desafiado na preparação e aplicação das aulas no formato remoto.

Esta inexperiência no uso das TIC para o ensino de língua, por mim e outros professores, exigiu que os gestores buscassem alternativas para essa lacuna formativa. Após uma brevíssima capacitação recebida pela Secretaria de Educação do DF, onde foram apresentadas algumas características das plataformas utilizadas, o Google Meeting e o Google Classroom, o primeiro procedimento adotado por mim, visando à familiarização com o sistema, foi acessá-las e investigar os recursos por elas oferecidas.

Ainda que as funcionalidades dessas ferramentas fossem acessadas de forma intuitiva, em muitos momentos foi obrigado a encontrar tutoriais no YouTube, para aprender sobre seu uso. Esse recurso foi selecionado pela possibilidade de acompanhamento visual dos procedimentos que deveriam ser tomados para acessar a funcionalidade das plataformas, passo a passo.

Necessitei inclusive buscar tutoriais em língua espanhola, pois nem sempre os tutoriais encontrados em língua portuguesa puderam sanar todas as dúvidas. A maioria dos vídeos foi feita por profissionais da área de computação, outros foram elaborados por um profissional de



educação (pedagogos em sua totalidade), e nenhum dos vídeos vistos foram produzidos por docentes de língua espanhola, confirmando o pouco conhecimento sobre o uso das TIC para o ensino de línguas entre esses últimos profissionais.

Essa primeira parte do relato de experiência me levou a estar ciente da urgência de que os gestores da educação e os membros da academia reconsiderem na organização curricular da formação inicial e continuada de professores de idiomas. Dessa forma, é necessário que seja prevista nas formações a prática do uso das novas tecnologias de comunicação no ensino de línguas.

Creio que não podemos considerar mais que o manejo dos novos meios de comunicação é algo implícito, corrente, principalmente quanto à sua aplicação no campo pedagógico, frente às desigualdades sociais entre os docentes, que devem considerar as distintas faixas de renda econômica, etária, familiaridade com os novos meios de comunicação, etc., entre os professores.

Essas diferenças implicam também no nível de acesso e conhecimento em relação à usabilidade das novas tecnologias de informação e comunicação no exercício docente de idiomas. Por outro lado, a falta de referências de experiências de práticas educativas nessas circunstâncias poderá gerar improvisos ou mesmo omissões no ensino de línguas, comprometendo o aprendizado de nossos estudantes.

Essa reflexão se coaduna com o pensamento de Junqueir e Cecílio (2023). Destaco que, para os autores, o uso das tecnologias impõe demandas ao mundo ao trabalho. A ampliação das redes interativas, para os pesquisadores, muda a produção com base na difusão de informações. Nesse contexto, a educação escolar não pode ficar à margem das transformações e dos avanços tecnológicos que alteram esse mundo.



Frente à defasagem relatada, verifico que grandes são os desafios os quais são constantemente submetidos os docentes, que ultrapassam a questão de seus conhecimentos formativos de sua área. Talvez, a profissão docente seja uma das poucas que exige de seu profissional uma atualização constante de conhecimento que dialogue com saberes científicos e transversais tão díspares de sua formação inicial, não se restringindo a apenas a mera usabilidade das novas tecnologias, mas, por vezes, a produção de conteúdo por meio delas (edição de vídeos, construção de plataformas educacionais, materiais didáticos, etc.).

Nesse sentido, apresento os estudos de Silva e Miranda (2005) sobre a exigência da diversidade de conhecimento imposta à profissão docente, por vezes tão desvalorizada, mas tão exigente para o seu exercício, e que foi evidenciado em relação à usabilidade das TIC, durante o processo educativo remoto.

No momento em que se inicia o ser professor abre-se um leque imenso de questões para que não temos respostas ou, com mais rigor, cujas respostas se passam a elaborar ou, com mais rigor, cujas respostas se passam a elaborar em cada pedaço de aula: gerir o espaço/tempo de aula, assimilando os rituais a ele subjacentes; construir as diretrizes que permitam manter a disciplina, motivar os alunos para a aprendizagem, mas inculcar-lhes também mecanismos facilitadores de cooperação e participação (SILVA e MARINA, 2005, p. 12).



O planejamento e aplicação das aulas remotas

A segunda parte desse relato destaca o desenvolvimento pedagógico das aulas no formato a distância. Após o domínio mínimo das ferramentas de TIC utilizadas para as classes remotas, foi importante estabelecer um planejamento para a consecução das aulas, a partir dos materiais que estavam disponíveis para o ensino e as características dos discentes, em relação ao conteúdo pedagógico, à usabilidade e acesso às plataformas pelas quais seriam ministradas as aulas remotas.

Este momento foi igualmente desafiador. Como poderia estruturar as aulas, mantendo a mesma qualidade que as presenciais, sem ter nenhuma preparação ou vivência pedagógica anterior? Busquei que o novo ambiente não prejudicasse a relação de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, desestimulasse os estudantes em seu comparecimento às aulas virtuais.

Destaco que para Graças et al. (2021) a competência digital dos educadores e professores é cada vez mais convocada para a renovação das práticas educativas. As pesquisadoras opinam que urge preparar os futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital.

Para as autoras, em seu estudo, a maioria dos educadores pesquisados possuem um conhecimento básico quanto ao uso das tecnologias. No entanto, a grande maioria dos entrevistados não se sentia preparados quanto às aplicações de uso pedagógico:

Constatou-se que 49,5% dos futuros professores classificaram-na como «boa», o que significa que têm conhecimentos de recursos digitais e de novas metodologias, mas ainda não dominam a implementação de estratégias adequadas ao contexto de sala de aula (GRAÇA et al., p. 13).



Apresento também as contribuições de Chacín (2011), que pondera que um dos fatores associados ao êxito de uma intervenção educativa, independentemente da modalidade em que se apresente, se dá pela mediação do planejamento didático, que deve estar estruturada de maneira inteligente y coerente. Assim, acreditei que um bom planejamento da estruturação das aulas, que contemplasse o desenvolvimento, ainda que não todas simultaneamente, das habilidades linguísticas esperadas, como a estrutural, comunicativa, auditiva, etc., seria um meio concreto para superar as limitações das minhas habilidades com as TIC.

Segui o caminho de outros professores, optando por dar aulas on-line, tendo por base a explicação dos conteúdos por apresentação em Power Point. O programa foi escolhido devido à possibilidade de incorporar à apresentação outros recursos, como vídeos, acesso aos links de páginas com exercícios interativos, adição de outros conteúdos, além de editoração do texto e promoção da acessibilidade visual. Ademais, a apresentação com todos os elementos poderia ser convertida em vídeos ou, eliminando os recursos midiáticos, dispor somente a parte teórica em formato PDF, compatível com aplicativos leitores de livros para celulares.

O formato pedagógico, utilizado nas aulas virtuais, obedeceu a seguinte estruturação: apresentação da teoria, execução de exercícios do livro didático/complementário, execução de prática oral em grupo, orientações para tarefa semanal (que poderia ser estrutural, comunicativa, leitora, etc.). A apresentação da teoria buscou sempre trabalhar o conteúdo e os exercícios propostos pelo livro didático, já que esse era material que os estudantes teriam de concreto em seus domicílios para aprender e praticar o idioma.

A fim de enriquecer a abordagem do conteúdo, a apresentação foi contextualizada, por meio de vídeos, onde previamente era chamada



a atenção dos estudantes para observar o determinado uso de uma expressão, palavra, etc., a qual manteria relação com a explicação do conteúdo abordado. Ao final de cada encontro, eram disponibilizados exercícios semanais, ora do próprio livro didático, ora de outras fontes, para repassar o conteúdo aprendido.

As atuais ferramentas de comunicação, como o Whatsapp, também foram fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, a prática leitora, auditiva, escrita e oral. Por meio dela, foi possível enviar e receber propostas de exercícios de compreensão leitora e auditiva. Por outro lado, os alunos eram estimulados, por meio dessa ferramenta, a entregar pequenas tarefas de expressão escrita e oral (esta por gravações de áudios).

Ademais, considerando o êxito dessa ferramenta na realização das tarefas extraclases, foi proposta sua utilização para o envio de projetos orais de avaliação bimestral. O projeto oral consistia que o aluno gravasse um vídeo, por meio do qual relatasse uma notícia curiosa, encontrada em um periódico de país hispanofalante. A ideia era ultrapassar o uso do livro didático, para estimular que o estudante utilizasse as TIC e suas plataformas de forma autônoma, na investigação cultural dos temas propostos em sala e no uso da língua, fortalecendo a aprendizagem do idioma.

Nesse sentido, o projeto atendeu os ideais defendidos por Garcia e Alvarez (2007), que expressam que o docente não deve ser o centro da atenção. Para os pesquisadores, o discente é o protagonista e como tal deve assumir o papel principal em dito processo, por meio do qual poderá socializar saberes, compartilhar ideias e sintetizar os aspectos mais relevante de cada classe. Para mim, a escolha desse método auxiliou a prática docente realizada, pois foi compartilhada responsabilidade da transmissão do conhecimento por todo o grupo partícipe dessa experiência.



A avaliação da aprendizagem em relação à maioria dos estudantes não ficou prejudicada. O contexto do ensino remoto permitiu uma maior concentração para avaliação da expressão linguística produzida por eles. A participação nas salas virtuais possibilitou a individualização das correções em um contexto mais neutro e sem a pressão do tempo e da movimentação local, entre outros, que surgem no ambiente de sala de aula presencial.

Para Schalatter e Garcez (2012) a avaliação deve contribuir para que o aluno pratique ações na língua-alvo. Dito isso, não faria sentido avaliar baseando-se apenas em vocabulário e regras gramaticais e sim também avaliar se o aluno foi capaz de utilizar o que foi aprendido em relação a outras habilidades linguísticas. Para mim, esse experiência me permitiu estar mais perto do estudante, seja nas práticas de ensino em sala de aula, seja nas correções dos projetos avaliativos. O conjunto dessas informações auxiliou no planejamento de novas aulas com o uso das TIC, como estratégia de ensino.

Assim, a segunda reflexão advinda desta experiência se refere à exigência da preparação docente quanto à didática, ao planejamento do ensino de idiomas no uso das TIC. A falta da referência, desde a formação inicial, sobre a organização das aulas virtuais durante a formação inicial impactou no modo como elas seriam ofertadas por meio das plataformas disponibilizadas. Isso resultou na busca de experiências fora do âmbito da escola pública. As fontes das boas práticas de ensino a distância utilizadas, em sua maioria, tinham como origem a observação de cursos virtuais, em sua maioria, da área privada.

Assim, entendo que a formação inicial ou continuada deve dar mais atenção também para a didática em classes virtuais, contemplando momentos para a prática docente durante esse período de formação, preparando-o para o planejamento e execução de aulas, seja presencial



ou a distância. Do contrário, conseqüentemente, muitos professores continuarão a ingressar com sentimento de despreparo para atuação docente quanto ao uso das TIC ou irão reproduzir os modelos que se recordam quando estudantes de línguas.

Observo que tal entendimento se coaduna com o pensamento de Ramos (2017), que considera que os principais inconvenientes do uso de ambientes virtuais não têm apenas relação direta à disposição de infraestrutura tecnológica. Para o autor, o docente deverá adaptar e ajustar sua docência às funções do programa implementado ou possuir conhecimentos necessários para o uso das TIC. Assim, reforça-se a ideia que, ao lado da disponibilização das novas tecnologias, é necessário também investir na formação pedagógica docente para utilizá-las.

Entendo também que o educador deve promover uma avaliação contínua de suas práticas didáticas e das características de seus estudantes durante a aplicação de suas aulas, de modo a adaptar-se às demandas que irão apresentar seus discentes, em suas facilidades e dificuldades. Com isso, o docente saberá quando deve seguir com os estímulos exitosos e promover as correções de suas aulas seguintes, ao identificar que uma prática não produziu a manifestação das habilidades esperadas.

Destaco também Gómez (2019), para a qual o planejamento pedagógico deve ser flexível, ao considerar as circunstâncias e problemas que o estudante apresenta dentro do entorno educativo. Para autora, tais práticas possibilitariam a oferta de um ambiente que favoreceria a construção de conhecimentos de maneira progressiva, também em ambientes virtuais de aprendizagem.



Entre os desafios e os legados do ensino remoto para o ensino presencial

A terceira parte desse relato reflete sobre os legados e desafios ao ensino de língua espanhola, percebidos durante a vivência do ensino remoto, no retorno às aulas presenciais. As classes virtuais foram produtivas para a maioria dos estudantes que, independentemente do perfil social, possuíam o conhecimento e os dispositivos que lhes permitiram o acesso às aulas, acompanhando-as de forma satisfatória e executando as tarefas.

No entanto, a conexão à rede mundial, fornecida pela Secretaria de Educação do DF aos alunos, foi o principal fator de limitação para o acesso e participação das aulas. Para esses estudantes com acesso deficitário, a avaliação do desenvolvimento das habilidades almeçadas ficou prejudicada. Nesses casos, os alunos eram orientados a colher o material impresso do conteúdo das aulas presencialmente na escola, o que, na prática, não ocorreu. Consequentemente, esses discentes formaram o principal grupo de evasão escolar ou de reprovados nessa experiência relatada.

A principal TIC utilizada no retorno presencial foi o WhatsApp. Esta ferramenta continuou sendo a principal tecnologia disponível entre os estudantes e o docente no desenvolvimento de atividades extras, fora do contexto do livro didático. Essa aplicação continuou usada no ensino pós-pandêmico, para o envio e recebimento de tarefas que contemplassem o desenvolvimento das habilidades linguísticas trabalhadas em classe, pois era única tecnologia de acesso comum a todos da classe.

Enfatizo os estudos de Aragão e Lemos (2017), que consideram que o WhatsApp possui uma identidade marcadamente multimodal, (re-



curso de áudio, vídeo e de textos integrados e articulados a outros textos). Como os autores, creio que o aplicativo pode ser um suporte útil para ensinar e aprender línguas além da sala de aula, via multiletramentos, favorecendo o desenvolvimento e a interatividade na manifestação das habilidades linguísticas do idioma.

Na minha experiência, essa ferramenta encontrou sentido didático em várias formas. Assim realizei o envio de tarefas, em que se pedia a leitura em voz alta de um texto em espanhol, a fim de acompanhar o ritmo e a pronúncia de palavras. Em outras, os textos eram encaminhados como tarefa de compreensão leitora, esperando-se não apenas a interpretação do texto em língua espanhola, mas também a apropriação de vocabulário, reconhecimento do gênero discursivo utilizado, produção textual, aquisição cultural, entre outros saberes.

Para melhorar a compreensão auditiva, foram enviados mais exercícios de audição. Também foram encaminhadas atividades de escrita e de perguntas para manifestação oral. Essa ferramenta também permitiu tornar mais dinâmicas as tarefas solicitadas, por meio da qual obtive uma maior participação e retorno de suas execuções.

O uso do WhatsApp também me proporcionou um melhor acompanhamento dos avanços e retrocessos linguísticos de cada estudante. Tais situações me auxiliaram a planejar melhor minhas ações pedagógicas, a fim de promover elogios e de trabalhar com as dificuldades em geral encontradas no grupo trabalhado.

Após o retorno às aulas, nem a escola, nem a secretaria de educação do DF promoveu mais investimentos, seja na disponibilização das TIC, seja na formação de professores quanto à sua usabilidade. O ensino em geral voltou a estar centrado no livro didático e as mídias vinculadas a ele (áudios e vídeos), como recurso tecnológico de aprendizado do



espanhol. Recursos ou atividades complementares, envolvendo o uso de outras TIC ficaram como atividade extra, a cargo de cada professor.

A terceira reflexão desta experiência remete que, devido à falta de uma estrutura melhor de disponibilização de internet e de equipamentos no contexto escolar, ficaram de fora o uso das plataformas digitais especializadas no ensino língua espanhola no retorno das classes presenciais. Por outro lado, o não investimento na formação continuada docente faz com que o saber adquirido nesse contexto de ensino remoto seja perdido e, junto à falta de estrutura tecnologia nas escolas, promova uma regressão pedagógica ao modelo de ensino tradicional pré-pandêmico nas escolas públicas, centrado no uso do livro didático e seus recursos vinculados, como áudio e alguns vídeos.

Com isso perde-se um pouco o aprimoramento do aluno no aprendizado da língua, por meio das atividades lúdicas que essas plataformas podem proporcionar. Pelo lado do docente, perde-se também sua capacitação, prática em utilizar novas plataformas digitais, para o ensino da língua espanhola. Assim, perde-se, portanto, os conhecimentos sobre o uso das TIC, como aqueles adquiridos nesse momento de ensino remoto.

