

DISCURSIVIDADES

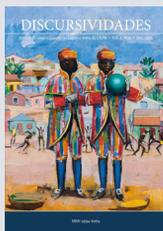
Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB s Vol. 5, N. 2 - Out. 2019



ISSN 2594-6269

Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil s Vol. 5. N. 2 - Outubro de 2019 - 105p.
ISSN 2594-6269



Revista eletrônica semestral do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Dedicada-se à publicação de textos – artigos ou resenhas – cuja ênfase recaia sobre as questões do Discurso em diálogo com os estudos da Linguagem. A partir desse escopo, o periódico busca contemplar uma abordagem temática ampla, incluindo Literatura e ensino de línguas.

Universidade Estadual da Paraíba
Reitor Antonio Guedes Rangel Junior
Vice-Reitor Flávio Romero Guimarães

Editor: José Domingos

Editoração: Henrique Magalhães | Marca de Fantasia
Revisão: Daniel Guedes Soares - UEPB
Guilherme Moés Ribeiro de Sousa - UEPB; Matheus Gonçalves - UEPB

Capa: Reprodução da obra “Cosme e Damião” (1980), de Carybé.
In <https://blogdoacaia.wordpress.com/2011/09/27/cosme-damiao-e-doum/>

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

Revista editada pela editora



MARCA DE FANTASIA
Rua Maria Elizabeth, 87/407
João Pessoa, PB. Brasil. 58045-180
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Conselho editorial

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba
Antônio Genário P. dos Santos – UFRN, Univ. Federal do Rio Grande do Norte
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Universidade Regional do Cariri
Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco
Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco
Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte
Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB, Universidade Estadual da Paraíba
Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Universidade Estadual da Paraíba
Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande
Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará
Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Universidade Estadual do Ceará
Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá
Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba
Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos

Sumário

Apresentação	5
Da sacra regulamentação à discursividade: Efeitos de verdade na legislação educacional brasileira Antonio Genário Pinheiro dos Santos Rafaela Cláudia dos Santos	8
As mulheres de Rita: quebra de estereótipos femininos em letras de canções de Rita Lee Ana Karla Marcelino de Melo Edson Tavares Costa	29
Os encadeamentos dialógicos de <i>outros</i> : Um olhar sobre a constituição dos doze apóstolos José Luciano Marculino Leal Terezinha de Jesus Gomes do Nascimento	54
Reflexões preliminares sobre a abordagem dialógico-discursiva da temática de gênero na Universidade Ludmila Mota de Figueiredo Porto	82
Normas de publicação	103



Apresentação

A revista **Discursividades** reúne nesta edição textos que tematizam questões diversas do campo dos estudos discursivos e da linguagem. Em cada trabalho, o objeto de estudo é projetado, por seus autores, à luz de perspectivas teóricas que o problematizam na rede dos discursos e formulações da história humana por meio da linguagem.

O texto inicial trata dos *efeitos de verdade no discurso da legislação educacional brasileira*. A abordagem se dá através de uma análise da produção de verdades e saberes nos textos regulamentadores da educação superior e da formação docente em Letras. Para investigar a produção da verdade e os efeitos de parresia atrelados à historicidade dos documentos e à sacra regulamentação da educação brasileira nesses registros oficiais, o trabalho ancora-se na Análise do Discurso francesa e no método arqueogenealógico de Michel Foucault. A partir desta base teórica o estudo nos aponta o funcionamento de instrumentos oficiais da educação brasileira que, enquanto discursividades, são mobilizados como ferramentas que colocam em jogo relações de poder-saber e permitem o gerenciamento político do professor em formação pela produção da verdade.

Na sequência, somos apresentados ao texto *As mulheres de Rita: quebra de estereótipos femininos em letras de canções de Rita Lee*. Considerando a música como elemento propagador de discursos e ideologias, o artigo analisa a produção musical da mencionada cantora, na qual homenageia quatro mulheres diferentes: Luz del

Fuego, Pagu, Leila Diniz e Elvira Pagã. As canções trazem, em suas letras, a rejeição de estereótipos femininos e visam à quebra destes paradigmas. Os autores destacam que historicamente e no mundo da música, a mulher foi durante muito tempo a voz que repetia o discurso masculino ou a voz que nem falava. Assim, Rita Lee usa suas letras e voz para falar de figuras pioneiras em quebra de tabus, e que lutaram contra o machismo e a obrigação feminina, buscando por liberdade em diversos espaços sociais.

Na perspectiva teórica do dialogismo bakhtiniano, especificamente nas contribuições sobre o ato responsável, o artigo *Os encadeamentos dialógicos de outros: um olhar sobre a constituição dos doze apóstolos* busca compreender, no texto bíblico, a constituição social dos doze apóstolos a partir da relação dialógica com o *outro*. Nesse sentido, lança um olhar para as relações dialógicas presentes em fragmentos dos textos bíblicos sinóticos, Mateus, Lucas e Marcos, que acentuam a construção do apostolado. A proposta é discutir como os doze apóstolos são constituídos pelo *outro* por meio de dois ângulos: por Jesus e pelo auditório social – as multidões que legitimavam tal constituição. É possível perceber que a construção enunciativa mobilizada neste episódio bíblico está, dialógico-discursivamente, imbricada com os *encadeamentos enunciativos dos outros*.

Na seção Autor convidado desta edição, somos contemplados com o trabalho ensaístico *Reflexões preliminares sobre a abordagem dialógico-discursiva da temática de gênero na universidade*. A proposta é relacionar os estudos de gênero e a Teoria/Análise Dialógica do Discurso a fim de desenvolver uma alternativa de abordagem da temática via discurso e contribuir futuramente para a formação de professores mais inclusiva. Dessa forma será destacada a importância de se discutir a temática de gênero nos cursos de letras

da UEPB, como forma de abrir espaço para uma discussão mais ampla sobre a diversidade de gênero na universidade.

As reflexões partem de uma mudança na compreensão sobre o conceito de gênero, que ganhou força na terceira onda do feminismo, na qual interroga-se o papel da mulher como um sujeito universal e resumida a seu sexo, voltando o olhar para as condições sociais dessa mulher, tendo em vista que as diversas identidades femininas sofrem opressões sociais também diversas. Assim, o texto dialoga com problemáticas do nosso presente, como o aumento da violência contra a mulher no Brasil, e a pertinência da discussão sobre gênero no país, a fim de compreender como as questões que envolvem gênero têm motivado essa violência.

Com esta edição de **Discursividades** reafirmamos nossa proposta, já dita nas edições anteriores, com o saber e o conhecimento: que nosso fazer científico torne possível gestos teóricos que contribuam para um diagnóstico do que somos hoje.

José Domingos

Da sacra regulamentação à discursividade: Efeitos de verdade na legislação educacional brasileira

Antonio Genário Pinheiro dos Santos
Rafaela Cláudia dos Santos

Resumo: Este trabalho objetiva analisar a produção de verdades e saberes nos textos regulamentadores da educação superior e da formação docente em Letras. Investigam-se a produção da verdade e os efeitos de parresia atrelados à historicidade dos documentos e à sacra regulamentação da educação brasileira nesses registros oficiais. Ancora-se na Análise do Discurso francesa e no método arqueogenealógico de Michel Foucault. As análises voltam-se para a discursividade operada pelos mecanismos e instrumentos oficiais da educação brasileira, oportunizando as conclusões de tais elementos são mobilizados como ferramentas que colocam em jogo relações de poder-saber e permitem o gerenciamento político do professor em formação pela produção da verdade.

Palavras-chave: Discurso. Parresia. Formação docente em Letras.

From the sacred regulation to discursivity: Truth effects on the Brazilian education legislation

Abstract: This paper aims to analyze the production of truth and knowledge on official texts and documents related to the high education and the teaching training process in literature. This study allows the investigation of the production of truth as well as the parresia effects, which are linked to historicity beyond the official documents and the sacred regulation issues on the Brazilian education system. The theoretical basis is the French Discourse Analysis Theory and the Michel Fou-

Antonio Genário Pinheiro dos Santos é Doutor em Letras pela UFPB e Docente do Departamento de Letras da UFRN. Fez pós-doutorado em Letras na UFPE. Rafaela Cláudia dos Santos é graduanda em Letras e Literatura pela UFRN.

cault archeogenealogical researching method. The analysis turn to the discursivity ran by the Brazilian education institutional tools, opening the possibility to conclude the official regulation texts as a strategy to develop deep power-knowledge relations as much as the teacher political management.

Keywords: Discourse. Parresia. Teacher Training in Literature.

Introdução

A educação tem se constituído, ao longo do tempo, como espaço for-
tuito de ação social e de mobilização político-ideológica, cenário de entraves, desafios, estimativas, valoração, estudos e, sobretudo, vetor de identificação dos índices de desenvolvimento socioeconômico e cultural de um determinado povo. No Brasil, a realidade do ensino, no que tange às suas diretrizes e matrizes de gerenciamento e controle, tem disseminado uma imagem, nacional e internacionalmente, ligada aos efeitos de desesperança e de abandono. Uma imagem reforçada pelo lugar de caos e de tangenciamento ideológico, no mesmo escopo em que se alcançam os efeitos de transformação e de assistencialismo governamental.

O presente estudo¹ tem como objetivo analisar a produção de verdades e a mobilização de poder-saber nos textos regulamentadores da educação superior e da formação docente em Letras, considerando a leitura dos efeitos de gerenciamento e subjetivação do professor. Importa, então, investigar a produção da verdade e os efeitos de sentido atrelados à historicidade dos documentos, das garantias institucionais e à sacra regulamentação da educação brasileira nesses registros oficiais. Isto é, ler a inscrição de tais objetos em um espaço

1. Produto do projeto de pesquisa *Discurso, parresia e subjetivação: a enunciação da verdade no contexto da educação superior e da formação docente*, em desenvolvimento e vinculado ao Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas – DLC/CERES/UFRN.

de discursividade, de marcação histórica, de atravessamentos e de tensão que exige do sujeito empírico, uma tomada de posição e a ocupação de um lugar.

Esse empreendimento de leitura busca apresentar e discutir conceitos ligados à produção da verdade no seio do falar francamente. Assim, são mobilizados os conceitos de discurso, parresia e subjetividade, atrelando-os às questões da formação docente em Letras.

Tem-se, nesta proposta, um investimento epistemológico que congrega assertivas teóricas na interface da Análise do Discurso francesa (AD doravante), mais notadamente com vinculação aos postulados de Michel Foucault. Deste campo, a discussão busca alcançar a problematização, dentre outros, sobre relações de poder-saber, subjetivação, vontades de verdade e condições de produção.

Nesse sentido, é posto em cena o batimento entre interpretação e descrição de objetos, aqui considerados como signos das práticas, da discursivização e dos sentidos que permeiam essas leis, sendo eles: Constituição Federal de 1988 – CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para efeito de análise, esses documentos (textos-guia) são discutidos à luz da discursividade que oportunizam, considerando, portanto, sua constituição linguística, sua apresentação como instrumentos instrucionais e regulamentadores e, sobretudo, sua vinculação à ordem de legalidade de uma gestão governamental e ao cenário de administração política.

Entretanto, considera-se aqui que o poder e a verdade são inteiramente externos um ao outro. O “poder produz apenas limite e falta. Ele repousa na lei, e o discurso jurídico o limita e os circunscreve” (DREYFUS & RABINOW, 2010. p. 172).

Ao produzir esses objetos, incorre-se na leitura de seu revestimento como mecanismos que colocam em jogo íngremes relações de poder-saber, produzindo efeitos de gerenciamento e de subjetivação do docente no escopo da parresia e, principalmente, vinculados a regimes de veridicção.

Para efeito de sistematização do estudo, na discussão que segue, além desse momento de apresentação de seus nortes, busca-se: a) discorrer sobre o cenário da educação nacional no intuito de justificar a incursão discursiva dos objetos que fomentam o estudo, assim como, vincular os conceitos mobilizados à uma perspectiva de problematização, b) alcançar um apanhado epistemológico dos conceitos mobilizados, com ênfase naqueles já mencionados anteriormente, c) incidir com um prospecto de análise na tentativa de se materializar o gesto de leitura discursiva dos objetos referenciados e, por fim, d) apresentar as considerações finais.

Educação no Brasil: inscrição de discursividade e a justificação social pela Lei

A educação brasileira se apresenta na égide da justificação social e da implementação de mudanças, ou seja, os poderes, os governos e os projetos da área educacional estão sempre ligados a uma questão de que a esfera social no Brasil justifica a necessidade de tentar alcançar o cenário que os documentos oficiais projetam.

Há uma máxima de justificação social no Brasil e esta é sempre marcada por um cenário que requer mudanças, que inspira transformação e que exige intervenção política, haja vista que as leis abarcam e tangenciam a concepção de que é este um espaço de se *fazer ver* a ação política e de se *vivenciar* a diretiva de projetos de promo-

ção de desenvolvimento – social, econômico, de distribuição de renda, de oferta de trabalho, de aparelhamento do Estado com capital humano qualificado – e de vida melhor.

Nesse sentido, observa-se um efeito de generalidade, pois as esferas educacionais brasileiras carecem viver essas transformações que são consideradas positivas e fundamentais. Assim, o processo de formação docente está marcado por um conjunto de vontades de verdade. As leis educacionais condicionam a formação do professor e institui, no escopo da legitimidade institucional, vontades de verdade (FOUCAULT, 2006a) sobre esse profissional.

Ao examinar a constituição e as implicações da ocupação do lugar – empírico, social e discursivo – e da posição sujeito-professor no Brasil, nota-se que as condições de formação desse profissional põem em cena um movimento de batimento entre as relações de efetividade e de justificação de poderes e de saberes. Foucault (2005) oportuniza um olhar diferente para a concepção de poder que matem acesa a chama da função do Estado. E isso, “[...] não porque certas pessoas querem dominar, [...] e sim como as coisas acontecem no momento mesmo [...] ou nesses processos contínuos e ininterruptos que **sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos**” (FOUCAULT, 2005, p, 33, negrito nosso).

A partir dessas nuances pode-se ler e vislumbrar a incursão de discursividade, de marcação histórica, política e ideológica dos objetos que são base da problematização e da análise neste estudo. Considera-se que os textos-guia que garantem e determinam a oficialidade do ensino no país, assim como determinam a sua regularidade, obrigatoriedade, organização, oferta e gerenciamento, são instrumentos vanguardistas que mesclam entraves, conflitos, negociações, conluios, forças e diálogos alicerçados, por sua vez, em diferentes posi-

ções históricas e retomados em diferentes esferas e temporalidades da vida brasileira. Como não pode ser diferente, são eles produto de um trabalho que acirra relações de poderes justificados socialmente e de saberes que compõem a própria estrutura dessa justificação.

Enxergar a dimensão de discursividade de tais documentos é percorrer as fendas e lacunas abertas no trâmite da sujeição – da produção de subjetividade – e da profundidade e alcance de suas implicações. É se lançar ao entendimento, isto é, ao espaço de dispersão que o discurso, conforme postulado pela AD, inaugura pela indissociabilidade de uma estrutura e de um acontecimento (PÊCHEUX, 2008). É essa a discussão do tópico a seguir.

Discurso, condições de emergência e educação nacional: algumas considerações

Em sua *Ordem do Discurso*, Foucault (2006a) mobiliza uma conceituação que atribui relevo ao discurso como noção marcada historicamente e imersa em determinadas condições de produção. O discurso é, então, o instrumento que permite a mobilização e, principalmente, a materialização dos sentidos – efeitos de sentido – considerando uma dada conjuntura. A noção-conceito é apresentada sob o manto do poder e do controle e com vistas às ilusões de um sujeito que, por ser marcado e condicionado histórica, social e ideologicamente², pensa, por um lado, ser a origem do seu dizer e, por outro, acredita controlar os efeitos do que diz.

2. Numa retomada à Michel Pêcheux, cujas contribuições para a Análise do Discurso se dão, em algum momento do seu projeto teórico, em aproximação e convergência com as assertivas foucaultianas. Cf. *A propósito da análise do discurso: atualizações e perspectivas* (PÊCHEUX E FUCHS, 1975).

Em Foucault, encontramos que, na sociedade, o discurso é objeto e efeito de uma luta, e cuja produção está sempre associada ao controle e à rarefação. O autor vem falar sobre discurso como um *bem* que marca e determina os sistemas, os dizeres, as verdades, as práticas, as condutas, as formas de *ser-si*, isto é, um bem: “[...] limitado, desejável, útil [...] que coloca [...] desde sua existência [...] a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2008a, p. 136-137).

Assim, à leitura do discurso impera a necessidade de se observar como são oportunizados e alcançados os efeitos de sentidos. O sentido não como um *já-lá*, mas uma produção, um efeito imbricado em determinadas condições sociais, históricas e políticas. Não que seja essa uma proposta de se relativizar *as coisas*, a forma de ler a realidade, mas a proposição de que é indispensável se problematizar, por exemplo, porque, a partir de uma dada conjuntura, foi dito um certo enunciado e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 2008a).

Nessa perspectiva, o discurso é social e historicamente produzido e mobiliza efeitos de sentido. A leitura alcança, assim, o nível da possibilidade – ela pode sempre ser outra, mas nunca qualquer uma. E aqui é oportuno apresentar, em consonância com os postulados foucaultianos, as assertivas de Michel Pêcheux (PÊCHEUX, 1997, p. 190), que nos leva a refletir: “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sociohistórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”.

Portanto, os discursos são mobilizados por determinados sujeitos que estão social e historicamente situados. Estão localizadas em um determinado ambiente material agregando relações de poder-saber.

Destarte, notar as condições de produção do discurso implica ainda entender os sujeitos produtores (sujeitos discursivos) a partir de uma determinada conjuntura, a qual, circunscreve as condições de emergência do dizer (FERNANDES, 2008).

De acordo com Foucault (2006a), atrelada ao escopo da produção dos discursos há o funcionamento de procedimentos de controle e sistemas de exclusão. O primeiro grupo, de natureza exterior, liga os objetos, a palavra, ao desejo e ao poder. O segundo, que vem do interior das práticas discursivas, vincula o discurso à dimensão do acontecimento e do acaso.

Como procedimentos de controle, a interdição, a separação/rejeição e a vontade de verdade denotam os riscos e perigos da palavra e estabelecem e sacralizam a ordem do discurso, isto é, o conjunto de condições – condutas, gestos, comportamentos – que podem e devem ser tomados em determinadas circunstâncias de enunciação. Assim sendo, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2006a, p. 9).

Face à essa questão das condições de produção e de cerceamento a que estão ligados os dizeres que circulam socialmente, é importante atentar, de forma a se proceder com o gesto de leitura que considera o cenário da educação nacional no escopo de tais considerações sobre o discurso, para o regime de poder e de saber a partir do qual as leis, tidas como garantias institucionais, para o ensino e para a formação docente no país são apresentadas à população.

É oportuno mencionar que a concepção de poder aqui discutida encontra fundamento nas considerações de que não é esse um instrumento tradicional, uma força intencional, mas um elemento

fluido que perpassa (e escapa) a toda relação social. Sua positividade está ligada a um saber que o justifica, caracteriza e amplia suas funções e alcances sociais.

A esse respeito, Foucault (2005, 2009) defende nas obras *Em defesa da sociedade* e *Microfísica do Poder* que não se trata das tradicionais formais de poder, aquelas ligadas ao domínio de governo, de instituições, mas das forças, das correlações de força, da dinâmica que constitui e perpassa toda e qualquer relação social. Assim, “o poder não *existe* (no sentido *definido* do artigo e no sentido *duro* do *verbo*), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente” (VEIGA-NETO, 2011, p. 122).

