

em **Linguagem** **Discurso**

ISSN 1982-4017

volume 17, número 3, set./dez. 2017

ISSN 1982-4017 (eletrônica)

em Linguagem (Dis)curso

**Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Sul de Santa Catarina**



Tubarão – SC

v. 17, n. 3, p. 285-465, set./dez. 2017

Dados Postais/Mailing Address

Revista Linguagem em (Dis)curso

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Unisul

A/C: Comissão Editorial

Avenida José Acácio Moreira, 787

88.704-900 – Tubarão, Santa Catarina, Brasil

Fone: (55) (48) 3621-3000 - Fax: (55) (48) 3621-3036

E-mail: lemd@unisul.br

Site: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/index.htm>

Portal de Periódicos: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso

SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1518-7632&nrm=iso&lng=pt

Ficha Catalográfica

Linguagem em (Dis)curso/Universidade do Sul de Santa Catarina. -
v. 1, n. 1 (2000) - Tubarão: Unisul, 2000 -

Quadrimestral

ISSN 1518-7632; 1982-4017

1. Linguagem - Periódicos. I. Universidade do Sul de
Santa Catarina.

CDD 405

Elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

Indexação/Indexation

Os textos publicados na revista são indexados em: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA - Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES); Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasil).

The journal and its contents are indexed in: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA - Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES, Brazil); and Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministry of Science and Technology, Brazil).



Reitor

Mauri Luiz Heerd

Vice-Reitor

Lester Marcantonio Camargo

Chefe de Gabinete

Ademar Schmitz

Secretária Geral da Unisul

Mirian Maria de Medeiros

Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa, Pós-graduação, Extensão e Inovação

Hércules Nunes de Araújo

Pró-Reitor de Administração e Operações

Heitor Wensing Júnior

Assessor de Marketing, Comunicação e Relacionamento

Fabiano Ceretta

Assessor Jurídico

Lester Marcantonio Camargo

Diretor do Campus Universitário de Tubarão

Rafael Ávila Faraco

Diretor do Campus Universitário da Grande Florianópolis

Zacaria Alexandre Nassar

Diretor do Campus Universitário Unisul Virtual

Ana Paula Reusing Pacheco

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Fábio José Rauen (Coordenador)

Nádia Régia Maffi Neckel (Coordenadora Adjunta)

Av. José Acácio Moreira, 787

88704-900 – Tubarão - SC

Fone: (55) (48) 3621-3000 – Fax: (55) (48) 3621-3036

Sítio: www.unisul.br

Editores/Editors

Fábio José Rauhen (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Maria Marta Furlanetto (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Silvânia Siebert – Editora Associada (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Secretária Executiva/Executive Secretary

Patrícia de Souza de Amorim Silveira (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Comitê Editorial/Editorial Committee

Adair Bonini (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Andréia da Silva Daltoé (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Carmen Rosa Caldas-Coulthard (University of Birmingham, Birmingham, Inglaterra)
 Débora de Carvalho Figueiredo (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Freda Indursky (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
 Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Univ. Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Conselho Consultivo/Advisory Board

Alba Maria Perfeito (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)
 Aleksandra Piasecka-Till (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
 Alessandra Baldo (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
 Ana Cristina Ostermann (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil)
 Ana Cristina Pelosi (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Ana Elisa Ribeiro (Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, Brasil)
 Ana Zandwais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
 Anna Christina Bentes da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil)
 Anna Flora Brunelli (Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil)
 Angela Paiva Dionísio (Universidade Federal do Pernambuco, Recife, Brasil)
 Antônio Carlos Soares Martins (Instituto Fed. do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, Brasil)
 Aparecida Feola Sella (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
 Belmira Rita da Costa Magalhães (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil)
 Bethania Sampaio Corrêa Mariani (Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil)
 Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
 Conceição Aparecida Kindermann (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Cristiane Gonçalves Dagostim (Faculdade SATC, Criciúma, Brasil)
 Cristina Teixeira Vieira de Melo (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil)
 Dânie Marcelo de Jesus (Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil)
 Danielle Barbosa Lins de Almeida (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil)
 Désirée Motta-Roth (Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil)
 Enio Clark de Oliveira (Texas Christian University – TCU, Fort Worth, Texas, United States)
 Eric Duarte Ferreira (Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, Brasil)
 Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Fernanda Mussalim (Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil)
 Gisele de Carvalho (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
 Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
 Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)
 Heronides Maurílio de Melo Moura (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 João Carlos Cattelan (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
 José Luiz Vila Real Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil)
 Júlio César Araújo (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)

Leila Barbara (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Lilian Cristine Hübner (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. Alegre, Brasil)
Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Marcí Fileti Martins (Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, Brasil)
Maria Antônia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal)
Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho (Univ. Federal de Minas Gerais, B. Horizonte, Brasil)
Maria da Conceição Fonseca-Silva (Univ. Est. do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil)
Maria de Fátima Silva Amarante (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
Maria Elias Soares (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Maria Ester Moritz (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
Maria Izabel Santos Magalhães (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Maria Otilia Ninin (Universidade Paulista, Santana de Parnaíba, Brasil)
Mariléia Silva dos Reis (Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, Brasil)
Marly de Bari Matos (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Mônica Magalhães Cavalcante (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil)
Nicolás Bermúdez (Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina)
Nívea Rohling (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
Nukácia Meyre Silva Araújo (Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)
Orlando Vian Jr. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil)
Patrícia da Silva Meneghel (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Pedro de Moraes Garcez (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
Pedro de Souza (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Ricardo Moutinho (Universidade de Macau, Macau, China)
Richarles Souza de Carvalho (Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil)
Roberto Leiser Baronas (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil)
Rossana de Felipe Böhlke (Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande, Brasil)
Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Sebastião Lourenço dos Santos (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil)
Sílvia Ines C. C. de Vasconcelos (Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Simone Padilha (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)
Solange Leda Gallo (Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Brasil)
Sônia Maria de Oliveira Pimenta (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Susana Borneo Funck (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Vanessa Wendhausen Lima (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Vera Lúcia Lopes Cristovão (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)
Wilson José Leffa (Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil)
Wander Emediato (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Equipe Técnica/Technical Team

Tradução e revisão/Translation and Revision

Editores (português); Elita de Medeiros (inglês e espanhol)

Diagramação/Layout

Fábio José Rauen

SUMÁRIO/CONTENTS

Apresentação/Presentation	293
Artigos de Pesquisa/Research Articles	
Nem no convento, nem no cabaré, na imprensa operária: a ampliação das esferas discursivas da mulher trabalhadora na República Velha <i>Neither in the convent nor in the cabaret, in the working-class press: the enlargement of the discursive spheres of the working woman in the Old Republic</i> <i>Ni en el convento, ni en el cabaret, en la prensa obrera: la ampliación de las esferas discursivas de la mujer obrera en la República Vieja</i>	
Débora Luciene Porto Boenavides	297
<i>Writing wasn't usual for me:</i> academic literacy and professional development within a community of practice Não era uma prática para mim escrever: <i>letramento acadêmico e desenvolvimento profissional em comunidade de prática</i> <i>No era una práctica comum para mi:</i> <i>letramiento académico y desarrollo profesional en comunidad de práctica</i>	
Dorotea Frank Kersch Anderson Carnin	313
A disputa pelo sentido nos tribunais: estratégias argumentativas em narrativas de alegações finais da acusação e da defesa <i>Conflicting versions: argumentative strategies in narratives of prosecution and defense closing speeches</i> <i>Versions conflictantes: estrategias argumentativas en narrativas de observaciones finales de acusación y de defensa</i>	
Carla Leila Oliveira Campos Sara Sophia Oliveira Vieira	331
A dinâmica interacional em salas de aula virtuais: recursos de oralidade nos materiais didáticos escritos <i>Interactional dynamics in virtual classrooms: orality resources in written teaching-learning materials</i> <i>La dinámica de interacción en clases virtuales: recursos de oralidad en materiales didáticos escritos</i>	
Marlete Sandra Diedrich Patrícia da Silva Valério Karina de Almeida Rigo	349

- Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso
Prediction reading strategy at school: use and linguistic awareness in its use
Estrategia de predicción lectora en la escuela: uso y conciencia lingüística en su uso
 Vera Wannmacher Pereira
 Thais Vargas dos Santos 361
- Bela, *panaforizada* e do lar: reflexões sobre um caso de aforização
Beautiful, panaphorized and a housewife: reflections upon a case of aphorization
Bella, panaforizada y del hogar: reflexiones sobre un caso de aforización
 Rafael Prearo-Lima
 Patrícia Silvestre Leite Di Iório 381
- Plano pré-formatado para um gênero
Preformatted plan for a genre
Plan pre formateado para un género
 Evandro de Melo Catelão
 Mônica Magalhães Cavalcante 399
- O Vaticano em Roma recomenda ferro *nuxado*:
 discurso e análise de um anúncio de medicamento do início do século XX
Vatican in Rome recommends nuxated iron:
discourse and analysis of an early 20th century drug advertisement
Vaticano en Roma recomienda hierro nuxado:
discurso y análisis de un anuncio de medicamento del inicio del siglo XX
 Samanta Rosa Maia 419
- As novas configurações identitárias e seus efeitos de sentido na mídia brasileira
New configurations of identity and its effects of sense in Brazilian media
Nuevas configuraciones de identidad y sus efectos de sentido en la media brasileña
 Edjane Gomes de Assis 433
- Discursos dominantes de letramento em questões de vestibular
Dominant literacy discourses in questions of higher education admission test
Discursos dominantes de letramiento en cuestiones de testes de admisión en la educación superior
 Gabriel Valdez Foschaches
 Guilherme Veiga Rios 449

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-1703AP-0000>

APRESENTAÇÃO/PRESENTATION SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE: ENCONTROS AUTORAIS

“[...] o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor.”
(Roland Barthes)

Os dez artigos de nossa terceira edição de 2017 podem ser agrupados em cinco conjuntos que fazem convergir grandes temas contemporâneos: o *feminino/feminismo* (dois artigos), o *letramento escolar* (quatro artigos), a *teoria de gênero* (um artigo), os *estudos de mídia* (dois artigos) e o *olhar jurídico* (um artigo). Figuram aí os constantes encontros e desencontros nas práticas dos vários campos sociais, mostrando em traços mais ou menos fortes o que se concebe como fluidez em nossas sociedades. Mantivemos parcialmente nosso foco na subjetividade e na alteridade em seu movimento espiralado, tal como perspectivado na edição dois, mas mudamos o ângulo de reflexão para um tópico que será tomado em sua qualidade crítica: a *autoria*, categoria que amarra o conjunto, até mesmo porque a inunção à *produtividade*, com seus ângulos positivos e negativos, leva ao desejo de um julgamento de autoria, pela produção a ser submetida, olhada, avaliada, e, finalmente, publicada, havendo mérito. Não se trata de definição de lugares, como se fora um concurso classificatório, mas especificamente de como sentimos e interpretamos ou somos sentidos e interpretados, uma vez submetidos a parâmetros sociais que nos incluem ou rejeitam, agora ou adiante, neste ou naquele lugar.

Dentre as múltiplas possibilidades de olhares para a autoria, escolhemos partir de um que se aplica sobre *crise*, pontuada em artigo de Rodrigo Ielpo (2013)¹. E podemos continuar relembando considerações feitas em edições anteriores sobre nosso modo *político* de vida – ideológico, imaginário –, no qual se engendram encontros e desencontros, em que as linguagens estão sempre presentes – e aqui tão destacadas, em nosso modo científico e pedagógico de tratamento dos temas. A *autoria*, agora, não é um tema dos artigos: é uma *figura* que sobrevoa todos eles, com um relevo especial, implicando saberes especiais – no caso, saberes em construção pelos pesquisadores. E não apenas sobrevoa, como uma cobertura que se pretende protetora, mas também é assombrada: “há um fantasma que assombra essa caminhada [desenvolvimento da autoria]: o *plágio*, que pode intervir sub-repticiamente, minando o efeito-autor.” (FURLANETTO, 2015, p. 171-172)².

De que crise se trata, em Ielpo? “Trata-se da crise de uma morte, mais especificamente, a morte do autor, pois que na instância do discurso não só a vida entra

¹ IELPO, Rodrigo. Da crise de uma morte aos impasses da ressurreição. *Revista Criação & Crítica*, n. 11, p. 48-60, nov. 2013.

² FURLANETTO, M. M. A “morte do autor”, a leitura de outrem e a construção autoral. In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. L. (Org.) *Análise de Discurso em rede: cultura e mídia*. V. 1. Campinas (SP): Pontes, 2015. p. 155-173.

em crise.” Ielpo associa a ideia de “morte elocutória do poeta” na perspectiva de Mallarmé e a teorização da “morte do autor” em Roland Barthes (BARTHES, 2004)³, em correspondência com a morte do sujeito na óptica do humanismo, conforme Foucault. Ielpo propõe problematizar essas mortes, mesmo porque entende que há regimes diferentes de autoria (lembrando Borges) – no caso, ele está refletindo mais de perto sobre literatura, que tem seus próprios conflitos, específicas linhas de tensão ao refletir sobre os processos de subjetivação. O trabalho de Barthes (publicado em 1968) entra na linha de questionamento do pensamento humanista na França dos anos 1960, junto a outros autores (Foucault, Derrida, Lacan...). Isso significou um outro modo de olhar a linguagem, pensada até ali, prioritariamente, como meio de comunicação, e o sujeito como ser consciente (origem, intenção) e fiador do sentido.

Em uma exploração de autores, tanto estrangeiros como brasileiros, especialmente com respeito a autobiografias, mas também ficção, Ielpo aponta um deslizamento do Eu por efeito de dramatização e de ficção, provocando a percepção de des-conhecimento desse Eu (ego), que não aparecia senão como efeito da própria escritura. Seriam fenômenos como este que indicariam a subjetivação mediada, e não de modo autônomo. E então, remetendo a Derrida, diz que essa “ética da escritura” levaria “a essa espécie de passagem de um sujeito-autor a um autor-sujeito, ato que desloca a questão da identidade como descoberta para a identidade como criação. Dessa forma, a ‘voz’ desse autor-sujeito só poderia captar-se em movimento, no movimento.” (IELPO, 2013, p. 53-54).

Notemos também: Derrida (2002, p. 24)⁴ conta, em *A escritura e a diferença*, que Merleau-Ponty escreveu: “As minhas palavras surpreendem-me a mim próprio e me ensinam o meu pensamento”. E Derrida comenta: “É por ser *inaugural*, no sentido jovem deste termo, que a escritura é perigosa e angustiante. Não sabe aonde vai, nenhuma sabedoria a protege dessa precipitação essencial para o sentido que ela constitui e que é em primeiro lugar o seu futuro.” (p. 24-25, grifo do autor).

Ielpo reconhece que, assumindo a ideia de autor-sujeito captado pelo movimento, “a noção de anterioridade do autor em relação ao escrito encontra-se em xeque” (p. 54), o que convergiria para o que dizem Barthes e Foucault, embora com ressalva quanto a este: Foucault escreveu que no espaço da escritura “o sujeito não cessa de desaparecer”. Complementemos, revisitando Foucault: “Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem: é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito de escrita está sempre a desaparecer.” (FOUCAULT, 1997, p. 35)⁵. E, um pouco adiante, ele escreve que a relação da escrita com a morte manifesta-se “no apagamento dos caracteres individuais do sujeito que escreve; por intermédio de todo o emaranhado que estabelece entre ele próprio, ele retira a todos os signos a sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita.” (1997, p. 36-37). Entende Ielpo que, para além do jogo abertura/desaparecimento, a escritura estaria a serviço de um sujeito que, não podendo

³ BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1984].

⁴ DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002 [1967].