Nesse sentido, reporto-me à reflexão proposta por Silva e Teixeira (2020), ao destacar a necessidade de que se garantam a equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais. Para os autores, tal pleito se faz importante, pois, o distanciamento entre a comunidade e a escola pode resultar na perda de vínculos importantes entre eles no processo educacional.

Por fim, apresento também as reflexões de Santos (2000), ao indicar que a sociedade da informação exige a apropriação dos conhecimentos nessa área pelo professor. Para a autora, as políticas públicas ainda não conseguiram incluir totalmente as escolas no mundo digital



e, nos processos formativos de docentes, tais questões não encontram muito espaço.

Assim, uma vez que tanto a escola como o aluno não possuem acesso à tecnologia, o docente também não tem o interesse nem sente a necessidade de utilizá-la, portanto, nem se especializar, formar-se em seu uso. Dessa maneira, acredito que se reforça o atual ciclo de despreparo e exclusão tecnológica, não só em prol da oferta do ensino do espanhol como idioma estrangeiro, mas a favor da promoção de uma educação digital e de qualidade, em sua totalidade, na rede pública de ensino, como a atual sociedade da informação requer, seja para apropriação do conhecimento, seja para inserção no mundo do trabalho.

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou refletir sobre a formação docente para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), no contexto de ensino de língua espanhola. Para isso, foram realizadas considerações, a partir do relato de experiência de ensino remoto, que ocorreu junto a um grupo de jovens e adultos no centro interescolar de línguas do DF, em razão da pandemia do Covid 19.

Entre as conclusões adquiridas pela vivência relatada, considero que existe uma falta de preparação nos cursos de formação docente, sejam iniciais ou continuados, quanto ao uso das TIC para o ensino de línguas, entre outros recursos. Essa não preocupação pela academia e instituições de educação teve, entre suas consequências, uma pressão extrema aos profissionais de ensino de língua no contexto pandêmico, forçados a uma rápida adequação de suas aulas presenciais para o formato a remoto.

A dinâmica do saber docente para a construção e aplicação de aulas remotas foi sendo construída durante a prática, às custas de erros e



acertos. Para superar as dificuldades impostas, consultei muitos tutoriais, disponíveis em plataformas digitais. Ademais contei também com a solidariedade na troca de informações entre os docentes e alunos sobre o uso das TIC, dentre outros.

Como legado desta experiência para o retorno presencial, a ferramenta WhatsApp foi incorporada definitivamente às ações pedagógicas. Por meio dela, envio materiais complementares, práticas de exercícios orais e escritos, inclusive avaliações, principalmente na produção e de projetos orais.

O aplicativo também me permitiu uma maior clareza quanto à evolução e aos reveses das destrezas linguísticas exigidas dos estudantes na entrega de suas atividades escolares. Tal consciência me auxiliou no planejamento de novas estratégias de ensino, visando o trabalho específico com elas.

A experiência no ensino remoto me mostrou que o uso das novas tecnologias no ensino de línguas é uma realidade que precisa ser repensada na rede regular de ensino. Para mim, a falta de cursos de formação específica para uso de novas tecnologias para professores e a disponibilização das novas ferramentas tecnológicas em sala de aula são fatores limitadores, que demonstram o grande abismo ainda existente entre o ensino público e privado.

Assim, entendo que a formação docente para o uso das novas ferramentas de comunicação precisa ser realizada paralela à promoção da infraestrutura digital na escola, bem como haja a promoção da acessibilidade digital para o aluno, além dos limites dos espaços escolares. Dessa forma, creio que caminharemos a favor da concretização do ensino de idiomas em sala de aula, em uma perspectiva híbrida, que contemple as novas tecnologias digitais.



Referências

ALLAN, Luciana. *A educação na escola.com*. Barueri, SP: Figurati, 2015.

ALMEIDA, Patricia Vasconcelos; FERREIRA, Helena Maria. Formação de professores de línguas: ensino e práticas digitais, *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 102–119. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/60194> >. Acesso em set. 2022.

ARAGÃO, R.; LEMOS, L. WhatsApp e multiletramentos na aprendizagem de inglês no Ensino Médio. *Polifonia*, 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6034>>. Acesso em mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes pedagógicas dos centros interescolares de línguas (CILS)*, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf>. Acesso em mar. 2023.

FRANCO, Bárbara Alves da Rocha. O uso das tics como instrumento para ensino da língua inglesa: perspectivas e desafios, *Revista BTecLE*, 2018. Disponível em: < <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/120> >. Acesso em mar. 2023.

JUNIOR, José Henrique Silva. O Uso da Tecnologia no Ensino de Língua Estrangeira. *Revista História do Ensino de Línguas no Brasil* -, vol. 06, 2012. Disponível em: < <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-11-n-11-1-2017> >. Acesso em mar. 2023.

JUNQUIER, Lucia Helena Nunes Junqueir; CECÍLIO, Sálua. Formação de professores e as TICs. *Unube*, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uniube.br>>, acesso em mar. 2023.

GARCIA, Nuria Rodriguez; ÁLVAREZ, Maria Begoña Álvarez Álvarez. La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento, 2007. *Estudios sobre la Educación*, 2007. Disponível em: <<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24311>>. Acesso em mar. 2023.



GRAÇA, Vânia Gabriela; FLORES, Paula Maria Quadros; RAPOSO RIVAS, Manuela; RAMOS, Maria Altina. *As TIC na formação inicial de educadores e professores*, 2021. Disponível em: <<https://dehesa.unex.es/handle/10662/13411>>. Acesso em mar. 2021

PIZZARO, Edna Gisela Pizarro; FONSECA, Vagner Luiz. Uso de tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras: desarrollo del proyecto de formación de tutores para el Ambiente Virtual de Aprendizaje – LET. *Revista Educación y Tecnología*, nº 3, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4620594>>. Acesso em mar. 2023.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. *Docência e Tecnologias: novas demandas, menos saberes*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID8215_07092015195048.pdf>. Acesso em set. 2022.

RAMOS, Eva Álvarez. La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips, *Revista de Educación a Distancia*, 2017. Disponível em: <<https://www.um.es/ead/red/55/alvarez.pdf>>. Acesso em mar. 2023.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do COVID-19 e o ensino emergencial: mudanças na práxis docente, *Interfaces Científicas*, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>>. Acesso em mar. 2023.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. *O uso dos referenciais culturais no ensino da língua espanhola: relato da experiência em um centro interescolar de línguas do DF*. Pesquisas e Inovações em Ciências Linguísticas: produções científicas multidisciplinares no século XXI, Volume 1, 2022. Disponível em: <<https://institutoscientia.com/catalogo/livro-linguagens-2/>>. Acesso em set. 2022.

SANTANA, Maria Áurea Sousa de Santana; Fonseca, Francisca Mirna Santos. *O Desafio do educador frente à utilização das novas tecnologias*. VI Congresso Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <<https://>

editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID8152_02102019191935.pdf>. Acesso em mar. 2023.

SANTOS, Edicléia Tavares. *A Formação dos Professores para o uso das tecnologias digitais nos GTS formação de professores e educação e comunicação da ANPED*, In: 32 REUNIAO. ANPED, 2000. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-dos-professores-para-o-uso-das-tecnologias-digitais-nos-gts-formacao-de>>. Acesso em set. 2022.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalh; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/16897/13779?__cf_chl_tk=J6TbU3lsmbEBuw2u9THD...uv3v.Upr9ilVjXzEmuhs-1680553206-o-gaNycGzNC-U>. Acesso em mar. 2023

SILVA, Fátima; MIRANDA, Guilhermina Lobato. *Formação inicial de professores e tecnologias*, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2815>>. Acesso em mar. 2023

SOUZA, Mateus Fernandes de Souza; CRESPO, Larissa Codeço Crespo. Formação docente e o ensino remoto emergencial: reflexões dos professores de Itálva/RJ. *Revista Educação Pública*, 2023. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/4/formacao-docente-e-o-ensino-remoto-emergencial-reflexoes-dos-professores-de-italvarj>>. Acesso em mar. 2023.

Recebido em: 10/02/2023

Aprovado em: 13/05/2023

Licenciado por



Intersecções entre o narrador pseudo-onisciente de *Incidente em Antares* (de Erico Verissimo) e o romance polifônico de *Os irmãos Karamázov* (de Dostoiévski)

Intersections between the pseudo-oniscient narrator in *Incidente em Antares* (by Erico Verissimo) and the polyphonic novel in *The Karamázov brothers* (by Dostoiévski)

 Ana Lúcia Macedo Novroth

Resumo: Este artigo objetiva investigar o narrador do romance *Incidente em Antares*” [1971], de Erico Verissimo. A hipótese que se levanta é a de que o narrador se traveste de observador; entretanto, a primeira pessoa está disfarçada no discurso como uma pseudo-onisciência. Essa hipótese conduz a um paradoxo da situação narrativa: se a primeira pessoa não pode ser onisciente, com que intenção se recria essa suposta pseudo-onisciência no romance? Pressupõe-se que essa alternância de focalização favoreça o estabelecimento de traços estéticos intrínsecos ao romance polifônico, concebido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin no estudo das obras de Dostoiévski. Para a investigação será necessário traçar um paralelo entre a obra do escritor gaúcho e *Os irmãos Karamázov*, de Fiódor Dostoiévski ([1889] 2017), dado que, para Bakhtin, o único autor que escreveu esse tipo de romance foi o autor russo. Supõe-se haver similitudes entre as situações narrativas.

Palavras-chave: Narrador pseudo-onisciente. Polifonia *Incidente em Antares*. *Os irmãos Karamázov*.

Ana Lúcia Macedo Novroth. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: anovroth@terra.com.br;anovroth@gmail.com



Abstract: This article aims to investigate the narrator of the novel *Incident in Antares* ([1971]2005), by Erico Verissimo. The hypothesis is that the narrator is an observer; however, the first person is disguised in speech as a pseudo-omniscience. This hypothesis leads to a paradox of the narrative situation: if the first person cannot be omniscient, with what intention is this supposed pseudo-omniscience recreated in the novel? It is assumed that this alternation of focusing favors the establishment of aesthetic traits intrinsic to the polyphonic novel, conceived by the Russian philosopher Mikhail Bakhtin in the study of the works of Dostoevsky. For the investigation it will be necessary to draw a parallel between the work of the Gaucho writer and *The Karamázov brothers*, by Fyodor Dostoevsky ([1889] 2017), since, for Bakhtin, the only author who wrote this type of novel was the Russian author. There are supposed to be similarities between narrative situations.

Keywords: Narrator pseudo-omniscience. Poliphonic. *Incident in Antares*. *The Karamázov brothers*.

Introdução

O ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto” é usado para ilustrar o fato de uma história, quando transmitida oralmente, ser modificada na sua essência, ficando, por vezes, exagerada. Outra expressão conectada à narração é “O diabo não é tão feio quanto dizem”, a qual se refere à ideia de que uma situação pode não ser tão difícil ou pessimista quanto aquela apresentada. Mais a fundo observa-se que, nesses ditos elementares, estão envolvidas questões um pouco mais elaboradas, relativas à enunciação, à posição que o enunciador ocupa e ao inacabamento dos fatos. Dito de outra forma, qualquer fabulação pressupõe um narrador que olha (foco narrativo) e conta de um lugar (seja ele espacial, histórico e social), visando um público o qual, por sua vez, também ocupa um lugar único no mundo. Obvia-



mente esse assunto se torna ainda mais complexo ao ser transposto para a prosa romanesca.

Cabe lembrar que as relações entre o enunciado e o foco narrativo são deveras estreitas, sendo estudadas pela narratologia, ramo das ciências da literatura, cujo escopo é o de se consolidar como área da crítica literária, interessada no conhecimento das múltiplas facetas da narrativa. Muitas teorias ligadas a essa disciplina procuram explicar a posição do narrador (às vezes alcunhado de autor, às vezes de autor-criador, ou de fabulador). Entretanto, há poucos estudos que envolvem o narrador “onisciente” em primeira pessoa. Um dos que mais se aproximam dessa articulação é o de Norman Friedman, intitulado *O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico* (2002). No ensaio, o autor cria uma tipologia que separa as diversas formas de narrar, e discorre, entre outros tipos de narradores, sobre o onisciente intruso. Entretanto, essa definição é insuficiente para elucidar o complexo narrador de *Incidente em Antares*, de Erico Verissimo ([1971]2005), escopo deste artigo.

O narrador do romance em pauta é bastante hermético: a fim de dar veracidade ao dito, ele se apresenta como observador, na tentativa de homiziar a primeira pessoa, projetada como uma pseudo-onisciência. A questão que se discute leva a um paradoxo: se a primeira pessoa, *per se*, não pode ser onisciente, como se inscreve no romance? Pressupõe-se que essa estratégia se vincule ao romance polifônico, examinado pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin nas obras de Dostoiévski.

Para dar sustentação a esta análise, apoiar-se-á, principalmente, nas elaborações do pensador russo, em especial na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* ([1929-63] 2013), onde se discute o romance polifônico, modalidade concebida pelo autor, fundamentado na análi-



se das obras do romancista (segundo Bakhtin, o único autor que escreveu esse tipo de romance até ali).

Para alicerçar esse debate, é necessário investigar quais as vozes narrativas, de onde narram, em que tempo e quais as estratégias discursivas utilizadas para dizerem o que dizem. Pretende-se, ainda, estabelecer um paralelo entre o *modus narrandi* da obra de Verissimo, com o da obra *Irmãos Karamázov*¹ ([1880] 2017), de Fiódor Dostoiévski. As hipóteses que se levantam são de que as estratégias utilizadas pelo autor-criador de *Incidente em Antares* visam o engano, o qual embaralha e, ao mesmo tempo, coloca vozes em plenivalência; o paradoxo da situação narrativa conduz ao embate de vozes inscrito no romance polifônico. A escolha da obra verissiana se dá pela possível similaridade *vias narrandi* entre os dois romances. Nesse sentido, intenta-se propor uma nova posição do narrador em relação ao indivíduo representado: a pseudo-onisciência.

Retomando o provérbio mencionado no início, pode-se dizer que “quem conta um conto...” pressupõe um sujeito que apreende o mundo e o configura discursivamente. De modo igual acontece no romance,

1. *Os irmãos Karamázov* conta a história de três irmãos, frutos de dois casamentos legais: Dimitri (o mais velho filho de Adelaída Ivánovna Míússova), Ivan e Alieksiêi Karamázov (filhos de Sófia Ivánovna) e um filho bastardo, Pável Fiódorovitch Smierdiakóv (concebido pela doente mental Lizavieta Smierdiáschaia). Nenhum dos filhos recebeu atenção e amor materno e/ou paterno, sendo criados por uma tia distante (familiar e espacialmente). O pai, Fiódor Pávlovitch Karamázov, é um homem despudorado que passa às voltas com prostitutas; seu interesse por dinheiro é tamanho a ponto de enganar os filhos a respeito da herança transmitida pelas respectivas mães. Após os três irmãos legais crescerem e estudarem, decidiram voltar para a pequena cidade russa em que o pai residia, os mais velhos foram viver com ele e o mais novo vai para um mosteiro. A partir daí começam os problemas de relacionamento entre eles. Dimitri se apaixona pela bela Grúchenka e começa mais uma briga com o pai, que também está interessado nela. Ivan sofre por amar a noiva do irmão, Cátia. O filho bastardo, Smierdiakóv, inteligente e ressentido, mora com os fiéis empregados de Fiódor Pávlovitch. A vida de todos muda quando o pai é assassinado e um deles é acusado de parricídio. A narrativa se ancora na dúvida sobre qual dos filhos teria cometido o assassinato (a única certeza é a de que não havia sido Aliócha). Não se sabe quem é o narrador, parece ser um monge que morava no mosteiro e conhecia Alieksiêi Karamázov.



onde o homem que fala espelha sujeitos que pensam sobre si e a vida circundante, posicionando-se acerca de suas ideias, em períodos históricos diferentes, com suas várias visões de mundo, ideologias e linguagens. No fio narrativo, a realidade se deixa em evidência, a vida pulsante subsume o autor-criador, ao mesmo tempo, observador e enunciador.

Os modos de narrar

Por meio do fio discursivo, o autor elabora um protótipo da realidade humana que se erige, paulatina e simbolicamente diante dos olhos do leitor. A fim de dar forma e conteúdo ao objeto estético, o criador posiciona as suas criaturas em um espaço intervalar do tempo cronológico, em um espaço geográfico definido e instaura um mediador, uma instância verbal, que fabulará acerca dos eventos que observa ou que vivencia. Estruturando o espaço em um jogo cênico, essa instância confere efeitos de simultaneidade, abrangência, expansão, redução, encurtamento e exiguidade.