Disso tem-se que entender o trâmite das relações de poder-saber no panorama da educação nacional exige pensar as formas de ação de uns sobre outros, conjurar as formas a partir das quais a verdade – ou o efeito dela – é ofertada no bojo das leis, da regulamentação e sobre como deve se constituir e fundamentar a formação de professores e suas condutas pedagógicas quando da sua atuação profissional, uma vez que, Foucault entendia por poder, uma ação sobre as ação, e as relações dos poderes estão enraizadas na sociedade e, “[...] viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração” (VEIGA-NETO, 2011, p. 122).

Tais considerações sobre o poder em Foucault incitam, em primeira mão, um olhar mais convexo para a questão da verdade. Se há, então, um modo de ação sobre ações, pensar a inscrição do sujeito-professor, por exemplo, no bojo do que rezam e determinam os instrumentos que postulam a *verdade* e os *princípios legitimadores* da educação no Brasil – CF/1988, LDB e a BNCC, representa a possibilidade de um gesto de leitura que busca desnaturalizar

as práticas e questionar a monossemia da sintaxe jurídica. Mais do que isso, oferece a oportunidade de se discutir a constituição de um discurso verdadeiro por uma insidiosa vontade de verdade, assim como notar a marcação de parresia – o franco falar, a objetividade do dizer – que apresenta as determinações legais para o ensino, para a formação docente e para a educação nacional na busca pelo efeito de imparcialidade, de universalidade e de uma aceitação uniforme. É essa discussão que se empreende no tópico a seguir.

Verdade, política e parresia: tensão e batimento no discurso sobre a educação nacional

O sujeito professor é inserido em uma posição de sujeito a partir de diversos mecanismos que são mobilizados historicamente. Pode-se dizer que as leis e demais instrumentos oficiais legitimam a posição que o sujeito poderá ocupar ou não, visto que nem todos estão de acordo com o que é discursivizado nas regulamentações educacionais. Nessa perspectiva, observa-se que as leis aspiram legitimar uma vontade de verdade generalizante sobre a educação e sobre o modo de agir do sujeito-professor em âmbito nacional.

Desse modo, o discurso verdadeiro é defendido e legitimado pelas leis educacionais; representa a liberdade do poder e da verdade. Assim, o discurso verdadeiro: “[...] não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, [...], é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 2006a, p. 20).

Os discursos verdadeiros emergem amparados pelas relações de poder-saber e, por meio dessas relações, surge a verdade que é articulada pelo que Foucault vai chamar de *vontade de verdade*. Ao lon-

go do tempo, a verdade carrega consigo um efeito de positividade, de bem-estar, de *benfeitora*, isto é, de ser algo revelador, que se busca. Ademais, a vontade de verdade também é tida como uma *vontade de saber* de modo que o sujeito age como um verificador da verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 14).

Quando se fala em uma vontade de verdade instituída legalmente não se deve ocultar a existência de uma resistência, discursos adversos aos que estão postos. Ou seja, relações de poder-saber sendo mobilizadas nos vários discursos, já que “essa vontade de verdade, [...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 17).

No tocante à legislação educacional, pode-se observar que seus instrumentos estão postos como representações de uma vontade de verdade que tem um ancoragem na legitimidade institucional e que pretende ser generalizante e crível. São elas, portanto, vetores e forças de regionalização de saberes, ferramentas de afirmação de uma fonte de saber que se apresenta no entrecruzamento de discursos. “Temos antes que admitir que o poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados”. (FOUCAULT, 2010, p. 30).

O discurso normatizador que permeia e mobiliza a educação brasileira está entrecruzado em uma prática de biopolítica e em regime de governamentalidade (FOUCAULT, 2008b), logo, o Estado normatiza e regulamenta por meio das leis e elas orientam como deve funcionar a educação nacional. A partir delas são criadas determinações de como devem ser constituídos os sujeitos na educação, em especial o professor que carrega consigo uma responsabilidade imensurável na formação dos futuros cidadãos.

A referência ao conceito foucaultiano de governamentalidade é produtiva pela relação que ele estabelece com o conjunto de instituições e procedimentos que perpassam o social e os sujeitos, tratando-os como instrumentos de e para uma intervenção política. Logo, a governamentalidade se apresenta como um conceito de natureza política, a partir do qual, considerando o contexto das leis da educação no Brasil, é possível enxergar a mobilização de valores e práticas de marcação econômica e de gestão estatal, voltadas, por sua vez, ao desenvolvimento e seguridade de recursos e de um bem comum. Então, governamentalidade pode ser entendida como: “[...] a linha de força que [...] não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

O termo governamentalidade é produtivo para a discussão aqui empreendida porque denota e põe em tensão a questão da subjetividade e do modo pelo qual é enunciada a verdade nos textos oficiais. Neste cenário, vislumbra-se a oportuna abertura para a abordagem da relação subjetividade e parresia, o que confere exponencial enfoque ao efeito e aos riscos de se dizer, da forma como se diz e sob o preceito que se diz a palavra sobre a educação no Brasil, considerando a tessitura e objetividade das afirmações nos textos-guia.

Sobre a parresia, Michel Foucault vem tratar, na aula do dia 10 de fevereiro de 1982, em sua *Hermenêutica do Sujeito*: “[...] *parresia* é um termo técnico – que permite ao mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece, o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo” (Idem, 2006b, p. 295). A parresia implica uma verdade, uma técnica, não é qualquer verdade que pode, genérica e eventualmente, ser dita de qualquer

modo, mas uma verdade que pressupõe o perigo; o sujeito enunciador corre riscos (FOUCAULT, 2010, p. 43). O conceito está relacionado ao franco falar, a uma liberdade que evita o ornamento e apresenta o que precisa ser dito, afirmativamente e sem retórica elaborada. A parresia se apresenta, ainda, como marcadamente político e atrelada ao escopo da intervenção para a direção de consciências.

A parresia implica dizer a verdade, portanto, exige pensar nas posições de sujeito que podem e devem ser ocupadas por aquele que enuncia a verdade a fim de constituir o efeito parresiástico no próprio dizer que conduz e mobiliza. Parresia e subjetividade matem-se como elementos constitutivos e indissociáveis, pois é pela marcação do lugar social, da posição de poder-saber de onde enuncia aquele que o faz, que determinará sua inscrição de sujeito.

Conforme Deleuze “não há sujeito, mas uma produção de subjetividade: a subjetividade deve ser produzida, quando chega o momento, justamente porque não há sujeito” (2000, p. 141). Quanto aos postulados das leis educacionais, vê-se que o professor vai sendo subjetivado, ou seja, os efeitos produzidos pelas leis determinam as imagens, as concepções, as condutas que reforçam o lugar social e a posição de sujeito do ser-professor. E isso se materializa por uma vontade de verdade que é apresentada pelos documentos pedagógicos e instrutivos e em cuja materialidade linguística situa diretamente o que deve ser objeto da formação docente (os conteúdos, as práticas, os projetos, os exames, as disciplinas, e etc.) e o que deve formar sua *consciência* (os comportamentos, valores, crenças, etc.).

Desse modo, conforme Fernandes (2011, p. 2) “referiremos à subjetividade como possibilitada pelo discurso, ou seja, produzida por algo de natureza coletiva e exterior ao sujeito; que nega a individualidade do sujeito”. Esses postulados de Fernandes corroboram,

portanto, a ideia de que a subjetividade é de natureza coletiva e permitida pelo discurso. Trata-se de um efeito, de uma produção social e historicamente agenciada, contornada e dirigida por mecanismos que instituem poder, marcam saberes e oferecem verdades que se pretendem únicas e universais; tudo isso no patamar da política e do governo.

Discursividade na legislação educacional brasileira: um gesto de análise

A Constituição Federal de 1988, no tocante a educação, fundamenta e norteia as demais diretrizes para o ensino no Brasil, oferece o direcionamento para a criação das leis dessa área e legitima³ uma vontade de verdade sobre o professor, o aluno e as instituições de ensino. No que se refere à educação, a LDB institui que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL/MEC,1996, p.1).

De início, observamos no fragmento acima a evidência de um discurso generalizante e de natureza humanitária. Ele busca alcançar a subjetividade dos envolvidos no escopo da oferta de condições so-

3. Considerando os efeitos de sentido e o empreendimento da leitura discursiva que são mobilizados nesse gesto de interpretação.

ciais para o desenvolvimento de processos ditos formativos, incluindo aqui as várias esferas de atuação humana. Assim, o projeto inicial visa abarcar toda a parcela dos brasileiros que devem ser beneficiados – *transformados, humanizados e constituídos* – por meio dela. Ao enxergar que o texto legal já sucinta uma relação de poder e já pressupõe uma vontade de verdade, tem-se que, a partir dele, na sua disposição linguística, a educação é apresentada como espaço entrelaçado com as práticas sociais, culturais e com o mercado de trabalho e que a mesma não é excludente. E que, ao professor é ofertada a missão de educar visando estas vertentes, buscando formar cidadãos com diversas competências e habilidades.

No decorrer do texto é sinalizada a idealização de um cenário de atividade humana, equalizador, incluindo nesse leque de aferições a sua formação cidadã, mas, os efeitos de sentido possíveis também tangenciam para a compreensão de que essa formação só é possível no bojo do emprego e do mercado de trabalho. Há uma relação intercambiada que põe em cena o jogo entre *educação, ensino e trabalho*. É aceitável apontar um efeito de parresia e a imputação de uma subjetividade ao sujeito que, por meio da educação, visualiza a promessa ascensão futura. No bojo da dizibilidades jurídica, o dizer e a verdade são mobilizados diretamente, sem a ancoragem em ornamentos e em uma relação que inibe a interferência de um outro. Trata-se de um discurso que almeja incutir um efeito de monossímia no que é dito e na forma como essa operação é conduzida no e pelo texto do referido documento.

Reportando-se, concomitantemente, ao texto da BNCC, a qual foi proposta e criada pelo Ministério da Educação (MEC) como diretriz régia que deve normatizar e determinar os fundamentos para a progressão das aprendizagens necessárias para todos os alunos no decor-

rer das fases e modalidades da educação básica, é possível encontrar, no documento, a sinalização de uma inscrição majoritariamente de cunho político e ligada aos princípios da governamentalidade. Dizem-se das mudanças na educação, principalmente no que se refere à inserção do ensino integral nas escolas e ao papel do professor:

Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação (BRASIL/MEC, 2016, p. 6).

No trecho acima ressalta-se a figura do professor como protagonista da transformação na educação, ou seja, dito como o responsável pelo êxito do ensino e, ademais, a educação e o ensino são tratados como alcunhas sinônimas e sob o manto do bem comum e da coletividade. São essas marcações que apontam para o atravessamentos de discursos e de dizeres, isto é, para a discursividade constitutiva dos documentos, haja vista a retomada e direcionamento para a enunciação da máxima da *proteção de todos pelo Estado*, pelo cuidado do outro e pela oferta de estratégias e medidas de segurança social.

No entanto, é importante mencionar que há uma estratégia de nivelamento e de anulação de um eventual efeito de resistência, de contravenção ao texto e à verdade por ele apresentada. Um texto que agencia uma vontade de verdade de legitimidade e de justificação social e que, ao fomentar uma subjetividade de protagonista do docente, anula, discursivamente, os espaços de indagações, rupturas, tensões e de batimentos entre as muitas concepções, posições e en-

tendimentos (de especialistas e de profissionais) sobre os desafios, os entraves, as saídas, os avanços e propostas para a educação e para o ensino no Brasil.

Neste trajeto, o professor é o responsável por gerenciar os processos de ensino e aprendizagem (CORACINI; BERTOLDO, 2003). O docente não é mais tido como alguém que repassa conteúdo, ele é visto como um mediador e “[...] olhar o sujeito na posição discursiva de sujeito-professor implica olhar o contexto educacional no qual está inserido.” (FERREIRA, 2009, p. 180). Assim, é fundamental observar o ambiente que o professor atua, pois, as condições de produção devem sempre ser levadas em consideração.

As leis educacionais legitimam as maneiras como a educação deve se desenvolver nacionalmente, a ideia generalizante que defendem é a de que a educação deve funcionar dessa forma e não de outra em prol de um *bem comum*. Por isso a BNCC evidencia que sua construção foi feita democraticamente e concomitante com outros documentos educacionais.

Nesta perspectiva, tem-se a materialização de relações de poder-saber, o funcionamento de um poder que busca sustentabilidade em uma determinada conjuntura de saber. Poder e saber sendo mobilizados como em uma fusão de forças que visam instituir o *que*, o *como* e o *porquê* da educação no país, mas com mira voltada para os sujeitos – os professores – por meio do discurso. Nas palavras de Veiga-Neto (2011, p. 130) o poder se dá, se faz e se ergue numa relação flutuante, pois ele “é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/ conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores. E poder e saber se entrecruzam no sujeito”. Diante disso, os discursos são

responsáveis por operar o cruzamento de poder-saber nos sujeitos, ou seja, vinculam poderes e saberes.

Ainda sobre a marcação do professor como protagonista das mudanças educacionais, observa-se o seu reconhecimento como o primeiro a receber as orientações sobre a nova BNCC “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL/MEC, 2016, p. 21). Visto que os docentes lidam diariamente com os alunos e com os métodos de ensino.

Entende-se que é por meio das marcações no texto da legislação educacional brasileira que o sujeito-professor tem sua formação inscrita em um jogo de gerenciamento político e de subjetividade, ou seja, a parresia no dizer sobre os docentes e a veridicção desse discurso oportunizam a retomada a saberes e práticas que garantem a verdade dos documentos oficiais. Uma memória que incita efeito de justificação social, tal como um discurso da *boa causa* que busca, por sua vez, instaurar uma determinada ordem discursiva – *e por que essa e não outra em seu lugar?* – e a literalidade na forma de ler esse recorte de realidade. Como destaca Foucault (2008a, p. 30) a leitura do discurso, “a descrição de acontecimentos do discurso coloca [...]: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar”.

Torna-se evidente aqui a questão da historicidade dos discursos, as condições de sua materialização. Ao enunciar o discurso, o sujeito o faz de uma determinada posição e lugar. Sua enunciação denota, então, conforme apresenta Fernandes (2008, p. 19) uma posição ideológica, isto é, um “lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer”. Essas considerações reforçam a necessidade de se assinalarem as condi-

ções de produção dos dizeres, dos sentidos, de se notar a regularidade e a singularidade dos discursos, as marcas que o balizam como retomada e como acontecimento.

Considerações finais

Ao analisar os textos oficiais da educação brasileira oportunizamos discussões sobre as inúmeras marcações de verdades e saberes que são historicamente produzidos e materializados na esfera social. Mobilizamos múltiplos conceitos referentes a Análise do Discurso francesa, em especial o de discurso, vontade de verdade, parresia e poder-saber, sempre com ênfase no ensino e na prática pedagógica. Tudo isso representa, ainda, a efetividade de um olhar investigativo que considera, dentre a legalidade e a institucionalidade das práticas pedagógicas e educacionais atreladas à esfera do ensino no Brasil, o revestimento de soberania e a materialização de estratégias de governo e de seguridade social.

Os resultados, aqui mobilizados, aferem para, a partir da análise discursiva dos documentos oficiais da educação brasileira, a marcação de parresia no falar sobre a educação, assim como para o efeito de condução de si mesmo na docência, isto é a constituição da subjetividade do professor. Esse profissional que é sempre marcado como sendo protagonista das ações educacionais e como o principal responsável por transformar positivamente a vida de seus alunos e consequentemente, o mundo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Poder executivo, Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>: Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 06 ago. 2018.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio (Orgs.). **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 2000, p. 103-147.

DREYFUS, Hubert Ledere. RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Paulo: Claraluz, 2008.

_____. Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault. **Laboratório de estudos discursivos**. Uberlândia, ano 2, v. 2, 2011, p. 1-19.

FERREIRA, Rosimeire Aparecida Moreira Peraro. A formação do professor de língua portuguesa: dizeres sobre a oralidade. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a for-**

mação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **A ordem do discurso**. 3 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **O governo de si e dos outros:** curso no Coliège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1997.

_____ & FUCHS (1975). “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”. In: GADET & HAK (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pucicelli Orlandi. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

As mulheres de Rita:

quebra de estereótipos femininos em letras de canções de Rita Lee

Ana Karla Marcelino de Melo
Edson Tavares Costa

Resumo: A música, desde sempre, representa uma forma de comunicação e, conseqüentemente, propagação de discursos ideológicos. Nessa perspectiva, analisar letras é extrair delas o que elas representam na/da sociedade e suas contribuições para a vida do ser humano. Historicamente e no mundo da música, a mulher foi, durante muito tempo, a voz que repetia o discurso masculino ou a voz que nem falava. Uma compositora que utiliza sua própria voz e mostra em suas letras as ideologias em que acredita merece ser estudada. Em função disso, o presente trabalho tem por objetivo analisar as letras de quatro canções da compositora e cantora Rita Lee. Tais canções, escritas em homenagem a quatro mulheres diferentes – Luz del Fuego, Pagu, Leila Diniz e Elvira Pagã –, trazem, em suas letras, a rejeição de estereótipos femininos e visam à quebra destes paradigmas, na vida cotidiana. Será usado, como aporte teórico, o trabalho de estudiosas como Reed (2008), Santa Cruz (1992), Moreira (1975), e Maluf & Mott (1998). A conclusão a que se chega é de que tais canções representam quebras de estereótipos porque as mulheres que figuram as homenagens, e a própria Rita Lee, são, enquanto pessoas, pioneiras em quebra de tabus, e que lutam contra o machismo e a obrigação feminina, buscando por liberdade em todos os espectros da vida.

Palavras-chave: Música. Mulheres. Rita Lee. Quebra de estereótipos.

Ana Karla Marcelino de Melo é graduanda em Letras pela UEPB; anamarcelinomelo@gmail.com.
Edson Tavares Costa é Doutor em Literatura e Cultura pela UFPB; edsontavares5@hotmail.com.

Rita's Women: breaking female stereotypes in Rita Lee songs

Abstract: Music has always been a form of communication and, consequently, propagation of ideological discourses. From this perspective, to analyze letters is to extract from them what they represent in / of society and their contributions to human life. Historically and in the music world, women have long been the voice that repeated male speech or the voice that did not speak at all. A composer who uses her own voice and shows in her lyrics the ideologies she believes deserves to be studied. Because of this, the present work aims to analyze the lyrics of four songs of the composer and singer Rita Lee. Such songs, written in honor of four different women - Luz del Fuego, Pagu, Leila Diniz and Elvira Pagã -, bring, in their lyrics, the rejection of female stereotypes and aimed at breaking these paradigms in everyday life. It will be used, as a theoretical contribution, the work of scholars such as Reed (2008), Santa Cruz (1992), Moreira (1975), and Maluf & Mott (1998). The conclusion is that such songs represent stereotype breaks because the women who feature the honors, and Rita Lee herself, are, as people, pioneers in breaking taboos, and fighting against machismo and feminine obligation. seeking for freedom in every specter of life.

Keywords: Music. Women. Rita Lee. Breaking stereotypes.

I. Introdução

A música é usada como representação de discursos ideológicos, desde que palavras começaram a ser acrescentadas a arranjos instrumentais. Partindo desse pressuposto, é justificável a importância de analisarmos letras de canções, a fim de reconhecer os discursos que as compõem. Explícitas ou veladas, as ideologias presentes em letras permeiam a sociedade, reforçando ou quebrando tradições e tabus.