⁵ FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 3. ed. Lisboa: Vega, 1997 [1969].

constituir-se como anterioridade, também não poderia simplesmente apagar-se, como escreveu Foucault. É assim que, fazendo remissão a Derrida, a tensão do autor-sujeito pode se *inscrever* pelo *traço*, marca do passado (em reatualização constante) e abertura para o futuro, sem identidade instalada definitivamente.

Nesse passo é que Ielpo, analisando de perto as tensões da obra de Georges Perec, escritor francês (1936-1982) conhecido por sua literatura experimental, opta pela posição, reconsiderando Foucault: “nem desaparecimento, nem retorno do sujeito.” (2013, p. 57). A questão seria verificar como a crise é encenada subjetivamente na literatura, e um lugar paradigmático para isso seria a autobiografia e o testemunho, por exemplo. Em acréscimo, poderíamos pôr em jogo a análise da obra *Valis*, de Philip Dick⁶, considerado um autêntico visionário da ficção norte-americana. Sua narrativa é quase autobiográfica. O quadrinho (de Robert Crumb, de 1986) que narra a experiência mística de Dick (em 1974) deu origem ao romance, conforme registram o tradutor da obra, Fábio Fernandes, e os editores da Aleph. O romance apresenta o *alter ego* de Dick narrando essa experiência.

Entretanto, há duas facetas a considerar para que possamos incluir a compreensão fundamental das relações implicadas na autoria, que relembramos, de modo genérico, remetendo a Norbert Elias (1994)⁷, na obra *A sociedade dos indivíduos*: o autor destaca que é imperioso que nos libertemos da compulsão em opor *indivíduo* e *sociedade* para entendermos que o que cria a subjetividade são os laços de interdependência das pessoas, em processo fundamentalmente alteritário.

Uma faceta diz respeito ao que Foucault responde a seus interlocutores durante a exposição feita em 1969 da comunicação *O que é um autor?* – não que já não houvesse ciência de que a ideia de sujeito individual deveria ser substituída pela de *sujeito coletivo* ou *transindividual*, como admite Lucien Goldmann, um dos interlocutores de Foucault. Ele [Foucault] precisa fazer-se compreender: “não disse que o autor não existia; não disse e admiro-me que o meu discurso se tivesse prestado a semelhante contra-senso.” (FOUCAULT, 1997, p. 80); “o autor deve apagar-se ou ser apagado em proveito das formas próprias aos discursos.” (p. 80). Assim, o que lhe parecia fundamental é o que se poderia descobrir com a regra do desaparecimento do autor. E a resposta era: “o jogo da função autor” (p. 81), o modo como ela se exercia, culturalmente falando. A partir daí volta à questão da morte do homem, que lhe é associada: “Não se trata de afirmar que o homem está morto [...], trata-se, a partir desse tema, [...] de ver de que maneira e segundo que regras se formou e funcionou o conceito de homem.” (p. 81). Ainda um pouco adiante, na troca que se efetivava, ele também insistiu em que não estava reduzindo o autor a uma função, mas “analisava a função no interior da qual qualquer coisa como um autor podia existir.” (p. 83).

A outra faceta remete a uma complementação no trabalho de Barthes sobre a morte do autor, e que nos interessa em função do campo de autoria de que se trata aqui: não da autoria literária, referente a escritores que podem se consagrar, mas da autoria em ciência e daquela que se supõe passível de desenvolvimento na escola, ampliando o conceito de função-autor de Foucault. Analisando esse material de Barthes e outros a ele associados,

⁶ DICK, Philip K. *Valis*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2014 [1981].

⁷ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994 [1987].

e posicionando-se no campo pedagógico, Furlanetto (2015, p. 157) propõe pensar “a produção e o efeito de autoria no espaço entre ‘a morte do autor’ e o ‘nascimento do autor’; e refletir sobre autorar (*eu*) e ler (*outro*) e seus conflitos.” O problema reside nesta constatação de Barthes em texto de 1970: *Escrever a leitura*: “faz séculos que nos interessamos demasiadamente pelo autor e nada pelo leitor”; “o autor é considerado o proprietário eterno de sua obra, e nós, seus leitores, simples usufrutuários” (BARTHES, 2004, p. 27). Isso não significa, certamente, que deixaremos de considerar a existência de direitos autorais e as preocupações com qualquer tática para burlar esses direitos; contudo, não só em literatura reina o autor como personagem moderna, como pessoa e como obra – que são produtos da sociedade moderna, como admite Barthes –, como em qualquer outro campo em que seja possível reconhecer, nesse regime, a produção autoral. A visão em pauta se deve às ciências humanas, e o conflito resultante precisa ser administrado. O que Barthes faz é mostrar que “o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura.” (p. 62). Afastado o Autor, afasta-se a leitura única, direcionada; o todo da escritura só será reunido no lugar do leitor; a unidade do texto estaria em seu destino, que não é pessoal: é um *alguém*, diz Barthes, que vai reunir todos os traços deixados pela escritura – e isso significa que ele não é passivo, mas produz sentido. Sem essa rede sequer se constitui o que podemos chamar *imagem de autor* – ou ainda *efeito-autor*.

É por esse caminho que pensamos na teia delicada que é tecida do lugar da autoria, com os regimes autorais envolvendo formas subjetivas, enlaçadas inevitavelmente àqueles que, praticando a leitura, interpretam, retomam, produzem, recriam – nós todos que nos posicionamos de um e de outro lado, ensaiando a própria morte e deixando, ainda assim, traços, cicatrizes para uma próxima ou distante arqueologia.

Esta reflexão poderia, talvez, acrescentar algo às experiências de autoria trazidas nesta edição da Linguagem em (Dis)curso, bem como às experiências de leitura, em seu inevitável atravessamento.

Os Editores

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170301-0317>

NEM NO CONVENTO, NEM NO CABARÉ, NA IMPRENSA OPERÁRIA: A AMPLIAÇÃO DAS ESFERAS DISCURSIVAS DA MULHER TRABALHADORA NA REPÚBLICA VELHA*

Débora Luciene Porto Boenavides**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Letras

Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: Neste artigo, investiga-se como a escrita da mulher trabalhadora na imprensa operária brasileira da República Velha (1889-1930) influenciou e refletiu a realidade da época. Para tanto, o estudo, ancorado na teoria dialógica do discurso, primeiramente contrapõe duas teses equivocadas advindas do imaginário das elites que, em suas representações, colocavam como lugar das mulheres trabalhadoras da época ora o convento, ora o cabaré, restringindo suas esferas discursivas e, com isso, as possibilidades de sua atuação linguística. Após, o artigo apresenta a relação da mulher trabalhadora com a imprensa operária como outra história de sua linguagem. Desta forma, demonstra-se que, a despeito de todas as tentativas de calar suas vozes, seja através do disciplinamento, da censura ou da estereotipação, os textos das trabalhadoras na imprensa operária mostram sua resistência e apontam os embates pelos quais ocorreu a ampliação de suas esferas discursivas na época.

Palavras-chave: Dialogismo. Imprensa. Mulher. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui desenvolvido tem como tema a ampliação das esferas discursivas das mulheres trabalhadoras no Brasil da República Velha, através de sua atuação, por meio da escrita², na imprensa operária brasileira. Ao caracterizar nosso objeto de estudo, é importante, primeiramente, ressaltar que consideramos “jornais operários” aqueles que tinham como temática principal a questão da exploração da classe trabalhadora, sendo redigidos e lidos, assim, principalmente por trabalhadoras e por trabalhadores. Estes jornais eram, na maioria das vezes, vinculados a partidos, associações e sindicatos e guiados por ideais anarquistas e socialistas. Além disso, classificamos como trabalhadoras aquelas mulheres que, por não pertencerem à elite, não eram alheias ao trabalho, podendo este ocorrer em atividades industriais (operárias), agrícolas (agricultoras), comerciais (vendedoras, atendentes, etc.) ou educacionais (professoras).

* Este artigo é resultado parcial de pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Gênero, linguagem e trabalho: a escrita da mulher trabalhadora na imprensa operária brasileira da República Velha”, sob a orientação da Profa. Dra. Florence Carboni.

** Mestranda em Letras/Sociolinguística no Programa de Pós-graduação em Letras. Bolsista CAPES. E-mail: professoradeboraporto@gmail.com.

² Neste artigo, apesar de não menosprezarmos a atuação das mulheres enquanto leitoras dos jornais operários, nos limitaremos a analisar a produção dialógica dos textos por elas escritos.

O artigo é fundamentado na teoria dialógica do discurso, que afirma que “o problema da *relação recíproca* entre a infra-estrutura e as superestruturas [...] pode justamente ser esclarecido, em larga escala, pelo estudo do material verbal”, visto que o que nos interessa é compreender “*como* a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010a, p. 42, grifos do autor). De tal modo, no presente trabalho nosso objetivo, de modo geral, é verificar e interpretar como a ampliação da esfera discursiva das mulheres trabalhadoras, através da sua atuação nos jornais operários, influenciou a realidade da época e refletiu/refratou a complexificação e a ampliação das relações trabalhistas brasileiras.

Temos como objetivos específicos analisar a presença de consciência de classe e de gênero nos textos publicados pelas mulheres trabalhadoras da República Velha e delinear o estilo desses textos, em comparação a textos de autoria masculina. Além disso, procuraremos compreender a motivação para o começo da escrita das mulheres nos jornais operários. Buscaremos perceber, assim, se estas preencheram espaços vazios ou se houve algum embate por estes espaços.

Para um recorte mais preciso, foram escolhidos dois jornais da imprensa operária do Rio de Janeiro: *A Classe Operaria* e *Voz do povo*³, por serem jornais de grande circulação e extensa tiragem, e pelo fato de o Rio de Janeiro, na época, ser a capital do Brasil e uma das cidades com maior número de habitantes, com maior desenvolvimento, com menor índice de analfabetismo e maior índice de industrialização (BRAZIL, 1922).

Desta forma, neste artigo, primeiramente discorreremos sobre o conceito de esfera discursiva a partir da teoria dialógica do discurso (TD), vinculando esta definição a outros conceitos importantes da TD (língua/linguagem, enunciado, gênero discursivo, estilo, carnavalização e polifonia). Após, buscaremos compreender a imprensa operária no contexto da República Velha. Assim, a partir dos conceitos da TD e da contextualização sócio-histórica, verificaremos os principais aspectos da imprensa operária da República Velha enquanto esfera discursiva possível para as mulheres trabalhadoras da época. Por último, verificaremos se os textos de autoria feminina na imprensa operária dos primeiros anos da industrialização brasileira são evidências para uma representação das mulheres trabalhadoras não estereotipada pelas classes dominantes.

2 O CONCEITO DE ESFERA DISCURSIVA NA TEORIA DIALÓGICA

“Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33). O conceito de esfera discursiva⁴ é de suma importância para a teoria dialógica do discurso. Primeiramente porque este conceito é recorrente nos textos escritos por Bakhtin e

³ Muitos exemplares destes jornais podem ser encontrados na hemeroteca virtual da Biblioteca Nacional.

⁴ Este conceito pode ser também chamado de campo discursivo, ou campo de atuação linguística, ou campo de criatividade ideológica, dependendo da tradução realizada ou da obra analisada.

Volochínov. Ele está presente em *A Palavra na Vida e na Poesia* (VOLOCHÍNOV, 1926), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929-1930), em *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 1929), em *Que é a linguagem?* (VOLOCHÍNOV, 1930), em *A construção da enunciação* (VOLOCHÍNOV, 1930), em *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1952-1953), em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento* (BAKHTIN, 1965) e em vários outros textos, visto que a linguagem e a literatura, principais objetos da teoria dialógica do discurso, são vistas por ela como indissociáveis das esferas da atividade humana, como indissociáveis da história. Em segundo lugar, porque o conceito de esfera discursiva vincula-se a outros conceitos importantes da TD. No presente artigo, analisaremos sua relação com as seguintes concepções: língua/linguagem, enunciado, gênero discursivo, estilo, carnavalização e polifonia. No entanto, acreditamos que, coerentemente, outros conceitos da TD⁵ possuem também relação com a concepção de esfera discursiva.

Iniciemos pela língua/linguagem. O conceito de esfera discursiva está na base da concepção bakhtiniana e volochinoviana de língua/linguagem. Desta forma, para a TD, o objeto de análise do linguista deve ser a língua como parte das práticas sociais, as quais devem servir para explicar como o sentido é construído pelos interlocutores nas relações sociais de poder e como o sentido constrói tais relações. Isto porque, de acordo com a TD, a língua não é um objeto sem significado ideológico, como são, “por exemplo, os fenômenos da natureza, os instrumentos de produção, os objetos da vida cotidiana, etc.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 191). Deste modo, de acordo com Volochínov em “A palavra e a sua função social”, podemos usar, examinar e analisar os objetos sem significado ideológico e, ainda assim, o que observaremos não será mais que o próprio objeto, sua materialidade se manterá⁶. A língua, no entanto, é desde o início um fenômeno ideológico (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 192), uma vez que ela existe apenas enquanto interação, não existe de forma independente dos seres humanos, como existem os objetos sem significado ideológico. Assim, o dado imediato, ou seja, a matéria da linguagem, não pode se restringir aos “elementos linguísticos (fonemas, morfemas e semelhantes). [...] A linguagem não pode ser entendida dentro do sistema da natureza, mas somente dentro do sistema da história” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 261-262, grifo do autor). O dado imediato da linguagem deve ser, portanto, o enunciado.

A respeito das concepções de enunciado e de gênero discursivo, de acordo com a TD, devemos considerar que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”; desta forma, cada campo, cada esfera da atividade humana constrói suas próprias esferas discursivas e é construído por estas, nas quais são produzidos seus “tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.12). Assim,

⁵ Podemos destacar, dentre estes, os conceitos de signo, de dialogismo, de heteroglossia, de tema e de significação.

⁶ Volochínov aponta, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017, p. 92), que “qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo”, adquirindo “uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular”. Deste modo, os objetos físicos podem ser ideologizados, existindo em sua materialidade e, ao mesmo tempo, refletindo e refratando uma outra realidade, a realidade dos signos.

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p.12).

Como apontamos acima, a concepção de estilo na TD também pode ser relacionada ao conceito de esfera discursiva. Assim, de acordo com Bakhtin, “‘O estilo é o homem’; e nós podemos dizer, o estilo são pelo menos dois homens, ou mais exatamente, é o homem e seu grupo social na pessoa de seu representante ativo – o ouvinte, que é o participante permanente do discurso interno e externo do homem.” (BAKHTIN, 2011, p. 178).

O grupo social apontado por Bakhtin em tal trecho são os participantes de determinado campo da atividade humana, são os interlocutores de determinada esfera discursiva, uma vez que, para a TD, o estilo “está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 17). Desta forma, Bakhtin mostra que o gênero, o tom e o estilo do enunciado são determinados pela esfera discursiva, por “quem fala e a quem se fala” em determinada esfera. Assim,

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2010c, p. 294)

É possível dizer que a TD, ao apontar uma hierarquia discursiva, defende uma filosofia marxista da linguagem, em que os elementos da vida material são incontornáveis para se pensar as práticas linguísticas.

Ao mesmo tempo em que aponta a hierarquia discursiva no interior de determinadas esferas, a TD busca, na história, na linguagem e na literatura, esferas discursivas em que tal hierarquização não esteve presente. E assim surgem os conceitos de carnavalização e de polifonia.