A voz narrativa pode movimentar-se por variados ambientes, revelar lugares paralelos e/ou descontínuos a fim de descortinar o que acontece, concomitantemente, na mesma unidade espacial e expor o drama de cada personagem. Pode ser mais ou menos contemplativa, relacionar-se com as personagens, modificar os seus destinos, aparecer explicitamente (ao tecer comentários, julgamentos e digressões), saber tudo sobre o universo narrado e/ou desaparecer, ao contar os fatos de maneira impessoal. Com relação à temporalidade lhe é concedido o direito de controlar o ritmo do tempo segundo a lógica que lhe convém: avançar, recuar, retardar, tanto no quesito cronológico, quanto no psicológico. O autor pode outorgar ao narrador o papel de ajuizador, autorizando-o a tecer comentários que imprimam uma



visão soberana, centralizadora e autoral, o que caracteriza, segundo Mikhail Bakhtin ([1929-63]2013), um discurso monológico.

Observa-se que a relação entre o mediador com aquilo que conta é intrincada, por essa razão tem provocado questionamentos desde o início do século XX, os quais deram origem a várias teorias e nomenclaturas: ponto de vista, perspectiva, ângulo de visão, foco narrativo, focalização, situação narrativa, entre outros. Todas levam em conta não só as percepções de distância, de ângulo, da quantidade de visão, como também as de ordem psicológica, ideológica, histórica e social.

O pensador russo Mikhail Bakhtin contribuiu significativamente no que toca à voz narrativa, ao introduzir o conceito de romance polifônico², que se opõe diametralmente à monofonia do narrador autoritário. A polifonia é tratada enquanto método artístico, procedimento eleito pelo criador, e distancia-se do dogmatismo: o narrador do romance polifônico não é soberano, dá a voz aos seus heróis, de maneira que ambos ficam lado a lado.

O autor-criador (termo utilizado por Bakhtin e que será adotado aqui) é um orquestrador de vozes, as quais têm ideias, liberdade para discordar, rebelar-se contra ele, em especial o herói de Dostoiévski:

A palavra do herói é criada pelo autor, mas criada de tal modo que pode desenvolver sua lógica interna e sua autonomia enquanto palavra do outro, enquanto palavra do herói. Como consequência, desprende-se não da ideia do autor, mas apenas do seu campo de visão monológico. Mas é exatamente a destruição desse campo de visão que entra na ideia de Dostoiévski (BAKHTIN, [1929-63] 2013, p. 74).

2. Em *Problemas da poética de Dostoiévski* ([1929-63] 2013), Bakhtin faz uma análise profunda sobre a obra do conterrâneo e conclui que Dostoiévski é o único romancista que produzira o gênero polifônico, (inspirado no estilo musical contrapontístico). Bakhtin ressalta que a polifonia é encontrada apenas em *Crime e castigo*, e *Os irmãos Karamázov* ([1879] 2017), último livro escrito por Fiódor, publicado pouco antes de seu falecimento.



Ressalta-se que, para falar acerca do narrador, Bakhtin centraliza o foco na personagem (o herói), que também recebe um tratamento dialógico. Quando o pensador se refere ao herói, não o conceitua como um sujeito idiossincrático, mas enquanto um sujeito do discurso, na relação que estabelece com o autor-criador e na relação dele com o outro. Dado que o discurso é sempre orientado, destaca-se que o conceito de herói é entendido como o sujeito do autor, o *outro*, um outro que tem ideias, essas sempre impregnadas dos discursos de outrem. Segundo Bakhtin, o autor não fala do herói, mas com o herói (BAKHTIN, [1929-63] 2013, p. 71).

Nota-se que, em todos os escritos de Bakhtin, a ênfase recai sobre as relações dialógicas, sobre as formas linguísticas materializadas no enunciado concreto; ou seja, interessa-lhe o exame do discurso nas relações com o discurso do *outro*. Tendo em vista esse propósito (de apresentar o *outro* no discurso), o estudioso considera, de início, o discurso bivocal, o discurso ambíguo, do discurso do outro, e traça diversos tipos de bivocalidade. Sobre essa questão (de como as palavras estão inseridas no romance nos modos discursivos), o autor russo problematiza o narrador que fala em seu próprio nome, em nome de outrem (no discurso citado), ou que se apropria do discurso de outrem (na estilização, na paródia, ou no *skaz*).

Bakhtin articula essas características à prosa romanesca, pois, segundo o entendimento dele, é a instância privilegiada para a representação do dialogismo. No fio narrativo é possível observar com mais acuidade a tensão de vozes ideológicas, a fronteira entre eu/outro, a natureza dialógica dos pensamentos, aspectos que passam despercebidamente nos diálogos reais, sempre contínuos, tensos, avaliativos. Há de se ressaltar também o limite movediço (quase imperceptível) entre a narração e o discurso da personagem. É somente no exame minucioso



so da materialidade do texto que se percebem as sutilezas da relação eu/outro, sempre condicionadas à situação existencial histórica, social da linguagem.

Com fundamentos da teoria de Bakhtin, desenvolver-se-á uma reflexão para os problemas colocados: qual o foco narrativo (perspectiva, focalização) e qual o narrador de *Incidente em Antares*? Parecem ser perguntas simples, mas diante de tudo que se apontou até aqui, chegar a uma resposta não é tarefa fácil.

Contextualização da obra

Escrito em 1971, *Incidente em Antares* é o 12º (e último) romance de Erico Verissimo, quando o escritor está em plena maturidade literária e decide se posicionar contra o cerceamento da liberdade imposto pela ditadura militar oficializada com o Ato Institucional nº 1, documento que criava mecanismos jurídicos para justificar a tomada de poder por parte do Exército. Além desse, entre 1964 e 1969, outros 17 atos foram promulgados, e o mais radical fora o de número 5 (AI 5) publicado em 13 de dezembro de 1968. Esse é o mote para a engajada e derradeira obra do escritor gaúcho, em uma mescla de realidade e de ficção, conforme o conceito de metaficção historiográfica examinado com profundidade por Linda Hutcheon em sua *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção* (1991).

A metaficção historiográfica caracteriza-se por “vestígios textuais do passado (documentos, provas de arquivo, testemunhos) (HUTCHEON, 1991, p. 131)” tornarem-se motivações ficcionais. Nessa renovação epistemológica, *Incidente em Antares* ancora o discurso histórico-literário em espaços, em datas, em pessoas e concretiza os atores da História: Getúlio Vargas, Jânio Quadros, Jango, Costa e Sil-



va, entre outros, em um simulacro da realidade. Essa estratégia permite focar os acontecimentos da ditadura (a repressão às manifestações públicas, torturas de prisioneiros, perseguições de suspeitos de subversão etc.), a fim de discuti-los criticamente no âmbito ficcional.

O último romance de Verissimo narra um fato insólito ocorrido na pequena e desconhecida cidade de Antares, que fica à margem esquerda do rio Uruguai (à gauche de), e faz fronteira com a Argentina. No dia 13 de dezembro de 1963 (em referência à data da publicação do AI-5), sete mortos insepultos, devido a uma greve geral que paralisara inclusive o serviço funerário municipal, dirigem-se à praça principal e expõem as imoralidades e os segredos dos próceres locais, enquanto os corpos apodrecem a olhos vistos. Nota-se que a narrativa se estrutura entre o que é real, o que *parece ser* e o que *pode ser*. Se essa gradação fosse disposta em linha, quanto mais os episódios se aproximam do *pode ser*, mais se encaminham para a dúvida e para o engano.

A narrativa está estruturada em duas partes: “Antares” e “O incidente”. A primeira diz respeito à formação da cidade desde a pré-história até os tempos modernos (pouco antes dos acontecimentos sinistros); nesta parte são expostos os costumes, a rivalidade dos dois clãs, as personagens mais significativas para a composição do enredo, ou seja, esses fatos situam-se na esfera do que é e *parece ser* real. A segunda parte divide-se entre os acontecimentos do dia até o epílogo da narrativa, quando os mortos voltam aos caixões e são sepultados. A partir daí o governo tenta apagar todas as notícias que poderiam comprovar os acontecimentos; a diegese, portanto, afasta-se mais do real e aproxima-se do *parece ser* e do *pode ser*, estratégia que gera hesitação e ambiguidade.

Abre-se um parêntese para ressaltar que muitas análises situam o romance no campo da literatura fantástica e do realismo mágico de-



vido ao elemento sobrenatural e à hesitação. Maria da Glória Bordini (2012, p. 279) posiciona-o dentro da estética do absurdo, orientação que será adotada aqui. Segundo a autora, o caderno de notas de Erico Verissimo (*apud* BORDINI, ALEV 04 a0029-1970) revela que ele provavelmente tenha se inspirado em *O homem rebelde/O mito de Sísifo*, de Albert Camus, para a construção da personagem Martim Francisco: “Tudo indica que Erico se inclinava para a estética do absurdo, o que invalida a presunção de que teria acompanhado o boom do realismo mágico na época” (BORDINI, 2012, p. 287). A estética concebida por Albert Camus traz uma visão pessimista da vida e o resultado natural diante da falta de perspectivas seria o suicídio, mas o homem recusa tal ato, o que gera um paradoxo, um absurdo. Por meio dessa estética, uma situação insólita denuncia a ditadura e a falta de liberdade, interseccionando mundo criado e historicizado, expediente relacionado com a atividade de escritores, dramaturgos etc. que, no período da ditadura militar, procurava burlar os censores.

Fechado o parêntese, por causa da paralisação, os coveiros recusam-se a enterrá-los e deixam-nos abandonados em seus respectivos caixões na entrada da necrópole. Por uma estranha razão, os mortos acordam e decidem marchar até a praça central a fim de reclamarem por um funeral adequado. Antes, porém, cada um vai visitar a família, ou para um acerto de contas, ou para se despedirem. Na visitação inesperada, cada uma delas descobre fatos relacionados às suas mortes, o que motiva o desmascaramento oficial e generalizado em praça pública. Na condição de personagens-defuntos, expõem com total liberdade, sem temer quaisquer represálias, os segredos de pessoas consideradas ilibadas, os conluios das elites e as artimanhas dos políticos, o que leva ao mundo às avessas, à carnavalização, na concepção de Bakhtin ([1940-65] 2010).



As acusações desencadeiam muitas outras, desta vez, proferidas pelos vivos, o que causa grande tumulto na praça. Esse incidente ultrapassa os limites da cidade e atrai a atenção de repórteres de todo o país. A história é confirmada por alguns moradores de Antares, mas o depoimento deles é a única prova. As autoridades locais, em defensiva, começam a Operação Borracha, plano que visava apagar os fatos. Uma das estratégias consistia na intimidação dos habitantes, a fim de que jamais comentassem sobre aquele dia. Outra foi a de distorcer os acontecimentos, ao afirmar que o referido incidente não passara de boato com o intuito de promover a feira agropecuária local. Esses procedimentos fazem com que o ocorrido seja relegado ao domínio das lendas, ao hipotético. Gradualmente a Operação Borracha se efetiva, pois os habitantes vão se esquecendo do evento, até passarem a acreditar que foram vítimas de algum tipo de histeria coletiva.

Nesse breve relato é possível verificar que o texto se apoia em duas camadas semânticas: uma que passa confiabilidade sobre o que se conta (o que é), e a outra que levanta dúvidas quanto à veracidade dos acontecimentos (*parece e pode ser*). Essa dupla orientação se dá por causa do envolvimento destas duas instâncias: o autor-criador e o narrador, pois ambas se situam no limite difuso entre a narração e o discurso das personagens.

O entrecruzamento de vozes e de discursos gera ambiguidade na focalização e adensa o confronto de vozes plenivalentes que, por sua vez, conduz ao romance polifônico, questões que serão analisadas daqui para frente.



As artimanhas do narrador: a pseudo-onisciência

Olhe moço, ninguém é o que parece. Nem Deus.

Erico Verissimo

Antes de iniciar o cotejo entre *os irmãos Karamázov* ([1880] 2017), de Dostoiévski, e *Incidente em Antares* ([1971] 2005), enfatiza-se ele é crucial para a averiguação da possibilidade de o romance de Verissimo ser polifônico. Esclarece-se que as aproximações a serem realizadas surgirão à medida em que houver congruências. Com esse procedimento não se pretende, em hipótese alguma, o reducionismo das obras e sim mostrar as prováveis similitudes, quiçá tentar colocar luz à questão da inscrição da polifonia nessas narrativas.

Dito isso, a primeira observação importante a se fazer é que quem narra visa um interlocutor, narra a partir de um lugar e de uma temporalidade. Tanto em *Os irmãos Karamazov* ([1879] 2017) quanto em *Incidente em Antares* ([1971] 2005), os narradores têm em mira um leitor que pode ou não estar implícito nos acontecimentos e que talvez procure uma exposição consistente dos fatos, isto é, um leitor que possivelmente almeja uma fonte confiável. A respeito do espaço em que os dois narradores se encontram, em ambas as obras o foco emana principalmente de um lugar indeterminado. A respeito da temporalidade, nas primeiras partes é apresentado o percurso das personagens, isto é, o passado distante; na segunda parte de ambas (considerando os episódios medulares) os acontecimentos aproximam-se do presente da narrativa.

A questão primordial, entretanto, é sobre quem fala ao leitor, aspecto que dá novas nuances à questão. No caso de *Incidente em Antares*



([1971] 2005) o narrador anônimo conduz o leitor a revisitar os fundadores, a acompanhar a formação inicial da região, a participar dos momentos decisivos da vida na sociedade; enfim, a *ver mais* que os participantes da estória. Sobre o narrador de *Os irmãos Karamázov* ([1879] 2017), ele não discorre sobre o lugar, e sim acerca da genealogia *das pessoas que nele moram*. Nesse sentido, ambos são retrospectivos, o primeiro em relação à localidade e aos sujeitos fundadores (demonstrado no título que abre o romance “Antares”), o outro se concentra mais em narrar o percurso das pessoas envolvidas (confirmado no título de abertura “História de uma família”). São, por conseguinte, funcionais, portadores da memória coletiva, históricos, têm facetas múltiplas que tecem uma rede de complexidade.

Nas obras em análise, um dos recursos para a manipulação da voz consiste na introdução de transcrições de outros tipos de documentos³ (ou gêneros textuais). No caso de *Incidente em Antares* (2005) são inseridos os diários e relatos particulares antecipados pelos seguintes dizeres: “Escreveu o ilustre cientista [Gaston Gontran d’Auberville] em seu relato de viagem” (p. 23); “Eis um trecho da referida carta” [do missionário Juan Bautista Otero] (p. 24); “Será interessante transcrever, a seguir em itálico, algumas de suas páginas” [diário do professor Martim Francisco Terra] (p. 144); excertos do livro *Anatomia duma cidade gaúcha de fronteira*, organizado pelo professor Martim e seus alunos (p. 130-144), “Do diário íntimo do Padre Pedro Paulo” (p. 263). “Essa marcha dos mortos rumo ao centro de Antares seria descrita mais tarde em prosa barroca por Lucas Faia” (p. 235). Há também as transcrições de várias cartas anônimas enviadas para os denunciados em praça pública (as quais não serão localizadas neste momento).

3. A análise desses documentos merece um maior destaque e não se faz com a simplicidade que se coloca aqui. Não serão objetos de estudo para o momento.



Percebe-se que todos relatos e diários são escritos em primeira pessoa (exceto os trechos do livro *Anatomia de uma cidade gaúcha*) por sujeitos que inspiram confiança: um cientista, um missionário, um professor e um padre.

A crônica escrita por Lucas Faia e as cartas anônimas são suspeitas, pelo caráter arbitrário desses gêneros. Para não haver dúvidas sobre o teor dos documentos, o narrador explica de onde foram colhidos os relatos, ou seja, supostamente não há sobreposição de vozes, sem intermediários.