Historicamente, as mulheres sofreram opressões e tiveram seus direitos reprimidos, em nome de uma ideologia dominante: o patriarcado. Para manter os dogmas, são instituídos padrões e es-

tereótipos, a serem seguidos pelas mulheres, sob pena de serem consideradas anormais (no sentido pejorativo), loucas, e de serem deslegitimadas e até perseguidas. Diversos veículos foram e são utilizados como propagação dos valores patriarcais: a mídia, a Igreja, as leis, e, claro, as músicas. Há um mar de canções que propagam essa ideologia, por isso é de suma relevância destacar aquelas que fazem o contrário, pois criticar a ideologia dominante e defender uma contrária é sinônimo de coragem e vontade de mudar a realidade conturbada, na qual estamos inseridos.

A cantora Rita Lee é uma notável representante musical da luta contra a ideologia patriarcal dominante, escrevendo músicas que criticam os estereótipos atribuídos às mulheres. Neste trabalho, temos como objetivo analisar as letras das canções “Pagu” (2000), “Elvira Pagã” (1979), “Luz del Fuego” (1975) e “Todas as Mulheres do Mundo” (1993), e demonstrar como essas letras, bem como as mulheres por elas homenageadas, representam a quebra de paradigmas e uma crítica aos estereótipos femininos. Serão expostas as biografias das mulheres citadas nas músicas¹, com o intuito de relacionar as letras às suas vidas.

Iniciamos com a exposição das raízes históricas dos estereótipos, seguida de sua conceituação. Serão descritas a vida e obra da compositora/cantora Rita Lee, e, em seguida, será feita a análise das letras. Para isso, utilizaremos, como aporte teórico, os estudos de Reed (2008), Santa Cruz (1992), Moreira (1975), e Maluf & Mott (1998).

1. Para a música “Todas as Mulheres do Mundo”, a biografia exposta é a de Leila Diniz.

2. Raízes históricas dos estereótipos

2.1 No princípio...

A Antropóloga Evelyn Reed (2008), em seu livro **Sexo contra Sexo ou Classe contra Classe**, afirma que as sociedades primitivas eram matriarcais e baseadas em princípios de igualdade e coletividade. Havia divisões de trabalho, baseadas nos sexos, para prover alimentos: os homens caçavam e as mulheres cultivavam. A agricultura, praticada pelas mulheres, era suficiente para a providência alimentar, e cada vez menos os homens precisavam sair para caçar. Mais tempo na comunidade proporcionou a eles aprender o ofício que fora desenvolvido por elas durante séculos.

A forma de criar as crianças também era coletiva, não havia “pai” e “mãe”, mas uma comunidade inteira de pais e mães. Isso permitia liberdade sexual às mulheres, pois se não há fidelidade para ser seguida, toda a comunidade tem liberdade para praticar os atos sexuais, essa liberdade não era considerada imoral ou indecente, e a capacidade de gerar uma vida, desenvolvida biologicamente pelo sexo feminino, não era sinônimo de inferioridade ou fragilidade; pelo contrário, era sinônimo de força.

Os homens passaram a desenvolver as atividades agrícolas e, com o passar do tempo, usurparam o papel de criadoras e mantenedoras, desempenhados até então pelas mulheres. Isso, somado à criação da propriedade privada, que precisava ser passada de pai para filho e não mais de clã para clã (como era com a propriedade coletiva), fizeram com que o homem considerasse a si mesmo um ser superior em comparação com a mulher, que começou, aqui, a ser inferiorizada e reprimida.

É importante considerar os princípios de continuidade e de ruptura históricas. Uma prática cultural tende a continuar ao longo do tempo, até que haja uma ruptura (ou várias) e se inicie uma nova continuidade. Como foi exposto, as mulheres, como seres sociais, de importância igual aos homens, foi uma continuidade, nas sociedades primitivas. Uma ruptura dessa continuidade instaurou a soberania masculina e a repressão da mulher. Assim, as primeiras civilizações, já fundadas nesse molde social, tenderam a continuar a soberania masculina e a inferiorização feminina. Isso nos permite refletir que, do mesmo modo que foi estabelecido socialmente que os homens são superiores às mulheres, pode “deixar de acontecer”, e ocorrer uma volta a esses princípios, a partir dos quais as mulheres tinham total liberdade social.

Enquanto tal utopia não acontece, ficamos com os fatos históricos que moldaram os estereótipos que as mulheres são levadas a seguir.

2.2. Mulheres à grega

O antropólogo Pedro Paulo Funari (2002) relata, em **Grécia e Roma**, que as mulheres, na Grécia Antiga, passavam a maior parte do tempo de vida em casa, confinadas em cômodos específicos para elas, os gineceus. Ali, era proibida a entrada de homens, salvo os de parentesco com a mulher. Enquanto os homens eram os guerreiros que protegiam as polis, os cidadãos² – aqueles que recebiam educação para exercer a cidadania –, as mulheres não possuíam qualquer direito político, ou seja, não eram cidadãs, e a educação era con-

2. Indivíduos que participavam das decisões políticas das polis gregas. Tinham como direitos essenciais: a “liberdade individual, igualdade com relação aos outros cidadãos perante a lei e direito a falar na assembleia” (FUNARI, 2002, p. 36).

cedida a pouquíssimas meninas das classes mais altas, sendo essa a exceção, não a regra. Ainda segundo o estudioso supracitado, os brinquedos dados às meninas gregas referiam-se à vida que teriam quando adultas: “basicamente como mães e donas de casa, dedicadas à costura da lã, ao cuidado dos filhos e ao comando dos escravos domésticos” (FUNARI, 2002, p. 43). Ao chegar à adolescência, “as meninas participavam de cerimônias que as preparavam para o casamento” (*op. cit.* p. 44).

Alguns dos costumes gregos foram incorporados pelos romanos. Mesmo com algumas diferenças, como o fato de as mulheres romanas não viverem reclusas nos gineceus, muitas práticas foram mantidas, como a alfabetização não ser concedida às meninas, e as mulheres não serem consideradas cidadãs.

A dominação da Península Ibérica pelo Império Romano resultou na mistura cultural entre romanos e os povos dessa região. Assim, essas práticas misóginas encontraram sítio para perpetuação. Depois de formada a sociedade portuguesa, vieram as explorações náuticas lusitanas, através de que aconteceu o “achamento”³ do Brasil. Assim, os costumes e práticas, formados pela sociedade masculina grega, passaram séculos e cruzaram oceanos, criaram raízes nos povos descendentes, e forjaram moldes para eles. Na prática, os moldes foram ditados apenas para as mulheres. E desde a Grécia antiga até o Brasil contemporâneo, espera-se que sejam boas esposas, mães e donas de casa, que cumpram seu papel de rainha do lar, de Outro, de Segundo Sexo, que obedeçam e submetam-se às imposições decretadas pela sociedade patriarcal, sem reclamar. E como se faz isso? Criando os estereótipos e divulgando-os para que sejam assimilados.

3. Termo utilizado por Pero Vaz de Caminha na **Carta a el-Rei D. Manoel**.

2.3. Porquês dos estereótipos

É fato que a sociedade é composta de indivíduos, e estes desenvolvem as culturas. Os costumes culturais são passados de geração para geração, até que se tornam paradigmas, ou modelos pré-estabelecidos a serem seguidos, moldes nos quais os indivíduos acabam por fixar-se, daí surgindo os estereótipos. Apesar de os paradigmas e estereótipos serem para todos, na prática, são as mulheres as obrigadas a seguir os padrões estabelecidos, havendo punição caso não sigam o que lhes é imposto.

Em sua dissertação, intitulada **Preconceito e Estereótipo relativos à cor, sexo e status**⁴, a pesquisadora Angela Maria Venturini Moreira define que os estereótipos

são supostas verdades que adquirem sempre condições de tabus e sobrevivem como integridades abstratas [...]. São verdadeiros escudos de ordem ideológica, mantendo e preservando em seus devidos lugares a distribuição socialmente determinada pelo sistema vigente em relação a determinado grupo (MOREIRA, 1975, p. 17-18).

Como já foi exposto, o “sistema vigente”, desde a Grécia Antiga até a sociedade brasileira contemporânea, é o patriarcal. Assim, os estereótipos femininos são uma forma de perpetuar a dominação masculina, e a mulher que age contra eles não está apenas agindo contra moldes milenares da sociedade, mas também contra a arma mais poderosa da perpetuação do patriarcalismo.

4. MOREIRA, Angela M. V. **Preconceito e Estereótipo relativos à cor, sexo e status**. (Dissertação em Psicologia). FGV. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9653>> acesso em: 28/05/2018.

Marina Maluf e Maria Lúcia Mott, no capítulo “Recônditos do Mundo Feminino”, do livro **História da Vida Privada no Brasil III**, falam sobre uma tríplice paradigmática imposta às mulheres, nas três primeiras décadas do século XX: “A imagem de mãe-esposa-dona de casa como a principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado pela Igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo estado e divulgado pela imprensa” (1998, p. 374). O fato de ser as três primeiras décadas do século XX é apenas uma forma de exemplificar, pois, como vimos, essa ideologia é antiga e vem sendo perpetuada.

Ponto de vista parecido com esse é o da antropóloga Evelyn Reed, que afirma, sobre a dominação masculina, que “foi difundida e perpetuada pelo sistema da propriedade privada, pelo Estado, pela Igreja e pelas instituições familiares que servem aos interesses dos homens” (REED, 2008, p. 57-58). Ou seja, os estereótipos são criados socialmente e propagados através da mídia, das leis e das instituições patriarcais.

2.4. “Meninas boazinhas vão para o céu”⁵

A bíblia, livro escrito por homens, descreve a história da criação, sob um ponto de vista masculino, e dita algumas regras para as mulheres, reforçando a ideia de submissão:

Quanto às mulheres, que elas tenham roupas decentes e se enfeitem com pudor e modéstia. [...] Durante a instrução, a mulher deve ficar em silêncio, com toda a submissão. Eu não permito que a mulher ensine ou domine o marido. [...] Porque primeiro foi formado Adão,

5. Título de livro escrito por Ute Ehrhardt.

depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, pecou (1 TIMÓTEO, 2: 9-14).

A mulher, a culpada por desvirtuar os homens, é quem deve permanecer em silêncio e se resguardar. Por quê? Para manter o *status* do homem como superior. E quem for contra isso? Que tal a fogueira da Santa Inquisição?!

A mídia, nas primeiras décadas do século XX, e muito depois disso também, mostrava como a mulher devia ou não se comportar. Um periódico intitulado “Jornal das Moças”, que circulou no Brasil, dos anos 20 aos 60, mostrava como as jovens deveriam agir, falar, pensar etc. Ditava, através de colunas, anúncios e imagens, que elas tinham a obrigação de ser comportadas, preparar-se para o casamento, conservar-se virgens até lá, manter-se sempre bem vestidas, perfumadas e agradáveis aos olhos dos homens, enquanto solteiras, e preocupar-se apenas com afazeres domésticos, filhos e com o marido, depois de casadas. Não deveriam ser permissivas para com os rapazes, pois as moças concessivas não são do “tipo” que algum homem queira casar, e o objetivo de vida das jovens, claro, é o casamento.

As publicações de maio e junho de 1914 trouxeram, em três edições, um texto intitulado “O que a mulher deve ser”⁶, e era listado, basicamente, o que dizia no título:

É de bem que procure agradecer ao homem, pois para isso nasceu [...], [a mulher deve ser] adestrada em todos os mistères domesticos [...], ser um pouco instruída. Conhecer bem pelo menos, os rudimentos de arithmetica e de leitura [e ser] Perspicaz para com o marido, de modo a dar-lhe durante o dia toda a razão.

6. O QUE A MULHER DEVE SER. **Jornal das moças**, Rio de Janeiro v. 1.v 2; v.3, 1919. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/jornal-mocas/111031>> acesso em: 29/05/2018.

Ainda nesse jornal, porém em edição do ano 1953, outra coluna, intitulada “Flertar não é amar”, dizia sobre moças que namoram: “Estas criaturas não pensam em amor, mas jogam com uma ilusão, um divertimento leve, que encobre sempre uma sensualidade disfarçada”, e aconselhava:

Tenha cuidado, minha amiga, não sirva de assunto para uma conversa frívola entre rapazes. – Vais sair com fulana? Ah! Muito bem, ela é bonita e abraça muito bem. / - Também estás interessado nela? – Eu? Não! Apenas um flerte agradável; isto é tudo. Ela não é uma moça com quem a gente se case...⁷

A obrigação era da mulher em manter a decência, pois os homens tinham liberdade social de agir com ousadia. A sexualidade feminina era a que devia ser ocultada, não a masculina. E a preocupação da vida delas deveria ser unicamente a vida do marido. Como já citado, o Estado também contribuía para a opressão da mulher, como pode ser visto no Código Civil de 1916, que vigorou até o final do século. O homem, segundo essa legislação, poderia exigir a anulação do casamento, caso a moça não fosse virgem. Ele deveria administrar os bens da mulher, que assumiria no casamento o papel de “auxiliar” dos encargos familiares.

Após essas descrições, de todas as imposições que as mulheres sofreram, ao longo do tempo, é mais do que necessário expor as verdadeiras estrelas deste trabalho, as mulheres que, cada uma em seu tempo, abalaram as estruturas sociais existentes, por gritarem para todos: Não! Não seguirei essas imposições.

7. (*op. cit.* 1953, p. 18 n^o 1983).

3. As mulheres de Rita e o que elas representam

3.1. Rita Lee

Rita Lee Jones nasceu em São Paulo, no ano de 1947, e segundo a cantora, em **Rita Lee – Uma Autobiografia**, cresceu na mesma cidade, com uma família de cinco mulheres (mãe e irmãs) e um homem (pai). Terrível desde a infância: roubava, pregava peças na vizinhança, fumava etc. Literalmente, nunca foi santa, como denuncia a canção.

Sua primeira banda foi a “*Teenage Singers*”, formada só por meninas, na época de colegial. A segunda, “O’Seis”, foi formada por remanescentes da primeira banda, mais alguns rapazes. Brigas internas reduziram os seis para três integrantes: além de Rita, os irmãos Arnaldo e Sérgio Baptista. Tal trio recebeu o nome de “Os Bruxos”, e mais tarde, por sugestão do cantor Ronnie Von, “Os Mutantes”. Rita e Arnaldo eram muito amigos e chegaram a namorar por pouco tempo, mantendo sempre uma relação amistosa. Com “Os Mutantes”, Rita participou de festivais de músicas, gravou LPs, tocou em filmes etc. Por exigência da família, casou-se com Arnaldo Baptista e passou a morar com ele e o outro integrante da banda, numa casa/comunidade *Hippie*. Foi expulsa da banda em 1972, na ocasião os irmãos alegaram que seguiriam uma vertente musical diferente da de Rita. Voltou a morar com os pais, e, após um tempo, voltou também a compor. Passou uma temporada na Europa, onde pintou pela primeira vez os cabelos de ruivo, característica que marcaria sua carreira por muitos anos.

Ao voltar da Europa, rumou para montar uma nova banda; passados alguns percalços do caminho, criou a “*Tutti Frutti*”, cujo primei-

ro álbum não deu certo porque a quantidade de drogas consumida por todos os integrantes nublou qualquer qualidade produtiva. Um contrato firmado com a gravadora Som Livre fez com que Rita e o grupo fizessem um trabalho mais sério. Assim nasceu “Fruto Proibido”, álbum que figura entre os cem melhores da música brasileira. Além de um marco para o *Rock Nacional*, era representativamente feminino: encabeçado por uma mulher, uma capa em tons de rosa, e letras, compostas por ela, que citavam e incitavam o feminino. Em “Dançar pra Não Dançar”, a compositora cita a dançarina Isadora Duncan, que também inspirou a foto de capa do álbum.

Outra letra com citações sobre mulheres está na canção “Luz del Fuego”:

Eu hoje represento a loucura / Mais o que você quiser / Tudo que
você vê sair da boca / De uma grande mulher / Porém louca! / Eu
hoje represento o segredo / Enrolado no papel / Como Luz del Fuego
/ Não tinha medo / Ela também foi pr^oo céu, cedo! / Eu hoje re-
presento uma fruta / Pode ser até maçã / Não, não é pecado, só um
convite / Venha me ver amanhã / Mesmo! [...] / Eu hoje represento
o folclore / Enrustido no metrô / Da grande cidade que está com
pressa / De saber onde eu vou / Sem essa! / Eu hoje represento a
cigarra / Que ainda vai cantar / Nesse formigueiro quem tem ouvidos
/ Vai poder escutar / Meu grito! / Eu hoje represento a pergunta /
Na barriga da mamãe / E quem morre hoje, nasce um dia / Pra viver
amanhã / E sempre! (LEE, “Luz del Fuego”, 1975).

Dora Vivacqua nasceu em 1917, no Espírito Santo. Vem de uma família tradicional e rica, que a considerava esquizofrênica, chegando a interná-la numa instituição psiquiátrica porque teve relações sexuais com o marido da irmã, e porque vestiu-se como “Eva”, usando apenas folhas de parreira para cobrir suas partes íntimas. Fugiu

da família que a perseguia, e assumiu o nome artístico Luz del Fuego, a marca de um batom argentino. Tornou-se dançarina e utilizava jiboiás em suas apresentações de dança. Participou de vários espetáculos de circo e teatro. Sua dança erótica, por vezes nua, atraía muitos espectadores. Na década de 1950, foi uma das primeiras a praticar o Naturismo no Brasil, utilizando uma ilha no Rio de Janeiro, a Ilha do Sol, como uma colônia de nudismo, visitada por vários turistas e artistas nacionais e internacionais.

Assim como a dançarina Luz del Fuego, Rita Lee não tinha pudores, e suas composições representam uma luta contra a hipocrisia da sociedade machista. Para mulheres como elas, o que havia era o julgamento e a alegação de só agirem assim porque eram “loucas”, estereótipo confirmado logo no primeiro verso, quando o eu lírico fala “Eu hoje represento a loucura”. Representar a loucura e “mais o que quiserem” é dizer que, na perspectiva de quem julga, elas são qualquer coisa, loucas, putas, de farrapo da rua a escrava do lar, pois na nossa sociedade discriminatória existe uma imensa necessidade de rotulação dos seres. Principalmente de seres femininos. A loucura é um dos principais rótulos para mulheres que lutam por liberdade, porque as afasta do círculo da “normalidade”, neutralizando, assim, as consequências de seus enfáticos discursos. Esse rótulo, como tantos outros, serve como estratégia de manutenção do sistema dominador masculino.

O que se espera é que a pureza seja mantida, o segredo seja guardado, e quem não faz isso morre cedo. Assim como Luz del Fuego, que não tinha medo da liberdade, da nudez, de ser do jeito que era, e morreu cedo, assassinada na sua ilha de liberdade, no ano de 1967, com exatos 50 anos de idade. Um dos assassinos confessou a crime, o outro foi preso apenas depois de matar um cabo da polícia, de-

monstrando que o crime contra Luz não era de tanta importância como o crime contra o soldado.