A respeito da carnavalização, enquanto transposição, para a literatura, da linguagem das festas populares carnavalescas, acreditamos ser uma concepção que se refere a uma esfera discursiva não hierarquizada, uma vez que o carnaval “era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus” (BAKHTIN, 2010b, p. 8). Assim,

essa eliminação provisória, ao mesmo tempo ideal e efetiva, das relações hierárquicas entre os indivíduos, criava na praça pública um tipo particular de comunicação, inconcebível e situações normais. Elaboravam-se formas especiais de vocabulário e de gesto da praça pública, francas e sem restrições, que aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes da etiqueta e da decência. (BAKHTIN, 2010b, p. 9)

Sobre a polifonia, no entanto, é possível dizer que consiste em uma esfera discursiva não hierarquizada assimilada pelo gênero, a qual aparece no interior do romance polifônico. De acordo com Bakhtin, neste novo gênero literário, criado por Dostoiévski, todas as vozes são equipolentes, os personagens principais são “não apenas objetos do discurso do autor mas os próprios sujeitos desse discurso.” (BAKHTIN, 2002, p. 4).

Por último, entendemos que o conceito de esfera discursiva é essencial para a teoria dialógica do discurso por ser no interior das esferas que a luta de classes se manifesta. Assim, defendemos que, ao exaltar a possibilidade de equipolência das vozes do discurso literário, ao verificar a existência de uma esfera discursiva na qual as hierarquias não existiam, ao mostrar o caráter revolucionário da carnavalização, que “precede e prepara sempre as grandes transformações” (BAKHTIN, 2010b, p. 43), a TD segue na sua defesa por uma teoria marxista da linguagem, na qual um dos objetivos finais seria eliminação das contradições sociais nas esferas da vida humana, a qual acarretaria o fim das hierarquias, o fim das classes sociais também nas práticas discursivas.

3 ESFERAS DISCURSIVAS DAS MULHERES TRABALHADORAS BRASILEIRAS NA REPÚBLICA VELHA: O CONVENTO, O CABARÉ E A IMPRENSA OPERÁRIA

Os anos que constituem a época da chamada “República Velha” (1889-1930) foram marcados por mudanças econômicas e sociais no Brasil. Dentre essas mudanças, salientam-se as consequências da abolição da escravatura (em 1888), a Proclamação da República (em 1889) e o início do processo de industrialização, como nos mostra Giroletti (2002), a partir da segunda metade do século XIX.

Desta forma, a abolição da escravatura e o início do processo de industrialização vieram acompanhados por novas relações de trabalho. Já o processo de imigração assistida de europeus para a substituição de mão de obra escravizada para a assalariada e para o “embranquecimento” da população⁷ veio acompanhado dos ideais anarquistas e socialistas trazidos pelos imigrantes (GIANNOTTI, 2007, p. 62-76), juntamente com as suas línguas europeias (CARBONI et al., 2017, p. 11). Assim, se o Brasil da época teve mudanças significativas em sua infraestrutura (processos de produção e relações de trabalho), certamente estas mudanças causaram impacto em sua superestrutura (linguagem, discursos, ideologias).

É importante destacar que a força de trabalho feminina constituiu um importante elemento neste processo de substituição de mão de obra escravizada para assalariada, sendo expressivo o número de mulheres que trabalhava nas fábricas brasileiras nas primeiras décadas da industrialização. Saffioti (1981, p. 21-22) assinala que no Brasil, “em 1872, quase a totalidade dos trabalhadores do setor industrial eram mulheres” e que, em 1920, “as mulheres contribuíam com 65,1% dos contingentes humanos empregados na indústria têxtil e com 69,7% da mão-de-obra do setor de confecções”. Além disso,

⁷ O processo de imigração assistida de europeus ocorreu de forma desigual pelas regiões do país, tendo sido iniciado por D. Pedro II (adepto de teorias raciais) antes mesmo da proclamação da República e do fim da escravidão, e acelerado devido ao fim do modo de produção escravista (CARBONI, 2002, p. 121-124).

destacamos o alto número de mulheres empregadas em serviço doméstico. Como aponta Chalhoub (2001, p. 204), “a tabela de profissões do censo do Distrito Federal indica que, do total de 117.904 pessoas que se declararam empregadas em serviço doméstico, 94.730 eram mulheres”.

Apesar de sua forte atuação no mercado de trabalho, sabemos pouco sobre as trabalhadoras do início da industrialização brasileira, problema que é asseverado pelo fato de contarmos com documentos vários, com representações diversas da mulher trabalhadora (RAGO, 2012, p. 579). A maioria dos documentos normalmente analisada em estudos sobre a época, no entanto, por ter sido escrita por médicos higienistas, autoridades públicas, policiais, industriais ou militantes anarquistas ou socialistas, nos fornece a construção masculina ou burguesa da identidade das mulheres trabalhadoras, e não “sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual.” (RAGO, 2012, p. 579).

Desta forma, a representação dominante da mulher trabalhadora foi construída em dois polos. O primeiro, o da mulher santificada, a mulher do *convento*, forma como eram chamadas as hospedagens nas quais ficavam as jovens que vinham do interior para trabalhar nas fábricas dos centros urbanizados, a fim de manterem sua honra⁸. O segundo polo dessa representação é o da mulher do cabaré, demonizada por precisar percorrer sozinha as ruas para trabalhar e por possuir relações menos desiguais com os homens, visto que poderia prover seu próprio sustento⁹.

Por termos uma representação da mulher trabalhadora da época ora disciplinada pelo convento, ora “desvirtuada” pelo cabaré, acabamos por não buscar seus próprios discursos. Isso porque tanto o convento quanto o cabaré, não apenas enquanto espaços físicos, mas também enquanto esferas discursivas, têm os discursos neles produzidos inibidos, ocultados e restringidos, de forma que esses normalmente não permanecem no tempo, não entram para a história.

Apesar da tentativa de ocultamento dos discursos da mulher trabalhadora através de sua representação distorcida e do disciplinamento imposto à sua resistência, uma outra relação semântico-valorativa nos aparece, quando a procuramos nos jornais e nas revistas da época. Assim, na fotografia extraída da prestigiada revista paulistana *A Cigarra* do dia 26 de julho de 1917 (Figura 1), a qual, em sua edição número 71, noticiou a Greve Geral de 1917, vemos mulheres protestando em praça pública. Abaixo da fotografia, a legenda “Bandos de grêvistas, na maioria de mulheres operarias de varias fabricas desta capital, dirigindo-se ao largo do Palacio, a fim de conferenciar com o sr. secretário da Justiça e Segurança Pública, a quem pediram providencias contra o despropositado aumento dos gêneros de primeira necessidade”. Se estas mulheres reivindicavam na esfera pública soluções para suas necessidades, se estas mulheres participavam de conferências na esfera política, há, com certeza, um descompasso entre o que se conta sobre elas e o modo como seus discursos afetaram e interpretaram sua própria realidade.

⁸ Para um maior aprofundamento do tema, ver Giroletti (2002).

⁹ Sobre a mulher demonizada, ver Chalhoub (2001) e Rago (2014).

Figura 1 – Mulheres trabalhadoras reivindicam soluções para suas necessidades na Greve Geral de 1917



Bandos de grêvistas, na maioria mulheres operarias em varias fabricas desta capital, dirigindo-se ao largo do Palacio, afim de conferenciar com o sr. secretario da Justiça e Segurança Publica, e quem pediram providencias contra o despropositado augmento dos generos de primeira necessidade.

Fonte: Revista "A Cigarra"¹⁰.

Todavia, uma fonte importante para conhecermos as lutas das mulheres trabalhadoras através de seus próprios discursos são os jornais operários da época. Por sua vez, a imprensa operária também sofreu ocultamento, sendo as estratégias para silenciá-la muito semelhantes àquelas às quais as mulheres trabalhadoras foram submetidas: a censura de seus textos e o ocultamento de uma classe trabalhadora capaz de escrever para estes jornais e capaz de constituir um público leitor destes, realizada por meio da estereotipação, do discurso dominante, que representava uma classe trabalhadora totalmente analfabeta.

Nas subseções que seguem, procuraremos, assim, destacar os principais aspectos da imprensa operária enquanto esfera discursiva das mulheres trabalhadoras. Desta forma, buscaremos caracterizar seus interlocutores, seus papéis sociais, seus enunciados recorrentes e seu estilo e, ao mesmo tempo, procuraremos interpretar e explicar como a atuação da mulher nesta nova esfera discursiva pode ter influenciado sua linguagem.

¹⁰ Várias edições desta revista estão disponíveis digitalmente no site do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

3.1 O CONVENTO: DISCIPLINA E CENSURA

Em *Fábrica: convento e disciplina*, Domingos Giroletti transcreve o seguinte diálogo do romance *Fazenda da Ponte* (1968), escrito por Maria Helena Ribeiro, uma ex-operária mineira:

- ... Aquela casa comprida, à direita, que foi recentemente construída, é o Convento.
- Convento?
- Sim senhora. Mas não passa de um *pensionato* para moças. E talvez pelo fato de viverem ali as moças algum tanto *enclausuradas*, apelidaram à calma vivenda de Convento. (RIBEIRO apud GIROLETTI, 2002, p. 237)

Neste trecho, a autora traz sua visão sobre os chamados “conventos” de Minas Gerais, os quais, conforme Giroletti (2002, p. 238), “foram organizados pelos empresários para abrigar moças reunidas com a finalidade de trabalhar nas fábricas. Era uma forma barata de recrutar mão de obra necessária porque evitava, em primeiro lugar, a imobilização de capital na construção de casas para operários”.

Enclausurar as mulheres trabalhadoras não era apenas uma forma de manter sua honra, havia o nexos monetário envolvido nesta prática. Além dos baixos custos que os empresários tinham com os conventos, cabe destacar que essas residências também constituíam uma das formas de disciplina imposta às mulheres trabalhadoras. Enclausuradas nesses pensionatos, as moças seguiam as rotinas impostas por seus patrões, os quais, em troca de seu trabalho, lhes davam apenas o suficiente para sua subsistência (GIROLETTI, 2002). Questionamos, então, quais as práticas linguageiras possíveis para estas mulheres, das quais temos uma representação silenciosa, característica dos conventos.

A disciplina imposta às trabalhadoras e aos trabalhadores do Brasil da República Velha também é apontada por Margareth Rago, que nos mostra que “Contra as estratégias de enquadramento do proletariado ao modelo disciplinar imaginado pelos dominantes, a criatividade operária opõe inúmeras formas de resistência, surdas, difusas, organizadas ou não, mas permanentes, efetivadas no interior do espaço de produção.” (RAGO, 2014, p. 44).

Deste modo, é possível depreender que gestos e discursos contra o disciplinamento eram produzidos nas esferas discursivas do trabalho fabril, de modo que as tentativas dos patrões de controlar as trabalhadoras e os trabalhadores restavam muitas vezes falhas.

Artur José Renda Vitorino mostra, em seu livro *Máquinas e operários*, que, no Brasil, a imprensa, desde o seu surgimento, foi usada para divulgar “uma produção doutrinária e opinativa” (2000, p. 15). Assim, mesmo que Portugal já fizesse uso da imprensa desde o século XV e já tivesse instituído a impressão tipográfica em suas colônias orientais desde o século XVI, no Brasil a primeira oficina tipográfica foi surgir apenas no século XVIII (no Rio de Janeiro, em 1747). No entanto, essa oficina foi fechada pela provisão, e todo o seu material foi apreendido logo que Portugal soube de sua existência. Foi, então, apenas com a “mudança do governo português para o Rio de Janeiro, em 1808, que se deu a instalação de uma imprensa para a publicação de atos

oficiais” (VITORINO, 2000, p. 23-24). Toda e qualquer outra publicação, nesta época, precisava ser submetida à análise de conteúdo. Essa censura não se limitava aos textos escritos no Brasil: para importar livros de outros países era necessário também pedir autorização à autoridade imperial.

Apesar desse controle, nessa época, “jornais e folhetos circularam anonimamente na cidade do Rio de Janeiro e nos principais centros urbanos do país” (VITORINO, 2000, p. 26). Em nossa pesquisa nas hemerotecas, vimos que diversos jornais tinham suas edições descontinuadas devido a seu fechamento, como é o caso do jornal *A Classe Operária*, criado em 1925 e fechado logo após sua primeira publicação, sendo reaberto em 1928 e tendo os seus períodos de clandestinidade, devido à censura e à repressão. Assim, é possível dizer que, desde seu surgimento, a imprensa brasileira, fosse ela operária ou não, teve seus momentos de liberdade e de censura, servindo, muitas vezes, à luta política, seja de forma oficial ou clandestina.

No entanto, mesmo com toda a censura existente na época, entre 1889 e 1930, existia uma variedade de formas associativas populares, as quais eram muitas vezes responsáveis pela edição e distribuição de jornais operários. Assim, “antes que o padrão estatal do sindicato único por categoria se impusesse, era bastante heterogêneo o quadro sindical e associativo dos trabalhadores no Brasil” (HARDMAN, 2003, versão Kindle, posição 345-346), o que fez com que a imprensa operária dessa época tivesse maior autonomia ideológica que no pós-1930. Pode-se, assim, concluir que a censura na República Velha buscava recriminar os discursos publicados nos jornais, impedindo-os de circular após sua escrita. Por outro lado, o padrão estatal do sindicato único por categoria buscava controlar as ideologias das trabalhadoras e dos trabalhadores, o que impedia já a produção de determinados tipos de discurso.

3.2 O CABARÉ: OS ESTEREÓTIPOS DA CLASSE TRABALHADORA

Embora o ‘aproveitamento’ ou a exploração da mão de obra feminina tenha ocorrido desde o início da colonização do Brasil, foi apenas com a industrialização que os debates acerca do trabalho feminino começaram a surgir publicamente. Assim, “A burguesia, os legisladores, os anarquistas e os socialistas, médicos, advogados, educadores, discutem uma série de questões até aí consideradas novas” (LOPES, 1985, p.11). Tais discussões a respeito do trabalho feminino, além de criarem uma representação imaginária sobre a mulher trabalhadora, tinham o intuito de colonizar as mulheres trabalhadoras e de impor “o modelo imaginário de família criado pela família burguesa.” (RAGO, 2014, p. 86).

Chalhoub (2001) argumenta que as condições materiais da classe trabalhadora na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX “levavam a tipos de relação homem-mulher que se caracterizavam por uma maior simetria” (p. 227-228). Entre as condições que justificam esta tese estão a capacidade das mulheres trabalhadoras de gerar o próprio sustento e o sustento dos filhos e a característica solidária das redes criadas por trabalhadores para sua própria sobrevivência, nas quais as mulheres exerciam o importante papel de garantir sua continuidade. A maior simetria entre os gêneros permitia

que as trabalhadoras da época rompessem seus relacionamentos amorosos facilmente, tendo em vista sua independência em relação aos homens. Tais rompimentos não eram bem-vistos pela classe dominante e, por consequência, pelos homens pobres, que além de apreenderem os estereótipos dominantes da dominação da mulher pelo homem, viam os rompimentos como “uma desarticulação de seu modo de vida” (CHALHOUB, 2001, p. 229), baseados nas redes solidárias construídas entre a classe trabalhadora.

Deste modo, apesar da simetria na relação entre homem-mulher indicada pelas condições materiais,

A invasão do cenário urbano pelas mulheres, no entanto, não traduz um abrandamento das exigências morais, como atesta a permanência de antigos tabus como o da virgindade. Ao contrário, quanto mais ela escapa da esfera privada da vida doméstica, tanto mais a sociedade burguesa lança sobre os seus ombros o anátema do pecado, o sentimento de culpa diante do abandono do lar, dos filhos carentes, do marido extenuado pelas longas horas de trabalho. Todo um discurso moralista e filantrópico acena para ela, de vários pontos do social, com o perigo da prostituição e da perdição diante do menor deslize. (RAGO, 2014, p. 88-89).

Esse discurso moralista tinha a finalidade de limitar a liberdade das mulheres de circularem nos espaços públicos e de barrar uma maior simetria na relação entre homens e mulheres trabalhadores que se desenhava na época.