Em *Os irmãos Karamázov* (2017) também há a inserção de outros documentos introduzidos por “A vida do hieromonge *stárietz* Zossima⁴, morto na graça de Deus, redigida a partir de suas próprias palavras por Alieksiêi Fiódorovitch Karamázov. Dados biográficos” (p. 394). A) “o jovem irmão do *stárietz* Zossima” (p. 394), b) As Sagradas Escrituras na vida do padre Zossima (p. 398), c) “Lembranças da adolescência e da mocidade do *stárietz* Zossima ainda neste mundo. O duelo” (p. 404), d) “O visitante misterioso” (p. 411) e, por fim, “Trechos das palestras e sermões do *stárietz* Zossima” (p. 425), este subdividido também em cinco subitens: e) “Algo sobre o monge russo e sua possível importância” (p. 425), f) “Algo sobre senhores e servos e a possibilidade de se tornarem irmãos em espírito” (p. 427), g) “Da oração, do amor e do contato com os outros mundos” (p. 431), h) “Podemos ser juízes dos nossos semelhantes?” (p. 435), i) “Do inferno e do fogo, uma reflexão mística” (p. 437). Na inserção desses relatos há sobrepo-

4. O *stárietz* Zossima é o responsável por Aliêksiêi (Aliocha), filho caçula de Ivan Karamázov. O monge é tido, pela população local, como um santo, até capaz de operar milagres devido a sua bondade. O *stárietz* é pego com a saúde frágil, à beira da morte. Ao fazer uma retrospectiva sobre a sua vida, Zossima conta como encontrara a fé na juventude, em meio a um duelo. Entre seus ensinamentos prega o perdão e o reconhecimento da culpa perante os outros, pois nenhum pecado é isolado, todos são responsáveis pelos pecados das pessoas próximas.



sição de vozes, como bem explica o narrador: foram redigidos a partir das próprias palavras do *stárietz* por Aliocha (p. 394), ou seja, com um intermediário. Outro tipo de documento apresentado em *Os irmãos Karamázov* são os discursos de acusação e de defesa de Dmitri Fiódorovitch Karamázov[6] (acusado de ter matado o pai). O discurso do promotor é apresentado da seguinte maneira: “O discurso do promotor. Tópicos” (p. 896 II) e “Final do discurso do promotor” (p. 923 II); em seguida “O discurso da defesa. Uma faca de dois gumes” (p. 935 II).

Todos esses documentos em tom oficial têm o fito de garantir a veracidade dos fatos, no caso, os “acontecimentos macabros” do dia 13 de dezembro (em *Incidente em Antares*), e as informações sobre o julgamento de Dmitri Fiódorovitch Karamázov (em *Os irmãos Karamázov*). Ressalta-se que nos documentos os narradores falam pelas vozes dos outros na estilização própria de cada modo discursivo. A multiplicidade de planos e retomada estilística das vozes no romance conduzem “à descrição-relatório da existência real” (BAKHTIN, [1929-63] 2013, p. 49), por conseguinte, ao início (ainda que muito opaco) da polifonia.

Nas duas obras (principalmente no romance brasileiro, enfatiza-se), o narrador *parece estar* em 3^a. pessoa, heterodiegético, simula um olhar de fora, à distância, ao contar a história dos outros. Contudo, percebe-se que está envolvido discreta e furtivamente com os acontecimentos; ele finge não existir, escamoteia-se nos verbos de 3^a. pessoa, confunde a hetero e homodiegese, a primeira e a terceira pessoa. Ainda que a presença do narrador homodiegético possa ser variável (pode contar a sua própria história como autodiegético, ou contar uma história como testemunha), essa posição não delineada mostra que os narradores são ambíguos, fato que conduz ao paradoxo da situação narrativa: como um narrador envolvido com os acontecimentos pode ser onisciente? (essa questão será retomada).

Ignora-se, todavia, em que época da Era Cenozoica surgiram naquela zona do Brasil meridional os primeiros espécimes do *Homo sapiens*. Tudo *nos* leva a crer, entretanto, que esse problema jamais tenha preocupado os antarenses (VERISSIMO, 2005, p. 20, destaques acrescidos).

[...] Os livros escolares cujo objetivo é ensinar-*nos* a história da nossa terra e do *nosso* povo, são, em geral, escritos num espírito maniqueísta (VERISSIMO, 2005, p. 39, destaques acrescidos).

[...] fato até hoje lembrado com assombro em *nossa* cidadezinha e sobre o qual é possível que *nós* também digamos uma palavrinha ao concluir o *nosso* relato sobre os irmãos Karamázov (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 597 II, destaques acrescidos)

[...] *sou* forçado a apresentar aos leitores *meu* futuro herói em hábito de noviço desde a primeira cena de seu romance” [...] (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 32 I).

Nota-se que o uso da 1.^a pessoa é mais evidente em *Os irmãos Karamázov*, o narrador emprega recorrentemente as 1.^{as} pessoas do singular e do plural. Esse narrador anônimo afirma ter acompanhado as notícias sobre o parricídio e ter assistido ao julgamento. Desde o início da fabulação ele interage com o leitor de forma muito particular, contudo distancia-se do enunciatário e adota um estilo impessoal. No primeiro tomo a presença dessa modalidade de narrador é menos recorrente, pois o narrador se concentra em expor a situação da família Karamázov, atuando, efetivamente, como mediador entre a fala das personagens e a descrição da situação; em outros ele desaparece e abre espaço para que as personagens entabulem extensos monólogos, os quais beiram o histerismo; tais diálogos íntimos contradizem um narrador homodiegético. No segundo tomo, uma vez que o narrador exerce plenamente o papel de testemunha ocular e auditiva da cena do julgamento de Ivan Karamázov, a presença dele é mais ostensiva.



Em *Incidente em Antares*, a subjetividade se apresenta menos com os verbos em 1ª pessoa e mais com as adjetivações, no uso de expressões que emitem juízos de valor, as quais se opõem à ideia transmitida de que a narrativa apresentada seria imparcial e objetiva.

Afirmam os entendidos que os ossos fósseis recentemente encontrados numa escavação feita em município de Antares, na fronteira do Brasil com a Argentina, pertenciam a um gliptodonte [...]

Calcula-se que durante o Pleistoceno, isto é, há cerca de um milhão de anos, não só gliptodontes como também megatérios habitavam essa região diabásica da América do Sul, onde – *só Deus sabe ao certo quando* – veio a formar-se o rio hoje conhecido pelo nome de Uruguai (VERISSIMO, 2005, p. 20, destaques acrescentados).

Constata-se que há, por parte do narrador, uma tentativa de *parecer ser* isento, ao colocar os fatos na esfera jornalística, quase enciclopédica. Os vocábulos que se situam no âmbito da Geografia e da Paleontologia dão mais veracidade ao dito; entretanto, o juízo de valor está colocado, disfarçadamente: “*só Deus sabe ao certo quando*”. Essa apreciação vai ao encontro da ideia de Genette de que “se há uma narração, existe um sujeito que narra, sempre virtualmente em primeira pessoa” (GENETTE, 2017, p. 324).

Tanto em *Incidente em Antares* quanto em *Os irmãos Karamázov* os operadores da narrativa se encontram no limiar entre a observação e o testemunho: querem *parecer ser* imparciais, para isso usam tons jornalísticos, ao mesmo tempo que se colocam no discurso ao tecer considerações. A narração, pois “se desenvolve entre dois limites “entre o discurso secamente informativo, protocolar, de algum modo representativo, e o discurso das personagens” (BAKHTIN, [1929-63] 2013, p. 290). Esses discursos também têm um acento de depoimento:

Três horas da tarde. Na central telefônica, situada a quatro quarteirões da praça da República, a única telefonista que permanece em seu posto é Shirley Terezinha – trinta e cinco anos, solteirona, católica praticante, fã de Frank Sinatra, de novelas de rádio e leitora de Grande Hotel (VERISSIMO, 2005, p. 332).

(Nos “bons tempos” – entre 1937 e 1940 – Egon tinha organizado e chefiado em Antares um grupo de camisas-pardas nazistas, que agia de acordo com os camisas-verdes indígenas) (VERISSIMO, 2005, p. 340).

Dmitri Fiódorovitch, jovem de vinte e oito anos, estatura mediana, aparentava, entretanto, bem mais idade do que tinha” (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 107 I).

Pode-se é claro, imaginar que educador e pai poderiam dar semelhante homem (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 20 I).

Em *Incidente em Antares* e em *Irmãos Karamázov* o modelo de representação é o testemunho, pois o narrador visa a recriação de fatos baseados em experiências memorialísticas de um evento. Entretanto o modo como esses testemunhos são apresentados difere. Na primeira obra, o objetivo é dar o testemunho de um fato incomum presenciado *in loco*, e um dos canais de informação que o narrador utiliza para transmitir a história é o relato escrito, em formato de crônica jornalística (com ares de documento histórico). Na segunda obra, o testemunho não cumpre a função de comprovar a existência de um fato, pois o narrador não estava presente no momento do crime, ele repassa as informações segundo o que lhe disseram; seu comparecimento se dá apenas no dia do julgamento, sendo o meio de transmissão a oralidade. Seja qual o modelo adotado, o relato testemunhal faz parte do campo da memória, das experiências vividas, e sempre haverá um filtro: “contar o pensamento ou as memórias de vida perpassa necessa-



riamente pela dúvida do acontecido, ainda que seja pela autoridade da visão do narrador observado” (LUBBOCK, 1976, p. 116). Tais aspectos confirmam que o narrador está em primeira pessoa, já que o testemunho em si e a crônica são pessoais, ou seja, é um narrador homodiegético que se oculta na 3.^a pessoa e que tem a capacidade de adentrar a consciência alheia.

Nos excertos abaixo nota-se que há um narrador que *parece ser* heterodiegético, dado que ele adentra a consciência das personagens, contudo está escamoteado. Há um discurso dentro do outro (no primeiro texto bem delineado com o uso dos parênteses e do itálico), há dois narradores e a voz sempre tensa da personagem.

(Comentando mais tarde a “cena da praça” no seu famoso artigo sobre o “incidente” Lucas Faia escreveria: *“O que até agora não consigo explicar é por que todos nós continuávamos ali, em pleno olho dum sol implacável, a ouvir insultos, calúnias e mentiras em meio daquele pavoroso hálito sepulcral, vendo cair a nosso redor vítimas de insolação, e ouvindo os gritos de pessoas que se debatiam em crises nervosas. Chego a pensar que era um sortilégio maléfico que prendia ao chão da praça homens da honorabilidade do Pe. Gerônimo Albuquerque, do Cel. Tibério Vacariano, do nosso prefeito, do juiz de Direito, do promotor público e outras pessoas gradas. Poderíamos voltar as costas àqueles sete mortos, retirar-nos para nossas casas e deixá-los apodrecendo no coreto, devorados pelos urubus que voavam à baixa altura sobre a praça. No entanto lá estávamos estarecidos, paralisados, como se na realidade o Juízo Final tivesse chegado e o Dr. Cícero Branco, por uma dessas aberrações teológicas inexplicáveis, fosse uma espécie de anjo, de promotor não de Deus – oh não! – mas do demônio, a atirar insultos e mentiras sobre as cabeças dos mais dignos habitantes de Antares!”*) (VERISSIMO, 2005, p. 307-308, destaques do autor)

Aliócha disse de si para si: “Não posso dar dois rublos em vez de ‘tudo’, e em vez de ‘segue-me’ ir apenas à missa”. Das lembranças de sua tenra infância talvez tenha se conservado alguma coisa referente ao *nosso* mosteiro dos arredores da cidade [...] (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 46 I, destaques acrescidos).

Ao focalizar mais detidamente a narrativa de *Incidentes em Antares*, expôs-se na seção anterior que a divulgação dos acontecimentos macabros fora escamoteada, sendo obrigada a publicação da versão oficial de que tudo não passara de boatos criados para divulgar a feira agropecuária. Quem levou a cabo essa tarefa foi o redator-chefe do semanário é Lucas Faia. Para o momento, julga-se necessário discorrer um pouco mais sobre essa personagem.

Lucas Faia (ou Lucas Lesma) trabalha como redator-chefe e cronista no jornal *A Verdade* (fundado em 1902) e é um profissional dedicado. Um exemplo de seu desempenho é a solução encontrada para noticiar as manchetes em tempo real, ação necessária após o episódio da tentativa frustrada contra a vida do político e jornalista Carlos Lacerda, opositor do presidente Getúlio Vargas, no dia 5 de agosto de 1954. Sabendo que esse fato mudaria por completo os rumos políticos no país, ele teve a ideia inovadora de instalar, defronte à redação, uma sereia e um quadro negro. Tão logo as notícias saíam, ele acionava a sereia e colava as manchetes no quadro, o que atraía uma pequena multidão de interessados.

O obediente diretor do pequeno jornal satisfaz os interesses de quem o financia, ou seja, segundo os critérios da ocasião/situação (no caso, a favor do governo e das elites). Lucas Faia, portanto, é um indivíduo assujeitado e medroso; está sempre no limiar:

Lucas Lesma passava repetidamente os dedos pela calva reluzente, mordida a caneta. Que dizer da greve? Em que termos comentá-la? Atacar os grevistas por ter agredido tão violentamente a cidade, trazendo o desconforto e a inquietação para seus habitantes? Esse fora o seu primeiro impulso. Sabia que as classes produtoras de Antares haviam de aplaudir seu editorial... Mas a ideia de que os trabalhadores pudessem empastelar a redação de seu jornal fazia-o hesitar. Lucas Lesma suava copiosamente, de quando em quando passava pela face acobreada de caboclo o lenço encardido [...] (VERISSIMO, 2005, p. 182).

Por essa razão, ocupa um lugar sem importância, tanto no espaço das páginas do romance, quanto na sociedade representada: não é nem rico nem pobre, ninguém lhe dá valor, é apenas um subserviente empregado do jornal da cidade; não é um grande redator porque, ao longo de sua carreira nunca escrevera algo notável; não ocupa um lugar de destaque nem como personagem principal. A ambição desse medíocre cronista é ter algum reconhecimento, ganhar notoriedade por seu talento e, com isso, mudar de classe social e aparecer na coluna social do companheiro de redação, Scorpio. A grande oportunidade de mostrar à sociedade antarense, (quem sabe?) ao Brasil e (por que não?) ao mundo de que é um prodigioso cronista, surge no dia do incidente. Finalmente Lucas Faia poderia relatar os acontecimentos inacreditáveis que ficariam registrados nos anais da História e, com isso, ele, com o seu estilo pomposo e grandiloquente, seria o porta-voz daquela reportagem admirável.

Explicou-se que a narrativa se ancora entre o jogo do que é, o que *parece ser* e o que *pode ser*. Segundo as pistas, o narrador *pode ser* Lucas Faia, redator-chefe do jornal da cidade: “Essa marcha dos mortos rumo ao centro de Antares seria descrita em prosa barroca por Lu-



cas Faia” (VERISSIMO, 2005, p. 235). Comentou-se que o narrador se encontra no limiar: entre observar e testemunhar, entre narrar os fatos na totalidade ou recortá-los, entre ser o manipulador e ser o manipulado. Os procedimentos enunciativo-discursivos utilizados consistem em, ao mesmo tempo, colocar-se no discurso ao tecer considerações e distanciar-se ao introduzir enunciados com verbos na voz passiva, orações subordinadas substantivas, índices de indeterminação do sujeito (recursos utilizados por ambos os narradores).

Afirma-se que os ratos, já dentro do coreto, comem os pés dos mortos (VERISSIMO, 2005, p. 337).

É digno de nota que Ivan perguntava com a voz mais tranquila, até como se usasse um tom de todo diferente, cheio de benevolência (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 814 II).

O narrador de *Incidente em Antares*, especificamente, emprega mecanismos discursivos para criar a ilusão de verdade, finge um distanciamento da enunciação, neutralizada como o uso dos vocábulos “é verdade” e “insólitos, lúridos e tétricos”, “Bem” (vide o excerto abaixo). Outro recurso utilizado é o de abrir espaço ao discurso do enunciatário e, para tanto, delega internamente a voz a fim de atribuir a outrem a responsabilidade discursiva:

Tão insólitos, lúridos e tétricos – e estes adjetivos foram catados no artigo alusivo àquele dia aziago, escrito pelo jornalista Lucas Faia para o seu diário “A Verdade” [...] Bem, mas não convém antecipar fatos nem ditos (VERISSIMO, 2005, p. 21).

Outro aspecto a ser considerado é a respeito do nome do jornal, *A Verdade*. Escrito em letra V maiúscula para acentuar a fidúcia do se-



manário. Ao lado, entre parênteses, está a informação “(fundado em 1902)”. Com essas estratégias, *leva-se a crer* que é um semanário antigo, de tradição, por isso confiável. Tal artifício constitui um sarcasmo do autor-criador: *parece ser* um jornal que só emite notícias insuspeitas; todavia ele (o autor-criador) delega ao narrador uma atitude franca. Como explicado anteriormente, Lucas Faia é um assalariado, depende dos recursos fornecidos pelos sócios mantenedores, o que faz com que filtre algumas informações. O narrador assume essa responsabilidade transferida pelo autor-criador e, por meio do discurso indireto livre, fica-se sabendo que o semanário publica somente assuntos de interesse da classe dominante e que, por essa razão, o narrador (delegado pelo autor-criador), deve adotar o ponto de vista dessa elite a quem ele é subordinado, o que o leva a entrar em conflito: “[...] Mas... se os militares dessem o golpe de Estado e derrubassem o governo de Goulart...em que posição ia ele ficar por não ter se manifestado no devido tempo contra aquela greve? Diabo de profissão!” (VERISSIMO, 2005, p. 182). Esses pontos deixam em dúvida sobre a credibilidade do narrador, por consequência, colocam em xeque a confiabilidade dos fatos, do próprio narrador e do ponto de vista do narrador heterodiegético.