Seguindo o esqueleto de estereótipos femininos abordados na letra, temos “a Eva” velada nos versos “Eu hoje represento uma fruta, pode ser até maçã” Como se percebe, na afirmativa de Paulo, teria sido a mulher (Eva) a pecadora, aquela que levou o pecado para o mundo e legou às outras mulheres o clichê mor de culpada pela desvirtuação do homem. Porém, observa-se a quebra desse estereótipo nos versos seguintes, ser Eva não é pecado. Ser uma fruta é um convite para ser provada sem medo e sem pudor. O discurso do eu lírico representa a liberdade de quem não deve satisfações à sociedade. Enquanto a “grande cidade” necessita das informações acerca da vida da mulher, negando-lhe a liberdade plena, o eu lírico manda um ruidoso “Sem essa!”. Dizer “Eu hoje represento a cigarra, que ainda vai cantar” é uma metáfora para afirmar que, se a mulher ainda não alcançou seus objetivos, em termos de libertação, está caminhando para isso, isto é, acabar com estereótipos e a cultura machista, dar voz cada vez mais alta para aquelas que há tanto são impedidas de falar, e assim, “quem tem ouvido vai poder escutar [o nosso] grito”.

Rita Lee prosseguiu com a banda “*Tutti Frutti*” até o final dos anos 1970. Entre turnês e festivais, conheceu Roberto de Carvalho, com quem, futuramente, teve três filhos e produziu vários álbuns de sucesso. Depois do nascimento do primeiro filho, alguns problemas levaram Rita a sair da banda. Isso fez com que ela investisse em uma carreira solo. O primeiro álbum dessa categoria, “Rita Lee”, de 1979, contém um estilo sensual, com canções como “Doce Vampiro”, “Chega Mais” e a clássica “Mania de Você”, nas quais exalta a sexualidade feminina, com composições inspiradas no seu “muso”, Roberto de Carvalho.

Neste mesmo álbum, está a composição “Elvira Pagã”, sobre uma mulher que também tem muito a ver com sensualidade e quebra de paradigma.

3.2. Elvira Pagã

Elvira Olivieri Cozzolini nasceu em São Paulo, no dia 06 de setembro de 1920. Em 1923, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde estudou numa escola dirigida por freiras, o Colégio Imaculada Conceição. Começou a carreira de cantora na década de 1930, formando dupla com sua irmã, Rosina Cozzolini. Segundo o jornalista Thiago de Menezes, no livro **Uma Mulher Chamada Elvira Pagã**, as irmãs, ainda sem nome artístico, cantaram em uma festa e foram muito aplaudidas; na ocasião, “o locutor Heitor Beltrão [...] teve a ideia de batizá-las artisticamente” (MENEZES, 2010, p. 19): molhou algumas flores com água e salpicou nas jovens, afirmando, ironicamente: “Foram aclamadas as Irmãs Pagãs!”⁸. Assim nasce “Elvira Pagã”, cujo sobrenome contribuiu para o caráter pecaminoso que acreditavam ser sua vida. Após alguns anos, a dupla foi desfeita e cada uma seguiu carreira solo.

Elvira embarcou numa carreira também internacional, fez carreira nos Estados Unidos e apresentou-se em países como México, Peru e França. Foi uma mulher que revolucionou seu tempo. Cantora, compositora, atriz, vedete, escritora e artista plástica, não tinha pudores em relação ao seu corpo. Foi a primeira que “ousou” usar um biquíni fora dos palcos do teatro de revista. Como as explosões atômicas no Atol de Biquíni, assim foi a aparição de Elvira Pagã de

8. Pagãs aqui entende-se como “não batizadas”.

biquíni na praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, dos anos 1950. A atitude deixou o país escandalizado (MENEZES, 2010). Foi presa doze vezes, perseguida e espancada por policiais, e disputou com Luz del Fuego, o papel de mulher mais ousada de seu tempo.

A canção:

Todos os homens desse nosso planeta / Pensam que mulher é tal e qual um capeta / Conta a história que Eva inventou a maçã / Moça bonita, só de boca fechada / Menina feia, um travesseiro na cara, / Dona de casa só é bom no café da manhã / Então eu digo: Santa, santa, só a minha mãe (e olhe lá) / É canja-canja, o resto põe na sopa pra temperar! / Dama da noite não dá pra confiar, / Cinderela quer um sapatão pra calçar, / Noiva neurótica sonha com o noivo galã (um lixo!) / Amiga do peito fala mal pelas costas, / Namorada sempre dá a mesma resposta / Foi-se o tempo em que nua era Elvira Pagã (LEE, “Elvira Pagã”, 1979).

Podemos enumerar a quantidade de estereótipos que esta letra apresenta: 1. A mulher é Eva, pecaminosa; 2. Mocinhas bonitas só devem falar quando solicitadas; 3. Jovens devem permanecer sempre belas; e 4. Preparar-se para serem donas de casas. Como apontado por Maluf e Mott, “o discurso é bastante conhecido: o lugar da mulher é o lar, e sua função social consiste em casar, gerar filhos para a pátria e plasmar o caráter dos cidadãos de amanhã” (1998, p. 374) e reforçado por Carla Bassanezi, em **Mulheres dos Anos Dourados**: “a mulher ideal [dos anos 1950] era definida a partir dos papéis femininos tradicionais [...] e das características próprias da feminilidade, como instinto materno, pureza, resignação e doçura”, ou seja, a mulher ideal é a “santa” que deve permanecer bela, recatada e do lar. Exigir a santidade feminina é também uma forma de subjugar a mulher, conforme Reed: “santificação e degradação

são simplesmente dois aspectos da exploração social da mulher na sociedade de classes” (2008, p. 59). Tais estereótipos são rejeitados pelo eu lírico, no verso “Santa, santa, só a minha mãe (e olhe lá!)”. O eu lírico também refuta o estereótipo do casamento, com a expressão “um lixo!” para tratar o “noivo galã”. A liberdade, aos poucos, alcança os recônditos do mundo feminino; por isso, o tempo em que “nua era Elvira Pagã” deve ficar no passado, e um mundo onde “nuas somos todas” deve figurar o presente e o futuro.

3.3. Leila Diniz

O sucesso de Rita Lee no mundo da música foi gigantesco, apesar da opinião diferente dos críticos de música da época, como Rita descreve: “Os caras não escondiam que eram membros do bocejante time ‘pra fazer rock tem que ter culhão’” (2016, p. 205). Opiniões e palavrões à parte, o desabafo da cantora reflete uma realidade há muito acontecida e perpetuada na indústria musical: a voz da mulher era usada apenas para reproduzir o discurso masculino (Cf. SANTA CRUZ, 1992). Uma mulher escrever e cantar suas próprias músicas era/é uma verdadeira afronta para as mentes tradicionalistas.

Em 1993, Rita Lee lança mais um álbum homônimo. “Rita Lee” contém letras que exaltam o universo feminino. Traz, por exemplo, “Menopower”, falando abertamente de menstruação e menopausa; “Depré”, cuja temática é o sexo autônomo feminino; e “Todas as Mulheres do Mundo”, que, nas palavras da compositora, é um “rock exaltação sobre bizarrices do universo feminino” (LEE, 2016, p. 229):

Elas querem é poder! / Mães assassinas, filhas de Maria / Polícias femininas, nazijudias / Gatas gatunas, kengas no cio / Esposas dro-

gadas, tadinhas, mal pagas // **Refrão:** Toda mulher quer ser amada / Toda mulher quer ser feliz / Toda mulher se faz de coitada / Toda mulher é meio Leila Diniz // Garotas de Ipanema, minas de Minas / Loiras, morenas, messalinas / Santas sinistras, ministras malvadas / Imeldas, Evitas, Beneditas estupradas / Paquitas de pacote, Xuxas em crise / Macacas de auditório, velhas atrizes / Patroas babacas, empregadas mandonas / Madonnas na cama, Dianas corneadas / Socialites plebéias, rainhas decadentes / Manecas alcéias, enfermeiras doentes / Madrastas malditas, superhomem sapatas / Irmãs La Dulce beaidetificadas. (LEE, “Todas as mulheres do mundo”, 1993).

Mais do que “exaltação às bizarrices femininas”, esta letra é uma amostra dos “tipos” femininos. Aqui, não vemos apenas a mulher bela, de uma santificação velada ou explícita, tão homenageada nas composições masculinas. São decantadas as “mães assassinas”, “kengas no cio”, “messalinas”, “drogadas” não apenas as “lindas e cheias de graça de corpo dourado”, como sugere a composição de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, “Garota de Ipanema”. O discurso ideológico desta canção é o oposto dos estereótipos pregados historicamente. Mulheres querem poder. Poder fazer, poder escolher, poder ser, sem cobranças ou julgamentos. Serem amadas e serem felizes não é se ocupar com a vida do marido e ilustrar uma felicidade inexistente.

A mulher perfeita, tão idealizada em alguns discursos musicais masculinos, não existe. Existem as de carne, osso e imperfeições. Por isso é importante destacar as citações de nomes femininos presentes na letra. É uma forma de representar e simbolizar que este discurso está longe de idealizações. Existe a contrariedade de Maria **Benedita** de Castro Canto e Melo e Princesa **Diana**, por exemplo, nobres, que caracterizaram, cada uma em seu tempo, duas faces de uma moeda – uma amante e uma traída. Existe a contraposição de **Imelda** Marcos e **Evita** Perón, políticas, uma acusada de corrupção, a outra, tratada

como mártir em seu país. E até o contraste de Irmã Dulce, filantropa beatificada e Irma La Douce, prostituta, personagem de um filme americano. Vidas parecidas ou opostas, elas demonstram que não há só o tipo “cheia de graça e consolo” há todos os tipos imagináveis.

Mas, o que significa dizer que “somos” meio Leila Diniz? A atriz e modelo Leila Roque Diniz foi uma mulher à frente de seu tempo. Em pleno Regime Militar, Leila falava palavrões e comentava abertamente sobre sua vida sexual em entrevistas. Escandalizou por exibir sua gravidez na praia, de biquíni. Nascida em 1945 e criada por uma família burguesa, Leila começou a trabalhar aos 15 anos de idade, como professora, e, aos 17, começou um caso com o cineasta Domingos de Oliveira. Na metade dos três anos que passaram juntos, ela passou a trabalhar atuando.

Atuou no filme “Todas as Mulheres do Mundo”, dirigido por Domingos de Oliveira, um ano após a separação dos dois. Tal filme, icônico, deu nome à música composta por Rita Lee, em sua homenagem. Trabalhou em cinema, televisão e teatro e concedeu uma entrevista ao jornal **O Pasquim**, em 1972, na qual revelou detalhes de sua vida íntima, e falou abertamente sobre a liberdade no amor, o prazer sexual feminino etc. O falar irreverente levou ao decreto de uma lei de censura prévia à imprensa. Leila sofreu perseguição política e foi boicotada nos trabalhos, por representar uma afronta à moral e aos bons costumes.

A liberdade de Leila Diniz inspirou uma geração, e a aparição dela simbolizou uma quebra de tabus sociais. Ser “meio Leila Diniz” é agir com liberdade, sem medos. Ser donas do próprio corpo, e da própria alma é o que merecem “todas as mulheres do mundo”.

Depois de perambular entre bandas e seguir carreira solo de sucesso, Rita Lee chega aos anos 2000 lançando o álbum “3001”. Com

poucas composições de sua autoria, o disco teve um notório sucesso com “Erva Venenosa”; a regravação de “2001”, parceria antiga com o compositor Tom Zé; e com a icônica “Pagu”, escrita em parceria com Zélia Duncan:

Mexo, remexo na inquisição / Só quem já morreu na fogueira / Sabe o que é ser carvão / Eu sou pau pra toda obra / Deus dá asas à minha cobra / Minha força não é bruta / Não sou freira, nem sou puta // **Refrão:** Porque nem toda feiticeira é corcunda / Nem toda brasileira é bunda / Meu peito não é de silicone / Sou mais macho que muito homem // Sou rainha do meu tanque / Sou Pagu indignada no palanque / Fama de porra louca, tudo bem! / Minha mãe é Maria Ninguém / Não sou atriz, modelo, dançarina / Meu buraco é mais em cima (LEE & DUNCAN, “Pagu”, 2000).

3.4. Pagu

De ascendência alemã e parentesco com Antônio de Sant’Ana Galvão (Frei Galvão), Patrícia Rehder Galvão nasceu em 1910, na cidade paulistana de São João da Boa Vista. Estreou no jornalismo aos 15 anos, fazendo ilustrações no jornal do bairro onde morava. Em 1928, diplomou-se professora, e no mesmo ano conheceu o poeta Raul Bopp, que lhe deu o nome de “Pagu”, como afirma a escritora Lúcia Maria Teixeira Furlani, no livro **Viva Pagu. Fotobiografia de Patrícia Galvão**: “Pagu surge, então: Um nome literário criado por Raul Bopp” (FURLANI; FERRAZ, 2010, p. 50).

O final de 1929 / começo de 1930 marcaram não apenas o final da “primeira fase do modernismo Brasileiro”, mas também uma época de crise econômica no Brasil, por causa da derrocada do café e dos reflexos do colapso da bolsa de Nova York. É nesse contexto conturbado que está inserida Pagu, que inicia uma militância comunista no

mesmo ano em que Getúlio Vargas lidera a revolução que derrubou o então presidente Washington Luís.

Companheira do escritor Oswald de Andrade, Patrícia editou, junto com ele, o jornal **O Homem do Povo**, no qual escreveu a coluna intitulada “A Mulher do Povo”, em que escreve textos que críticos à sociedade da época:

As garotas tradiclonaes (sic) que todo o mundo gosta de ver em S. Paulo, risonhas, pintadas, de saia de cor e boinas vivas. Essa gente que tem uma probabilidade exepcional (sic) de reagir como moças contra a mentalidade decadente, estraga tudo e são as maiores e mais abomináveis burguezas (sic) velhas. Com o entusiasmo (sic) de fogo e uma vibração revolucionaria poderiam se quizessem, (sic) virar o Brasil e botar o Oyapock no Uruguay (sic) (GALVÃO *apud* FURLANI; FERRAZ, 2010, p. 94).

Foi filiada ao Partido Comunista Brasileiro, na organização do Socorro Vermelho, um ramo partidário de apoio aos grevistas e militantes. No primeiro comício do Socorro Vermelho, Pagu discursa e é levada presa: “a primeira mulher presa no Brasil por motivos políticos” (FURLANI; FERRAZ, 2010, p. 103). Como jornalista, ganha o mundo. Conhece os Estados Unidos, Japão, Rússia e França, além de entrevistar atores de Hollywood e estudiosos da época. Como militante, entra de cabeça na causa e renega sua ascendência burguesa, trabalhando como doméstica, lanterninha, metalúrgica etc. Assim como a letra da canção, ela era “pau pra toda obra”. O mais longo período que esteve encarcerada foi de 1936 a 1940 – quatro – anos sofrendo torturas e espancamentos na cadeia.

Pagu foi escritora, poeta, desenhista, jornalista e militante política. Uma mulher tão ousada para seu tempo, que, por proteção, não usou seu nome verdadeiro em diversos escritos, optando por pseudônimos:

Clara Dolzani, Mara Lobo, Leona Boucher, Solange Sohl, Pat, Patrícia, Pagu... muitas faces que lutaram pelos seus ideais e se indignaram com as injustiças praticadas contra as classes menos favorecidas.

A letra é iniciada com uma belíssima metáfora: “só quem já morreu na fogueira sabe o que é ser carvão”, ou seja, mesmo com tantas tentativas de explicação do que a mulher representa na sociedade, são elas que vivenciam o papel social historicamente imposto de submissa, inferior, “outro”, segundo sexo etc. Um estereótipo incutido, após os movimentos feministas, é de que a mulher quer ser “igual” ao homem em tudo, incluindo forma biológica. Aqui, o eu-lírico realiza uma quebra ao dizer “minha força não é bruta”; ou seja, a busca por igualdade entre os gêneros está relacionada à igualdade de oportunidades e de direitos, não necessariamente e apenas a força bruta.

O refrão da música é um todo de rejeição a estereótipos: o eu-lírico rejeita a necessidade/obrigação de se ter um corpo perfeito – “nem toda brasileira é bunda” e “meu peito não é de silicone” – e rejeita a incumbência de ser a mocinha delicada: “sou mais macho que muito homem”.

A letra possui muitos “não sou”, na recusa aos estereótipos: “não sou freira, nem sou puta”, “não sou atriz, modelo, dançarina”. Porém, possui muitos “sou” para a aceitação de uma identidade feminina. O destaque é “Sou Pagu indignada no palanque”. Ser Pagu é ser uma militante de causas. É ser uma mulher que enfrenta a sociedade e os padrões impostos. Assim como ser Leila Diniz, ou ser Elvira Pagã, ou ser Luz del Fuego ou ser Rita Lee. É o recusar diário de estereótipos, é a eterna tentativa de mudar a sociedade e suas construções cristalizadas.

Todas essas mulheres, bem como o eu-lírico da canção, desprezaram as rotulações. Recusaram-se a aceitar que era necessário ade-

quar-se a um desses espectros, aos pré-moldes da sociedade, por isso, o verso “não sou freira, nem sou puta” é tão representativo, para as mulheres, que nem são, literalmente, freiras nem putas, mas recebem essa rotulação por fazer demais ou não fazer aquilo que a sociedade patriarcal determina.

4. Conclusão

Pagu, diferente das outras mulheres citadas neste trabalho, não era atriz, modelo nem dançarina. Usava de sua intelectualidade para conquistar o que queria. Isso mostra que, para abalar as estruturas da sociedade e quebrar paradigmas, elas usaram de artifícios diferentes. Enquanto Pagu militava politicamente, mostrando que mulheres lutam não necessariamente com força bruta, Elvira e Luz dançavam nuas, provando que são livres, e que o corpo feminino é de domínio de cada uma, não dos homens. Essa liberdade também foi pregada por Leila, que militava, a seu modo, pela libertação sexual da mulher. Todas elas cantadas por Rita Lee, mais uma mulher que viveu à frente de seu tempo, mostrando que rock também se faz com útero e ovário.

Chama-las de “loucas”, “drogadas”, “putas” é uma forma de deslegitima-las, pois conforme Edinha Diniz: “A calúnia e o repúdio eram [e são] assim instrumentos eficazes para banir da sociedade a mulher que a afrontava” (DINIZ, 1991, p. 102). Mulheres como as apresentadas neste trabalho pregaram/pregam contra a opressão, a favor da liberdade feminina, propagam que os direitos devem ser iguais em todos os espectros sociais. Para aqueles que estão no poder, a igualdade é uma afronta à hegemonia masculina, por isso, eles insistirão em rotular as mulheres, e nós insistiremos em quebrar os estereótipos decretados.

Mais que músicas, essas letras representam discursos ideológicos. Gritos abrindo espaço para ecoar e disseminar a quebra de tabus e estereótipos que há tanto foram incutidos na sociedade. A reflexão que fica, deste trabalho, é que não precisamos nos encaixar em estereótipo algum, construído e apontado como única opção. Podemos construir nosso “eu” sem ter que seguir aquilo que é socialmente determinado.

Referências

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos Dourados. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Bíblia Sagrada. Trad. de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990.

DINIZ, Edinha. **Chiquinha Gonzaga**: Uma História de Vida. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Grécia e Roma**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira; FERRAZ, Geraldo Galvão. **Viva Pagu**: Fotobiografia de Patrícia Galvão. Santos: Unisanta/São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

LEE, Rita. **Rita Lee**: Uma autobiografia. São Paulo: Globo, 2016.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do Mundo Feminino. *In* SEVCENKO, Nicolau. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil 3**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 367-421.

MENEZES, Thiago de. **Uma Mulher Chamada Elvira Pagã**. Joinville-SC: Clube de Autores, 2010.