É construída assim, pelos homens trabalhadores, pelos médicos higienistas, pelos legisladores e pela burguesia, a figura da mulher pública, mulher selvagem, prostituta, que tem preguiça de trabalhar honestamente e por isso se entrega ao modo mais fácil de garantir sua sobrevivência, em oposição à figura “da mulher honesta, casada, boa mãe, laboriosa, fiel e dessexualizada” (RAGO, 2014, p. 122). Destacamos que tal estereotipação fez com que as mulheres da esfera pública fossem, assim, também no campo da linguagem, silenciadas por esta estratégia que desqualificava seus discursos.

Cabe destacar, no entanto, que o modelo de família imposto pela classe dominante e essa representação “desvirtuada” da mulher da esfera pública eram amplamente combatidos pelas mulheres que escreviam na imprensa operária. Maria Lacerda de Moura, já destacada em diversos estudos sobre a imprensa operária da época, por exemplo, em seu livro *Han Ryner e o Amor Plural*, de 1928, argumenta sobre o fato, mostrando o nexos entre a mulher prostituída, submetida ao cafetão, e a mulher casada, submetida ao marido:

E o homem continua a querer entrar-lhe os movimentos e, portanto, cercar-lhe o progresso. A mulher só tem direito de sair, de se locomover se vai trabalhar, ganhar dinheiro. Continua dando conta ao homem de todos os seus passos e até do seu salário. É outra espécie de exploração.

É o caftismo em família [...]. (MOURA apud RAGO, 2014, p. 135)

Surge, a partir da constatação da exploração sofrida pelas mulheres trabalhadoras, a defesa pela sua instrução como forma de resistência. No jornal operário *O Amigo do Povo* de 17/01/1904, Matilde Magrassi defende a educação das mulheres trabalhadoras “a fim de melhorar um pouco vossa crítica situação” (MAGRASSI, apud RAGO, 2014,

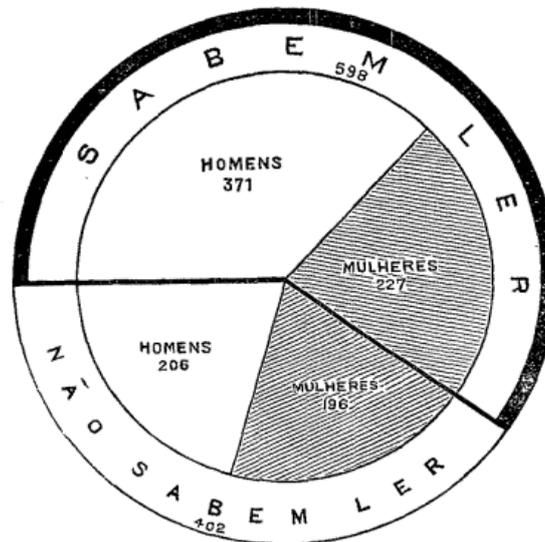
p. 131). A existência de textos como este, que se dirigem às mulheres trabalhadoras, nos faz questionar outro estereótipo da mulher trabalhadora, e da classe trabalhadora como um todo, criado pela classe dominante: a figura de uma classe analfabeta, incapaz de reivindicar seus direitos.

Desta forma, destacamos que, a partir da década de 1890, época que nos interessa no presente trabalho, houve uma modernização das tipografias brasileiras, que passaram a utilizar máquinas de impressão rotativa. Segundo Vitorino (2000), esta modernização foi necessária devido ao aumento do número de leitores, ocasionado, também, pelo início da venda avulsa de jornais nos centros urbanos brasileiros. Sobre o número de leitores destes jornais, parece existir uma lacuna entre os números publicados pelos censos da época, a respeito da alfabetização, e a tiragem e a variedade de jornais escritos em língua portuguesa e em língua estrangeira durante a República Velha.

De acordo com o recenseamento da cidade do Rio de Janeiro de 1906, dos seus 811.443 habitantes, 421.072 sabiam ler e escrever. Dos que sabiam ler e escrever, 160.131 eram mulheres. Assim, a taxa de analfabetismo da época ficava em 43,70% entre os homens e 53,98% entre as mulheres. Apesar destes altos índices, o próprio recenseamento de 1920 apontou o equívoco do censo de 1906: entre os números apontados, foram inseridas as crianças menores de 5 anos, que não deveriam estar nessa estatística, devido ao fato de não terem ainda idade escolar. Na figura 2, vemos as estatísticas do recenseamento de 1920, um pouco mais favoráveis.

Figura 2 – Recenseamento da cidade do Rio de Janeiro de 1906

Em 1.000 habitantes quantos homens e quantas mulheres sabem e não sabem ler



Fonte: Rio de Janeiro, 1907.

Apesar de um pouco maior, a porcentagem de mulheres alfabetizadas permanece pequena, e parece não coincidir com o que nos mostram os jornais operários da época, nos quais encontramos inúmeros textos redigidos por mulheres trabalhadoras e direcionados a elas. Heller (2006, p. 12) aponta que, embora o percentual de mulheres que sabia ler e escrever na época fosse pequeno, segundo o recenseamento de 1920, este

número pode ter sido subestimado, “pois é muito provável que mulheres alfabetizadas não tenham sido recenseadas, seja por residirem em bairros de difícil acesso, seja por não estarem fora de suas residências, uma vez que poderiam ser trabalhadoras, seja por saberem apenas ler e não escrever.” (HELLER, 2006, p.12).

Sobre o último argumento citado por Heller, o fato de parte das mulheres recenseadas poderem ter sido classificadas como analfabetas por saberem apenas ler e não escrever, destacamos que foram inseridas entre os não alfabetizados, pessoas que não sabiam ler ‘ou’ escrever. Desta forma, é possível dizer que, devido à sua metodologia, os recenseamentos contribuíram para a visão que temos hoje da classe trabalhadora da época: de iletrada. Acreditamos que tal estereotipação, assim como a feita com as mulheres que circulavam na esfera pública, contribuiu também para o silenciamento das trabalhadoras da época, afetando também os trabalhadores. Desta forma, destacamos o preconceito linguístico ao qual foi submetida a classe trabalhadora da época, que fez com que suas vozes soassem enfraquecidas nas esferas discursivas políticas. Podemos, através do nosso conhecimento geral, apontar que essa prática que se firmou nos primórdios das relações de trabalho livre no Brasil se manteve e continua sendo empregada como estratégia das classes dominantes para calar a classe trabalhadora.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE A MULHER TRABALHADORA E A IMPRENSA OPERÁRIA: UMA OUTRA HISTÓRIA DA LINGUAGEM

Apesar de as mulheres não pertencentes à elite nunca terem sido alheias ao trabalho, somente com o início do processo de industrialização começamos a ter notícias mais consistentes das lutas (por melhores condições de vida e de trabalho) das mulheres trabalhadoras através de seus próprios discursos, por meio dos textos por elas escritos na imprensa operária, visto que os jornais constituíam um importante meio para a troca de informação e de ideias entre classes letradas da época (HAHNER, 1981, p.51). Assim, por mais que as mulheres trabalhadoras já tivessem (por vezes) reivindicado seus direitos em outras esferas, não havia, antes do surgimento da imprensa, forma pública de fazer com que seus discursos permanecessem no tempo.

Podemos ilustrar essa afirmação com o texto a seguir, escrito pelas charuteiras de S. Félix e assinado coletivamente, o que nos parece ser indício de uma consciência de classe das mulheres trabalhadoras. O manifesto foi veiculado no jornal *A Classe Operaria*¹¹ de 30 de maio de 1925. Nele, as operárias apontam como eram exploradas, reivindicando melhores condições econômicas, políticas e higiênicas:

[...] Levamos ao conhecimento do proletariado industrial e agrícola os horrores que soffremos. Somos tratadas como seres inferiores. [...]

Os que, nas grandes cidades, nas casas elegantes, fumam os charutos finos do S. Félix, mal sabem a exploração innominavel a que somos submetidas.

¹¹ Jornal fundado pelo Partido Comunista Brasileiro. É importante destacar que a transcrição dos textos enviados através de cartas, no período estudado, era feita por Laura Brandão, esposa de Otávio Brandão Rego, um dos fundadores do jornal. Pressupomos que, nessa transcrição, adaptações linguísticas podem ter sido feitas nos textos.

Nossas aspirações são as seguintes:

(A) Economicas:

1ª- Salario fixo de \$5 diarios, por 250 charutos a pau ou 100 charutos a mão; [...] 6ª- Licença de 15 dias para as companheiras no parto e pagamento integral.

(B) Hygienicas:

7ª- Agua pura e copos;

8ª- Bancos especiais para as companheiras gravidas.

(C) Politicas:

9ª- Direito de livre associação;

10ª- Não sermos despedidas quando commemorarmos o primeiro de maio.

(CHARUTEIRAS DE S. FÉLIX, 1925)

A consciência de gênero e de classe também pode ser verificada em texto publicado no jornal *Voz do Povo* de 07/02/1920, pelo “Grupo Feminino de Estudos Sociaes” do Rio de Janeiro. No texto, intitulado “Um manifesto à mulher brasileira”, é feita uma chamada para que mulheres trabalhadoras participassem do grupo, rechaçando a prostituição a que eram submetidas as mulheres trabalhadoras (o que pode indicar uma reprodução do discurso dominante, que, como mostramos, demonizava a mulher pública, a mulher do cabaré) e exaltando a emancipação das mulheres, independentemente de sua profissão:

O Grupo Feminino de Estudos Sociaes, fundado nesta capital em 22 de janeiro de 1920, propõem-se a agremiar todas as mulheres emancipadas do Brazil, afim de combater systematica e eficazmente a escravisação clerical, a escravisação economica, a escravisação moral e a escravisação jurídica que asphyxiam, degradam e aviltam o sexo feminino. [...]

O Grupo aceitará como sócias todas as mulheres dignas, sem diferenças de raça, nacionalidade, crença ou profissão [...].

Companheiras:

Urge elevar, engrandecer, dignificar o nosso sexo, liberta-lo mental e socialmente. Precisamos de combater a escravidão em que sempre nos prenderam, e que tem sido em todos os tempos a causa única dos desvios da humanidade. [...]

Professoras, funcionarias, costureiras, floristas, operarias em fábricas e “ateliers”, trabalhadoras em artes domésticas: vinde, vinde até nós que sereis jubilosa e fraternalmente acolhidas. (Grupo Feminino de Estudos Sociaes, 1920).

Além da presença de uma consciência coletiva das mulheres trabalhadoras da época, podemos afirmar que, a despeito de todas as tentativas de calá-las, seja através de disciplinamento, da censura ou da estereotipação, seus textos na imprensa operária mostram sua resistência, como vemos no texto de Hermelinda Borges, no jornal *A Classe Operária* de 25/08/1928. Neste texto, a autora, operária pespontadeira, defende a importância de as mulheres se envolverem na política, mesmo ainda não tendo direito ao voto:

É chegado o momento de auxiliarmos os nossos companheiros nas lutas eleitoraes que se approximam.

A victoria dos nossos candidatos proletarios depende de uma votação cerrada em seus nomes, e para conseguirmos este objectivo muita propaganda e agitação se torna preciso.

A nós, mulheres proletárias, grande tarefa compete. Si ainda não dispomos do direito do voto, podemos, no entanto, agir com dedicação e atividade junto as mais largas massas operárias, incentivando-as a luta eleitoral, interessando-as na sua politica da classe pobre contra a classe rica. (BORGES, 1928).

A imprensa operária, no entanto, não se constituía como esfera discursiva igualitária, apesar de ser uma esfera discursiva na qual trabalhadoras e trabalhadores expunham suas condições de trabalho e reivindicavam seus direitos. Como já apontamos, o movimento operário, liderado por homens trabalhadores, “atuou no sentido de fortalecer a intenção disciplinadora de deslocamento da mulher da esfera pública do trabalho e da vida social para o espaço privado do lar” (RAGO, 2014, p. 89). Neste sentido, não haveria motivos para que a escrita da mulher da imprensa operária se desse sem embate.

Em texto publicado no jornal *Voz do Povo* de 10/02/1920, por exemplo, operários que “se orgulhavam em ser propagandistas de sua associação de classe” anunciam, em texto não assinado, uma greve na fábrica de tecidos em que trabalhavam. O motivo: após uma greve anterior, tinham conseguido a transferência de uma operária da fábrica. No entanto, a operária conseguiu retornar, sob a proteção do gerente da fábrica, que demitiu os homens que haviam pedido sua transferência, alegando não precisar da mão de obra desses, devido à falta de matéria prima para a produção de tecidos. No recorte abaixo, é possível perceber um discurso bastante machista, no qual os operários justificam sua ação (de fazer greve), dizendo que “reagiram como homens” e apresentam a operária inimiga como “indigna”.

[...] Os operários que hontem tinham feito com que os patrões assignassem um acordo que entre outras concessões estipulara o afastamento da secção d’essa operaria, que é indigna de viver no meio dos trabalhadores, *reagiram como homens* e imediatamente abandonaram o serviço e só o retomarão quando for cumprido á risca o acordo que esses sur, assignaram com a União, isto é, que essa mulher seja afastada da secção de teares e que sejam readmitidos seus companheiros. (A GREVE NA FABRICA DE TECIDOS SANTO ANTONIO, 1920, grifo nosso).

Ao comparar os textos de autoria feminina com os de autoria masculina, é possível verificar a presença de um estilo mais argumentativo nos recortes de autoria feminina e de um estilo mais narrativo no recorte de autoria masculina. Até mesmo em textos com a mesma função, de reivindicar, são utilizados estilos diferentes para atingir o objetivo pretendido. Desta forma, enquanto as operárias charuteiras de S. Félix expunham suas aspirações, explicando seus motivos, os operários da Fábrica de Tecidos Santo Antonio relatavam que haviam paralisado seu serviço e só retornariam se o acordo feito entre eles e o seu patrão fosse cumprido. Ainda, enquanto nos textos assinados por mulheres é utilizada a primeira pessoa do plural, o texto que trata dos homens nem mesmo é assinado, sendo utilizada a terceira pessoa do plural, de modo impessoal. Podemos atribuir o modo impessoal e a autoria não marcada à valorização do masculino na linguagem, uma vez que uma das características do Português Brasileiro é ter como “gênero neutro” o gênero masculino (“o homem”).

Além disso, defendemos que a territorialização de seus discursos na imprensa operária, ou seja, a conquista desta esfera discursiva pelas mulheres, a expansão de seu

campo de atuação linguística, não se deu de forma horizontal, através da ocupação de um espaço vazio, ou cedido pelos homens. Nos próprios jornais, como vimos, é possível encontrar provas de que os homens utilizavam a imprensa operária inclusive para questionar a presença da mulher no mercado de trabalho e para divulgar tentativas de expulsá-las desse espaço. Nos termos da TD, nem sempre havia equipolência entre as vozes femininas e masculinas, sendo as primeiras, muitas vezes, apenas objeto dos discursos dos homens, e não sujeitos de seus próprios discursos. Assim, é possível verificar que a territorialização discursiva das mulheres na imprensa operária deu-se através de embates, sendo preciso que as mulheres ultrapassassem não apenas as fronteiras impostas pelas classes dominantes, mas também as fronteiras impostas pelos homens trabalhadores, já que estes consideravam que as mulheres eram uma ameaça à valorização da força de trabalho masculina (RAGO, 2014, p. 91).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos neste trabalho que a escrita das mulheres na imprensa operária da República Velha influenciou a realidade da época, de forma que as classes dominantes e os homens trabalhadores, atentos à conquista do espaço público pelas mulheres, buscaram estratégias para fazer com que elas voltassem à esfera privada, como forma de silenciá-las.