Ademais, fica evidente no monólogo interior de Lucas Faia, a natureza dialógica dos pensamentos. Ele se preocupa com os discursos dos *outros*, com a avaliação que os *outros* iriam fazer dele se fosse omissos. Ao mesmo tempo sente-se inclinado a ser subserviente aos interesses dos sócios majoritários, ou seja, o discurso é sempre orientado para alguém. Percebem-se, independentes, uma voz ao lado da outra, uma dentro da outra, no entanto, discordantes, o que consiste na principal característica do romance polifônico. Há de se considerar também outra voz, que está ao lado da voz de Lucas Faia, impregnada de ironia,

e não grandiloquente, que fala na primeira e na segunda partes, não *parece ser* a de um repórter e sim a de um analista.

No excerto a seguir, observa-se que vozes “equivalentes” e “equipolentes” ([1929-63] 2013, p. 4) estão inseridas concentricamente (mais evidenciado no uso das aspas): não se sabe se são do próprio Lucas Faia ou de outro narrador que conta sobre essa personagem. Percebe-se um dilema, já que a estratégia consiste exatamente em confundir o enunciatário devido ao controle da mídia por parte da elite antarense.

Mais tarde, ao escrever o seu grande artigo sobre o incidente, Lucas Faia pensou usar um símile – a retirada da *grande armée* de Napoleão na campanha da Rússia. Mas não *ousou*. Descreveu a descida dos mortos ao longo da rua Voluntários da Pátria, os “efeitos morais daquele fato insólito no ânimo da população” [...] (VERISSIMO, 2005, p. 331, destaques acrescidos).

Para Bakhtin, nos diálogos das personagens do romance polifônico (seja com as demais ou consigo próprias) estão contidas inúmeras vozes ideológicas, as quais não projetam o indivíduo, mas uma sociedade. Em *Incidente em Antares*, há uma incorporação, por assim dizer, de uma espécie de “metacensura”, visto que a obra foi publicada no período da ditadura, época de maior cerceamento da liberdade de expressão. O romance, por intermédio da personagem jornalista e do semanário *A Verdade*, parodia esse aspecto da sociedade da época.

No excerto, Lucas Faia, com seu estilo grandiloquente, queria fazer uma analogia entre a retirada dos mortos e a retirada das tropas napoleônicas na batalha contra o exército russo, ou seja, queria enaltecer, pomposamente, o triunfo dos vivos sobre os mortos. Mais uma vez se nota discurso duplamente orientado: ele não faz essa comparação por considerar que poderiam taxá-lo de comunista (o que seria desastroso no momento),



visto que a Rússia fora a grande vitoriosa. Em uma só enunciação há uma voz ao lado da outra, há dois ou mais acentos, cuja fusão leva a uma “tensa dissonância” (BAKHTIN, [1929-63] 2013, p. 240).

Outra pista que leva ao narrador Lucas Faia é a “prosa barroca” (VERISSIMO, 2005, p. 235), no início apresentada entre aspas ou em itálico para salvaguardar a autoria; contudo, no final do romance, essas marcas discursivas são incorporadas ao estilo literário do narrador supostamente heterodiegético. O leitor é informado, finalmente, que Lucas Faia escrevera a crônica, mas fora censurado pelas autoridades (no caso, os sócios mantenedores). Há, portanto, duas camadas semânticas sobrepostas, uma que fala em seu próprio nome, que atesta como verdadeiros os fatos, e outra que fala em nome dos outros, deixando pairar a dúvida. Essa estratégia leva à ambiguidade, a uma bivocalidade: é a voz de Lucas Faia ou é outro narrador que está ladeado?

E o olho sem pálpebra do sol castiga toda aquela gente ali na praça – *mais de mil almas, calcula Lucas Faia* contando não só as que se acumulam no coreto, mas também as que se acham às janelas das casas e nas ruas e calçadas ao derredor (VERISSIMO, 2005, p. 321, destaques acrescidos).

Os prédios de Antares, principalmente os mais antigos, eram como Cavalos de Troia cujas entranhas estavam gordas desses “repelentes e solertes animais” – *como lhes chamaria Lucas Faia na peça literária com que procurou descrever aquelas horas dramáticas vividas pela sua comunidade* (VERISSIMO, 2005, p. 338, destaques acrescidos).

Uma senhora de boas letras, cabelos soltos, assomou à janela de sua casa, encheu os pulmões de ar limpo, os olhos de sol, os ouvidos de sinos e rompeu a recitar em altos brados um poema de Mário Quintana.

Antares parecia mesmo dançar. As suas árvores estavam também desnastradas como a poética senhora (VERISSIMO, 2005, p. 396-397).

Retornando-se às congruências entre *Incidente em Antares* (2005) e os *Irmãos Karamázov* (2017), entre elas se encontra o direcionamento ao leitor, como se fosse uma entabulação de conversa (mais evidente no segundo título). A estratégia de aproximação e afastamento está presente nas duas obras, com o intuito de garantir a intimidade e, por consequência, a confiança do enunciatário; o discurso, pois, é sempre orientado para alguém, o *outro*, um outro que tem ideias, essas sempre impregnadas dos discursos de outrem.

A esta altura [...] é natural que o leitor esteja inclinado a perguntar se não existiam em Antares homens de bem e de paz [...]. A pergunta é pertinente e a resposta, sem a menor dúvida é afirmativa [...] (VERISSIMO, 2005, p. 38).

Terminada a longa narrativa passou-lhe até pela cabeça a ideia de publicar esse trabalho num pequeno volume. Mas não publicou, por motivos que oportunamente serão revelados (VERISSIMO, 2005, p. 331).

[...] Mais tarde tudo isso será explicado ao leitor [...] (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 518 II).

Há de se considerar também a inserção das palavras no romance nos modos discursivos. Bakhtin problematiza o narrador que fala em seu próprio nome, em nome de outrem, no enunciado concreto, onde ele vai buscar a tensão entre as vozes.

No caso de *Incidente em Antares* e de *Os Irmãos Karamázov*, o discurso citado tem um acento jornalístico. Contribuem para essa imis-



cibildade dissonante o uso das aspas, a fusão de réplicas que passam do diálogo interior de uma personagem para a narração, a ausência de aspas em palavras para a identificação do falante, as reticências separando a narração do discurso interior, as pausas marcadas pelas reticências, o escrito em itálico e o normal:

A que horas havia começado a “revolta dos ratos”? Nesse particular as opiniões divergiam. Qual teria sido o detonador da “bomba”? A maioria opinava que o cheiro dos mortos havia assanhado os roedores. Mas... tratava-se de uma revolta interna – perguntava-se, alguns em espírito de troça, outros a sério – Ou duma invasão? “Ambas as coisas”, respondia o comandante da guarda municipal (VERISSIMO, 2005, p. 336).

E o boato da peste – como haveria de escrever mais tarde Lucas Faia – “*andava solto pela cidade como uma hiena faminta, correndo e rindo, assombrando ruas, becos, praças, casas, almas*” A peste! A peste! E ninguém conseguia conter o chacal (VERISSIMO, 2005, p. 336-338).

“Esses olhinhos inocentes [de Smierdiakóv] me deram uma navalhada na alma naquela ocasião” – dizia ele [Ivan Fiódorovich] mais tarde (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 381 I 26).

Depois, pelo resto de sua vida chamou de “infame” essa sua “atitude”, e no fundo de seu íntimo, nos esconderijos da alma e de si para si, considerou-se a mais torpe atitude de toda a sua vida (DOSTOIÉVSKI, [1879]2017, p. 381 I).

Abaixo, no primeiro excerto, há três vozes: a do narrador heterodiegético (que pode ser Lucas Faia, daí será homodiegético), a que está ladeada, a da personagem (Tibério Vacariano) a dos *outros* (as vozes sociais). No segundo, percebe-se a volatilidade do narrador homodiegético: “Mas manda a verdade que se diga” e a presença da voz da



personagem Tibério Vacariano transmitida por esse narrador volátil em “seu Jango Lins” (em referência a uma personagem chinesa cujo nome é Chang Ling). Acrescenta-se que os modos de falar e de ser das personagens são produtos da concepção dostoiévskiana da linguagem (estudadas por Bakhtin); as personagens são independentes de seu autor, o que permite que elas falem e pensem por si, cada uma com o seu estilo, com o seu *pathos*:

Estava em dúvida. Sentia que sua obrigação era ir ver o homem, a quem tantos favores e atenções devia. Concluiu, entretanto que, numa conjuntura como aquela, o melhor era fazer como certos animais na hora do perigo: fingir de morto. Justificava-se perante a si mesmo e os outros: “O doutor Getúlio deve estar cercado de quemistas trabalhistas e sevandijas. Se eu visito o homem agora, todo mundo vai pensar que isso é um ato de solidariedade política. Nessa eu não caio” (VERISSIMO, 2005, p. 65).

Menos de um ano mais tarde inaugurava-se em Antares a Cia. De óleos Sol do Pampa, da qual Tibério Vacarianos possuía quinhentas ações que não lhe haviam custado um vintém [...] Tinha agora comprador certo para toda a sua produção de feijão soja. Mas manda a verdade que se diga que cumpriu todas as promessas que fizera no Bife de Ouro ao “seu Jango Lins” (VERISSIMO, 2005, p. 73).

Os traços de polifonia manifestam-se também quando se inscreve um embate de vozes, de entoações, na voz narrativa, no ponto de vista, fenômenos que tornam difusos os limites entre a narração e o discurso das personagens. Esse entrecruzamento de vozes, de discursos e de acontecimentos contraditórios geram ambiguidade que, por sua vez, conduz à polifonia, pois essa também instaura o contraditório. E, por fim, à duplicidade da posição narrativa.



Confirma-se a tese de que é um narrador homodiegético que tem a capacidade de adentrar a consciência alheia. Essa estratégia tem como objetivo a manipulação dada desde o início em *Incidente em Antares* (2005): os fatos ocorreram? Antares existiu? O narrador fala a verdade? Dúvidas também estão presentes em *Os irmãos Karamázov*: quem matou o pai? Quem é esse narrador testemunha? Como saber a verdade se o principal suspeito do crime, o único que a poderia revelar, se matou? Como confiar em uma narrativa em primeira pessoa (ou em um narrador autodiegético)? Qual a verdade dos fatos?

Imprecisões como as mencionadas acerca de *Incidente em Antares* levam ainda a outra questão, presente na obra de Verissimo: a carnavalescação, o mundo às avessas.

O onisciente às avessas: contar para enganar

Neste romance as personagens e localidades imaginárias aparecem disfarçadas sob nomes fictícios, ao passo que as pessoas e os lugares que na realidade existem ou existiram, são designados pelos seus nomes verdadeiros.

Erico Verissimo

Cadáveres que se levantam de seus caixões e se dirigem em procissão rumo à praça pública a fim de exigir da sociedade que sejam enterrados; mortos que tomam satisfações com os vivos e denunciam os mais variados escândalos; corpos que apodrecem a olhos vistos. De início, essa descrição causa espanto, estranhamento, pois mortos que se comportam como vivos *não pode ser* explicado pelas leis racionais. Essa desconformidade com o real ou esse rompimento com a ordem estabelecida pode remeter diretamente ao realismo fantástico (ou realismo mágico) hispano-americano, muito em voga entre os anos de



1950 a 1970. Esse tipo de literatura, cujo efeito imediato é causar a sensação de hesitação no leitor, desalocado de sua lógica, intenta levar o leitor a uma reflexão acerca da sociedade. Muitos estudiosos da literatura situam *Incidente em Antares* nesse tipo de literatura.

Entretanto, conforme dito, para Maria da Glória Bordini, *Incidente em Antares* deve ser entendido não como realismo fantástico (ou mágico), mas como estética do absurdo, a qual transforma o incidente em palco de um mundo às avessas. Enquanto a elite da sociedade se enoja com a visão de corpos em decomposição, as pessoas invisibilizadas dentro desse sistema social “aceita[m] os mortos como melhores que os vivos” (BORDINI, 2005, p. 17). Entende-se que este posicionamento estético (“estética do absurdo”) visa, especialmente, à derrisão da hipocrisia da sociedade, valendo-se do recurso da carnavalização.

De acordo com Mikhail Bakhtin, a carnavalização na literatura revela o “mundo ao revés”, denuncia os bastidores, põe à luz aquilo que a “ordem social” subtrai. Esse viés estético exerce dupla função: num primeiro plano expõe as chagas sociais, o que aciona o pessimismo discutido por Albert Camus na poética do absurdo, que valida a ideia de que o ser humano está diante de uma aporia, ou para usar a imagem mítica de Sísifo, escolhida pelo escritor franco-argelino, rola a pedra montanha acima *ad eternum* – evidência da mesmice existencial do homem, e, poder-se-ia dizer, social, como no caso da obra que ora se examina, pois o que se explicita é a reprodução do sistema das oligarquias produtoras de homens corruptos. Num segundo plano, ao pôr à vista a corrupção social que rejeita, o narrador aponta para outra realidade, distinta da anterior, que ele implicitamente valida como positiva.

O narrador não só está atento aos acontecimentos históricos que registra em seu relato, como mantém um paralelismo entre os episódios de política brasileira (incluindo sua relação com eventos internacionais)



e o percurso da sua vida. Sua biografia converte-se, por consequência, na tradução do trajeto do país sob o ponto de vista das elites. Sua biografia correspondente a uma interpretação da história nacional, assinalada pelos seguintes momentos decisivos: a guerra dos Farrapos, a guerra do Paraguai, a abolição da escravatura, o fim da monarquia, a Revolução Federalista, a República Velha, a ascensão e queda de Getúlio Vargas, a República de 1946 (derrubada pela Ditadura Militar).

A estética do absurdo inscrita em *Incidente em Antares* não se plasma apenas na questão temática, ou seja, ao tratar com “naturalidade insólita” (BORDINI, 2005, p. 17) o extraordinário, o incomum, o que foge dos padrões, como a ideia de mortos que ressuscitam para fazer seu libelo contra a hipocrisia da sociedade em que viveram, mas avança as fronteiras e espraia-se também na categoria narrativa.

Focaliza-se neste ponto, sob outro viés, a questão do narrador. Foi dito que a instância narrativa se apresenta como narrador testemunha o qual também funciona na trama com onisciência. Como é possível exercer essas funções antagônicas? Observe-se de que se trata de uma narrativa que lida com oposições, explicitadas pelas categorias carnavalescas, pelo realismo grotesco e pela alegoria, fenômenos estéticos que acumulam a convergência de realidades diferenciadas, “biplanares”. Esses recursos que trabalham com a duplicidade estão em consonância com a estética do absurdo, assim como o narrador que desempenha o papel testemunhal e ao mesmo tempo possui onisciência. Como foi dito, o jogo do é/não é, que domina a trama e gesta o engano, ocorre no acaso da instância narrativa para invalidar certezas, criar ambivalências de naturezas paradoxais quanto à focalização do narrador. Esse propósito estético também se ancora na estética do absurdo.

Nessa mesma linha de raciocínio da carnavalização, moldura-se a alegoria, pois essa figura da retórica atua como um quadro de imagens

superpostas: ao falar de uma realidade *in evidentia*, que se apreende à flor do texto (a rebelião dos mortos), deixa entrever outra que deseja artisticamente representar e exprobrar: a ditadura militar. A carnava- lização na literatura “nada absolutiza”, e tenciona diluir a ordem e o estabelecido na ambiguidade e na incerteza, relativizando, portanto, todos os sistemas (BAKHTIN, 2013, p. 143).

A estética do absurdo é a força motriz, é a responsável por dar condições de violar as leis de um campo visão (em primeira pessoa) e adentrar o universo das personagens. “É necessário violar as leis de um campo de visão fantástico na forma mesma de narração. Não é uma história, nem são memórias” (BAKHTIN, 2013, p. 69).