REED, Evelyn. **Sexo contra Sexo ou Classe contra Classe**. 2. ed. São Paulo: Instituto José e Rosa Sundermann, 2008.

SANTA CRUZ, Maria Áurea. **A musa sem máscara**: a imagem da mulher na música popular brasileira. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

Os encadeamentos dialógicos de *outros*: Um olhar sobre a constituição dos doze apóstolos

José Luciano Marculino Leal
Terezinha de Jesus Gomes do Nascimento

Resumo: O presente artigo tem como viés norteador compreender, no texto bíblico, a constituição social dos doze apóstolos a partir da relação dialógica com o *outro*. Para tanto, do ponto de vista metodológico, a partir do olhar para as relações dialógicas presentes em fragmentos dos textos bíblicos sinóticos, Mateus, Lucas e Marcos, que acentuam a construção do apostolado, esse trabalho consiste em realizar um estudo que se inclina, sobretudo, na percepção de como os doze apóstolos são constituídos pelo *outro* por meio de dois ângulos: por Jesus – autorizado socialmente por Deus – e pelo auditório social – as multidões que legitimavam tal constituição. Do ponto de vista teórico, nos ancoramos nas contribuições bakhtinianas sobre o ato responsável. No que se refere aos resultados, destacamos que à cena da constituição dos doze apóstolos situa-se como uma narrativa discursiva fecunda em recorrências dialógicas, o que nos permitir afirmar que a construção enunciativa mobilizada neste episódio bíblico está, dialógico-discursivamente, imbricada com os *encadeamentos enunciativos dos outros* – Jesus (autorizado, socialmente por Deus) e as multidões.

Palavras-chave: Ato responsável. Relações dialógicas. Constituição dos apóstolos bíblicos.

José Luciano Marculino Leal é doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Terezinha de Jesus Gomes do Nascimento é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

The dialogic threads of others: An insight into the constitution of the twelve apostles

Abstract: The current article purposes to comprehend, in the biblical text, the social constitution of the twelve apostles from the dialogical relationship with *the other*. For this, the methodological point of view, from a dialogical point of view presented in biblical synoptic text fragments, Matthew, Luke and Mark, which emphasize the construction of the apostolate, which does a work in carrying out a study which tends, especially, to the perception of how the twelve apostles are constituted by the other from the medium of two angles: by Jesus - socially authorized by God - and by the social audience – the crowds that legitimized such that constitution. From the theoretical point of view, we anchored on the Bakhtinian bases on the responsible act. Regarding the results, it should be noted that the fixation of the twelve apostles is situated as a narrative discursive fruitful in dialogical recurrences, which allows us to affirm that an enunciative construction mobilized in this biblical episode is, dialogically-discursively, imbricated with the enunciative filaments of others - Jesus (authorized, socially by God) and the crowds.

Keywords: Responsible act. Dialogical relations. The biblical apostle constitution.

Introdução

A concepção de sujeito, encontrada nas obras de Bakhtin, apresenta não apenas o ser social, formado das relações dialógicas vividas em sociedade, mas, também, o ser com toda sua singularidade e unicidade, sempre em relação ao *outro*, contrapondo ao ser universal. Em outras palavras, cada ser humano é considerado um centro axiológico de valores que age sempre em relação ao *outro*, constituindo-o e sendo constituído por ele.

Assim, se debruçar acerca da linguagem, sob a perspectiva do pensamento de Bakhtin, conseqüentemente da Análise Dialógica do Discurso, significa debruçar-se sobre um terreno de intensa densi-

dade dialógica e ideológica, sócio-historicamente materializada na construção do enunciado.

Nessa ótica, esse artigo objetiva compreender a constituição dos doze apóstolos, isto é, como eles foram habilitados a exercerem, socialmente, esse papel religioso. Para tanto, do ponto de vista metodológico, a partir do olhar para as relações dialógicas presentes em fragmentos do texto bíblico¹ que acentuam a construção do apostolado, sob o ângulo axiológico dos autores sinóticos² Mateus (Mt), Lucas (Lc) e Marcos (Mc), o trabalho consiste em realizar um estudo que se inclina sobre as relações dialógicas identificadas na construção dessas passagens, sobretudo, como os doze apóstolos são constituídos pelo *outro* por meio de dois ângulos: por Jesus – autorizado socialmente por Deus – e pelo auditório social – as multidões que legitimavam tal constituição.

Vale destacarmos que, embora Bakhtin³ não tenha se debruçado, especificamente, em estudos sobre o texto bíblico, “podemos inferir que os textos do Novo Testamento faziam parte da reflexão teórica de Bakhtin, sobretudo, no que toca aos gêneros romanescos” (LEITE, 2017, p. 23).

1. Destacamos que a versão bíblica mobilizada como *corpus* analítico neste estudo trata-se da *Bíblia Sagrada: Nova Versão Internacional (NVI)*, publicada, em 2012, pela Editora Vida Nova.

2. Alumiados por Stott (2011), os textos de Mateus, Lucas e Marcos são considerados evangelhos sinóticos (expressão grega – *synoptic* – que denota o sentido de “junto com”, “ver em conjunto”) por narrarem, embora que não cronologicamente, os registros dos eventos da vivência – fatos e declarações – de Jesus, sobretudo, Seu Ministério, de forma integrada, apenas com alguns detalhes peculiares, mas de forma, substancialmente semelhante.

3. Com base em Leite (2017, p. 16), “Bakhtin fora envolvido com círculos religiosos radicais no período em que era universitário”, além de participar “das sociedades filosófico-religiosas, como a Sociedade Filosófica Religiosa de São Petersburgo, a Volfila” e de lecionar cursos pastorais na Irmandade de São Serafim, chegando, até, a ser exilado, devido sua postura de cristão declarado. Contudo, apesar de religioso por convicção, devido à pressão do governo monoculturalista imposta por Stalin, Bakhtin não se dedicou, especificamente, à reflexão sobre as tonalidades dialógicas do discurso bíblico.

Nesse fito, apresentaremos, em linhas gerais, as contribuições da obra *Para uma filosofia do Ato Responsável* em que Bakhtin busca construir a criação de uma filosofia moral por meio de um novo olhar para a constituição do sujeito, onde *o outro* passa a ser o centro de valor axiológico da singularidade do ato no mundo concreto. Assim, ao colocar *o outro* como centro das discussões, concerne a Bakhtin um valor contributivo para os estudos da linguagem.

Nessa linha de pensamento, nossos atos *responsáveis* e *responsivos* nos tornam únicos, singulares em relação *ao outro*, inseridos em contextos históricos e sociais específicos. Essa responsabilidade pessoal se evidencia nas relações dialógicas de cada ser humano em sua singularidade, com suas virtudes e fraquezas, assumidas no contexto real do existir-evento. Portanto, em cada ato há uma identidade humana, uma assinatura, sem a possibilidade de haver álibi, como poderemos perceber no evento da constituição dos doze apóstolos.

Dessa forma, esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista e caráter descritivo/explanatório (DENZIN; LINCOLN, 2006), apresentando como *corpus* de análise fragmentos do discurso bíblico dos evangelhos sinóticos (BÍBLIA SAGRADA, 2012) e tendo como objeto de estudo as relações dialógicas compreendidas pela produção da narrativa desse texto.

I As contribuições de Para uma filosofia do Ato Responsável

Em consonância com os estudos de Amorin (2009), a obra *Para uma filosofia do Ato Responsável* (doravante, PFA) escrito⁴ por Bakhtin em meados dos anos de 1920 e 1924, logo depois de seu primeiro texto publicado, *Arte e responsabilidade* (1919), possui como norte a realização de um projeto de criação de uma filosofia moral que (re)consideraria as diversas linhas de pensamentos filosóficas vigentes. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 114 [grifos nossos]), “o mundo no qual *o ato* se orienta fundado na sua participação singular no *existir*: este é o objeto da filosofia moral”.

Desse modo, PFA lança mão, sobretudo, sob o pensamento acerca da constituição do ser no que diz respeito ao conceito da universalidade do sujeito proposto por Kant, desde a ontologia até a epistemologia, propondo concepções éticas, em uma perspectiva global, que conferiria ao conjunto uma unidade de princípios própria de uma *prima philosophia*⁵.

Por conseguinte, essa obra acentua a proposta de Bakhtin de criar um projeto dialógico entre a filosofia e a vida – por meio da contribuição de vários filósofos – que compreende o homem em socieda-

4. Vale ressaltarmos que, segundo vários pesquisadores como Clark e Holquist (2008), a obra em destaque permaneceu como manuscrito inacabado e sem título até ser publicado postumamente na Rússia em 1986, sob o título *K filosofii postupka*, com introdução de Sergei Bocharov. Ainda destacamos que estes manuscritos foram escondidos em Saransk, devido às perseguições políticas que Bakhtin sofreu no início do século XX. Assim, o texto possui a lacuna das oito primeiras páginas de sua introdução, bem como inúmeros enunciados e trechos que não foram possíveis de serem decifrados.

5. De acordo com Fiorin (2016), o projeto sociológico da *prima filosofia* estava voltado para o unicidade do ser e do evento, levando em consideração as relações dialógicas do mundo da vida e da arte, bem como conteúdo e forma, para além de conceber a língua como unidade dialógica dos enunciados concretos – as unidades reais da comunicação.

de e busca estabelecer um método sociológico que romperia com o pensamento dualista entre o mundo da vida e o mundo da cultura, para além de discutir questões envoltas aos atributos da constituição do *ser dialógico*, da *singularidade* e do *ato responsável*, de modo a revolucionar o pensamento filosófico ocidental.

No que se refere à noção de constituição do sujeito, durante o contexto da produção de PFA, ela era concebida como individualizada (filosofia monolítica) – *o eu* me constituindo a mim mesmo –, ou seja, “penso logo existo”, compreensão proposta pelo pensador Kant acerca da constituição do sujeito universal. Dessa maneira, do ponto de vista filosófico, no que tange à construção do sujeito, só existia o eixo de valor: *o eu*.

Em contraponto ao pensamento corrente, o filósofo russo propõe um segundo eixo de valor: *o outro*, que não desconsidera *o eu*, mas coloca-o em relação dialógica com *o outro*, no processo de constituição do ser. Nesse sentido, Bakhtin, revolucionariamente, nomeia esse *outro* como o fundante na constituição do ser e, sendo assim, *o outro* torna-se o eixo de valor que dá início.

Nesse contexto, o pensamento bakhtiniano propõe dois eixos de valor: *o outro* e *o eu*, sendo *o outro* o centro do valor, aquele que funda. Nesse sentido, a centralidade do *eu* no processo de constituição do sujeito é retirada e deslocada, dialogicamente, para *o outro*, deixando explícito que, na relação, em caráter de alteridade, com *o outro*, *eu* ganho existência – “quando eu olho no olho do outro eu me vejo” (BAKHTIN, 2011, p. 28).

Para além dessa compreensão, cabe acentuar que o indivíduo tem participação ativa, totalmente responsiva, com *o outro* na formação social do ser. A partir dessa concepção, compreendemos que a vida é dialógica por natureza, onde *o outro* é o construtor do *eu* (PONZIO, 2018).

No que se refere à singularidade do sujeito, Bakhtin (2010b) propõe que, tendo em vista que a existência do ser só é possível por meio do diálogo com um *outro*, este torna o sujeito como único, ir-repetível, singular. Nessa visão, a vivência do homem em sociedade é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, onde a *responsividade* está, intrinsecamente, situada no sujeito por meio de sua valoração/avaliação de seus próprios atos, como o elemento unificador de todo o seu agir.

Nesse sentido, o *outro* individualiza o sujeito, particularmente em cada contexto situado. Nas palavras de Amorin (2016, p. 24),

O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar, que somente eu ocupo, o que vejo e o que penso são da minha responsabilidade. Ninguém jamais pode pensar aquilo que eu penso. Ninguém mais pode prestar contas da minha posição e realizá-la, por isso não existe nenhum álbi para que não pense e não assumo o que penso.

Depreendemos dessas palavras que esse lugar único que o *ser eu* ocupa (por meio do *outro*) proporciona o *não-álbi*⁶ – um reposta, um *ato responsável*. “O ato é sempre consciente [...] e na sua integridade, é mais do que racional – ele é responsável” (AMORIN, 2016, p. 30). Nesse cenário, de maneira geral, o *ato*, na visão de Bakhtin (2010b), diferentemente do conceito de *ação* – movimento de caráter mecânico, instintivo, sem responsabilidade –, estabelece uma relação de responsabilidade com *outro*, de forma a exigir uma assinatura, uma

6. De acordo com Ponzio (2010, p. 20, [grifos do autor]), o termo “Não-álbi significa “sem desculpas”, “sem escapatórias”, mas também “impossibilidade de estar em outro lugar” em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo”.

tomada de posição em determinado contexto situacional. Dessa forma, Bakhtin (2010b, p. 80-81, [grifos do autor]) esclarece:

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*.

Percebemos, assim, o ato como um gesto ético, dotado de integridade e de caráter responsivo, no qual o sujeito se revela e se responsabiliza pelo pensamento. Ainda, cabe ressaltarmos que o ato responsável é movido por uma realização concreta, contextualmente situada, que lhe é própria, em evento real singular do existir – o *existir-evento*.

Em uma perspectiva geral, à luz do pensamento de Ponzio (2018), compreendemos que a questão central – *a revolução bakhtiniana* – do cenário argumentativo de PFA é a proposição do eixo de valor *do outro*, em caráter fundante na constituição do ser relacionado, dialogicamente, com *o eu*. Nas palavras de Bakhtin (2010b, p. 155 [grifos nossos]), “o outro (que não é simplesmente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro *centro axiológico*) baliza o meu agir responsável”.

Dessa forma, a constituição do sujeito, na ótica bakhtiniana, assume consigo um conjunto de deveres e responsabilidades concretas. Logo, o ato, *singular e irrepetível*, de viver, portanto, necessita da interação com *o outro*, que irá variar de acordo com o contexto situacional e a noção entre espaço e tempo, gerando, assim, *inter-relações* que se movimentam *dialogicamente*.

Nesse sentido, essa movência dialógica carrega os seus riscos, para além de não propor álibi de fuga da *responsabilidade* de nos comprometer, até mesmo, quando tentamos a perspectiva da omissão, isto é, viver, à luz de PFA, é (inter)agir, é um ato que apenas o sujeito pode, sem álibi, executar – “o ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*” (BAKHTIN, 2010b, p. 80 [grifo nosso]).

2 O *outro* como construtor do ser

O mundo real, do conteúdo-sentido, é dado a cada sujeito do seu lugar único como um conjunto de possibilidades para a realização do ato responsável. Esse era o objeto da filosofia moral que defendia Bakhtin (2010b). Em suas discussões, o filósofo destaca que a singularidade e a unicidade do ser singularizam e unificam, valorativamente, esse mundo que lhe é dado, de modo que cada consciência participativa, em cada compreensão emotivo-volitiva do existir, do mundo, também é única e irrepetível.

O ser humano passa a ser o centro de valores contrário à noção de sujeito cartesiano de Kant, autárquico ou biologicamente determinado. Dessa forma, axiologicamente, tantos são os mundos quanto os centros valorativos nos eventos únicos e entre essas posições valorativas do mundo não há contradições, conforme nos assevera Bakhtin (2010, p. 104)

O fato é que entre as visões do mundo valorativas de cada participante singular não existem – nem devem existir – contradições; nem do interior da consciência nem, simplesmente, do lugar único de cada sujeito participante. A verdade (*pravda*) do evento não é, em seu conteúdo, uma verdade (*istina*), identicamente igual a si mesma; é, ao contrário, a única posição justa de cada participante, a verdade (*pravda*) do seu real dever concreto (BAKHTIN, 2010, p. 104).

Os posicionamentos valorativos dos sujeitos no mundo, ou seja, cada ato no existir-evento (BAKHTIN, 2010), embora único e singular, apresenta, segundo Bakhtin (2010), uma arquitetônica comum: o *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e o *eu-para-o-outro*. Esses momentos vividos tornam possível a valoração no mundo da vida, pois “Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro.” (Ibid, 2010, p. 115). Por isso, o lugar e o momento do ato também se tornam únicos e singulares, pois o ato, enquanto evento irrepetível, singulariza todo o contexto da ação responsável.

A constituição do *eu-para-mim* como “centro de origem do ato” destaca a responsabilidade e o meu dever no existir-evento, evidenciando minha unicidade e minha singularidade, visto que o que eu faço só pode ser feito por mim, do meu lugar. Além disso, o tom emotivo-volitivo do conteúdo-sentido se estabelece na minha relação ao outro, que integra, axiologicamente, os sentidos no evento. Sob essa ótica, o *eu* e o *outro*, como lugar de diferença que ocupam, somos responsáveis pela construção dos sentidos que, conforme Bakhtin (2010b), se constroem na diferença.

A relação entre o *eu* e o *outro* está para além da valoração de momentos do existir-evento. O próprio ser, visto pelas lentes bakhtinianas, como um ser de linguagem, portanto, um ser-evento, se constitui e é constituído pelo outro em cada existir-evento da vida real. Assim, como na elaboração dos discursos verbais, o *outro* também se faz presente na constituição do sujeito, valorando-o e sendo valorado por ele. Permanecem em constante tensão, na construção do sentido, os posicionamentos apreciativos do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*, que Bakhtin (2010b) chamou de arquitetônica do ato. Assim,

O sujeito depende do outro, de seu reconhecimento, para ser visto como íntegro, para ser reconhecido, constituído. Ele só tem uma ideia mais clara de si mesmo no contato com o outro, cujas reações lhe mostram coisas sobre si mesmo a que ele não tem acesso. Ao mesmo tempo, o sujeito vê o outro como um ser completo, ser que veio a existir num dado momento que nunca mais se repete, ser que não tem igual, e, assim, mostra ao outro uma imagem do que esse outro ‘é’ enquanto ser íntegro (SOBRAL, 2009, p. 55).

É no outro que o sujeito se define e se completa, podendo, por isso, ocupar diferentes posições-sujeito a depender da situação enunciativa em que se encontra. As marcas de “objetivação” do sujeito mostram a importância de trazer elementos extra-verbais, imbricados no discurso, a fim de se obter uma melhor compreensão. Nesse sentido, é apenas na produção discursiva que os elementos extra-verbais produzem sentidos dentro de uma rede dialógica de enunciados, sem, no entanto, deixarem de pertencer ao mundo concreto.

Dessa mesma forma, o sujeito objetivado nos discursos não deixa de ser um sujeito real. Essas diferentes apreensões do sujeito e da realidade devem ser entendidas como possibilidades da linguagem, mesmo porque o discurso não consegue apreender completamente o mundo da vida e nem tão pouco o sujeito real, cada um em sua singularidade. Portanto,

Esses sujeitos, diferentes por definição, nem por isso são opostos entre si, pois se assim fosse também não poderia haver relação entre eles; eles vivem em tensão constitutiva, porque um sujeito só se vê como tal no “espelho” da visão de outros sujeitos, que por sua vez precisam um dos outros com esse mesmo fim. Logo, a relação entre sujeitos, mesmo que seja negativa, constitui os sujeitos (SOBRAL, 2009, p. 57).

Nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, Bakhtin (2010) destaca que os atos não são apenas *responsáveis*, mas são também *responsivos*, isso significa que ao agir responsabilmente no mundo concreto, o sujeito já responde a outros atos passados ou que estão por vir, como responde ao sujeito presumido de um ato discursivo que ainda está para acontecer. Logo, *o eu* é sempre uma resposta emotivo-volitiva *ao outro* com quem se está em permanente interação, presencial ou não, real ou fictícia, para construção de sentidos.