Além disso, vimos que a equipolência de vozes, pregada pelos ideais anarquistas e socialistas, não era regra no interior da imprensa operária enquanto esfera discursiva da época. No entanto, as mulheres trabalhadoras também elaboraram suas próprias estratégias para que seus discursos reverberassem através dessa esfera. Estas estratégias serão abordadas em um próximo artigo, no qual analisaremos os enunciados recorrentes nos textos escritos pelas mulheres trabalhadoras na imprensa operária da República Velha.

REFERÊNCIAS

A GREVE NA FABRICA DE TECIDOS SANTO ANTONIO. *Voz do Povo*: órgão da Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e do Proletariado em geral. Rio de Janeiro, 10 fev. 1920. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/720003/per720003_1920_00005.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. (V. N. Volochínov) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Prefácio Roman Jakobson; Apresentação de Marina Yaguello. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

_____. A Palavra na vida e na poesia. Introdução aos problemas da poética sociológica. In: BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BOENAVIDES, Débora Luciene Porto. Nem no convento, nem no cabaré, na imprensa operária: a ampliação das esferas discursivas da mulher trabalhadora na República Velha. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 297-313, set./dez. 2017.

_____. *Os Gêneros do discurso*. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORGES, H. Mulheres trabalhadoras do Brasil, alerta! *A Classe Operaria*: jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores. Rio de Janeiro, 25 ago. 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/086569/per086569_1928_00018.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRAZIL. Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio. Directoria Geral de Estatistica. *Recenseamento do Brazil*: realizado em 1 de Setembro de 1920. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1922. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6478.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

CARBONI, F. "*Eppur si parlano!*" Étude diachronique d'un cas de contact linguistique dans le Rio Grande do Sul. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____; BOENAVIDES, D. L. P.; BARILI, C.; MELEU, S. M. O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. *Organon*, v. 32, n. 62 "Plurilinguismo na educação e na sociedade", jan./jul. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72315>>. Acesso em: 7 set. 2017.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim*. O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque*. 2. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2001.

CHARUTEIRAS DE S. FÉLIX. As operarias charuteiras da Bahia appellam para "A Classe Operaria". *A Classe Operaria*: jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores. Rio de Janeiro, 30 maio 1925. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/086569/per086569_1925_00005.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

GIANNOTTI, V. *História das lutas dos trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GIROLETTI, D. *Fábrica: convento e disciplina*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002.

GRUPO FEMININO DE ESTUDOS SOCIAES. Um manifesto à mulher brasileira. *Voz do Povo*: órgão da Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e do Proletariado em geral. Rio de Janeiro, 7 fev. 1920. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/720003/per720003_1920_00003.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017.

HAHNER, J. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HARDMAN, F. F. *Nem pátria, nem patrão*: Memória operária, cultura e literatura no Brasil. São Paulo: UNESP, 2003. Edição Kindle.

HELLER, B. *Da pena à prensa*: mulheres e leitura no Brasil (1890-1920). São Paulo: Porto de Idéias, 2006.

LOPES, E. da S. *Fragments de Mulher* (Dimensões da trabalhadora (1900/1922)). 1985. 248f. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

PERROT, M. As Mulheres, o poder, a história. In: PERROT, M. *Os excluídos da história*: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012. p. 579-606.

_____. *Do cabaré ao lar*: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930). 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIO DE JANEIRO. *Recenseamento da cidade do Rio de Janeiro de 1906*. Rio de Janeiro: Oficina de Estatística, 1907. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49678.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes*: mitos e realidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

_____. *Do artesanal ao industrial*: a exploração da mulher. São Paulo: Hucitec, 1981.

VITORINO, A. J. Máquinas e operários: mudança técnica e sindicalismo gráfico (São Paulo e Rio de Janeiro 1858-1912). São Paulo: Annablume: FAPESP, 2000.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

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

Recebido em: 08/01/17. Aprovado em: 23/08/17.

Title: *Neither in the convent nor in the cabaret, in the working-class press: the enlargement of the discursive spheres of the working woman in the Old Republic*

Author: *Débora Luciene Porto Boenavides*

Abstract: *In this article, we investigated how the writing of the working women influenced and reflected the reality of the time in the Brazilian working-class press in the Old Republic (1889-1930). Thereunto, this study, based on the theory of dialogic discourse, firstly opposes two wrong theses that come from elites' imaginary, which, in their representations, they put the working women of that time sometimes in the convent, sometimes in the cabaret, fact that restricted their discursive spheres, as well as the possibilities of their linguistic performances. Then, the article presents the relation between the working women and the working-class press as another history of their language. Despite of all tries to get the voices of the working women to be quiet, through the imposition of discipline, the censorship or the stereotypes, this study shows the texts produced by the working women at the working-class press demonstrate their resistance and point out the confrontations whereby the enlargement of their discursive spheres happened at that time.*

Keywords: *Dialogism. Press. Woman. Work.*

Título: *Ni en el convento, ni en el cabaret, en la prensa obrera: la ampliación de las esferas discursivas de la mujer obrera en la República Vieja*

Autora: *Débora Luciene Porto Boenavides*

Resumen: *En este artículo se investiga cómo la escrita de la mujer obrera en la prensa obrera brasileña de la República Vieja (1889-1930) influenció y reflexionó la realidad de aquel tiempo. Para ello, el estudio, anclado en la teoría dialógica del discurso, primeramente contrapone dos tesis equivocadas provenientes del imaginario de las elites, que en sus representaciones colocaban como lugar de las mujeres obreras de aquél tiempo, en un momento el convento, en otro el cabaret, restringiendo sus esferas discursivas, y con ello, las posibilidades de su actuación lingüística. Después, el artículo presenta la relación de la mujer obrera con la prensa obrera como otra historia de su lenguaje. De esta forma, se demuestra que, a pesar de todos los intentos de callar sus voces, sea por medio de disciplina, de reprocha o de estereotiparlas, los textos de las obreras en la prensa obrera muestran su resistencia y apuntan los enfrentamientos por los cuales ocurrió la ampliación de sus esferas discursivas en aquel tiempo.*

Palabras-clave: *Dialogismo. Prensa. Mujer. Trabajo.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170302-1617>

WRITING WASN'T USUAL FOR ME: ACADEMIC LITERACY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN A COMMUNITY OF PRACTICE

Dorotea Frank Kersch*

Anderson Carnin**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Escola da Indústria Criativa

São Leopoldo, RS, Brasil

***Abstract:** This paper discusses how the process of pursuing academic literacy for teachers in continuing education within a community of practice can boost their professional development and the (re)building of their identity. In this qualitative research, data were generated in a continuing education context during a semi-structured interview with a participant. Data were analysed based on the articulation of two research traditions, namely, sociodiscursive interactionism and literacy studies, which evidences the awareness that the teacher acquires in her process of pursuing academic literacy and professional development. The results suggest that the professional development of teachers requires an environment that legitimizes their participation and facilitates the development of significant forms of affiliation.*

***Keywords:** Academic literacy. Professional development. Identity. Community of practice. Continuing education of teachers.*

1 INTRODUCTION

A teacher in a Brazilian elementary school is involved in a variety of literacy practices that require him or her to be acquainted with a variety of genres in order to participate in various literacy-related events, such as the following: planning classes; conducting roll calls; writing notes to parents; preparing, applying and correcting exams; writing student performance reports; and entering final grades for report cards. A teacher partakes in such activities on a daily basis.

More specifically, considering the writing practices that teachers undertake to foreshadow (or self-prescribe) their work, we have a world of possibilities for analysing what we have named praxeological writing (CARNIN, 2015). This writing, which is consistently related to a teacher's professional identity, privileges the dimension of *savoir faire*, which is materialized, for instance, in the teaching materials that the teacher prepares. Produced to guide the teacher's own work, praxeological writing, as we

* Doutora em Filologia Românica. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. E-mail: doroteafk@unisinos.br.

** Doutor em Linguística Aplicada. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. E-mail: acarnin@unisinos.br.

understand it, has the role of conducting a teaching action (praxis). Teachers rarely have opportunities to stop and reflect on their practice and even fewer opportunities to write about it. In this respect, this article aims to underscore the different writing that we find in the Portuguese language teacher's workspace and continuing education: epistemic writing and its relationship with issues of literacy and professional development.

In contrast to praxeological writing, which is very common in teaching practices, epistemic writing evokes another dimension of this competency: knowledge (and the construction of such knowledge) through writing. In a study of continuing education led by one of the authors of this study (GUIMARÃES; KERSCH, 2015), Portuguese elementary school teachers were also the actors in their own development. Their voices were heard, and this process led to the redirection of the paths of such education, among other aspects. As part of this exercise, with a firm belief that academic literacy and authorship development can contribute to the empowerment of these teachers (KERSCH, 2014), we made a substantial investment in producing texts that reflect on the teaching practices that teachers developed based on their participation in continuing education. The choice to produce written accounts (several of which later became articles published in a book) supported the task of fostering teachers' awareness of their own process of professional development. This paper discusses how the process of pursuing academic literacy for teachers in continuing education within a community of practice (CoP) can boost their professional development, and it explores one teacher's reflection on her own process.

Wenger (1998, p. 86) states that communities of practice can be thought of as shared histories of learning. We have been experimenting with this notion in the context of a community that was established by the authors' research group in January 2011. The aim of this CoP is to articulate, in cooperation with the teachers, teaching objects/materials that regard reading and writing as social practices. Since the founding of the community, we have shared specific stories reflecting our belief that the purpose of reading and writing is to perform actions in the world and develop practices while also boosting professional development.

As social beings, we belong to countless communities; we build and negotiate different identities as we interact with others. This article discusses the story of Márcia, a public-school teacher who joined the research group as a participant in September 2012. To keep the discussion brief for this article, we have selected two moments of her participation. The first is an excerpt illustrating her participation in a meeting with the CoP, and the second is her semi-structured interview, during which the researchers and Márcia revisited several points that had been discussed in the meeting. These data are used to establish the relationship between Márcia's appropriation of a writing practice and the impact of that practice on her relationship with both her knowledge (and knowledge production, through writing) of academic literacy issues and her identity(ies).

The article is divided into five sections. After this introduction, we present the theoretical basis that supports our investigation. Anchored in an interactionist view of language, we begin by discussing the concept of a CoP (WENGER, 1998) to underscore its importance in (re)building identities. We start with the premise that learning occurs in the CoP context. We also revisit the perspective of academic literacies (LEA; STREET,

2014) because the object of analysis is Márcia's relationship with academic writing (hence, epistemic writing). Our reflections establish a dialogue with sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999; 2006) and focus on the relationship that language actions represent in the course of the teacher's professional development, specifically in terms of the role of epistemic writing within the continuing education process. We then present the methodology, underscoring the context in which data were generated and characterizing the research participant. In the fourth section, we analyse and discuss the data. We close the article with final remarks¹.

2 COMMUNITY OF PRACTICE – A SPACE TO DEVELOP AND (RE)BUILD IDENTITIES

Learning stems from active participation in social practices. More precisely, learning occurs as we engage in CoPs, within which meanings are negotiated and identities are built. People are active participants in their learning and 'they have their own individual aims located within a cultural environment and their learning is purposeful and self-directed. They have their own motivations and make their own meanings and connections to their existing knowledge'. (BARTON; LEE, 2015, p. 167)

We have our own objectives in the social world that drive us to forge and build new identities. In our relationship with others within CoPs, we may be required to do things we do not know how to do. To learn these skills, we need the actions and aid of other participants. In other words, learning is always social because it occurs in interaction with others. Evidently, as we make our way into a social practice, we do not start with zero knowledge: we always have existing knowledge. Practice exists because people participate in actions whose meanings are negotiated amongst them, and people are shaped by their participation in a wide variety of social spheres. To be a community of practice, as defined by Wenger (1998, p. 73), its participants must have mutual engagement (one that requires interaction and affiliation), a joint enterprise (relationships of mutual responsibility among the people involved) and a shared repertoire (produced results: routines, words, instruments, ways of doing, actions or concepts created or adopted by the community).

Social interaction within CoPs is essential for personal development. We learn constantly, and in interactions, we learn how to engage in a variety of activities. Frequently, as is the case with this research, we may be learning how to produce an academic genre (a paper that will become a book chapter). In interaction within a community, we discover what we know (existing knowledge) and what we need to learn. Therefore, we learn by engaging in practices together with others. In this research, Márcia, the teacher in the case under analysis, along with the remaining members of the community, was required to learn practices with which she was not familiar. These practices included submitting an abstract to a congress, having that abstract accepted and then travelling to the city of Goiânia (state of Goiás, Brazil) to present her project, writing the paper based on her congress presentation, and writing a paper that would become part of a book. She learned by watching and by doing.

¹ To preserve the identity of our research collaborator, we give her a fictitious name.

One of the founding concepts of the continuing education programme in which Márcia was involved was the notion of reading and writing as social practices. We aimed to offer this experience to the teachers in the group: they were able to read articles and book chapters (therefore undergoing academic socialization, as termed by Lea and Street, 2014) in order to also write a paper that would become part of a book produced by the research group. In our CoP, we are aligned with the model of academic literacies (LEA; STREET, 2014, p. 480), which ‘relates to the production of meaning, identity, power and authority; foregrounds the institutional nature of what counts as knowledge in any particular academic context’. Therefore, the issue was not simply about executing a task; it was about producing meaning, empowering oneself, and building knowledge and new identities.

Although Márcia had a degree in modern languages and had taught her students how to read and write, she faced her own share of difficulties when she had to undergo a similar process to that which her students experience. According to Lea and Street (2014), we learn when we foreground the production of meaning and identity in the writing process. That is, Márcia and her colleagues needed to see meaning in what they were reading and in what they were doing with their students (in order to later write about it). The teachers needed to believe that what they did in class with their students was relevant and thus worth writing about in order to stimulate other teachers to invest in continuing education themselves. In other words, they needed to rebuild themselves by taking on new identities. Márcia had to appropriate a genre that was not familiar to her (in terms of its characteristics, structure, spaces of circulation, and assumed readership, among other aspects). She needed to undergo academic socialization to learn how to share her doubts and insecurities with the other CoP members. This experience certainly influenced her professional activity as a teacher, and it triggered a process that enhanced her professional development, as we will demonstrate.

As expected, within our CoP, this learning was always mediated by language actions. Following a sociodiscursive interactionism framework (BRONCKART, 1999; 2006), we understand that in various forms of social participation, we use language as a mediator for our actions in the world. This occurs because language (more specifically, linguistic signs structured within text-discourses) is used to build representations of discourse worlds (implicated narrating, autonomous narrating, implicated exposition, autonomous exposition, cf. Bronckart, 1999)². These worlds in turn guide language action. The analysis of this language action, which can be imputed to a particular agent, leads to considering the existence (or nonexistence) of a particular reason and intention that may uncover indexes of its development (and action course) through one’s use of language and participation in CoPs. In other words, Márcia’s language action in this article stems from her participation in a CoP that fosters the continuing education of Portuguese language teachers, with emphasis on the language actions that she performed in that space. More specifically examining representations surrounding the use of writing and understanding that these representations are materialized in empirical texts, the theoretical-methodological framework of sociodiscursive interactionism proposed by Bronckart (1999) will help us describe the way(s) in which Márcia’s representations

² To better understand the notion of discourse worlds, we recommend Bronckart (1999).

surrounding epistemic writing may reveal traces of professional development as well as (re)building identities through interacting with a new object of knowledge within a CoP.

Notably, our participation in CoPs changes even our form of participation. As established below, we observe a change in Márcia's way of engaging with the community's practices. She shifts from a marginal position, of someone who listens more than talks, to a more central role, of one who articulates arguments, expresses her points of view and makes herself heard. Additionally, we see a shift in the text-discourses she produces in terms of her personal positioning related to certain aspects of what a scientific paper is and the social practices to which the genre is connected in the Brazilian academic scenario. This shift is somewhat predictable given her newfound 'academic literacy'.