Conclusão

Muitos pesquisadores (especialmente da Linguística) situam a polifonia no âmbito do coro de vozes, das vozes sociais presentes no romance, em uma sinonímia entre polifonia e heteroglossia. Nesse sentido, se no romance há diálogos entre várias personagens, ou mesmo entre a personagem consigo mesma em monólogo interior, ou se cada personagem tem uma determinada visão de mundo, esses recursos, muitas vezes, são considerados polifonia.

Entretanto, a polifonia em *Incidente em Antares* ([1971]2005) encontra-se em uma zona cinzenta. Em alguns momentos cria uma opacidade, onde o narrador dá a voz aos seus heróis, mas dilui as fronteiras entre elas e a voz que narra; apoia-se no contraditório e rasura a autonomia das vozes. Nessa conjuntura habita a dúvida: de quem é a voz? A quem está dirigida? Que outras vozes se incorporam? Cabe lembrar que o sujeito se faz sujeito de linguagem porque ao longo de sua vida incorpora discursos, ideologias e forma seu quadro de valo-



res. Não há uma palavra que seja original, elas são sempre produtos, resultados da vivência linguística que, por sua vez, é uma cadeia de fios discursivos. O romance é uma instância privilegiada para a representação da natureza dialógica dos pensamentos, cujo intermediário é o narrador. É tão somente na investigação da materialidade do texto que se percebe as nuances da relação eu/outro que, por sua vez, está condicionada à situação histórica e social da linguagem.

Nesse romance de Verissimo, a coexistência da palavra do outro é evidenciada, principalmente, nas diferentes relações que o discurso do narrador mantém com a própria palavra e com a palavra alheia. Entre as manobras de manipulação do discurso acham-se embaralhar o discurso oficial e oficioso, o dito e o não dito (o subentendido), o natural e o sobrenatural. Em caráter documental, o narrador dissemina ambiguidades, não só pelo fato insólito em si, mas também pelo modo discursivo que manipula essa ambivalência, o qual oscila entre a revelação dos fatos e o encobrimento da voz.

A fim evidenciar esse manejo das palavras, traçou-se um paralelo entre a obra do autor gaúcho Erico Verissimo e *Os irmãos Karamázov* ([1879]2017), já que o discurso duplamente orientado está presente em ambas, bem como a dialética entre a ocultação e o desmascaramento (trabalhada ao nível do discurso narrativo), e o paradoxo da situação narrativa.

Não se pretendeu o reducionismo nem de uma obra, nem de outra, mas mostrar que é possível a onisciência em primeira pessoa se uma voz estiver ao lado da outra, quando uma palavra abre as fissuras da consciência de seu interlocutor e vai-se ampliando à medida que se transmite oralmente. Não se sabe quem é o narrador que se coloca em ambas as histórias, mas ambos tentam alguma imparcialidade e carregam em si versões dos acontecimentos que viveram, viram e ouviram.



Estão em jogo, pois, a enunciação, a posição do narrador e o inacabamento dos fatos.

Pretendeu-se reavivar as obras, colocando-as lado a lado para que não se transformem em lendas ou em um arquivo morto, concluído. Afinal, os fatos e os sujeitos são inacabados, assim como as histórias que contam ou que são contadas sobre eles.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.

BORDINI, Maria da Glória. Por trás do incidente. In: VERISSIMO, Erico. *Incidente em Antares*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 7-13.

_____. *A poética da cidade em Erico Verissimo*. Rio de Janeiro: Edições Macunaíma, 2012.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os irmãos Karamázov*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; desenhos de Ulysses Bôscolo. São Paulo: Editora 34, 2012. (3. reimpr. 2017). v. 1 e 2.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. Tradução de Fábio Fonseca de Melo. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 166-182, março/maio 2002.

GENETTE, Gérard. *Figures III*. Tradução de Ana Alencar. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LUBBOCK, Percy. *A técnica da ficção*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix; Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

VERISSIMO, Erico. *Incidente em Antares*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Recebido em: 27/02/2023

Aprovado em: 12/06/2023

Licenciado por



No meio da floresta, signos de um holocausto à brasileira: o discurso fotográfico da agonia Yanomami

In the forest, signs of a Brazilian holocaust:
the photographic discourse of Yanomami agony

 Thays Carvalho Cesar

 Maria de Lourdes Rossi Remenche

 Ana Paula Pinheiro da Silveira

Resumo: Este artigo visa analisar a fotografia como signo ideológico, considerando os recursos utilizados para a construção do sentido das fotografias veiculadas pela imprensa sobre a difícil situação vivida pelos Yanomami. Tal abordagem mobiliza os recursos utilizados para a construção do sentido, tendo em vista que fotos não podem criar uma posição moral, mas podem reforçá-la e podem ajudar a fortalecer uma posição moral ainda embrionária. As fotografias se constituem em documento histórico para o registro de acontecimentos. Embora esse documento histórico traga menos informações do que, de fato, contém a realidade, a fotografia como signo ideológico é concomitantemente reflexo da realidade e fragmento material dessa realidade. Todas as manifestações de criação ideológica e os signos não verbais produzem não apenas discursos, como também práticas sociais. A partir de uma

Thays Carvalho Cesar. Mestranda em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: thays.carvalhoc@yahoo.com.br

Maria de Lourdes Rossi Remenche. Pós doutora em educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br

Ana Paula Pinheiro da Silveira. Doutora em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: apsilveira@professores.utfpr.edu.br



abordagem qualitativo-interpretativista, e ancorada na revisão bibliográfica de autores como Susan Sontag (2003/2004), John Berger (2017) e Volóchinov (2021), a análise evidenciou que o signo ideológico das fotografias Yanomami é marcado por seu horizonte histórico e social. Os elementos que constituem as imagens evidenciam o descaso, a miséria e o abandono desse povo. Os signos ideológicos das fotografias, nesse cenário, possuem significação interindividual e valor social.

Palavras-chave: Fotografia; Signo ideológico; Discurso; Sentido; Yanomami.

Abstract: This article analyzes photography as an ideological sign, considering the resources used to construct the meaning of the photographs published by the press about the difficult situation experienced by the Yanomami. Such an approach mobilizes the resources used for the construction of meaning, considering that photos cannot create a moral position, but they can reinforce it and can help strengthen a still embryonic moral position. Photographs constitute a historical document for recording events. Although this historical document brings less information than, in fact, it contains reality, photography as an ideological sign is, at the same time, a reflection of reality and a material fragment of that reality. All manifestations of ideological creation and non-verbal signs produce non-discourses, as well as social practices. Based on a qualitative-interpretative approach, and anchored in the bibliographic review of authors such as Susan Sontag (2003/2004), John Berger (2017) and Volochinov (2021), the analysis showed that the ideological sign of Yanomami photographs is marked by their horizon historical and social. The elements that make up the images show the neglect, misery and abandonment of these people. The ideological signs of the photographs, in this scenario, have inter-individual significance and social value.

Keywords: Photography; Ideological sign; Discourse; Sense; Yanomami.

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar.

Davi Kopenawa (2015)

Introdução

Janeiro de 2023, há poucos dias da posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato, e do fracasso do Golpe de 8 janeiro na Praça dos Três Poderes, o Brasil volta a ocupar as páginas dos principais jornais para noticiar uma crise humanitária: a tragédia Yanomami, que para alguns já era anunciada, visto que nos últimos anos o crescimento do garimpo ilegal dificultou que o povo originário que habita aquela região pudesse manter a sua cultura, a caça e a pesca, fonte de alimentação.

A notícia ganha, nos principais jornais nacionais e internacionais, contornos de “genocídio” em um momento no qual muitas instituições defendem o meio ambiente e ações sustentáveis para proteger o planeta e garantir que o desenvolvimento econômico respeite a conservação ambiental e a preocupação com o desenvolvimento social. As man-



chetes de diferentes jornais, que tratam de responsabilidade governamental, de genocídio, de falta de políticas públicas, não demoram a produzir uma série de enunciado-respostas.

Nesse cenário, os discursos polarizados mobilizam argumentos, dados estatísticos, para alimentar diferentes narrativas e pontos de vista que vão, ao final, traduzir a realidade na qual vive o povo Yanomani como descaso, atribuindo ao desmonte de órgãos de proteção ambiental o avanço do garimpo em detrimento da cultura indígena; ou vão tentar justificar que toda a narrativa é uma estratégia assumida pela esquerda com a finalidade de capitalizar a tragédia politicamente, a partir da leitura de outros dados estatísticos. Nessa dinâmica discursiva, evidencia-se que os discursos revelam e refratam as ideologias que os sustentam e que, por isso, não são neutros, assumem posições valorativas que tendem a explicitar determinados aspectos no processo de produção de sentidos.

Nesse embate discursivo, um fato é inegável: as fotografias que circularam na mídia atestam a relevância da situação e a urgência em buscar soluções que atenuem imediatamente o sofrimento desse povo, enquanto se analisam políticas públicas que possam garantir direitos para os povos originários.

Para Sontag (2004), fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento e, portanto, ao poder. As fotografias, na esfera jornalística, podem ser compreendidas como signos que produzem diferentes significados e mobilizam, no contexto da tragédia Yanomami, não só sentidos da miséria, capturada em instantes que revelam a indigência, a penúria, a pobreza econômica, material, de cuidados, de assistência, de dignidade desse povo, como também explicitam nossas próprias misérias humanas pela falta de empatia, avareza e mesqui-



nharia. Nesse sentido, Sontag (2004) alerta que, por nos acostumarmos ao que, antes, não suportávamos olhar ou ouvir, porque era demasiado chocante, doloroso ou constrangedor, a arte modifica a moral e, assim, estabelece uma vaga fronteira entre o que é emocional e espontaneamente tolerável e o que não é.

Nessa perspectiva, alguns questionamentos nos interpelam a saber: Quais signos ideológicos constituem as fotografias dos Yanomami e produzem efeitos de sentido? Tais signos são lidos como produções sociais e históricas?

Nesse contexto discursivo, o presente artigo tem por objetivo analisar a fotografia como signo ideológico e as escolhas enunciativas para a produção de sentido, considerando que fotos não podem criar uma posição moral, mas podem reforçá-la e contribuir para desenvolver uma posição moral ainda embrionária (SONTAG, 2004, p. 28).

Para tanto, selecionamos duas fotos veiculadas em notícias de jornais digitais, para analisar, em uma abordagem qualitativo-interpretativista, o percurso de produção de sentido em um contexto em que o “vasto catálogo fotográfico da desgraça e da injustiça em todo o mundo deu a todos uma certa familiaridade com a atrocidade, levando o horrível a parecer mais comum” (SONTAG, 2004, p. 31). As fotos, que se constituem em texto-enunciado, foram extraídas de reportagens realizadas pelos jornais digitais El País e Sumaúma, nos dias 17/05/2021 e 20/01/2023, respectivamente. O tempo de intervalo entre as fotos é importante para a interpretação do contexto histórico e social que compõe a análise das imagens.

Na análise qualitativo-interpretativista o objeto é mobilizado a partir de uma abordagem subjetiva, pois, como esclarece Bortoni-Ricardo (2008), o foco da pesquisa reside na interpretação que o pesquisador faz de seus dados, a fim de estudar detalhadamente uma situação específica.



Assim, para melhor organização do trabalho, na seção seguinte será feito um apanhado teórico sobre as relações entre fotografia e discurso, com enfoque voltado à construção da imagem como signo ideológico, pois, para Volóchinov (2021), o signo é formado pela significação e pela ideologia, já que “qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social [...] reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. “Onde não há signo também não há ideologia.” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 91).

Na seção “Os signos da agonia Yanomami” serão analisadas duas fotografias veiculadas nos jornais digitais El País e Sumaúma, respectivamente, relacionando com as teorias sobre fotografia de Roland Barthes (2022) e Susan Sontag (2003/2004).

Por fim, as “Considerações Finais” fazem um apanhado geral do que foi escrito ao longo do trabalho e permitem refletir sobre a imagem e os sentidos que produzem em determinados contextos sociais.

Fotografia e Discurso

Medviédev (2012) argumenta que todo enunciado concreto é um ato social e pode se materializar por meio de um conjunto peculiar – sonoro, pronunciado, visual – e se constitui como parte da realidade social. Na mesma linha, compreendemos que “Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 94). Tais ideias evidenciam que o visual constitui o discurso e, em muitas situações de comunicação, as práticas discursivas hibridizam os recursos semióticos para produzir sentidos.



Segundo Berger (2017), as fotografias, gênero multissemiótico, testemunham uma opção humana sendo exercida numa dada situação e resulta da decisão do fotógrafo de que vale a pena registrar um evento ou objeto específicos que foram vistos. Deste modo, a fotografia mobiliza um processo de seleção que envolve o armazenamento, ou não, de um acontecimento em foto.

O sociólogo Martins (2022, p. 98) assevera que “a fotografia é um dos componentes do funcionamento desta sociedade intensamente visual e intensamente dependente da imagem”. Mas não é ela o melhor retrato da sociedade. Desse modo, a fotografia nos concede “fragmentos” do mundo em que vivemos e, para que o sujeito depreenda a representação total da imagem, é necessário que esteja imbuído da história do fato fotografado. Nessa concepção, o valor da fotografia consiste na informação nela contida e não no objeto em si, assim, a informação transmitida depende de como a imagem é interpretada, dos elementos sócio-históricos que definem o tempo e o espaço em que foi produzida e mobilizados pelo leitor/interlocutor na sua recepção.

Toda foto pode ter múltiplos significados e instigar quem olha a imaginar o que está além da imagem, a pensar em como deve ser a realidade para além do recorte fotográfico. Em uma notícia de jornal, que consiste no *corpus* deste trabalho, a relação entre a fotografia e a palavra é primordial, pois:

Na relação entre uma fotografia e palavras, a primeira anseia por uma interpretação, e as palavras normalmente a suprem. A fotografia, irrefutável como evidência mas fraca em significado, ganha das palavras um significado. E as palavras, que por si mesmas permanecem no nível da generalização, ganham uma autenticidade específica por meio da irrefutabilidade da fotografia. Juntas as duas se tornam muito poderosas (BERGER, 2017, p. 92).



A produção de sentido, nessa perspectiva, decorrente da interpretação que o sujeito desempenha é uma relação entre o próprio sujeito, a língua, a história e a materialidade fotográfica. Para Volochínov (2021), um objeto físico se converte em signo quando, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir em certa medida uma outra realidade. Isto significa que “para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante” (ORLANDI, 1999, p. 47).

Na mesma linha, Orlandi (1999) defende o imperativo da interpretação diante dos objetos simbólicos, da necessária pergunta sobre o que eles significam. E na visão da autora, o sentido da resposta esperada somente pode vir pela interpretação, porque é o pôr-se em questão, é o indagar-se que leva o sujeito a produzir um determinado sentido, a desvelar a sua opacidade ou a sua máscara.

A fotografia só pode significar assumindo uma máscara. (...) A máscara é, no entanto, a região difícil da fotografia. A sociedade, assim parece, desconfia do sentido puro: ela quer sentido, mas ao mesmo tempo quer que esse sentido esteja cercado de um ruído que o faça menos agudo (BARTHES, 2022, p. 20).

Desse modo, o sujeito é levado a “desmascarar” a fotografia, direcionando sobre ela o seu olhar, observando e analisando o que quer dizer, pois, simultaneamente, ela reflete e refrata a realidade e, a partir do signo, pode-se levantar possibilidades de sentido se ela carrega a imagem verdadeira de um acontecimento ou apenas um recorte cruel de uma outra realidade. Fotografias possuem cunho informativo e vêm carregadas de significados. Assim, é necessário interpretá-las desde a intenção de quem a produziu, bem como do lugar que ocupa em um determinado



enunciado, a forma de apresentação e ideologias que carregam enquanto imagem composta por diversos elementos simbólicos.

Ao tomarmos a imagem como discurso, partimos do pressuposto de que imagens são enunciados/textos e, portanto, não são neutras e produzidas ao acaso. Realizar uma análise do discurso fotográfico, pensando na fotografia como um signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2021; SONTAG, 2004), pode proporcionar uma reflexão sobre o papel da imagem na sociedade e como o discurso imagético produz efeitos de sentido e “verdades” na sociedade.

Brait (2005), refletindo sobre os trabalhos do Círculo de Bakhtin, explica a ideologia como todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas. Volóchinov (2021) compreende o signo como aquilo que reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. Desse modo, tudo o que é ideológico possui uma significação sígnica. A fotografia, nesse sentido, constitui um signo ideológico, uma vez que qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo. Para Volóchinov (2021) o objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade.