3 Um olhar dialógico sobre a constituição dos doze apóstolos

A princípio, considerando a relevância do contexto de produção para os estudos da língua em uso, pelo prisma do pensamento bakhtiniano, temos como foco inicial de análise situar o contexto de produção no qual os apóstolos foram constituídos, sob duas perspectivas, a saber: o cronotopo e os sujeitos da enunciação da narrativa do texto bíblico em destaque.

De acordo com o pensamento de Sobral (2009, p. 54 [grifos nossos]), no que tange ao processo de constituição do ser, o sujeito “*é essencialmente um agente responsável pelo que faz*, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe”. Logo, sujeito constitui um agente mediador entre os sentidos socialmente possíveis e os discursos produzidos em situações concretas.

Assim,

Eu posso cumprir um ato político e um rito religioso na qualidade de representante, mas se trata já de uma ação especial que pressupõe

que eu tenha a autorização para realizá-la; mas nem neste caso eu abduco definitivamente da minha responsabilidade pessoal; ao contrário, o meu papel representativo, o poder pelo qual fui autorizado, levam-no em conta (BAKHTIN, 2012, p. 112).

Essa responsabilidade pessoal de que nos fala Bakhtin é constituída de nossas relações dialógicas, de cada ser humano, em sua singularidade, com suas virtudes e fraquezas, assumidas no contexto real do existir-evento. O ato singular, único, concreto e irrepitível registra a responsabilidade do sujeito no mundo concreto, como ocorreu com Jesus no cumprimento da missão designada por seu Pai Celestial, Deus⁷.

Nessa linha de pensamento, é fundante destacar que Jesus elege o seu apostolado por ter sido, anteriormente, autorizado por Deus. Essa legitimação que torna o Cristo habilitado a assumir, na terra, o ato responsável e responsivo de ser o Filho – “[...] assim como o *Pai* tem vida em si mesmo, assim também deu ele *ao Filho* ter vida em si mesmo. Ele lhe deu autoridade para julgar, porque é filho do homem.” (JOÃO 5.26-27 [grifos nossos]) – e, concomitantemente,

7. Acentuamos que, como dito anteriormente, o projeto bakhtiniano em PFA, de modo geral, tem como viés norteador promover uma *prima filosofia* – a partir da concepção da unicidade do *ser* e do *evento*, bem como a noção de *responsividade* do sujeito –, que estabeleça uma relação dialógica entre a filosofia com a vida. Para tanto, dentre outros conceitos, Bakhtin amplia os horizontes da Análise Dialógica do Discurso, lançando mão de 03 dimensões do ser, a saber: *Ética* – relacionado à vida e à cultura; *Estética* – abarcada pela arte e a *Cognitiva* – direcionada a ciência e a cognição. Nesse sentido, cabe ressaltarmos que, quando nos remetemos a *Deus*, nesse estudo, como testemunha que autoriza, socialmente, Jesus na constituição dos doze apóstolos, trazemos à baía da discussão um ser *extra-ético*, que está para além do humano e que, dessa forma, faz parte da dimensão do simbólico (do não ordinário). Nesses termos, Deus é estabelecido pela religião cristã como um ser estético que transcende o ético, ou seja, que transcende a esfera humana. Portanto, do ponto de vista teológico, ao acentuarmos *Deus*, estamos nos direcionando para a entidade sobrenatural, criadora do universo e de todos os seus seres vivos, venerada pela comunidade judaico-cristã do século I.

o próprio Deus encarnado – “Eu [Jesus] e o Pai somos um” (JOÃO 10.30 [acréscimo nosso]) e “[...] para que conheçais e acrediteis que o Pai está em mim e eu nele” (JOÃO 10.38).

Em se tratando do cronotopo, o tempo e o espaço, por onde ocorreu o evento da *constituição dos apóstolos* também se constituem únicos e singulares, “[...] individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada” (BAKHTIN, 2011, p. 121).

Assim, tendo por base o pensamento bakhtiniano, compreendemos esse evento como único e irrepetível, no qual *os atos*, nele acentuados, são promovidos por meio da singularidade, alteridade e responsividade.

O caminho trilhado por Bakhtin é, portanto, o de compreender o evento único (irrepetível) do ser no seu ato executado, por meio dos pilares da singularidade, da responsabilidade e da alteridade; e, para tanto, afirma a relevância de uma filosofia primeira, uma filosofia moral – ética –, que observe a auto-atividade do dever-ser na participação única do ser.

Nesse sentido, no que se refere ao aspecto cronotópico em que se desenvolveu a narrativa da constituição dos doze apóstolos, compreendemos uma relação dialógica entre os livros bíblicos do Antigo e do Novo Testamentos. Portanto, o conhecimento do espaço da narrativa é um dos elementos metodológicos postulados por Bakhtin, uma vez que a sua concepção propicia ao analista compreender as oscilações discursivas que materializam nomeações, valorações, pontos de vista.

No que toca aos sujeitos da enunciação, consideramos os evangelistas Mateus, Marcos e Lucas, pois estes constituem-se autores dos livros bíblicos aqui estudados onde ocorre o evento da constituição dos doze apóstolos. Mateus, cujo nome significa *dádiva do Senhor*

(STOTT, 2011), foi um dos doze apóstolos de Jesus. Rico republicano que, antes de sua conversão religiosa, exercia a profissão de cobrador de impostos⁸ do povo hebreu durante o período da dominação do Império Romano, na cidade israelita de Cafarnaum. Ainda, de acordo com Loyd-Jones (2017), este evangelho foi escrito em meados do ano 50 d.C., em língua grega, na região da Palestina, tendo, por base, embora sendo testemunha ocular do evento em destaque, o Evangelho de Marcos.

Já acerca de Marcos, conforme Stott (2011), trata-se de um historiador e teólogo, de origem hebraica, da tribo de Levi, discípulo de Pedro e fundador da igreja de Alexandria. O evangelho que lhe é atribuído constitui-se como um texto breve (16 capítulos) – escrito em língua grega com inúmeras expressões aramaicas entre 65-67 d.C., durante a perseguição de Nero – destinados à igreja de Roma, ricos em detalhes, marcados pela descrição de um ministério ativo, realizado por Jesus, considerado com “o Evangelho da Ação”. Podemos perceber que os escritos de Marcos possuem relações dialógicas com os sermões de Pedro, uma vez que após a morte de Paulo, eles passaram a trabalhar e pregar o evangelho juntos – “Marcos, meu filho”⁹ (1Pe 5.13).

Cabe destacarmos que o Evangelho de Marcos, de acordo com Geisler (2011), trata-se de um livro anônimo¹⁰, isto é, em determinados fragmentos desse livro encontramos referência ao nome do seu autor,

8. Mt 9.9 – “[...] saindo daí, Jesus viu um homem chamado Mateus, sentado na coletaria de impostos, e lhe disse”: “siga-me! Ele se levantou e seguiu Jesus.”

9. Do ponto de vista da nomeação “filho”, Nicomedus (2014) nos esclarece que era comum entre os judeus, especificamente, entre os rabinos, chamar os seus discípulos de filhos, como também os discípulos se dirigirem aos seus mestres, como “pai”.

10. Na ótica de Stott (2011), o autor desse evangelho não colocou sua assinatura em sua obra, pois refere-se a um livro que foi encomendado de forma direta a Marcos (que era muito conhecido por seus leitores). Para além de, nesse contexto de produção da história literária cristã, não era costume entre os escritores pôr o seu nome como título do livro.

muitas vezes por meio de evidências internas (indicações de sua autoria no próprio texto) e externas (testemunhos externos ao texto).

No que se refere a Lucas, tendo por base os estudos do teólogo Loyd-Jones (2017), era considerado um renomado e culto historiador cristão do primeiro século. Ainda, lhes é atribuída à profissão de médico e de discípulo/colaborador¹¹ do apóstolo Paulo em grande parte de suas viagens missionárias, sendo ele – Lucas – o responsável por tratar das inúmeras enfermidades do evangelista. Segundo esse estudioso, o Evangelho de Lucas fora escrito em grego, em Antioquia, direcionado para os gentios¹² por volta de ano 80 d.C.. Vale, também, destacarmos que é creditado a Lucas a escrita do livro de Atos dos Apóstolos, como uma continuação de seu Evangelho, endereçado, especificamente, para um homem chamado Teófilo.

Com esse fito, elegemos três fragmentos que ilustram, sintético e sinoticamente, os nossos interesses metodológicos em descrever, pelo viés da compreensão dialógica, a constituição dos doze apóstolos por meio do *Outro* (Jesus)¹³ e por meio do seu auditório social.

Cabe ressaltarmos que os fragmentos apresentados a seguir fazem parte de um conjunto maior, não podendo ser entendidos de forma isolada, visto que, como uma unidade discursiva, articulam-se, organicamente, como fios que engendram um mesmo tecido, funcionando como fragmentos reveladores que preenchem as ne-

11. 2Tm 4.10-11 – “[...] Porque Demas me desamparou, amando o presente século, e foi para Tessalônica, Crescente para Galácia, Tito para Dalmácia. *Só Lucas está comigo*. At 28. 12-16 – “Aportando em Siracusa, ficamos ali três dias. Dalí partimos e chegamos a Régio [...] E depois fomos para Roma. [...] Quando chegamos a Roma, Paulo recebeu permissão para morar por conta própria, sob custódia de um soldados.”

12. A expressão *gentio* é mobilizada para traduzir a palavra hebraica *goyim* ou *gojím* (singular - goj גוי, plural- גוים) que aponta que o sujeito não é judeu ou israelita. Dessa forma, os gentios eram considerados o povo que não era judeu (MCDOWELL, 2013).

13. Nesse artigo, elegemos a inscrição do Outro em maiúsculo quando referir-se a Jesus.

cessidades pontuais dessa nossa pesquisa. Com isso, apontamos que esta fragmentação foi mobilizada apenas para fins de análise.

3.1 A constituição dos doze apóstolos por meio do *outro*

Nesse momento, apresentaremos os fragmentos que compõem o *corpus* desse artigo. A seguir, vejamos o **Fragmento 01**.

Fragmento 01		
Mt 4. 18-22	Mc 1.16-20	Lc 5. 8-11
<p>¹⁸Andando à beira do mar da Galileia, Jesus viu dois irmãos: Simão, chamado Pedro, e seu irmão André. Eles estavam lançando redes ao mar, pois eram pescadores.</p> <p>¹⁹E disse Jesus: “Sigam-me, e eu os farei pescadores de homens”.</p> <p>²⁰No mesmo instante eles deixaram as suas redes e o seguiram.</p> <p>²¹Indo adiante, viu outros dois irmãos: Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão. Eles estavam num barco com seu pai, Zebedeu, preparando as suas redes. Jesus os chamou,</p> <p>²²e eles, deixando imediatamente seu pai e o barco, o seguiram.</p>	<p>¹⁶Andando à beira do mar da Galileia, Jesus viu Simão e seu irmão André lançando redes ao mar, pois eram pescadores.</p> <p>¹⁷E disse Jesus: “Sigam-me, e eu os farei pescadores de homens”.</p> <p>¹⁸No mesmo instante eles deixaram as suas redes e o seguiram.</p> <p>¹⁹Indo um pouco mais adiante, viu num barco Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão, preparando as suas redes.</p> <p>²⁰Logo os chamou, e eles o seguiram, deixando seu pai, Zebedeu, com os empregados no barco.</p>	<p>⁸Quando Simão Pedro viu isso, prostrou-se aos pés de Jesus e disse: “Afasta-te de mim, Senhor, porque sou um homem pecador!”</p> <p>⁹Pois ele e todos os seus companheiros estavam perplexos com a pesca que haviam feito, ¹⁰como também Tiago e João, os filhos de Zebedeu, sócios de Simão. Jesus disse a Simão: “Não tenha medo; de agora em diante você será pescador de homens”.</p> <p>¹¹Eles então arrastaram seus barcos para a praia, deixaram tudo e o seguiram.</p>

Como vimos, os discursos do **Fragmento 01** trazem enunciações que remetem o interlocutor ao contexto sócio-histórico situado, *relativamente estável* e preenche de sentidos dialógicos, convocados com finalidades discursivas determinadas, a saber: a primeira convocação, em caráter pessoal, dos apóstolos.

Nesse fragmento, pudemos compreender que os sujeitos da enunciação, Mateus, Marcos e Lucas, ao reportarem o discurso proferido por Jesus, respectivamente – “[...] *sigam-me, e eu os farei **pescadores de homens***. (Versículo 19), “[...] *sigam-me, e eu os farei **pescadores de homens***. (Versículo 18), “[...] *Não tenha medo; de agora em diante você será **pescador de homens***” (Versículo 10) – para além de se dirigirem a *destinatários imediatos* (os doze homens que estavam, no momento dessa interação, sendo constituídos apóstolos), “cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente” (FORIN, 2016, p. 31), também apontam, dialogicamente, para um *superdestinatário* (os adeptos ao cristianismo), “cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva” (*op. cit.*).

De acordo com Nicodemos (2014), os doze apóstolos foram levantados por Deus, encarnado no sujeito Jesus, a fim de serem modelos de conduta e de liderança para a igreja cristã durante a transição da *antiga* (período do Velho Testamento) para a *nova aliança* (época atual), além de estabelecerem um dos fundamentos, de modo geral, da orientação cristã – transmitir o evangelho a todos, fazer discípulos: “*Ide por todo o mundo, pregai o evangelho a toda criatura*” (Marcos 16.15, [grifos nossos]).

Dessa maneira, parece-nos que a constituição, de forma convocatória, dos apóstolos ultrapassou, cronotopicamente, o contexto de sua enunciação, perpassando esse chamamento para todos os segui-

dores do cristianismo: pregar o evangelho para todos. Assim, nessa ótica, entendemos o *superdestinatário* (FIORIN, 2016) nessa interação discursiva como os cristãos, de modo geral – os replicadores do evangelho.

Sob esse prisma, compreendemos o enunciado concreto “pecador de homens” como replicador/multiplicador da palavra, bem como o sentido de constituir o dever maior do apostolado – resgatar almas (homens).

Dando continuidade ao movimento analítico, convocamos o próximo fragmento que aborda a constituição do papel social, de caráter eletivo, dos doze apóstolos.

Fragmento 02	
Lc 6. 12-16	Mt 10.1-08
<p>¹²Num daqueles dias, Jesus saiu para o monte a fim de orar, e passou a noite orando a Deus. ¹³Ao amanhecer, chamou seus discípulos, e escolheu doze deles, a quem também designou apóstolos: ¹⁴Simão, a quem deu o nome de Pedro; seu irmão André; Tiago; João; Filipe; Bartolomeu; ¹⁵mateus; Tomé; Tiago, filho de Alfeu; Simão, chamado zelote; ¹⁶Judas, filho de Tiago; e Judas Iscariotes, que veio a ser o traidor.</p>	<p>E, chamando os seus doze discípulos, deu-lhes autoridade para os expulsarem os espíritos imundos, e para curar todas as doenças e enfermidades. ²Estes são os nomes dos doze apóstolos: O primeiro, Simão, chamado Pedro, e André, seu irmão; Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão; ³Filipe e Bartolomeu; Tomé e Mateus, o publicano; Tiago, filho de Alfeu, e Lebeu, apelidado Tadeu; ⁴Simão, o Cananita, e Judas Iscariotes, aquele que o traiu. ⁵Jesus enviou os doze, com as seguintes instruções: Não se dirijam aos gentios, nem entrem em cidade algumas dos samaritanos; ⁶Antes dirijam-se as ovelhas perdidas de Israel; ⁷Por onde forem puguem essa mensagem: o reino dos céus está próximo. ⁸Curem os enfermos, purifiquem os leprosos, ressuscitem os mortos, expulsam os demônios; vocês receberam de graça, dêem também de graça.</p>

No **Fragmento 02**, podemos ver, por meio da autorização de Jesus, em Mateus – “Ao amanhecer, **chamou** seus discípulos, e escolheu doze deles, a quem também **designou** apóstolos” (Versículo 13) –, bem como em Lucas – “**deu-lhes autoridade** [...]”, “[...] **enviou** os doze, com as seguintes **instruções** [...]” (Versículos 1 e 5) –, a constituição do papel social a ser desempenhado pelos doze apóstolos (ou escolhidos), no sentido de habilitá-los para um exercício (ou prática) social específico – o apostolado.

Tendo por base a teoria bakhtiniana, compreendemos essa *habilitação* singular atribuída aos apóstolos, por Jesus, como um *ato responsável*, no sentido de dar *um passo*, de realizar (axiologicamente) *uma escolha*, de promover *tomada de posição*, ou ainda, como acentua o Ponzio (2010b, p. 10), de mobilizar

um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção.

Já no que se diz respeito ao enunciado contido em Lucas, por meio do discurso citado de Jesus – “[...] a quem também **designou apóstolos**” (Versículo 13) –, em que há um processo de nomeação dos doze apóstolos, verificamos o aroma semântico de “enviados”, no sentido de *representação autorizada*. Com base em McDowell (2013), esse termo (apóstolo) era acentuado dentro da tradição do judaísmo antigo no sentido de representação autorizada a proclamar a chegada do reino vindouro e fundar comunidades religiosas.

Essa relação dialógica, em destaque, aproxima-nos da compreensão bakhtiniana de *ecos de ressonâncias de enunciados dialógi-*

cos, uma vez que esse enunciado convoca sentidos historicamente já proferidos – termo comumente mobilizado pelos reis judeus no contexto do Antigo Oriente – sendo que, desta feita, adquirindo “um sentido e valor a partir do lugar único do singular, do seu reconhecimento, na base do seu “não-álibi no existir”” (PONZIO, 2010, p. 20, [grifos do autor]). Isto é, esse enunciado, fora (re)elaborado, (re)valorado e (re)acentuado, discursivamente, de acordo o tom emotivo-volitivo de Lucas, nesse novo lugar espaço-temporal situado.

Nesse sentido, na visão de Bakhtin, os enunciados concretos – relativamente emoldurados no social em auditórios dialógicos – são embebidos de ideologias e *valorações situadas*, elencadas em função do propósito comunicativo do sujeito, refletindo, assim, a noção de *eventicidade do enunciado* no discurso – o caráter único e singular de toda e qualquer interação discursiva, “o enunciado (ou parte do enunciado) [...], mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 313).

Dessa forma, essa atualização do enunciado da constituição dos apóstolos (Lc 6.13) corrobora o pensamento bakhtiniano de que o enunciado está sempre em ligação com outros já existentes: eis uma das principais características que o define como *dialógico*, como esclarece Bakhtin (2011, p. 371 [grifos nossos]): *Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado*”.

Ainda sobre o **Fragmento 02**, constatamos que os enunciadores Lucas – “*Simão, a quem deu o nome de Pedro; seu irmão André; Tiago; João; Filipe; Bartolomeu; Mateus; Tomé; Tiago, filho de Alfeu; Simão, chamado Zelote; Judas, filho de Tiago; e Judas Iscariotes, que veio a ser o traidor*” (Versículo 14-16) – e Mateus –

“ [...] *Simão, chamado Pedro, e André, seu irmão; Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão; ³Filipe e Bartolomeu; Tomé e Mateus, o publicano; Tiago, filho de Alfeu, e Lebeu, apelidado Tadeu; ⁴ Simão, o Cananita, e Judas Iscariotes, aquele que o traiu*” (Versículo 2-4) –, ao se reportarem, dialogicamente, a Jesus, acentuam a constituição dos apóstolos em sentido nominal, a fim de demonstrarem a nomeação eletiva realizada por Jesus no evento da constituição do Seu apostolado.