Regarding the notion of professional development adopted herein, we return to the principles of Vygotsky (2009), who conceives human development based on the idea of an active organism, in which an external activity is internally reconstructed as a result of interactive processes that occur over time. The notion of psychological instrument, which comes from Vigotskian theory, is important to us because it enables us to link professional development – or, at least, part of it – and the necessary transformation of the instrument to a psychological instrument and the psychic process required to perform a given task (CARNIN, 2015). This influence of the psychological instrument could reasonably be linked to certain conflicts or contradictions (BRONCKART, 2013) experienced by the individual making use of it. These conflicts and contradictions could drive professional development processes in the sense that they destabilize the consolidated representations and require them to be restructured to address the demands of what Vygotsky (2009) referred to as the zone of proximal development.

Gaining an awareness of this process, which occurs through reflection, through interpretive debate (of the action) and through assigning new significance (totally or partially) to the representation of writing and academic literacy, for instance, has led us to formulate the following hypothesis: a teacher's professional development involves reconfiguring the individual's representations of certain aspects of the teacher's work – as well as representations of the role that academic literacy plays in this process. This occurs in a social context (within a CoP, as we have argued thus far) whose interactional dynamics enables 'epistemic learning'. The traits of such learning can be indirectly apprehended in the language actions of individual engagement in (continuing) professional development. This work underscores the importance of mediation, which occurs through the interaction between individuals and the social medium. In other words, we can envision a possible interrelation between Márcia's interaction with the other members of the CoP and her professional development, with the aim of finding 'clues' in these interactions that enable us to evidenciate the (re)building of her identity and the impact on her professional development. We are doing this from the perspective of academic literacies that she reveals in her discourses.

Learning – and developing, as we have underscored – means assuming new identities sustained in shifts in the ways of acting and representing certain practices. Changing the mode of participation can be a way of learning. As we learn, starting from a more peripheral position, we can gradually move into a more central position from which we speak up and negotiate meanings, as we will observe in the data. Therefore, 'building an identity consists of negotiating the meanings of our experience of membership in social communities'. (WENGER, 1998, p. 145).

3 METHODOLOGY

This qualitative research is characterized as research action and, according to Wells (2006), as collaborative research. According to the perspective that our research has adopted, teachers both problematize and reflect on school practice. Based on that process, they propose or consider other forms of action within their work context.

3.1 RESEARCH CONTEXT

The story of our research group begins in 2010. As researchers in the Post-Graduate Programme in Applied Linguistics at Unisinos University, we have established a partnership with the Secretary of Education in the Novo Hamburgo City Hall, state of Rio Grande do Sul, Brazil. This partnership aims to bring together academic output on teachers' professional role in a collaborative process as a means to leverage student performance in reading and writing as social practices, regarded as pillars of an education concerned with the challenges of the world ahead. What lies at the basis of our investigation is therefore a teacher's education – his or her own literacy process, which is consequently expected to impact students' literacy processes.

The idea was then, as it is now, to join efforts with our collaborators and develop educational teaching proposals that qualify educators to critically manage knowledge and empower them to meet the educational challenges of the third millennium. We underscore that our project was approved for a Capes Education Observatory grant, which became an asset in creating the team: in addition to researchers from the Post-Graduate Programme in Applied Linguistics, the team also had six teachers from the Novo Hamburgo municipal school system, including a Portuguese department head, two doctoral students, three master's students, and six undergraduate research fellows. Between 2011 and 2014, the group met weekly around an oval table to ensure that everyone was on the same plane, which facilitated face-to-face interaction.

In these meetings, we discussed texts on topics that supported the research, such as language conceptions, literacy, linguistic education and the notion of text genre, which anchors the co-construction of educational genre projects (EGPs). We also created the EGPs that teachers would develop with their own classes at school. Meetings were used to plan and discuss the continuing education that we would propose as blended learning to all the language teachers in the city school system. We met monthly with a larger group including all teachers in the city school system, and we engaged in activities that used the distance-learning tool Moodle between meetings.³

The weekly gatherings of the smaller group were a type of safe haven for teachers to express their doubts and insecurities and to weave their journey of participation and learning. Based on the group characteristics, we classified it as a CoP as defined by Wenger (1998).

³ Inspired by the educational sequences of the Geneva group (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) and by the literacy projects (Kleiman, 2000), we developed a methodology of work that we refer to as an educational genre project, or EGP (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2015).

3.2 RESEARCH PARTICIPANT

Márcia represents the majority of teachers in Brazil. She works 40 hours a week, dividing her time between two schools. This requires commuting from one school to another. Normally, the 20-hour contract for each school is divided into 16 hours in the classroom and 4 hours to prepare lessons and correct students' assignments. The time allocated for class preparation and assignment correction is insufficient, however, which means that all teachers perform a great deal of work at home.

Márcia belongs to a group of teachers working to improve their qualifications. She had an existing specialization in school management, but when the Novo Hamburgo education secretary mentioned the possibility of joining the research group, Márcia did not apply at first because she taught only elementary school classes rather than the whole primary school cycle. Nevertheless, she participated in the training that we offered to all teachers. In 2012, at the occasion of a new call, she applied and joined the group. She remained with us as a grant holder until the project funding was depleted in December 2014.

3.3 DATA FOR ANALYSIS AND ANALYTICAL PROCEDURES

Data for this research were generated at different moments: a) weekly meetings, during which we discussed the writing of a paper that would later become part of a book by the research group; b) a semi-structured interview to clarify aspects of the weekly meeting; c) emails exchanged between Márcia and one of the researchers about the writing of her paper; and d) a testimonial written when she left the project, in which she narrates her participation in the group. Table 1 illustrates the general plan of the data supporting this research.

Table 1 – General data plan

Data for analysis	Data collection year	Predominant discourse types (cf. BRONCKART, 1999)
Videos of weekly meetings	2012-2014	Interactive report
Semi-structured interview	2014	Interactive report/Interactive discourse
E-mails about paper writing	2012	Interactive report/Interactive discourse
Individual testimonials	2014	Interactive report

It should be noted that for the analysis of the textual and discursive mechanisms mobilized by Márcia in her participation in the CoP, we follow some principles of the textual architecture model proposed by the socio-discursive interactionism framework (SDI) (BRONCKART, 1999), which offers a descending methodology to analyse texts/discourses.

This analytical model postulates that the composition of texts occurs at three levels that can be analysed by the researcher. The first level, the deepest one, corresponds to the textual infrastructure, which includes thematic organization, planning, and the discursive organization, referring to the types of discourse present in the text (namely, interactive discourse, theoretical discourse, interactive report, and narration). The second level concerns the mechanisms of textualization and refers to aspects of connection, verbal

cohesion and nominal cohesion. Finally, the third level, which is more superficial, relates to the enunciative mechanisms composed of the mechanisms of enunciative accountability, the insertion of voices and the expression of modalizations. These levels are segmented to carry out analyses, but in the texts, they can occur in a simultaneous and interrelated way. In this article, we chose to base our analyses on the first and the third levels of the analytical model of textual architecture. The first is based on the identification of the discourse types that support the discursive organization of Márcia's statements in her interactions in the CoP. These statements also provide clues for identifying the modes of reasoning that she employs. The third level is based on the identification of enunciative mechanisms that translate enunciative accountability for the thematic content that the analysed segments exemplify.

For a better understanding of types of discourse, it would be interesting to list some characteristics that distinguish each type. In the interactive discourse, verbal forms are found that imply at least one of the participants of the interaction, temporal and spatial deictics and verbal tenses that place the actions verbalized as concomitant to the moment of production. In the interactive report, we perceive the presence of linguistic elements that imply the participants of the interaction in the produced text, but unlike the interactive discourse, the narrated facts are distant from the moment of production.

The theoretical discourse does not present marks that refer to the participant in the interaction. We can note the presence of the generic present and of nominalizations, and the expressed contents are placed jointly at the time of production. Finally, the narration does not present marks that refer to the situation of textual production; moreover, there is reference to a past time, disjoined from the situation of production.

Commonly, texts comprise the various types of discourse, one of which is predominant. From the perspective of analysing a teacher's professional development, the verification of the type of discourse used by the teacher can reveal his/her development, since types of speech are configured as linguistic-textual units that highlight the relations established by the producer in the production situation of the text. Bronckart (2011) also associates types of discourse with modes of reasoning, as we will show later.

With respect to the enunciative level analysis, Machado and Bronckart (2009) suggest that the mechanisms of enunciative accountability for their realization should be used. Among those mechanisms, they cite the marks of person, deictics of place and space, marks of insertion of voices, and modalization markers of the utterance, the subjectivity and the adjectives. From this data set, as previously mentioned, we will prioritize data from the meeting in which Márcia's paper was discussed and the semi-structured interview in order to avoid an excessively lengthy analysis.

4 RESULTS AND DISCUSSION

Learning is a process that spans one's entire life, and it occurs mainly in relation to other people. Our experience with teachers has shown us that they require continuing education on a permanent basis, such that academic research on education can actually affect the classroom and create a shift in schools, teachers and students. As applied linguists, we find that the work from the past four years has also impacted our way of conducting research because of the constant dialogue with teachers. This dialogue was cross-sectionally documented over the four years of research through video footage of

our CoP meetings, teachers' classes, documents and records (e.g., archiving texts produced by participants), and additional interviews.

The variety of criteria used to select the data presented and discussed herein guides our focus to the moments in which Márcia (a) interacted with the group in a discussion that addressed the writing of an academic paper and (b) interacted with a researcher from the group in a semi-structured interview, seeking a better understanding of what occurred in the meeting and discussing aspects that were also related to the meanings that Márcia assigned to the production of the academic text. In both interactions, Márcia's representation of her own academic literacy is evident, as is her representation of the role of (epistemic) writing in this social practice. We can also find 'clues' that allow us to further understand her journey of (re)building her identity and pursuing professional development.

On 6 June 2014, during one of the continuing education meetings, we asked Márcia a question directly to elicit more direct participation from her, given her peripheral participation at that time:

Excerpt 1: community of practice meeting

Researcher: [...] Márcia, how was your first experience, how was it, completing the paper? By the way, you were the one who finished the paper last year, when...

Márcia: I'll say this; I initially produced two things, right? Actually, last year I completed a draft, right, in September I finished, and I sent it, totally clueless, totally. Since I am also writing a SIMELP paper, I tried to bring them both together, and (...) I don't see it as hard; I see it as painful. It's very painful to write, especially when you don't know how. I've written a paper, but it seems to me that this situation of writing a paper for a book is very painful because you're totally exposed in it, and you're not the only one exposed. It's different writing a paper to show it to a teacher over there; it's a whole group that's exposed, a group of teachers, researchers. I, really, I felt even more pain when the professor sent me the corrections, not the corrections, she sent me the suggestions and a few questions, right, and then I came to the professor with this initial anxiety, and she said, 'oh, but it's the first time'.⁴

Márcia's speech shows that her writing process on the path to academic literacy, which is understood as a social practice (LEA; STREET, 2014), involved literacy understood as academic socialization. She had the template of that paper that she wrote for SIMELP ('I am also writing a SIMELP paper too... so I tried to bring them both together'). Hence, literacy models are, in fact, non-exclusive: to appropriate a genre, one must understand its structure, have an assumed reader in mind, which affects the language used, and so forth.

In terms of the production context of this text-discourse, we underscore that the interaction under analysis is an excerpt from a continuing education meeting lasting approximately 2.5 hours, audio recorded and transcribed for the purpose of this article. During this meeting, researchers, and school teachers, as well as undergraduate, graduate, and doctoral students gathered around an oval table to discuss a number of topics, including the production of their texts. This discussion was a way for the new members of the CoP to familiarize themselves with the task of writing. Given that the participation (turn taking) of individuals during the meeting is largely voluntary, Márcia had remained

⁴ She is referring to the 'IV World Symposium of Portuguese Language Studies', which took place in Goiânia on 2-5 July 2013.

silent until the moment on which we are focusing. As a way to foster participation, the researcher addressed her directly and asked about her experience. Thus, when Márcia reports her experience writing an academic paper, she does so while resorting to the world narration, which follows a disjunction logic in relation the real world of enunciation, according to Bronckart (1999). However, as Márcia explicitly implied in the enunciation through the use of deictics and first-person verbal desinences, we can observe that she resorts to interactive reporting to organize her enunciation (e.g., ‘I completed a draft’, ‘I finished’, ‘I sent it’, ‘I’ve written a paper’). What can analysing the type of discourse tell us about her professional development and identity reconstruction?

Based on Bronckart (2011), we derive the hypothesis that employing the types of discourse can also help us identify how individuals address the conflict to which they are exposed in order to (re)organize their representations of it and make it intelligible to their interlocutors. Based on the types of discourse, we can also observe how writing a scientific article (and its relations to academic literacy practices) became part of the set of Márcia’s representations and, furthermore, how this can operate as a psychological instrument. The level of reflection that interacting with the CoP required from Márcia not only fostered her development but also brought to the forefront elements related to an awareness and reflections about writing, made possible by the interactive reporting discourse type. Let us continue by exploring how Márcia continues her participation in the CoP.

We believe that the type of discourse that Márcia used to refer to issues relating to the practice of writing and the socialization of knowledge based on an academic paper truly denotes a reasoning that is based on example, as suggested by Bronckart (2011). We can observe this in excerpt 1, both from the linguistic markers that indicate Márcia’s implication in what is being said (the first-person pronoun that appears abundantly throughout the segment) and from how time is organized within this reporting, which shows marks of sequentiality in the action described. This discourse structure had already been internalized by Márcia at a different moment in her psycholinguistic development. What is relevant in terms of professional development is underscoring its use in the specific context of producing an account about the writing of a scientific paper. This is perhaps new to Márcia in professional terms.

The pain that Márcia claims to feel when writing stems from her engagement in the group or, in the words of Wenger (1998), in the mutual engagement. After all, the group had a joint enterprise (producing and socializing knowledge based on practice). When she states, ‘you’re not the only one exposed (...) it’s a whole group that’s exposed, a group of teachers, researchers’, she is aligned with the group. This statement marks her as belonging to the CoP. Extending this positioning, she states that when she writes, the writing is not only hers but the group’s collective voice. Writing becomes painful precisely at the moment when her writing becomes the group’s writing.

Excerpt 1 also contains many of Márcia’s representations of what it means to write at school and for school. She states that the act of writing is painful because ‘it’s different writing a paper to show it to a teacher’; thus, in the mode of writing that she is accustomed to facilitating, students write and she corrects (a common arrangement in Brazilian schools). The situations in which she was invited to write were probably also situated in

that context: writing based on the literacy model that Lea and Street (2014) refer to as study skills. A student writes for a teacher to correct. In this writing perspective, the teacher is not interested in what the student has to say beyond verifying that words and letters have been properly employed and that complete sentences are used. Reading and writing in this case are not understood as social practices. Although it was also painful to be given a text with so many marks to be corrected, having an interlocutor who welcomed her doubts apparently mitigated Márcia's 'pain', as she could interact with the researcher, who believed that the problems in the text could be a product of her lack of experience with the text genre ('oh, but it's the first time').

Therefore, however briefly, we can state that writing a scientific paper and later reflecting on this process can be regarded as marking Márcia's academic literacy. Through the conflict ('it's very painful to write') that she reported experiencing, Márcia has helped us better understand what was occurring. To that end, on 19 March 2014, we talked to Márcia more extensively about this in an interview that focused on her experience writing an academic paper and her participation in the meeting. We sought to better understand her representation (at that time) of this practice and its implications for her job. The following excerpts present a few moments from the interview, in which Márcia underscores aspects related to her professional development and identity.

Excerpt 2: interview

Researcher: [...] Oh, and about the first paper, at the Observatory meetings when it was evaluated by everyone in the group, you mentioned it was painful to write. Can you explain to us that... expression of yours?