Dessa maneira, o sujeito que olha é essencial para significar a imagem e transformá-la em discurso. Isso ocorre porque o horizonte valorativo é o que possibilita a constituição e contínua atualização do sujeito, em um movimento de complementação a partir da alteridade, ou seja, de um outro que pode ser o mundo, outra pessoa, e até mesmo o próprio sujeito (BAKHTIN, 1993, 2015). Nessa busca pela completude - impossível de ser alcançada – o sujeito vai se constituindo por



meio do social em um intercâmbio atualizado frequentemente pelos contextos sócio-históricos. Por isso,

Eles [os signos] tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornaram-se parte da realidade que circunda o homem (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48-49).

Nessa concepção, o meio ideológico constitui consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriorizada, visto que

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo não há ideologia (VOLÓCHINOV, 2021, p. 91).

Vale destacar que, na mídia, nada é veiculado sem que haja um controle. Os sistemas de controle funcionam em função dos poderes que a mídia possui no “mercado” de informações e pela relação dela com outros poderes. Conforme menciona Foucault:

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2003, p. 8-9).



Nada ou quase nada é dito por acaso ou é difundido sem controle. Assim, destaca-se a importância de situar um enunciado em um contexto correspondente (VOLOCHÍNOV, 2021 p. 232). “As diferentes ideologias, onde quer que atuem, sempre tiveram na imagem fotográfica um poderoso instrumento para a veiculação das ideias e da consequente formação e manipulação da opinião pública”. (KOSSOY, 2002, p. 20). Assim, a credibilidade da fotografia faz dela uma excelente ferramenta para ser avaliada, utilizada e entendida como aquela que expressa a verdade e, em diálogo com o texto verbal, produz significações que podem levar o público a acreditar ou duvidar de determinado fato.

Nessa perspectiva, as fotos da agonia Yanomami produzem sentidos que desafiam e chocam na proporção em que mostram algo novo, embora vejamos na seção a seguir que a novidade do fato não se confirma, tendo em vista que a situação já vem sendo apresentada há alguns anos. Segundo Sontag (2003), o primeiro contato de uma pessoa com o inventário fotográfico do horror supremo é uma espécie de revelação, uma epifania negativa, e a vida moderna oferece inúmeras oportunidades de ver, segundo a autora, por meio da fotografia, a dor de outras pessoas. Fotos de uma atrocidade podem suscitar reações opostas: um apelo em favor da paz, um clamor de vingança, ou apenas a atordoada consciência continuamente reabastecida por informações fotográficas de que coisas ruins acontecem.

Os signos da agonia Yanomami

Uma vez realizada a leitura do arcabouço teórico, propomos uma análise interpretativista dos enunciados selecionados, a partir do cotejamento com os elementos do referencial teórico. O primeiro passo para a análise das fotografias, visto que partimos de uma perspectiva



que compreende o signo como ideológico, portanto, enraizado na sociedade, na cultura e na história, é a contextualização do espaço e do tempo em os enunciados foram produzidos, ou momento no qual a crise humanitária foi gestada.

A partir da segunda metade de janeiro de 2023, os noticiários do Brasil e do mundo deram grande destaque às informações sobre a crise sanitária nas terras Yanomami, situadas entre Roraima e Amazonas. Entre informações, notas e declarações políticas, observa-se a grande quantidade de registros fotográficos de pessoas indígenas assoladas pela fome e doenças como malária, verminoses e diarreia. Enfermidades que dificilmente levariam à morte se houvesse condições de higiene, alimentação e cuidados adequados.

Embora tenha recebido maior cobertura de mídia no início de 2023, a crise na Terra Indígena Yanomami - com quase 100 mil quilômetros quadrados que abrangem os estados de Roraima e Amazonas - não é recente. De acordo com reportagens realizadas pelo portal G1¹, o problema vem sendo causado pelo avanço do garimpo ilegal que, apenas no último ano, aumentou 46% no território. O território foi demarcado em 22 de maio de 1992 pelo então Presidente da República, Fernando Collor, e o processo durou cerca de 15 anos. A demarcação envolveu uma longa batalha, com articulação internacional, até o governo brasileiro homologar a área. Atualmente, o território conta com uma população aproximada de 30.400 mil indígenas, que vivem em 386 comunidades. (OLIVEIRA, 2023)

À medida que o garimpo avançava em meio às comunidades indígenas e os garimpeiros exploravam os recursos da floresta, a crise sanitária se agravava. De acordo com Oliveira (2023), na avaliação de

1. Dados extraídos da reportagem de Valéria Oliveira para o jornal G1(online).

alguns ambientalistas, a atividade ilegal destrói a floresta, espanta a caça, polui rios e peixes e deixa o solo improdutivo para as plantações. Além de todos os malefícios, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), em 2019 a área atingiu o maior índice de desmatamento desde 2008. Segundo a série histórica, foram 29 mil quilômetros quadrados desmatados. O maior índice antes do marco havia sido de 14 mil quilômetros quadrados, em 2008. Em quatro anos, a devastação de árvores e rios mais que dobrou: saiu de 1,2 mil hectares destruídos em 2018, para 3,2 mil hectares em 2021.

Diante desse cenário de degradação, as refeições, que, normalmente, eram baseadas em alimentos como arroz, feijão, mandioca, carne de caça e peixe, acabaram se resumindo a um ou outro item por vez, que, não raro, precisavam ser buscados a muitos quilômetros de distância da aldeia. Sem nutrição, as pessoas ficaram doentes. Fracos, os adultos não conseguiram ir em busca de alimentos para as crianças, que ficaram debilitadas e vulneráveis às doenças como malária, desnutrição severa, diarreia e verminoses. Além disso, há casos de postos de saúde que foram fechados por falta de segurança, ou transformados em depósitos de equipamentos pelos garimpeiros.

O Jornal Sumaúma² veiculou uma extensa reportagem sobre a crise no território e destacou que as imagens contidas na notícia foram feitas por indígenas e profissionais de saúde, que conseguiram vencer a barreira do garimpo criminoso e chegaram à Terra Indígena Yanomami nos últimos meses. Para publicá-las, o jornal pediu autorização para lideranças da etnia. Contudo, algumas das imagens não foram liberadas por afrontarem a cultura Yanomami ou por colocarem em risco de morte o

2. MACHADO, Ana Maria; BEDINELLI, Talita; BRUM, Eliane. Não estamos conseguindo contar os corpos. Jornal Sumaúma. 20/01/2023. Diários de Guerra. Disponível em: <<https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/>> Acesso em 02/02/2023.



autor das fotos. Imagens são um tema difícil para os Yanomami, como veremos na sequência deste trabalho. As lideranças que aceitaram a divulgação das fotografias tomaram a decisão movidas pelo desespero de verem crianças e adultos à beira da morte. “Essa atitude, tão rara para um Yanomami, dá uma medida do terror de ver crianças e velhos tomarem dia após dia” (MACHADO; BEDINELLI; BRUM, 2023).

Registros da situação enfrentada pelos Yanomami também foram enviadas ao Governo Federal e motivaram a visita de uma comitiva no dia 21 de janeiro de 2023. Nessa visita, foram anunciadas medidas para contornar a situação de calamidade, que incluíram o envio imediato de alimentos e suplementos, além do recrutamento de médicos e transferência de indígenas em situação crítica para hospitais com melhor estrutura.

A publicação das fotografias pelos meios de comunicação, sem dúvida deram início à denúncia dessa crise humanitária, e a cobertura da visita do Presidente da República, em 21 de janeiro de 2023, acompanhado de uma comitiva³ deram maior visibilidade para esses fatos.

Segundo Sontag (2004), fotos fornecem um testemunho, algo de que ouvimos falar, mas de que duvidamos, parece comprovado quando registradas em uma foto. Numa das versões da sua utilidade, o registro da câmera incrimina. Nessa concepção, a situação dos Yanomami, noticiada pelo jornal, ganha materialidade e credibilidade, ao ser divulgada por meio das fotos reproduzidas na reportagem.

3. Compuseram a comitiva presidencial nesta viagem os ministros Wellington Dias (Desenvolvimento Social); Nísia Trindade (Saúde); Sônia Guajajara (Povos Indígenas); Flávio Dino (Justiça); José Múcio (Defesa); Silvio Almeida (Direitos Humanos); Márcio Macêdo (Secretaria-Geral); General Gonçalves Dias (Gabinete de Segurança Institucional) e o comandante da Aeronáutica, Marcelo Kanitz Damasceno, além do governador de Roraima, Antonio Denarium (PP), e o secretário de Saúde Indígena do Ministério da Saúde, Weibe Tapeba (LIMA, 2023).

É preciso destacar que, na cultura Yanomami, não é permitido tirar fotos de crianças doentes. Para essa etnia, a imagem da pessoa é parte importante dela e disseminá-la em uma situação de enfermidade pode enfraquecê-la ainda mais. Até quando se morre, é preciso queimar todas as lembranças de quem partiu para preservar seu espírito no mundo dos mortos. No entanto, em entrevista concedida ao jornal *El País*, em 17/05/2021, o líder indígena Dario Kopenawa autorizou a publicação de uma foto de uma menina indígena de 8 anos deitada sobre uma rede. A criança, virou símbolo do histórico descaso do Brasil com o povo Yanomami, que luta para sobreviver em meio às graves crises que afetam o território.

O intervalo entre a publicação das fotos selecionadas para a análise é de mais de 18 meses, o que demonstra que o abandono das tribos indígenas do coração da Amazônia não é recente. As duas fotos selecionadas evidenciam a condição humana em situações de vulnerabilidade extrema, como se pode observar na Imagem 1:

Imagem 1: Criança Yanomami com desnutrição e malária na aldeia Maimasi



Fonte: Jornal *El País* - Digital



Nessa imagem, veiculada pela primeira vez no jornal *El País*, em reportagem publicada no dia 17/05/2021, temos o registro de uma menina indígena de 8 anos e 12 quilos. A magreza extrema torna possível ver sua pele moldar as costelas. Em primeiro plano, esquelética, com os ossos à mostra, a criança recolhida e envolta em uma rede – parece falar da finitude, a cabeça pende sobre o braço pequeno e magro, os olhos fechados, o corpo sem vida, encolhido, prostrado e sem força. No fundo, o cinza amarronzado ecoa a ausência de cores, de vida, de coisas. Os únicos elementos presentes na cena são um objeto cortante, à esquerda da menina, e outros dois arredondados, um a frente e outro atrás, sob a rede que recordam um tipo de recipiente que, por estarem vazios, reiteram a falta, a ausência, neste caso de alimento.

A fotografia foi tirada na aldeia Maimasi, em Roraima, pouco antes da transferência da menina para a capital do estado, Boa Vista, para tratamento do quadro de malária, pneumonia, verminose e desnutrição. A comunidade decidiu divulgar a fotografia enquanto a criança tentava se recuperar para denunciar aos *napëpë* – como chamam os não indígenas – seu sofrimento diante da grave crise de saúde que os ameaça.

A Imagem 1 mobiliza o que, para Bakhtin (2015, p. 52), é um discurso “[...] voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável”, isso ocorre porque, na enunciação, o sujeito já antecipa uma futura resposta. Nesse sentido, a imagem 1 se constitui por meio do que já foi dito e faz uma previsão do ainda não. Essa antecipação produz um discurso que não é neutro e promove, em um processo interlocutivo, negação, silenciamento, revolta, em uma prática com várias associações discursivas com o mundo.

De acordo com Sontag (2004), o registro da câmera justifica um acontecimento, uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. Embora essa prova traga menos informações do que, de fato, contém a rea-



lidade, a fotografia como signo ideológico é concomitantemente reflexo da realidade e fragmento material dessa realidade. Todas as manifestações de criação ideológica e todos os signos não verbais se banham no discurso. Entretanto, isso não significa que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico, embora os signos possam apoiar-se nas palavras. Um signo cultural, como a fotografia, quando compreendido e dotado de um sentido, não fica isolado, torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação do signo em questão.

Os efeitos de sentido produzidos pela imagem geram sentimentos que se materializam em um discurso-resposta. Segundo Sontag (2004), a natureza do sentimento, até de ofensa moral, que as pessoas podem manifestar em relação às fotos dos oprimidos, dos explorados e dos famintos, depende também do grau de familiaridade que tenha com essas imagens. Para a autora,

Sofrer é uma coisa; outra coisa é viver com imagens fotográficas do sofrimento, o que não reforça necessariamente a consciência e a capacidade de ser compassivo. Também pode corrompê-las. Depois de ver tais imagens, a pessoa tem aberto a sua frente o caminho para ver mais – e cada vez mais. As imagens paralisam. As imagens anestesiavam. Um evento conhecido por meio de fotos certamente se torna mais real do que se tornaria se a pessoa jamais tivesse visto fotos (SONTAG, 2004, p. 30).

Desse modo, a dimensão verbo-visual da linguagem fotográfica participa ativamente da vida em sociedade e os signos por ela produzidos podem ser lidos como produções sociais e históricas, construídas com o tempo, significadas e ressignificadas por meio da imagem, que reflete e refrata a realidade do povo Yanomami. Nas fotografias presentes nas notícias e reportagens, a articulação entre os elementos verbais e

visuais forma um todo indissolúvel. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido. A partir da foto da indígena Yanomami, signos ideológicos emergem e do corpo esquelético surgem representações para a morte, a fome e, mais subjetivamente, para um projeto de poder que visa à extinção de um povo.

De acordo com Berger (2017), a câmera que isola um momento de agonia, o isola menos violentamente que a experiência daquele momento isola a si mesma. Desse modo, os significados criados a partir da leitura das imagens podem ser reduzidos a uma parte do que, de fato, representa a dor e o sofrimento daquele povo. Isso pode ser observado na Imagem 2:

Imagem 2: Criança Yanomami acometida de desnutrição



Fonte: Jornal Sumaúma - Digital



Essa imagem foi veiculada no jornal digital Sumaúma, em reportagem de Ana Maria Machado, Talita Bedinelli e Eliane Brum, publicada no dia 20 de janeiro de 2023. No centro, quase em close, é possível notar uma criança indígena muito magra, em visível estado de desnutrição, ossos à mostra, barriga estufada, cabeça desproporcional ao tamanho do corpo. Segundo Sontag (2003), o horror se configura no registro da câmera feito bem de perto, o registro da indescritível e horrenda mutilação de um ser humano; isso e mais nada. Na periferia da imagem, aparecem outras crianças e o braço de uma pessoa com luvas, tocando o peito de uma das crianças. A imagem dessa mão com luvas indica que a foto foi tirada quando as equipes de saúde já estavam presentes na comunidade, a fim de verificar a emergência. Os rostos são desfocados para atender à legislação e preservar a identidade dos menores, o que não isenta do impacto causado pela fotografia.

Berger (2017), ao falar sobre fotos de agonia e as reações desencadeadas por elas, indica que nos tomam de assalto por serem estarrecedoras. O autor destaca que, quando olhamos para essas imagens, o instante do sofrimento de outrem se apodera de nós e, assim, ficamos plenos de desespero ou indignação. O desespero nos leva a sofrer pelos outros sem nenhum propósito. A indignação demanda ação. Assim, sabe-se que a intenção, tanto das lideranças indígenas, que capturaram os fatos com suas câmeras, como dos jornais digitais mencionados neste trabalho, foi despertar a atenção das pessoas do mundo todo para as violações de direitos dos povos indígenas Yanomami e provocar um choque/comoção tão grande a ponto de mobilizar as pessoas, organizações e o poder público para a ação no território.

Por fim, os signos produzidos pelas imagens das crianças indígenas são construídos a partir de determinada esfera estético-ideológica, social e histórica, que possibilita e torna dinâmica sua existência,



interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção. Na esfera jornalística, foco deste trabalho, o projeto discursivo é constitutivamente verbo-visual, ainda que se considere apenas o jornalismo digital. A marca identitária jornalística pode ser constatada na abundância de imagens, cujas presenças implicam textos verbais com os quais a dimensão visual está articulada e, também, na forma singular de disposição das matérias em uma página, em um determinado caderno. O diálogo entre diferentes textos constrói sentidos por meio das especificidades da dimensão verbo-visual.

Considerações finais

A fotografia, como parte de uma complexa rede de significações, produz, por meio da imagem, efeitos de sentido. A imagem considerada fruto do trabalho humano, pauta-se em códigos convencionalizados socialmente que possuem caráter conotativo, que remetem às formas de ser e agir do contexto no qual as fotos estão inseridas. O objeto fotográfico, então, passa a ser uma unidade integrante do sistema sócio-cultural, sem deixar de ser parte da realidade material, refratando e refletindo outra realidade.