Nesse cenário, de acordo com Bakhtin (2010b), essa nomeação mobilizada por Jesus assume uma postura de *singularizar os apóstolos*, chamando-os pelo nome, tornando-os, portanto, sujeitos irrepetíveis, garantindo, desse modo, a singularidade dos doze, dentro do espaço narrativo saturado pelos discursos de *outrem*. No sentido de enfatizar este aspecto, parafraseando as palavras de Faraco (2003), acentuamos que o sujeito tem, dessa maneira, a possibilidade de singularizar-se por meio da atualização, em caráter de alteridade, na interação viva com as vozes sociais.

Nesse momento, passamos a refletir acerca da constituição dos doze apóstolos por meio do *outro* – as multidões (auditório social dos apóstolos) tendo como exemplo o reconhecimento do auditório social do apóstolo Filipe, no **Fragmento 03**.

Fragmento 03

At 8.5-8

⁵E, descendo Filipe à cidade de Samaria lhes pregava a Cristo. ⁶**E as multidões unanimemente prestavam atenção ao que Filipe dizia, porque ouviam e viam os sinais que ele fazia;** ⁷Pois que os espíritos imundos saíam de muitos que os tinham, clamando em alta voz; e muitos paralíticos e coxos eram curados. ⁸E havia grande alegria naquela cidade.

Como podemos observar na cena narrada, no **Fragmento 03**, a autorização social, dos apóstolos, realizada por Jesus, é reconhecida pelo auditório social de Filipe, um dos doze. Dessa forma, trata-se de uma constituição mútua, na qual o seu processo leva em consideração o discurso de *Outrem* (Jesus), ou seja, a singularidade desse ato enunciativo deu-se numa instância, complexa e amplamente saturada, fortemente acentuada pelo tom valorativo expresso *por outrem*.

Portanto, esse fragmento reforça a concepção bakhtiniana de que *o outro* (as multidões) constitui *o outro* (Filipe) enquanto um apóstolo nomeado pelo Outro (Jesus), demonstrando que as relações interpessoais que convocam o que podemos denominar de *encadeamentos de outros*.

Nessa linha de pensamento, toda constituição, nomeada pelo indivíduo, está preñe de discursos de *outrem* e, simultaneamente, é concretizada e absorvida para *os outros* e *pelos outros*, ou seja, o discurso está sempre recoberto de uma complexa dialogicidade, tanto de quem o constitui como de quem o está interpretando, como podemos confirmar nas letras de Bakhtin (2002, p. 139):

em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas, com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. [...] fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações, indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc.

Assim, entendemos, nessa linha de pensamento, que *O Outro* (Jesus) está impregnado pelo processo de enunciação *do outro* (Filipe), uma vez que o enunciado é carregado de outros enunciados, de fios

dialógicos já existentes. Trata-se, de certa forma, de uma resposta a um *já dito* sobre determinado tópico: eis um fenômeno comum a todo discurso.

Lemos que essa noção de *encadeamentos dos outros* comunga, de certa forma, com o viés norteador de PFA – o sujeito, eu, se constitui à medida que vai ao encontro do outro, ou seja, o outro é imprescindível na construção do eu. Daí, a conclusão de que a constituição do ser, bem como a linguagem, deve ser percebida a partir de uma concepção dialógica. Com isso, fica explícito que é a partir das relações dialógicas, manifestadas nas diversas práticas históricas de interação e de usos da linguagem, que o sujeito se constitui e constitui o *outro* – “ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando o diálogo termina, tudo termina.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 108).

À luz dessa perspectiva, o dialogismo constrói a imagem do sujeito num processo de comunicação interativa, no qual o *eu* é visto e reconhecido por meio do *outro*, na imagem que o outro faz deste *eu*. Nesse sentido, o *outro* se projeta em mim e *eu* me projeto no *outro*, nossa comunicação dialógica requer que nossos reflexos projetem-se um no *outro*, e que afirmemos um para o outro a existência de multiplicidades de *eu*.

Ainda, para além de percebermos o reconhecimento da constituição dos apóstolos por meio do *outro* (as multidões, no **Fragmento 03**, como auditório social), compreendemos, de fato, a habilitação do apostolado do discípulo Filipe, durante a realização de seu papel social (de seus atos) – “*Pois que os **espíritos imundos saíam de muitos que os tinham, clamando em alta voz; e muitos **paralíticos e coxos eram curados*****” (Versículo 7) –, seguindo um direcionamento orquestrado por Jesus (**Fragmento 02**), no momento da habilitação de seu apostolado, no discurso de Mateus – “**Curem**

os enfermos, purifiquem os leprosos, ressuscitem os mortos, expulsem os demônios; vocês receberam de graça, dêem também de graça” (Versículo 8).

Filipe, assim, assume a sua singularidade, estabelece sua participação singular e irrepetível nesse existir-evento e, desse modo, promove um gesto ético de responsabilidade, isto é, toma sua posição axiológica em um contexto específico, “posiciona-se frente a valores” (FARACO, 2010, p. 153). Portanto, lemos os atos promovidos por Filipe como atos de compreensões responsáveis e responsivas.

Considerações finais

No que se refere aos resultados, à cena da constituição dos doze apóstolos situa-se como uma narrativa discursiva fecunda em recorrências dialógicas, o que nos permitir afirmar que a construção enunciativa mobilizada neste episódio bíblico está, dialógico-discursivamente, imbricada com os *encadeamentos enunciativos dos outros* – Jesus (autorizado, socialmente por Deus) e as multidões.

Em relação ao objetivo assumido – realizar um estudo que se debruça sob a constituição dos doze apóstolos, isto é, como eles foram habilitados a exercerem, socialmente, o papel do apostolado, a partir do olhar para as relações dialógicas presentes em fragmentos do texto bíblico que acentuam essa constituição, sob o ângulo axiológico dos autores sinóticos Mateus (Mt), Lucas (Lc) e Marcos (Mc) –, concluímos que, de modo geral, a constituição dos apóstolos, como apresenta nossa análise, foi atravessada pela noção de *encadeamentos enunciativos dos outros* como estratégias discursivas empreendidas, especificamente, pelos evangelistas em destaque.

Assim, esse *encadeamento dos outros*, no texto, pode ser percebido através de dois ângulos: por Jesus – autorizado socialmente por Deus – e pelo auditório social – as multidões que legitimavam tal constituição. Destarte, pudemos perceber, a partir do olhar para o *corpus*, que essa constituição apontou, dialogicamente, para *destinatários imediatos* (os doze apóstolos) e *superdestinatários* (a comunidade cristã), bem como foram vislumbradas relações dialógicas (referentes ao Antigo Testamento e tradições rabínicas) do enunciado da constituição e da nomeação em caráter eletivo.

Referências

AMORIM, Marília. *Para uma filosofia do ato*: “valido e inserido no contexto”. In: Brait, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17-43.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária; O discurso no romance. In.: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 2002, p. 13-210.

_____. *Arte e responsabilidade*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010b.

_____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo. São Paulo: 34, 2013.

_____. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução da Nova Versão Internacional (NVI). São Paulo: Editora Vida Nova, 2012.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARACO, Carlos. Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: Bakhtin, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010, p. 147-158.

_____. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.

GEISLER, Normam; NIX, Willian. *Introdução Bíblica: como a bíblia chegou até nós*. Tradução de Oswaldo Ramos. São Paulo: Vida, 2011.

LEITE, Francisco Benedito. A utilização do método socioideológico para estudos em ciências da religião e em teologia. In: *Linguagem, discurso e religião: diálogos e interfaces*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2017.

MACARTHUR, John. *As parábolas de Jesus*. Tradução de Markus Heidegger. Rio de Janeiro: Luz e Vida, 2016.

MCDOWELL, Josh. *Novas evidências que demandam um veredito: Evidência I e II*. Tradução de Carlos Osvaldo Pinto. São Paulo: Agnus, 2013.

NICODEMUS, Augustos. *Cristianismo descomplicado: questões difíceis da vida cristã de um jeito fácil de entender*. São Paulo: Mundo Cristão, 2017.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: Bakhtin, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de

Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010, p. 09-40.

_____. *A revolução bakhitiana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução de Valdemir Miotello. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: *Revista Bioethikos /Centro Universitário São Camilo – São Paulo*. v. 3. n. 1. (jan./jun.2 009), p. 121-126.

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

_____. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). In.: _____. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

Reflexões preliminares sobre a abordagem dialógico-discursiva da temática de gênero na Universidade

Ludmila Mota de Figueiredo Porto

Resumo: Este trabalho apresenta algumas reflexões preliminares sobre a importância de se discutir a temática de gênero nos cursos de letras da UEPB, como forma de abrir espaço para uma reflexão mais ampla sobre o lugar de discussão da diversidade de gênero na universidade. Trata-se de um texto ensaístico que visa a relacionar os estudos de gênero e a Teoria/Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 2006), a fim de desenvolver uma alternativa de abordagem da temática via discurso e, assim, contribuir futuramente para a formação de professores mais inclusiva.

Palavras-chave: Gênero. Universidade. Teoria/Análise Dialógica do Discurso. Formação de professores.

Preliminary reflections on the dialogic-discursive approach to gender issues at the University

Abstract: This paper presents a preliminary reflection on the importance of gender discussion in the courses of letters in UEPB, as a means of introducing a broader reflection on the place occupied by the discussion on gender diversity in Brazilian universities. This is an essay that aims to relate gender studies to Dialogic Discourse Theory/Analysis (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 2006), in order to present an alternative approach to the subject through discourse analysis for, thus, contribute to a most inclusive agenda to teacher training in the future.

Keywords: Gender. University. Dialogic Discourse Theory/Analysis. Teacher training.

Ludmila Mota de Figueiredo Porto é Doutora em Linguística (UFPE) e Professora do Departamento de Letras e Artes, Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba.

Contextualização inicial

Já se tornou lugar comum a referência à discussão sobre as questões que envolvem gênero enquanto uma polêmica contemporânea. Por um lado, há um forte movimento de combate à chamada “ideologia de gênero”, termo que tem sua origem na nota publicada pelo ultraconservador monsenhor Óscar Alzamora Revoredo, na Conferência Episcopal do Peru, em 1998, e que se tornou referência para o posicionamento católico sobre a temática, sendo traduzido para diversos idiomas e citados pelo que Junqueira (2018, p. 469) denomina dessa “apologética produção discursiva antigênero”. Por outro, no âmbito de produção do conhecimento científico, os estudos de gênero vêm conquistando seu espaço a partir da contribuição dos estudos feministas e da Teoria *Queer*¹ (BEAUVOIR, 2019; BUTLER, 2016; CONNELL; PEARSE, 2015). Assim, o entrave entre os defensores do gênero enquanto um problema social a ser combatido e os defendem a agenda da diversidade de gênero enquanto uma questão social de luta pela igualdade entre pessoas caracteriza uma sociedade contemporânea bipartida.

No Brasil, essa mesma sociedade é palco de um número crescente de episódios de violência de gênero. De acordo com a pesquisa publicada no Atlas da Violência de 2017, entre 2005 e 2015, a taxa de homicídios no país, por 100 mil habitantes, aumentou de 26,1% para 28,9%. Com respeito à violência contra mulheres, esse percentual cresceu 7,3% no mesmo período (IPEA; 2017). Esses alarman-

1. Pensamento que defende a construção social tanto da sexualidade quanto do gênero, uma vez que foram repetidas tantas vezes e por tão longo período de tempo que foram tomadas como verdades absolutas (SILVA, 2019).

tes dados trouxeram a necessidade de promulgação da Lei 13.104/15 (BRASIL, 2015), a Lei do Feminicídio, que passou a tratar os homicídios contra a mulher como crimes hediondos, quando ocorrerem em âmbito familiar ou doméstico e envolverem o menosprezo à condição de ser mulher.

Ora, se é necessário que a lei interfira de maneira efetiva nessa situação social, torna-se fundamental, em tempos de intolerância e violência motivadas por questões de gênero na sociedade brasileira, erguer a bandeira da tolerância, da paz e do respeito, em busca de uma sociedade mais justa. Em outros termos, o aumento da violência contra a mulher no Brasil leva à urgência a discussão sobre gênero no país, a fim de compreender como as questões que envolvem gênero têm motivado essa violência.

No âmbito da discussão teórica, a mudança na compreensão sobre o conceito de gênero, que ganhou força na terceira onda do feminismo, sobretudo a partir das reflexões de Butler (2016), partiu do questionamento da mulher como um sujeito universal e resumida a seu sexo, voltando o olhar para as condições sociais dessa mulher, tendo em vista que as diversas identidades femininas sofrem opressões sociais também diversas. Desta forma, a luta pela igualdade de gênero, a partir do lugar de mulheres negras, pobres, lésbicas e socialmente desfavorecidas não pode ocupar o mesmo lugar da luta de mulheres brancas e de classe média, conforme historicamente se deu o movimento feminista na primeira e segunda ondas (SILVA, 2019).

Butler (2016) defende, ainda, que é imprescindível contestar a unidade do sujeito enquanto binário – homem *versus* mulher – já que a categoria de gênero, na pós-modernidade, é socialmente construída e, portanto, o gênero passa a ser uma interpretação múltipla do sexo. Nesse sentido, a categoria de gênero refrata o encapsula-

mento de sujeitos em sexos biológicos pré-determinados, abrindo espaço para o vivenciamento de identidades de gênero, muitas vezes, caleidoscópicas e fluidas. É nesse cenário que identidades transgênero e não binárias passam a ser abarcadas pela discussão filosófica e social na academia.

Assim, no vivenciamento atual daquilo que se convencionou chamar de quarta onda do feminismo, impulsionada pela crescente mobilização virtual de grupos que lutam pela igualdade de direitos entre os gêneros, as mulheres de países periféricos, como os da América Latina, ganham voz em sociedades marcadas por baixos indicadores de desenvolvimento socioeconômico e humano (SILVA, 2019), os quais são inversamente proporcionais aos índices de violência. A luta contra a misoginia passa a dividir espaço com a luta contra a transfobia no feminismo contemporâneo, e isso ocorre por que as pessoas que se identificam com diversas identidades de gênero vão sofrer consequências tão trágicas da intolerância e da violência quanto as mulheres em relações de desigualdade social.

É, pois, mediante uma conjuntura nacional marcada por discursos intolerantes e atitudes violentas contra mulheres, transgêneros, pessoas que se identificam como não binárias etc., que se mostra premente o combate à intolerância e à violência através da educação. Assim, a universidade, enquanto uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, carrega em seu âmago a difícil tarefa de cuidar da formação da consciência política e social do estudante, além de fornecer uma educação superior que tem por finalidade a profissionalização e a iniciação à prática científica (SEVERINO, 2007).

No âmbito universitário, estudos sobre gênero vêm sendo conduzidos em várias áreas, a exemplo da Linguística, da Educação, da Sociologia, da Antropologia, da Literatura, do Direito, só para citar al-

gumas. Não obstante, muitos estudantes de letras ainda confundem os conceitos que envolvem a diversidade de gênero, a relação entre orientação sexual e gênero e o espaço que deve ser, ou não, destinado à discussão sobre gênero na universidade e na escola (PORTO; SILVA NETO, 2018). Nesse diapasão, é necessário compreender de forma sofisticada as dinâmicas de gênero, e produzir essa compreensão é compartilhar conhecimento sobre o assunto globalmente (CONNELL; PEARSE, 2015).

Defendemos, neste trabalho, que o conhecimento produzido pelo viés do discurso é fundamental para a compreensão de determinada situação social, já que a interação verbal é lugar de expressão do diálogo social. Nessa conjuntura, as enunciações sobre o conceito de gênero devem ser compreendidas com base na sua significação, no seu tema e, sobretudo, no acento apreciativo ou de valor que o sujeito utiliza para construir o seu discurso. É justamente a partir da compreensão ativa e responsiva dessas enunciações, em que o discurso do *eu* constrói sentidos em relação dialógica com o discurso do *outro*, que se torna possível uma aproximação do pesquisador com os sujeitos sociais de fala viva, representativos de uma sociedade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012).

Especificamente nos cursos de licenciatura em letras, é fundamental compreender a temática de gênero, uma vez que a formação de professores com respeito à diversidade de gênero pode influenciar de maneira direta a sua atuação profissional, a partir de uma postura inclusiva e respeitosa. Com efeito, trata-se de uma necessidade educativa e também política, visto que a possibilidade de instituir um debate sobre gênero nas escolas tem provocado discussões controversas na sociedade civil, entre os que se colocam totalmente contra a abordagem do tema e aqueles que entendem o gênero como uma discussão importante a ser realizada na formação de novos cidadãos.

Apresentaremos a seguir a Teoria/Análise Dialógica do Discurso, proveniente da obra de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 1993; 2003; 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012; BRAIT, 2006; SAMPAIO *et. al.*, 2006), como uma abordagem pertinente, teórico e metodologicamente, para a compreensão do gênero a partir de sujeitos via linguagem. A ideia deste ensaio é, na verdade, expor brevemente essa abordagem, a partir de alguns de seus principais conceitos, criando um terreno fértil para discussões posteriores de base analítica. Por fim, serão feitas algumas considerações finais sobre estas reflexões preliminares que motivaram a continuidade desta pesquisa².

A Análise Dialógica do Discurso: uma abordagem possível para a compreensão de gênero

O conjunto das obras deixadas pelo Círculo de Bakhtin propulsionou o nascimento de uma Teoria/Análise Dialógica do Discurso, sustentada no ensaio de Brait (2006, p. 10), em seu embasamento constitutivo, como “a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável”.

Mas, para compreender a Teoria Dialógica e, conseqüentemente, a Análise Dialógica do Discurso e seu método, é preciso retomar o

2. Este texto é fruto do projeto de pesquisa intitulado: *Compreender gênero no curso de licenciatura em letras (língua portuguesa): uma questão necessária à formação de professores* (PIBIC/CNPq-UEPB, 2017-2018) (PORTO; SILVA NETO, 2018). Embora o projeto tenha sido concluído em julho de 2018, aqui serão apresentadas estas reflexões preliminares sobre a compreensão da temática, que motivaram um novo projeto de pesquisa (PORTO; MEDEIROS, 2019), o qual deu continuidade à discussão e ampliou a coleta de dados para os cursos de língua espanhola e língua inglesa da UEPB.

projeto filosófico de Bakhtin, tendo em vista que, em *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, escrito no início da década de 1920, o autor já apresenta conceitos fundamentais de seu pensamento, os quais vão sendo aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento de sua Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 2010). Nessa importante obra, destaca-se o conceito de ato concreto, base de sua Filosofia Primeira, que não se limita à verdade da ciência, que toma o mundo como um objeto teórico, como se ele não existisse concretamente:

Enquanto o mundo autônomo teórico, abstrato, alheio por princípio à historicidade viva singular, permanece fechado em suas próprias fronteiras, a sua autonomia é justificável e inviolável; são igualmente justificadas disciplinas filosóficas especiais como a lógica, a teoria do conhecimento, a psicologia do conhecimento, a biologia filosófica, que objetivam descobrir – teoricamente, isto é, segundo o conhecimento abstrato – a estrutura do mundo teoricamente cognoscível e seus princípios. Mas o mundo como objeto de conhecimento teórico procura se fazer passar como o mundo como tal, isto é, não só como unidade abstrata, mas também como concretamente único em sua possível totalidade; o conhecimento teórico visa, assim, construir uma filosofia primeira (*prima philosophia*) (BAKHTIN, 2010, p. 50).