Márcia: I continue to say that it's painful to write.

Researcher: Why?

Márcia: Ohh, first, because writing was not a practice for me. Like every teacher, I think, especially Portuguese teachers, they read a lot, correct the writing, but write very little. I often thought about writing, but then it was like, dang it, what for, what am I gonna write, where will it go, who's gonna read what I write? [emphasis added] And then I needed to. I really needed to have a goal to write, and then, as that was not a practice, it was not part of my routine... I felt and still feel it's very painful, especially because of what I said, about making myself understood... and... I'm writing for other teachers, so the way of writing, it's different... I can't say that I don't write, but you write to students when you're commenting on a situation (...) but writing an article is different.

In this excerpt, we again observe a dominating presence of interactive reporting. For example, answering the researcher's question, Márcia states as follows: 'I continue to say that it's painful to write', 'I often thought about writing'. She evokes the discourse world of narrative (implied), which is apparent not only in the first person of the singular deictic but also in the text movement marked primarily by the use of verbs (or time markers) in the past, which are distant in time from the moment when the enunciation was produced. In the first answer, we can observe the presence of a verb clause in the generic present, but the sequential construction of the enunciation clearly suggests that this discourse resource is serving the purpose of reinforcing Márcia's representation of the difficulty that a Portuguese language teacher has when writing an academic paper reflecting on his or her own practice.

Therefore, Márcia openly recognizes herself as a participant in the community, as marked by her discourse. She is also negotiating her desire to be recognized as a

participant by the others. When she effectively begins to write as a social practice, identifying her possible interlocutors ('I am writing to other teachers') and doing something she was not familiar with ('writing was not a practice for me'), Márcia is then established as a teacher researcher, effectively being in the community; as Wenger (1998, p. 189) phrases it, the experience of identity is a way of being in the world. She also notes the complexity of the genre that she had to overcome; her familiarity with praxeological writing ('Portuguese teachers, they read a lot, correct the writing, but write very little') was not enough for her. To become a teacher researcher, she had to learn other practices: her identities forge new paths. Every act of learning is an act of identity.

Also noteworthy in excerpt 2 is the shift from the first person deictic (I/me), which reflects the enunciative responsibility (BRONCKART, 1999) of the one who enunciates over the enunciation, to the third person (they) when referring to Portuguese teachers and their writing practices and, finally, to the second person (you) in a general sense encompassing not only herself but also possibly all other teachers who write academic papers. Initially, Márcia takes full enunciative responsibility for her statements ('writing was not a practice for me'); she then transfers the responsibility to others by comparison ('Like every teacher, I think, and especially Portuguese teachers, they read a lot, correct the writing, but write very little'). Finally, she shares this responsibility, including both herself and others in the second-person discourse ('[...] so the way of writing, it's different... I can't say that I don't write, but you write to students when you're commenting on a situation'). Then, once again, she fully takes on the enunciative responsibility ('I even tried to write poetry to use in classroom practice here and there, but writing an article is different'). This shift in enunciative responsibility suggests that at this point in the interaction, it is not by chance that Márcia alternates/oscillates in terms of enunciative responsibility. It seems reasonable to assume that Márcia may have been seeking ways to reorganize her lived experience as well as to share, both with a broader collective (Portuguese teachers) and with her CoP peers, an evaluation of the writing activity that she integrated into her set of literacy practices. Naturally, all of this occurred during an interaction with the researcher, who is also part of the CoP. We would also like to add that this oscillation in enunciative responsibility probably points to a movement of tension between the individual and the collective, between assuming a discourse positioning that shows Márcia's attitude towards what she has learned with the CoP, in such a way that the mediation of this collective is related to her representation of the purpose of writing: one 'really needs to have a goal to write'.

Márcia also notes the isolation and silencing to which most teachers in Brazilian public schools are subjected, perhaps because of the lack of prestige of their profession: few have their voices heard, and the quality of their work is rarely recognized ('I often thought about writing, but then it was like, dang it, what for, what am I gonna write, where will it go, who's gonna read what I write?'). We could pose the following question: who is actually interested in what a teacher does inside the classroom? Who actually wants to listen to what a teacher has to say?

One excerpt remains to be discussed. Here, Márcia indicates an appropriation of the forms of doing (co)related to her professional development by expanding her academic literacy and appropriating the ways to build a scientific paper:

*Excerpt 3: interview**Researcher: And when you are writing, what are the greatest writing challenges you face?**Márcia: Well, it's trying not to repeat what's already been said by the theories themselves. Using the theory but in a way that I can introduce it to the practice of what was done.*

In this excerpt, we can observe that Márcia signals an awareness of how a scientific paper must be written and of what makes the genre of a scientific article: one must not merely repeat what the theories postulate; instead, one must use them to introduce (account) the singular experience of teaching practice. This experience, when reflected and described in a scientific paper, can help build (situated) knowledge on the job developed with students. As we have underscored, this was not a typical practice in Márcia's work before the CoP. Therefore, being part of the CoP has been a transformative experience for Márcia because it gave her a space in which to learn and develop and in which to form new identities.

The professional development process is evidently not linear but instead is marked by breaks. In this research, we could outline the hypothesis of a 'clash' between the continuity of prior concepts and writing practices and breaking these concepts/practices to incorporate new ones, introduced by CoP participation. It is thus important to reflect on the developmental effects of a continuing education programme that invested in written output as an empowerment practice for teachers (because literacy is empowering). This programme legitimated the teachers' knowledge as deserving of space in the practices of the construction and socialization of knowledge on Portuguese language teaching and the continuing education of teachers. In that sense, the continuing education of teachers and the appropriation of scientific concepts implicated in their process of professional development and academic literacy, as well as their later transformation through a psychological means, could in this scenario be linked to a movement that helps individuals forge new meanings. Obviously, this does not occur directly; instead, it is mediated by concepts, (identity) reconstructions, and access to participation in CoPs that challenge (and foster) professional development.

5 FINAL REMARKS

Learning is an ongoing, continuing process – one that is part of our human nature. When discussing education/identity, Wenger (1998, p. 271) stated that in order to form identities, students (and we believe that this applies to everyone who is learning) need (a) places of engagement, (b) materials and experiences with which to build an image of the world and of themselves, and (c) ways to influence the world and make their actions matter.

In that sense, we underscore that recognizing Márcia's journey of professional development, which is situated in her participation in the continuing education programme and apparent in the various pieces of data under analysis (although only some of these data have been explored in depth in this article), has enabled us to consider the existence of a movement in which representations of writing, academic literacy, and even belonging to a CoP are reconfigured and implied in the process of professional development that we have experienced with this research project. Analysing Márcia's representations of the writing experience has provided evidence of her (re)building an

image of the world (and herself). In this image of the world, epistemic writing was something distant from the academic practices in which she engaged, and she did not regard herself as a legitimate participant in this environment. Her awareness about learning epistemic writing caused conflicts in her social representation of herself as someone who had no reason to write, influencing her assumptions on the limitations and implications of this practice in her activity. This experience caused Márcia to reconsider this representation, thus expanding her academic literacy practices, which undoubtedly signals a (re)building of her identity as a teacher who now has reasons to share her experiences as part of a group of researcher teachers.

In conclusion, the professional development of teachers requires that they be offered a 'participation space'. In such a space, teachers can speak up and have their voices heard, and their actions are deemed relevant and legitimized as capable of producing scientific knowledge, among other possibilities. A CoP with mutual commitment to joint enterprise and shared repertoire appears to be the proper space for meaningful forms of affiliation to develop.

Note that this study is not an end in itself. New possibilities for action and intervention in teacher development can arise from this work, with the aim of understanding in greater depth the relationship between teachers' professional development and their participation in various literacy practices.

REFERENCES

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. *Nonada: Letras em revista*, Porto Alegre, ano 14, n. 17, 11-36. 2011.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Um retorno necessário à questão do agir. In: BUENO, L.; LOPES, M. Â. P. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 85-108, 2013.

CARNIN, A. *Na escrita do professor, um caminho possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: _____. (Org.). *Caminhos da construção: Reflexões sobre Projetos Didáticos de Gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 533-556, 2012.

KERSCH, D. F. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 54-64, jan./jun. 2014.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223-243.

KERSCH, Dorotea Frank; CARNIN, Anderson. Writing wasn't usual for me: academic literacy and professional development within a community of practice. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 313-329, set./dez. 2017.

- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. Komesu e A. Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2009.
- WELLS, G. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. In: ALCALDE, A. I. et al. *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao, 2006. p. 19-28.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em: 24/01/17. Aprovado em: 20/08/17.

Título: *Não era uma prática para mim escrever: letramento acadêmico e desenvolvimento profissional em comunidade de prática*

Autores: Dorotea Frank Kersch; Anderson Carnin

Resumo: *Discute-se, neste texto, sobre como o processo de letramento acadêmico de professores em formação continuada, junto a uma comunidade de prática, pode impulsionar seu desenvolvimento profissional e sua (re)construção identitária. A pesquisa é qualitativa, e os dados foram gerados em encontros de formação continuada e em entrevista semiestruturada com uma participante da formação. Os dados, analisados a partir da articulação de duas tradições de pesquisa, o interacionismo sociodiscursivo e os estudos de letramento, evidenciam a tomada de consciência da professora sobre seu processo de letramento acadêmico e desenvolvimento profissional. Os resultados sinalizam que, para que o desenvolvimento profissional do professor aconteça, é preciso que lhe seja oferecido um lugar que legitime sua participação, e no qual formas significativas de afiliação se desenvolvam.*

Palavras-chave: *Letramento acadêmico. Desenvolvimento profissional. Identidade. Comunidade de prática. Formação continuada de professores.*

Título: *No era una práctica común para mi: letramiento académico y desarrollo profesional en comunidad de práctica*

Autores: Dorotea Frank Kersch; Anderson Carnin

Resumen: *En este texto se discute sobre cómo el proceso de letramiento académico de profesores en entrenamiento continuado junto a una comunidad de práctica puede impulsar su desarrollo profesional y su (re)construcción de identidad. La investigación es cualitativa, y los datos fueron generados en encuentros de entrenamiento continuado y en entrevista semiestruturada con una participante del entrenamiento. Los datos analizados desde la articulación de dos tradiciones de investigación, el interaccionismo socio discursivo y los estudios de letramiento, evidencian la toma de conciencia de la profesora sobre su proceso de letramiento académico y desarrollo profesional. Los resultados señalan que para el desarrollo profesional del profesor ocurrir, es necesario le sea ofrecido un lugar haga su participación legítima, adonde formas significativas de afiliación se desarrollen.*

Palabras-clave: *Letramiento académico. Desarrollo profesional. Identidad. Comunidad de práctica. Entrenamiento continuado de profesores.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170303-1717>

A DISPUTA PELO SENTIDO NOS TRIBUNAIS: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM NARRATIVAS DE ALEGAÇÕES FINAIS DA ACUSAÇÃO E DA DEFESA

Carla Leila Oliveira Campos*
Universidade Federal de Alfenas
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)
Varginha, MG, Brasil

Sara Sophia Oliveira Vieira**
Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
São João del-Rei, MG, Brasil

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de analisar as técnicas de persuasão adotadas por acusação e defesa em suas alegações finais, em um processo de tráfico de drogas. As interações nos tribunais são altamente competitivas, e o uso dessas técnicas argumentativas visa não somente à apresentação de uma narrativa coerente e convincente, também ao ataque à narrativa da outra parte, buscando persuadir o magistrado a tomar determinada decisão. Com base nos estudos da Linguística Forense (COULTHARD; JOHNSON, 2007; GIBBONS, 2003; ROSULEK, 2010), a análise apresentada organiza-se em torno da identificação das estratégias argumentativas adotadas pelas partes (análise linguística) e da compreensão de como as narrativas se relacionam com a realidade primária dos tribunais, considerando as condições de produção do discurso e o contexto sócio-histórico de sua emergência.

Palavras-chave: Argumentação. Linguística Forense. Narrativa. Processo criminal. Alegações finais.

1 INTRODUÇÃO

Não há dúvida de que o judiciário é uma instituição de grande influência social, pois não só cria e edita normas de conduta, impondo direitos e obrigações, como também julga e busca punir comportamentos que vão contra as normas impostas nos dispositivos legais. Considerando, portanto, o poder das instituições jurídicas nas sociedades, Gibbons (2003, p. 55) argumenta que as leis são as mais linguísticas das instituições, pois são codificadas em linguagem e fundamentadas em conceitos que são acessíveis apenas pela linguagem. Além disso, os processos legais, as audiências judiciais, os interrogatórios policiais se desenrolam por meio da linguagem.

* Professora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: carlalcampos@globocom

** Acadêmica do curso de Direito do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). E-mail: saraestudadoreito@hotmail.com.

Nesse sentido, o autor conclui que não é só a lei que permeia nossas vidas, mas a linguagem da lei.

Com fundamento nessas questões e entendendo que os assuntos levados ao judiciário, na maioria das vezes, são objeto de conflito, envolvendo, no mínimo, duas versões dos fatos, podemos afirmar que a linguagem da lei não é isenta de problemas e de disputas pelo poder. Como, aliás, qualquer forma de uso da língua não o é.

É com base nessas constatações iniciais que propomos o presente trabalho, cujo objetivo é verificar como se dá a disputa pelo sentido nos tribunais nas alegações finais de um processo criminal de tráfico de drogas, observando as técnicas de persuasão (a serem apresentadas no tópico seguinte) adotadas pelas partes (acusação e defesa) na construção de suas narrativas sobre os fatos.

Como marco teórico, inscrevemos nosso trabalho no campo da Linguística Forense, mais especificamente da análise do discurso forense, cujos estudos visam associar a análise das propriedades internas do texto às regras interacionais dos tribunais e às condições sócio-históricas de sua emergência.

Considerando o contexto e as regras de interação nos tribunais, podemos afirmar que os gêneros¹ produzidos nesse espaço lançam mão, constantemente, das narrativas como forma de reconstrução dos eventos sociais e também enquanto estratégia argumentativa a favor da naturalização de determinada versão dos fatos. É com base na importância das narrativas como estratégia de construção de evidências, que nos propomos a analisá-las em nosso trabalho.

Nesse sentido, considerando o objetivo traçado, este artigo será dividido em duas partes. Num primeiro momento, faremos a exposição do quadro teórico-metodológico de abordagem do *corpus*. Posteriormente, apresentaremos nossa análise com base na teoria delineada.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A linguística forense, segundo Gibbons (2003, p. 194), debruça-se sobre as relações entre língua e lei, podendo envolver o estudo da interpretação e da tradução da lei, das desvantagens produzidas pela língua nos tribunais, da linguagem da lei em documentos, audiências, delegacias, processos etc. e também a produção de evidências linguísticas forenses.

Nesse sentido, podemos afirmar que a linguística forense cuida da análise da linguagem relacionada à lei, seja como evidência, seja como discurso legal (OLSSON; LUCHJENBROERS, 2013). Nesta segunda vertente, os trabalhos em linguística forense, associados a teorias do discurso, têm o intuito de compreender como as funções institucionais específicas estão relacionadas aos usos da língua, analisando a interseção

¹ Adotamos aqui a perspectiva sociodiscursiva de gênero influenciada pelos estudos de Mikhail Bakhtin, pelas teorias do texto e do discurso e pelos estudos da enunciação linguística. No Brasil, essa perspectiva é desenvolvida por Marcuschi (2005), para quem os gêneros textuais são textos materializados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por seus conteúdos temáticos; propriedades funcionais; estilo verbal e construção composicional.

entre o discurso institucional, a lei e os significados sociais (COULTHARD; JOHNSON, 2007, p. 7).