As imagens analisadas neste artigo evidenciam a intensa violação de direitos sofrida pelos povos indígenas no decorrer dos anos, um holocausto à brasileira ou um projeto de extinção de uma etnia, quando se pensa que crianças e adultos morrem em decorrência de doenças facilmente tratáveis se há recursos de saúde disponíveis.

O signo ideológico das fotografias Yanomami é marcado pelo seu horizonte histórico e social. Os objetos valorizados, ou seja, aqueles que recebem a atenção do grupo social, darão origem aos signos como uma reação semiótica ideológica. Os signos ideológicos das fotografias, portanto, possuem significação interindividual e valor social.

O reflexo do abandono das terras Yanomami está explícito nas imagens analisadas e remontam a cenas, muitas vezes, registradas em documentários da Segunda Guerra Mundial, quando se viam pessoas com ossos à mostra nos campos de concentração alemães. Tais registros promovem questionamentos sobre a quem serve um projeto de poder que visa o extermínio de uma etnia. Dar-se conta disso e agir de acordo é o único modo ético de reagir frente a esses acontecimentos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930-1936].

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.

BARTHES, Roland. *A câmera clara: Nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.

BERGER, John. *Para entender uma fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: Conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 2003.

JUCÁ, Beatriz. *8 anos e 12 quilos, a criança com malária e desnutrição que simboliza o descaso com os Yanomami no Brasil*. El País Brasil, São Paulo 17 de maio de 2021. Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-17/8-anos-e-12-quilos-a-crianca-com-malaria-e-desnutricao-que-simboliza-o-descaso-com-os-yanomami-no-brasil.html> > Acesso em: 02/02/2023



KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 3ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LIMA, Kevin. *Lula vai a Roraima para oferecer suporte aos indígenas Yanomami vítimas de desnutrição*. Jornal G1 (online). Brasília, 21/01/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/21/lula-vai-a-roraima-para-oferecer-suporte-aos-indigenas-yanomami-vitimas-de-desnutricao.ghtml>. Acesso em 08/05/2023

MACHADO, Ana Maria; BEDINELLI, Talita; BRUM, Eliane. *Não estamos conseguindo contar os corpos*. Jornal Sumaúma. 20/01/2023. Diários de Guerra. Disponível em: <<https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/>> Acesso em 02/02/2023.

Mais de mil indígenas Yanomami em estado grave foram resgatados nos últimos dias, diz secretário. Jornal G1 (online). Boa Vista, 24/01/2023. Disponível em:< <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/01/24/mais-de-mil-indigenas-yanomami-em-estado-grave-foram-resgatados-nos-ultimos-dias-diz-secretario.ghtml>> Acesso em: 02/02/2023.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2022.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Volkóva Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Valéria. *Raio-X: conheça a Terra Yanomami, maior reserva indígena do Brasil em emergência por casos de desnutrição e malária*. Jornal G1 (online). Roraima, 24/01/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/01/24/raio-x-conheca-a-terra-yanomami-maior-reserva-indigena-do-brasil-em-emergencia-por-casos-de-desnutricao-e-malaria.ghtml>. Acesso em 02/01/2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

Recebido em: 04/03/2023

Aprovado em: 12/06/2023

Licenciado por

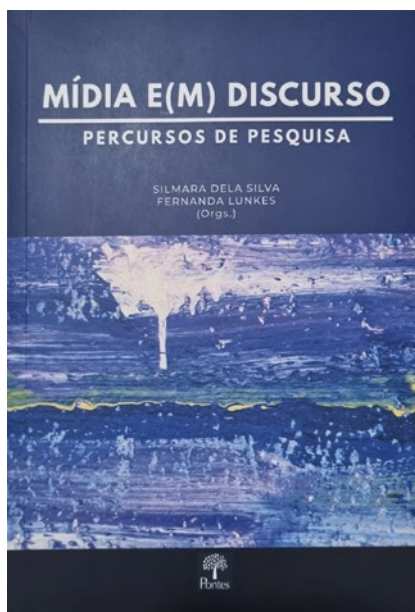


Resenha*Mídia e(m) discurso: percursos de pesquisa**Media and/in discourse: research courses*

ID Raquel Danielli Mota

ID Rita Rangel de Souza Machado

ID Marianna da Silveira Figueiredo Carvalho e Carvalho de Araujo



Mídia e(m) discurso:
percursos de pesquisa
Fonte: DELA-SILVA, S., LUNKES,
F. L. (Orgs.) *Mídia e (m) Discurso:*
Percursos de Pesquisa. Campinas, SP:
Pontes, 2022.

Raquel Danielli Mota. Doutoranda em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: rdmota@iduff.br.

Rita Rangel de Souza Machado. Doutoranda em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: ritamachado@iduff.br.

Marianna da Silveira Figueiredo Carvalho e Carvalho de Araujo. Graduada em Letras, Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: mariannasilveiraaraujo@id.uff.br. <https://orcid.org/0009-0000-5884-7990>



Reunir pesquisas acerca do discurso da e na mídia e seu funcionamento é o propósito da coletânea *Mídia e(m) Discurso: Percursos de Pesquisa*, organizada pelas professoras Silmara Dela-Silva (Universidade Federal Fluminense – UFF) e Fernanda Lunkes (Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB). Seus capítulos contam não somente com a autoria dos pesquisadores e estudantes do próprio grupo de pesquisa, mas também de pesquisadores de outros grupos e instituições, demonstrando as perspectivas e os diferentes modos de se fazer análise do discurso de base materialista (AD), em especial no que tange ao discurso midiático, na contemporaneidade.

Tendo como filiação teórica a AD e, portanto, compreendendo o discurso a partir da relação entre língua e história, os trabalhos apresentados voltam-se às práticas e ao funcionamento das mídias tradicionais, bem como ao de redes sociais. Propõem-se a refletir como são constituídos e colocados em circulação os sentidos em torno de diversas temáticas por meio desses veículos e a partir dos diferentes recortes na materialidade da língua presentes nos *corpora* analisados, sob a mobilização de diferentes noções teóricas que compõem seus respectivos dispositivos de análise.

Desde o seu desenvolvimento na França na década de 1960, a AD estuda o funcionamento do discurso da e na mídia. Em *O discurso: estrutura ou acontecimento* [1983], por exemplo, Pêcheux (2015) vai discutir a vitória, nas eleições presidenciais da França de 1981, do candidato da esquerda François Mitterrand. Os enunciados de três diferentes jornais que noticiam tal vitória são analisados por Pêcheux para observar o confronto discursivo e entender como a mídia produz sentidos sobre um determinado acontecimento social. No Brasil, desde a década de 1980, diversos pesquisadores têm pensado a imprensa e a mídia sob a ótica



da AD e, à medida que os estudos em AD se desenvolveram, o funcionamento discursivo da e na mídia tornou-se, cada vez mais, um relevante campo de análise, com pesquisas sobre diversos temas como a discursivização do surgimento da televisão no Brasil (DELA-SILVA, 2008), o discurso sobre a depressão numa revista semanal de grande circulação (LUNKES, 2014) e o discurso sobre os triângulos amorosos veiculados numa revista mensal voltada para o público feminino (CARNEIRO, 2018). É do encontro dessas três pesquisadoras que se constitui, em 2020, o grupo de pesquisa *MiDi: Mídia e(m) Discurso*¹, do qual nasceu a publicação aqui resenhada. Esse grupo debruça-se sobre importantes autores da AD, em processo de estudo coletivo, bem como produz pesquisas no campo. Participam do grupo doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e estudantes de graduação cursando iniciação científica, vinculados a instituições de ensino e pesquisa, tais como UFF, UFSB, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Instituto Federal do Sudeste (IF Sudeste MG). A publicação do MiDi é composta por capítulos nos quais são empreendidos gestos de leitura sobre materialidades significantes distintas, em um batimento de teoria e análise que tem como ponto de entrada comum o funcionamento discursivo da e na mídia. Cada capítulo apresenta reflexões sobre o modo como os dizeres circulam na mídia e sobre os efeitos de sentido por eles produzidos.

No primeiro capítulo, Giovanna Benedetto Flores (Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul/UFF) discute o modo como os dizeres jornalísticos fazem funcionar a discursivização sobre a falta de moradia e a fome no Brasil, diante da crise econômica atual. Em *Entre ossos e restos: uma imposição do discurso neoliberal no Brasil do*

1. Para mais informações, fica disponível o site do grupo: <https://midi-uff.com.br/>.



desgoverno, a autora reflete sobre a espetacularização da notícia e os efeitos da produção e circulação de *fake news* no funcionamento do discurso jornalístico. Ainda na esteira dos efeitos da crise econômica, agravada pela pandemia de Covid-19, o segundo capítulo, intitulado *Ossos e restos feitos em fogões a lenha: o discurso da/na mídia e a romantização da fome e da pobreza em tempos de pan/sindemia*, traz uma reflexão acerca da romantização da fome e da pobreza. Os autores Dantielli Assumpção Garcia (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste) e Nelson Figueira Sobrinho (Unioeste) analisam o funcionamento do discurso midiático que, atravessado por memórias que resgatam dizeres que corroboram com o modo de produção capitalista, promove o silenciamento e o apagamento das desigualdades sociais através da espetacularização da pobreza.

A pesquisadora convidada Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, da Uerj, é a autora do terceiro capítulo. À luz da AD, *O lugar da libras* e do intérprete no telejornalismo – o caso do repórter visual observa a historicidade na construção da presença da Libras e do intérprete no telejornalismo brasileiro. No percurso de análise, a autora traça considerações sobre os processos discursivos que concorrem na produção de sentidos no telejornal em questão, bem como sobre os efeitos produzidos pelo contato bilíngue. O quarto capítulo é intitulado *Depressão no discurso jornalístico: um gesto de análise dos títulos*, de autoria das pesquisadoras Fernanda Lunkes (UFSB) e Ilana Araújo Souza (UFSB). Nele, as autoras debruçam-se sobre a análise dos títulos das notícias que circulam no jornalismo *online* brasileiro, observando os modos pelos quais a depressão é discursivizada no discurso jornalístico. Nessa visada, o artigo salienta os processos de significação que apontam para os efeitos de evidência dos sentidos negativos em torno da depressão, operando na uniformização tensionada entre o clínico e o afetivo.



No quinto capítulo, *Deslocamentos nos discursos jornalísticos sobre o holocausto brasileiro*, a autora e pesquisadora do MiDi Valéria Bergamini (IF Sudeste MG) analisa o funcionamento do discurso da mídia em dois jornais locais. Nas análises das sequências discursivas recortadas, a autora ressalta o efeito de oposição marcado pela posição-sujeito, pelas filiações ideológicas e pela historicidade que afetam os silenciamentos e deslocamentos de sentidos em cada jornal. Com o título *Não sei se a gente volta*, de autoria dos pesquisadores do MiDi Bruno Roncada (UFF) e Eber Fernandes de Almeida Júnior (UFF), o sexto capítulo da coletânea realiza um gesto de análise visando à compreensão da constituição dos efeitos de sentido produzidos pelas formulações feitas pelo jornalista Alexandre Garcia no quadro *Liberdade de Opinião*, televisionado pela CNN Brasil no dia 6 de maio de 2021. No percurso de análise, os autores apontam falhas, contradições e não ditos presentes no discurso do jornalista ao ser confrontado sobre seu posicionamento sobre a Comissão Parlamentar de Inquérito da Covid-19.

De autoria da pesquisadora do MiDi Fernanda Cerqueira de Mello (UFF), o capítulo sete apresenta uma análise acerca do funcionamento dos discursos em torno do trabalho penal e da ressocialização do sujeito apenado. Em *Sentidos sobre o trabalho penal: discurso e memória*, a autora toma como *corpus* uma reportagem produzida pela Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina para analisar as disputas de sentido que ali emergem dos discursos sobre a profissionalização do preso no modo de produção capitalista. O oitavo capítulo, *O discurso jornalístico sobre a reforma do ensino médio: efeitos de evidência*, de Mário Luiz Bezerra Feitosa Matheus (UFF), pesquisador do MiDi, analisa o funcionamento do discurso jornalístico sobre a Reforma do Ensino Médio (Ministério da Educação, 2016) em dois veículos de comunicação: portal G1 e coletivos Jornalistas Livres, observando



os já-ditos regularizados nos sentidos produzidos e deslocados sobre a educação.

Entre o publicitário e o jornalístico: o discurso governamental sobre a “nova previdência” é o título do nono capítulo. De autoria das pesquisadoras do MiDi Silmara Dela Silva (UFF) e Ana Carolina Moraes Monteiro (UFF), propõe uma análise sobre o funcionamento discursivo-jornalístico sobre a Reforma da Previdência, tendo como *corpus* três propagandas em vídeo postas em circulação no site governamental. Em suas análises, as autoras visam compreender os modos como os dizeres sobre a nova previdência constituem sentido na imbricação dos discursos jornalístico e publicitário, sustentando a construção de um imaginário de verdade. No décimo capítulo, a pesquisadora convidada Eliane Pereira Daróz (Universidade Católica de Pernambuco – Unicap) discute o modo como discursos e práticas sociais direcionam o lugar social da mulher, naturalizando sentidos que concernem a sua existência e suas relações de trabalho. Em *Basta!: uma abordagem discursiva sobre trabalho e o feminino na sociedade atual*, a autora recorta manifestações públicas, uma de atletas da seleção brasileira feminina de futebol e outra da seleção feminina norueguesa de handball, que denunciam o assédio e o controle dos corpos femininos no esporte para propor uma análise de uma memória historicamente estabilizada sobre o feminino.

Dando continuidade às discussões sobre o feminino, no 11º capítulo, as pesquisadoras do MiDi Ceres Carneiro (Uerj/UFF) e Beatriz Paragó (UFF) voltam-se para a verificação dos sentidos sobre o feminino que circulam pela mídia digital, mais especificamente nos memes que compõem o acervo do Museu Virtual de Memes da UFF. Intitulado “É pela boca que se conquista o homem”: a discursivização da mulher em memes, o capítulo discute o lugar dado à mulher pela mídia digital



em dois memes para analisar o funcionamento dos discursos que formulam dizeres os quais colocam a mulher num lugar de inferioridade, bem como outros que, por outro lado, questionam e configuram espaço de resistência aos discursos machistas e conservadores que circulam no meio digital. *Entre as ruas e o digital: imbricamento de materialidades no Instagram* é o título do 12º capítulo que integra a coletânea. Neste, a autora Etielle Aparecida Silva Santos, pesquisadora do MiDi (UFF), também se debruça sobre o discurso digital, ocupando-se de discussões levantadas em sua dissertação de mestrado, ao analisar os sentidos de poesia e feminino nas postagens da página *Onde jaz meu coração* do Instagram. Assim, a pesquisadora propõe reflexões sobre o deslocamento da construção de sentidos da materialidade promovido pela informatização da sociedade.

O último capítulo que compõe a coletânea, *A nomeação dos phrasal verbs em instrumentos linguísticos: ecos no ensino e em materiais didáticos*, de autoria do pesquisador Christiano Titoneli Santana (IFN-MG), dispõe sobre as oscilações do lugar dos *phrasal verbs* presentes no *corpus* de análise. O autor não apenas analisa os dizeres como produtos históricos em sua relação com o sujeito e o simbólico, como também denuncia a relação entre o funcionamento ideológico que sustenta os dizeres sobre os *phrasal* e a comercialização de materiais linguísticos.

Além de oferecer diferentes perspectivas e possibilidades para a análise do discurso da e na mídia, a coletânea também auxilia na leitura e na compreensão de noções importantes para a filiação teórica da AD, com destaque para a qualidade e relevância dos recortes teórico-analíticos dos trabalhados nela contidos. Entretanto, seu diferencial está no fato de as pesquisas presentes na obra contarem com a autoria não só de doutores, mas também de doutorandos, mestrandos e graduandos, revelando um caráter democrático para a organização e



composição da publicação. Ademais, os estudos foram desenvolvidos, total ou parcialmente, em meio ao período de isolamento e outras dificuldades impostas durante a pandemia da Covid-19, demonstrando a resistência da pesquisa acadêmica e da produção científica em tempos de negacionismo e ataques à Educação.

Referências

CARNEIRO, C. F. “*A culpa (não) é da outra*”? O discurso sobre triângulos amorosos no “consultório sentimental” da Revista Cláudia. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DELA-SILVA, S. O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DELA-SILVA, S., LUNKES, F. L. (Orgs.) *Mídia e (m) Discurso: Percursos de Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2022.

LUNKES, F. L. *O discurso sobre depressão na revista Veja (1968-2010) em materialidades verbais e não-verbais: o triunfo dos efeitos de sentidos de medicalização*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 7ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2015. 66 p.

Recebido em: 09/05/2023

Aprovado em: 13/06/2023

Licenciado por