Para Bakhtin (2010, p. 68), a Filosofia Primeira seria “uma doutrina não sobre a criação cultural unitária, mas sobre o existir-evento unitário e singular”. Desta forma, a Filosofia Primeira não se restringe à verdade teórica (o ideal da filosofia científica), que representa apenas uma parte da verdade, uma filosofia especializada, ela preconiza a existência de dois mundos: o mundo teórico e o mundo real, onde o ato responsável se realiza:

Portanto, esta filosofia teórica não pode pretender ser uma filosofia primeira, isto é, uma doutrina não sobre a criação cultural uni-

tária, mas sobre o existir-evento unitário e singular [...]. Para uma consciência participante e exigente, é claro que o mundo da filosofia contemporânea, o mundo teórico e teorizado da cultura, é, em certo sentido, real e tem validade, mas é igualmente claro que tal mundo não é aquele mundo no qual ela vive de fato e no qual o seu ato, responsavelmente, se realiza (BAKHTIN, 2010, p. 68-69).

A Filosofia Primeira, então, é uma filosofia do ato responsável, que é definido por Bakhtin (2010) como uma composição entre seu conteúdo-sentido e a realidade histórica do seu existir. Dessa forma, o ato só existe na confluência entre o que se disse teoricamente sobre ele e o valor que ele assume ao realizar-se em determinado momento, único e irrepetível. Assim, o ato responsável, seja em forma de um pensamento ou de uma ação, pressupõe sempre uma *assinatura* que lhe confere validade e reconhecimento:

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da minha assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 94).

Este ser não pode definir-se em categorias de uma consciência teórica indiferente, mas de categorias da comunicação real, de um ato ético, nas categorias de uma vivência participativa na singularidade concreta do mundo. Essa participação concreta no mundo pressupõe a não-indiferença ao outro, que também ocupa seu lugar

no mundo e é insubstituível, ou seja, cada um ocupa um lugar central no mundo, este “*todo arquitetônico* [que] é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato” (BAKHTIN, 2010, p. 118). Em direção a este todo arquitetônico convergem valores, significados e relações espaço-temporais, caracterizados a partir das relações de alteridade entre o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro (PONZIO, 2010).

Para o filósofo (BAKHTIN, 2010), todo o ser humano tem um lugar insubstituível no mundo e, ainda que, de forma responsável, ele possa renunciar a si mesmo, este fato, do ponto de vista do sentido e da sua existência, não torna este mundo indiferente:

O mundo no qual eu, do meu lugar, no qual sou insubstituível, renuncio, de maneira responsável, a mim mesmo, não se torna um mundo no qual eu não estou, um mundo indiferente, no que diz respeito ao seu sentido, à minha existência: a abnegação é uma realização que abraça o existir-evento (BAKHTIN, 2010, p. 63).

Ao enfatizar o lugar insubstituível que todo o ser humano ocupa no mundo dos atos realizados, Bakhtin (2010) deixa claro que o acesso ao mundo (do conhecimento e, por conseguinte, da compreensão e do sentido) é orientado por uma relação de alteridade com o outro na consciência emotiva-volitiva participante do eu, em sua unicidade:

De fato o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepetibilidade do meu lugar. O outro, na minha consciência emotiva-volitiva participante, está exatamente no seu lugar [...]. A partir do lugar único que eu ocupo, se abre o acesso a todo o mundo na sua unicidade, e para mim, somente deste lugar (BAKHTIN, 2010, p. 104-106).

Em outra passagem da referida obra (BAKHTIN, 2010), pode-se observar que, para o autor, a relação de alteridade não se constrói apenas entre o *eu* e os *outros* imediatos, mas entre o homem e a sociedade, ao longo do tempo:

Não existe o homem em geral; existe eu, e existe um determinado, concreto, ‘outro’: o meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real) (BAKHTIN, 2010, p. 106).

Também em outro importante texto, ao discutir a relação entre o autor e a personagem na atividade estética, Bakhtin (2003) defende que apenas a partir do *outro* é possível definir o *eu*, posto que apenas o *outro* possui um excedente de visão sobre o *eu*:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. Esse *excedente* de minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. [...] Minha imagem externa não pode ser um elemento de caracterização para mim mesmo. Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural único (BAKHTIN, 2003, p. 21; 32-33).

Diante do exposto, já se torna possível visualizar, na Filosofia da Linguagem de Bakhtin, a base da Teoria/Análise Dialógica do Discurso, pautada nas relações que se estabelecem entre sujeitos, sempre inacabados, que empregam seus atos – de ação, de pensamento, de sentimento, de linguagem etc. – a partir dos lugares que ocupam no mundo e em relação a outros sujeitos. Essas relações se estabelecem e se expressam através da plenitude da palavra:

A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento³ único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsavelmente significativa: pode ser a verdade (*pravda*), e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito (BAKHTIN, 2010, p. 84).

Estendendo o seu pensamento para uma reflexão sobre os fundamentos filosóficos das ciências, em discussão posterior, no ensaio *Metodologia das Ciências Humanas*, Bakhtin (2003) defendeu que as ciências humanas tinham uma natureza diversa das ciências naturais e exatas e, por isso, não poderiam abordar seus objetos como uma coisa muda:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque,

3. Ser-Evento e existir-evento são traduções diferentes para o mesmo conceito. Apesar de a citação trazer “existir-evento”, optamos pelo primeiro termo, por acreditarmos ser uma expressão mais clara em língua portuguesa.

como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialogico* (BAKHTIN, 2003, p. 400, grifos do autor).

Para o autor (BAKHTIN, 2003), o objeto de estudo das ciências humanas é o sujeito que “não pode tornar-se mudo”, isto é, o sujeito que se expressa e que só pode ser estudado em relação ao *Outro*. Desta forma, o conhecimento nessas ciências deve ter uma natureza dialógica, uma vez que o sujeito é “o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395).

O dialogismo atravessa a constituição do próprio homem e, por consequência, a relação entre os textos por ele produzidos: “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. Para a compreensão dos textos, então, é necessário aprofundar “seu sentido, com o auxílio de outros sentidos” (BAKHTIN, 2003, p. 399-401), considerando-se que o sentido vivo, resultante do enunciado concreto, é um evento não-reproduzível, visto que é fruto da interação verbal entre, no mínimo, dois interlocutores. O dialogismo é, portanto, a força motriz de toda forma de comunicação verbal.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2012) elucida que uma das formas mais explícitas de manifestação do dialogismo é o discurso citado, definido como:

O discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação. Aquilo de que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras. [...] Mas o discurso de outrem

constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como uma unidade integral da construção. [...] A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-las parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 150-151, grifos do autor).

Qualquer que seja a natureza do texto a ser analisado – oral, escrita ou verbo-visual –, o dialogismo lhe é inerente, na medida em que a interação verbal é lugar de expressão de sujeitos, e não de coisas mudas (BAKHTIN, 2003). Neste norte, a consideração do sentido vivo é crucial no método dialógico-discursivo, que, a partir da exploração qualitativa dos textos e da subjetividade de sujeitos, proporciona uma forma de conhecimento de natureza sociocultural de sujeitos históricos através da linguagem (SAMPAIO *et. al.*, 2006) e tem-se mostrado bastante pertinente nos últimos anos (PORTO, 2010; 2015), tendo em vista que permite a compreensão do contexto sociocultural mais amplo, onde são produzidos e circulam esses discursos.

Ora, especificamente na temática que interessa a este trabalho, buscamos a multiplicidade de sentidos que circulam sobre gênero no âmbito social universitário, a fim de compreender de que maneira a diversidade de gênero vem sendo trabalhada na formação de professores de língua, nos cursos de licenciatura em letras. Segundo Bakhtin/Volochínov: “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 137). É a partir dos discursos que são produzidos e circulam sobre gênero

nesse âmbito social que se torna possível, ao pesquisador, conhecer a realidade social desse contexto de formação de professores.

O pesquisador compreende o enunciado concreto, conforme sugestão de Bakhtin (2003), segundo o movimento dialógico de interpretação, que parte do relacionamento do texto com outros textos e contextos passados, ao passo que também antecipa a construção de outros textos e de futuros contextos. Nesse sentido, a compreensão pode ser subdividida em quatro atos:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial);
- 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão do seu *significado* reprodutível (geral) na língua;
- 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante);
- 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e universalidade (BAKHTIN, 2003, p. 398, grifos do autor).

Assim, na análise dialógica dos discursos dos alunos de letras da UEPB sobre gênero, os signos devem ser compreendidos no âmbito da língua, mas não podem ser dissociados do contexto em que aparecem e, por fim, precisam estar inseridos no contexto dialógico, isto é, estar imersos nos sentidos atribuídos pelo *Outro*. Essa imersão no contexto dialógico é o que permite, propriamente, a compreensão dos discursos em determinada enunciação, ou seja, do seu sentido atual:

O significado lingüístico de uma enunciação dada é conhecido sobre o fundo de uma língua e o seu sentido atual, sobre o fundo de outras enunciações concretas do mesmo tema, sobre o fundo de opiniões

contraditórias, de pontos de vista e de apreciações [...] (BAKHTIN, 1993, p. 90).

Ainda para o autor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012), o enunciado possui tema e significação. O tema é o “sentido da enunciação completa” que “se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 133), e a significação tem relação com a memória carregada pela palavra. O estudo do enunciado concreto, então, parte da significação, mas deve tender para a compreensão do tema:

A investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode, segundo a definição que demos, orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 136).

Ressalta-se, porém, que a memória traz determinada estabilidade à palavra, ligando o tema àquilo que o precede e o que o sucede e, ao ser atualizada no uso concreto da língua, a palavra recebe um novo acento apreciativo, constituindo-se enquanto um signo:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra. [...] Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa* [e] em qualquer enunciação, por maior

que seja a amplitude de seu espectro semântico e da audiência social de que goza, uma enorme importância pertence à apreciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 137-140, grifos do autor).

A observação, a descrição e a análise dos temas e dos acentos apreciativos que recaem sobre o conceito de gênero, provenientes dos questionários e entrevistas semiestruturados com alunos de letras de UEPB⁴, *campus* I, dos turnos diurno e noturno, tornará possível um olhar mais completo e abrangente sobre a temática. A partir dessa análise, serão suscitadas as relações dialógicas que se estabelecem com o discurso do *Outro*, tendo em vista que, como dizia Bakhtin/Volochínov (2012, p.137): “compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*”.

Conforme Brait esclarece, a partir das contribuições do legado de Bakhtin e do seu Círculo, o desenvolvimento da Teoria/Análise Dialógica do Discurso e, conseqüentemente, do método dialógico-discursivo de análise clama por um conjunto de conceitos e categorias que “especificam uma *postura dialógica* diante de um *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006, p. 29, grifos do autor). Desta forma, embora as categorias de *dialogismo*, *tema* e *acento apreciativo* tenham sido lançadas como possíveis balizadoras deste estudo, a análise do discurso dos estudantes de letras sobre a temática de gênero poderá requerer outras categorias da Teoria, uma vez que “a partir de um ponto de vista dialógico, de um embate”, é preciso “deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido” (BRAIT, 2006, p. 24).

4. Os dados coletados nesta pesquisa serão analisados juntamente com os da pesquisa de 2018/2019 (PORTO; MEDEIROS, 2019), cujos primeiros resultados serão apresentados no XXVI Encontro de Iniciação Científica da UEPB, que ocorrerá entre 22 e 24 de outubro de 2019.

Assim, no método dialógico-discursivo de análise qualitativa, a compreensão é construída a partir do entrelaçamento de sentidos que se revelam em relação dialógica. Compreender esses sentidos sobre gênero é, pois, o primeiro passo para se compreender os sujeitos que ocupam os lugares de futuros professores de língua no ensino básico.

Considerações finais

Neste ensaio, procuramos apresentar algumas reflexões preliminares sobre a importância de se discutir a compreensão de gênero nos cursos de letras da UEPB, como forma de abrir espaço para uma reflexão mais ampla sobre o lugar de discussão da diversidade de gênero na universidade.

Para isso, contextualizamos inicialmente a temática, através da recuperação de dados sobre a violência de gênero no Brasil. Em seguida, situamos historicamente os estudos de gênero no movimento feminista, sobretudo a partir da segunda onda do feminismo, para então apresentarmos as preocupações com a diversidade de gênero na contemporaneidade.

Conforme discutido, o aumento da violência contra a mulher no Brasil leva à urgência a discussão sobre gênero no país, a fim de compreender como as questões que envolvem gênero têm motivado essa violência. Além disso, com a ampliação da compreensão de gênero a partir da terceira onda do feminismo, a luta contra a misoginia passa a dividir espaço com a luta contra a transfobia e contra o preconceito em relação aos sujeitos que se identificam como não binários, posto que essas pessoas estarão igualmente ou até mais suscetíveis

às consequências trágicas da intolerância e da violência quanto as mulheres em relações de desigualdade social.

Diante de discursos intolerantes e atitudes violentas contra mulheres, transgêneros, pessoas que se identificam como não binárias etc., defendemos que a educação é fundamental para o combate à intolerância e à violência de gênero. Nesse cenário de produção de conhecimento, propusemos a abordagem do tema a partir da Teoria/Análise Dialógica do Discurso, apresentada com base nas origens filosóficas do pensamento bakhtiniano, estendendo-se aos principais conceitos para se pensar o gênero a partir do discurso: dialogismo, compreensão ativa e responsiva, significação, tema e acento apreciativo.

Todo esse percurso teórico culminou na apresentação do método dialógico-discurso de análise, uma forma de conhecimento de sujeitos históricos via linguagem (SAMPAIO *et. al.*, 2006). Acreditamos que, a partir da contribuição dessa teoria e método, tornar-se-á possível compreender a temática de gênero dialogicamente em seus diversos matizes, de forma que a compreensão dos discursos dos sujeitos entrevistados nos cursos de licenciatura em letras da UEPB possa indicar caminhos para se pensar a representação de um coletivo, o que futuramente servirá de base para refletir sobre uma formação de professores mais inclusiva quanto à diversidade.

Defendemos, por fim, uma postura científica politicamente comprometida, mediante a necessidade de tratar gênero não apenas como uma questão pessoal que diz respeito à igualdade entre as pessoas, mas como uma questão social ampla que põe em relevo a desigualdade, a violência e o desrespeito aos direitos humanos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. 2010. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João editores.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: A experiência vivida*. Tradução Sérgio Milliet. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 01 set. 2019.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Coleção Sujeito & História. 11ª ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. 3ª ed. Trad. E revisão técnica: Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

IPEA. Atlas da violência 2017. In: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossies/fontes-e-pesquisas/wp-content/uploads/sites/3/2018/04/IPEA_FBSP_atlasdaviolencia2017.pdf>. Acesso em: 0 de set. 2019.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia política*, vol. 18, nº 43, p. 449-502, set./dez., 2018.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010.

PORTO, L. M. F. *Análise dialógico-discursiva da atividade dos cuidadores de idosos em instituições geriátricas do Recife*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2010.

_____. *Manuais do cuidador: uma abordagem ergolinguística do envelhecimento humano*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2015.

PORTO, L. M. F.; SILVA NETO, J. M. *Compreender gênero no curso de licenciatura em letras (língua portuguesa): uma questão necessária à formação de professores*. Relatório final de pesquisa. Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Letras e Artes, julho de 2018.

PORTO, L. M. F.; MEDEIROS, M. S. *Ainda sobre gênero: uma abordagem quantitativa para se pensar a formação de professores*. Projeto de Pesquisa. PIBIC, CNPq/UEPB, 2018-2019.

SAMPAIO, M. C. H. et al. 2006. *O método dialógico-discursivo: aplicações em estudos da memória-trabalho*. Trabalho completo. Anais do Simpósio Internacional – Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social, Recife, 2006a. Em Cd-Rom.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23^a ed., rev. e atual., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. M. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently Published, 2019.

Discursividades

Normas de publicação

Discursividades é uma revista eletrônica semestral do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. O periódico dedica-se à publicação de textos, artigos ou resenhas, cuja ênfase recaia sobre as questões do discurso, em diálogo com os estudos da linguagem que abordem as temáticas literárias e do ensino de línguas.

Os artigos publicados em *Discursividades* são de responsabilidade dos respectivos autores.

Aceita-se textos inéditos em revistas ou livros, podendo ter sido apresentados em eventos da área. Os textos podem ser de graduados e pós-graduados, bem como de mestrandos, doutorandos e graduandos, neste caso acompanhados de professor orientador. Todos os textos serão submetidos ao Conselho Editorial, que tem autonomia para aprová-los ou recusá-los de acordo com os objetivos da revista. Na hipótese de coautoria, um dos coautores deverá ter o título de doutor, o qual figurará em primeiro lugar no texto e no sumário. Excepcionalmente, sob autorização do Conselho Editorial, aceita-se contribuição de autor sem a titulação exigida.

Os textos devem ter a seguinte formatação:

- a) Entre 10 e 13 páginas incluindo as referências, ilustrações, quadros, tabelas e gráficos, digitados no formato A4 em arquivo Word, fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1.5.
- b) Incluir título, resumo (máximo de oito linhas, com tema, objetivo, método e conclusão) e palavras-chave, com tradução para o espanhol ou in-

glês, inclusive do título. No final do trabalho, adicionar endereço completo, titulação, vínculo acadêmico, telefone e email.

c) Resenhas com no máximo cinco páginas, incluindo a capa da publicação resenhada.

d) As ilustrações devem vir dentro do arquivo de texto e em arquivos separados.

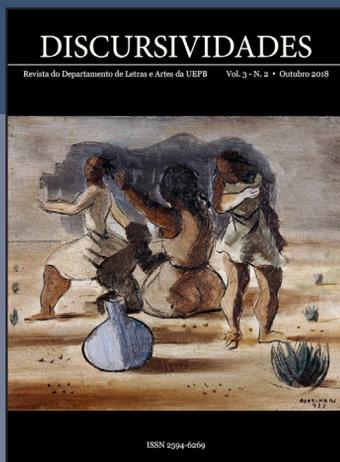
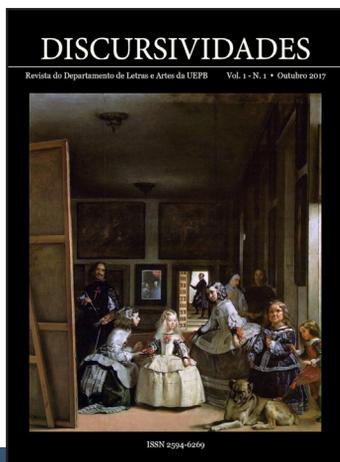
e) Entram nas Referências apenas os autores e obras citados no texto, conforme as normas atualizadas da ABNT.

f) Citações curtas (até três linhas) são incorporadas ao texto, transcritas entre aspas, com indicações das fontes de onde foram retiradas.

g) Citações longas são transcritas em bloco com entrelinhas simples e recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto (corpo 11), e sem aspas, com indicação das fontes de onde foram retiradas. Exemplo: (PRADO, 2007, p. 23).

h) Anexos e ou apêndices serão incluídos somente quando imprescindíveis à compreensão do texto.

DISCURSIVIDADES



<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>