A análise do discurso forense deve, portanto, associar a produção linguística no interior da prática jurídica e os valores sociais e institucionais, envolvendo questões relacionadas aos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos em determinada situação de comunicação e ao modo como esses papéis determinam o que eles podem/devem ou não dizer, as limitações institucionais impostas ao discurso e a forma como os valores sociais interferem na produção discursiva.

O discurso jurídico é um tipo bastante peculiar de discurso, pois os gêneros textuais produzidos no âmbito forense possuem uma relação necessária com o sistema de normas jurídicas que regem determinada sociedade. É esse sistema de normas que regula as práticas linguísticas, determinando o que é juridicamente relevante. Além disso, não podemos perder de vista, conforme afirma Gibbons (2003, p. 53), que a própria lei representa um sistema de valor social, impondo direitos e deveres, prescrevendo e punindo comportamentos que forem de encontro às normas sociais.

Todavia, não podemos deixar de destacar que o discurso jurídico não sofre influência apenas do sistema legal, mas do sistema de valores que circula em determinada sociedade e do sistema sociocultural dos participantes da atividade comunicativa.

Outra característica marcante dos textos que materializam o discurso jurídico, especialmente aqueles produzidos nos tribunais, é o seu caráter competitivo e, por isso, argumentativo, já que o intuito das partes litigantes é sempre convencer e persuadir² seu interlocutor acerca da verossimilhança de sua versão dos fatos. Além disso, ao mesmo tempo em que busca levar o outro a acreditar em sua versão dos fatos, o locutor precisa atacar a versão da parte contrária, mostrando sua insuficiência ou incoerência.

Nesse sentido, as narrativas produzidas nos tribunais assumem um papel primordial na condução e análise dos litígios, revestindo-se de forte caráter argumentativo³, pois é a partir delas que os magistrados tomam suas decisões.

Corroborando essa afirmação, Henderson (2015, p. 3) afirma que na escrita jurídica a narrativa é um elemento integrante da argumentação legal:

De forma geral, [...] a narrativa é crucial para a tomada de decisão legal, pois a tarefa primária do juiz é construir uma história plausível e coerente a partir de um dado caso. Assim, o ângulo de visão a partir do qual a história é contada (perspectiva narrativa) tem um impacto na decisão tomada.⁴

² De acordo com Henriques (2008, p. 37), “convencer e persuadir são atos perlocucionários. Convencer é o primeiro passo, o *érgon*, tem por objetivo esclarecer, fazer compreender, conscientizar. Persuadir é um passo a mais, a *enérgeia*, que leva ao ato, ao resultado e tem por objetivo conduzir, levar ao fazer”.

³ Neste trabalho, interessa-nos a noção de argumentação que considera “argumentativos os discursos que expõem e amplificam o desacordo, [...] que visam a mostrar as polêmicas” (FIORIN, 2016, p. 28), marca bastante evidente nos gêneros jurídicos que envolvem os debates. Não estamos afirmando, é claro, que não reconheçamos a natureza dialógica do discurso, segundo a qual “todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outros discursos.” (FIORIN, 2016, p. 29).

⁴ Tradução livre de: In a more general sense, [...] narrative is crucial to legal decision-making because the primary task of the judge is to make a plausible and coherent story out of a given case. Thus the angle of vision from which the story is told (narrative perspective) and the language and the style in which it is couched (narrative voice) have an impact in the decision arrived at. (HENDERSON, 2015, p. 3).

Devido a sua relevância jurídica para o convencimento do magistrado e, conseqüentemente, para sua tomada de decisão, as narrativas estão presentes na maioria dos gêneros forenses e são utilizadas pelos profissionais do direito com o intuito de naturalizar determinada versão dos eventos. Assim, devemos sempre levar em consideração que as narrativas que chegam aos tribunais são *valoradas* (VALVERDE; FETZNER; TAVARES JÚNIOR, 2013), ou seja, os fatos foram analisados e selecionados de acordo com os interesses comunicativos das partes:

Não podemos perder de vista que essa seleção de o que é ou não relevante dependerá do interesse que o profissional está representando no processo. Em outras palavras, o que parece relevante para a parte autora pode não ser assim compreendido pela parte ré. (VALVERDE; FETZNER; TAVARES JÚNIOR, 2013, p. 49).

Citando Hale e Gibbons (1999), Gibbons (2003) afirma que o discurso nos tribunais envolve a relação entre duas realidades que estão em constante interação: uma realidade primária, formada pelo tribunal e pelas pessoas nele presentes e uma realidade secundária, formada pelos eventos que são objeto de litígio.

Como os eventos da realidade secundária estão distantes da realidade primária no tempo e no espaço, eles precisam ser representados. Essa representação pode se dar mediante evidências reais (fotos, gravações etc.), mas, na maioria das vezes, acontece por meio da reconstrução narrativa dos fatos. Como vimos anteriormente, é a partir dessas narrativas que o juiz toma sua decisão com base na narrativa que julgar mais convincente em termos de completude, consistência e credibilidade das testemunhas (GIBBONS, 2003).

Considerando o caráter essencialmente argumentativo das narrativas produzidas nos tribunais, Gibbons (2003, p. 92), citando Jackson (1988), ressalta que, além do conteúdo semântico dessas narrativas, os trabalhos de análise devem se debruçar à pragmática dessas histórias (o processo de persuasão da audiência de que essas histórias são verdadeiras).

É com base nessa afirmação de Gibbons, especialmente em relação à pragmática das narrativas forenses, que propomos o presente trabalho. Nosso intuito será, portanto, verificar quais são as técnicas argumentativas adotadas por acusação e defesa em suas alegações finais, com o objetivo não só de apresentar uma narrativa coerente e convincente, mas também de atacar a narrativa da outra parte, buscando persuadir o interlocutor – no caso, o magistrado – a tomar determinada decisão. Para isso, além da identificação das estratégias persuasivas adotadas pelas partes (análise linguística), buscaremos compreender como essas narrativas se relacionam com a realidade primária dos tribunais, considerando as condições de produção do discurso.

A análise dessa dimensão interacional é fundamental, pois, de acordo com Gibbons (2003, p. 96), para compreendermos a interação humana, precisamos entender os quadros nos quais ela opera, as condições e regulações externas que a cercam e contribuem para a construção de seu significado.

Como nosso objetivo é o estudo de processos, vejamos, portanto, algumas características do processo criminal no Direito Penal brasileiro. O processo criminal consiste no método adotado pelo Estado "para a solução de conflitos decorrentes do

desrespeito às leis penais" (BRENTTEL, 2012, p. 23) e tem como objetivos promover a pacificação social, proteger os direitos das partes e coibir comportamentos que vão de encontro à ordem social e ao bem comum, mediante a aplicação de sanções.

O processo penal brasileiro é organizado nas seguintes fases: a) inquisitiva ou postulatória: a polícia investiga o crime, elabora o inquérito apresentando as provas e depoimentos do autor e das testemunhas e envia ao juiz; b) instrutória ou probatória: após autorização do juiz, o Promotor de Justiça⁵ analisa o processo e decide se vai ou não oferecer a denúncia contra o acusado. Oferecida a denúncia, o juiz decide se vai recebê-la ou rejeitá-la. Recebendo-a, o réu é citado para apresentar resposta escrita à acusação e dá-se prosseguimento ao processo por meio da realização da audiência de instrução e julgamento, sendo produzidos os termos de audiência. Ao fim da instrução processual, a acusação e a defesa apresentam suas alegações finais e, após análise dessas peças, o juiz produz a sentença; c) fase executória: execução da sentença com trânsito em julgado.

Considerando que o objetivo de nosso trabalho é verificar como se dá a disputa pelo sentido nos tribunais, observando as técnicas de persuasão adotadas pelas partes (acusação e defesa) na construção de suas narrativas sobre os fatos, serão objeto de nossa análise neste trabalho as alegações finais da acusação e da defesa, por considerar que elas são importantes peças do processo penal, pois são produzidas após o andamento processual, trazendo um resumo (parcial, é claro) dos fatos levantados durante todo o andamento do processo, e por servirem de base para a decisão do magistrado.

As alegações finais são, portanto, o momento em que as partes apresentam suas versões finais do caso, enfatizando não só a credibilidade dessa versão como também a falsa percepção da versão da outra parte. Nelas, segundo Rosulek (2010), o advogado fala diretamente a quem pretende convencer, sem interagir com as testemunhas. Nesse sentido, as alegações finais ficam livres de influências externas que podem afetar o discurso.

Para a autora, a importância de se tomar as alegações finais como objeto de análise deve-se ao fato de que

Durante as alegações finais, dois falantes tomam a mesma pessoa, os mesmos eventos e evidências e criam duas representações opostas para a mesma audiência. Compreender como isso ocorre pode revelar como os objetivos e crenças dos falantes afetam seu uso da linguagem. Além disso, esses discursos são ambos persuasivos e argumentativos, fornecendo, portanto, uma excelente oportunidade para estudar como são linguisticamente construídos. (ROSULEK, 2010, p. 218).⁶

Para realizar a análise linguística das narrativas, adotaremos como categorias de análise as técnicas de persuasão propostas em Coulthard e Johnson (2007) – o enquadramento das narrativas nos sistemas legais; o ataque ao testemunho, que pode se

⁵ A denúncia é a peça oferecida pelo Promotor de Justiça quando tratar-se de ação penal pública, que é o caso de nosso trabalho. Há também a possibilidade de o processo se dar por iniciativa privada, quando um advogado apresenta a Queixa-crime contra o réu.

⁶ Tradução livre de: "During the closing arguments, two speakers take the same people, events, and evidence, and create two opposing representations for the same audience. Understanding how this occurs can reveal how speakers' goals and belief systems affect their use of language. Additionally, these discourses are both persuasive and argumentative, thus providing a prime opportunity to study how such discourses are linguistically created."

dar por meio do ataque ao conteúdo do que é dito ou à credibilidade (pessoa) da testemunha; as escolhas lexicais como o uso de determinados verbos e adjetivos etc. – e aquelas propostas por Rosulek (2010) – a negociação da imagem e do relacionamento; a produção de evidências; a recontextualização ou reinterpretação dos dizeres das testemunhas; o apagamento de fatos ou de vozes que sustentam o outro lado da história – além de uma técnica, não descrita por esses autores, mas identificada em nosso *corpus*, a valorização da testemunha.

No que tange à influência das regras de interação na produção discursiva, é importante atentarmos para a seguinte posição de Caldas-Coulthard (2008, p. 37):

Todos os textos têm contextos, e mesmo que estejamos analisando apenas aspectos linguísticos, temos que estar cientes do que está informando o texto fora dele e afetando sua maneira de produção. Por exemplo, quem escreveu o texto, para quem o texto é escrito, quando onde e por que foi escrito? Onde o texto apareceu e em que formato?

Para isso, apresentamos algumas considerações sobre as regras de interação nos tribunais. Inicialmente, precisamos reconhecer que, de modo geral, essas interações são altamente hierárquicas e autoritárias. Nesse aspecto, é necessário compreender as relações de poder entre os participantes da interação e como elas influenciam a linguagem. Além disso, há que se considerar, nesta fase da análise, os papéis sociais desempenhados pelos participantes da interação, seus propósitos comunicativos e como tudo isso se reflete na linguagem.

Ademais, como o discurso jurídico não é alheio a seu tempo, procuraremos compreender como as narrativas criadas pelas partes ligam-se a outras narrativas que circulam em nossa sociedade, apelando para crenças sociais e culturais para produzir um cenário no qual forças sociais de poder atuam nos sujeitos da interação combinando histórias dentro do julgamento que eles próprios trazem para o tribunal como cidadãos constituídos e construídos socialmente (COULTHARD; JOHNSON, 2007, p. 101).

3 ANÁLISE DO CORPUS

Exposto o quadro teórico e metodológico no qual inscrevemos o presente trabalho, passemos agora à análise das alegações finais do Ministério Público (acusação) e da Defensoria Pública (defesa). Em relação à escolha das alegações finais, como dito anteriormente, tal opção se deve a sua importância na fase processual, pois é a última peça da fase de instrução, na qual as partes (acusação e defesa) analisam as ocorrências processuais, buscando influir na decisão do magistrado, que será proferida logo após a apreciação das alegações.

Os resultados de nossa análise serão apresentados na seguinte ordem: em um primeiro momento, apresentaremos algumas considerações sobre as regras de interação e os papéis assumidos pelas partes, com o objetivo de verificar como essas regras e papéis determinam as escolhas linguísticas e o conteúdo de seus dizeres; em uma segunda fase, verificaremos, à luz das categorias descritas no item anterior, como cada uma das partes trabalha seus textos no intuito de defender sua versão narrativa dos fatos e, ao mesmo

tempo, atacar a narrativa oposta; ao longo da análise linguística, teceremos comentários acerca da relação que essas narrativas mantêm com outras narrativas que circulam em nossa sociedade, especialmente acerca da imagem do crime de tráfico de drogas.

As peças que são objeto de nossa análise são componentes de um processo penal de tráfico de drogas no qual o réu, R.C.S.⁷, maior, foi apreendido juntamente com um menor, S.L., portando aquele, segundo testemunho dos dois policiais (Policial R e Policial F) que realizaram a ocorrência, oito invólucros plásticos contendo cocaína. Segundo os policiais, eles se dirigiram ao local da apreensão após denúncias de tráfico de drogas na região e, ao chegarem lá, surpreenderam o menor e R.C.S em atitude suspeita. O Policial R afirma que, ao avistar a viatura, R.C.S. jogou a droga que estava em sua posse no chão. Já o Policial F declara que não viu quem jogou a droga. O menor assumiu ser dono dos entorpecentes e o R.C.S. afirma ser usuário e que estava no local para comprar drogas do menor. Nesse sentido, o inquérito policial foi elaborado com base nos depoimentos dos policiais que realizaram a ação, do próprio R.C.S. e do menor, acompanhado por uma conselheira tutelar. R.C.S., então, foi denunciado pelo Ministério Público pelo crime de tráfico de drogas. Todas as testemunhas foram ouvidas também na audiência de instrução e julgamento, que antecede as alegações finais.

Como vimos anteriormente, ao se analisar os discursos que circulam no âmbito forense não podemos perder de vista os modos de interação que envolvem a produção do discurso nos tribunais. Nesse sentido, vimos que essas interações são altamente hierárquicas e autoritárias. Essas relações de poder institucionais têm reflexos na produção das peças processuais tanto da acusação quanto da defesa, pois ambas destinam-se ao juiz, a quem é dado o poder de decidir sobre a inocência ou culpa do réu. Nesses termos, toda a construção linguística das peças acontece no sentido de persuadi-lo quanto à autoria/não autoria do crime de tráfico.

Além disso, outro importante fator há que ser considerado nas relações de poder presentes no processo penal. A atividade de acusação tem a seu favor o interrogatório policial e a investigação do suposto crime, cabendo ao locutor o oferecimento da denúncia com base no inquérito policial, originado da apreensão do réu e da oitiva das testemunhas e do próprio réu. Portanto, quem fala primeiro no processo, é a acusação. Já a atividade de defesa, além de não ter a seu lado a máquina estatal, constrói-se como resposta à acusação, que já determinou sobre o que se pode falar. Nesse sentido, a construção das alegações finais da defesa se dá, essencialmente, por meio da negação de fatos já levantados pela acusação, construindo-se como resposta a esta. Não cabe à defesa, portanto, trazer para a discussão fatos que se distanciem muito do tópico principal já demonstrado pela acusação. Contudo, objetivando assegurar a ampla defesa do réu, ao dar a ele o direito de se manifestar por último no processo, o Estado busca assegurar-lhe a prerrogativa de se defender de todas as acusações recebidas.

Outra característica do discurso forense é o fato de que ele se constrói a partir do sistema de leis da sociedade. No caso em comento, R.C.S. foi denunciado pela prática do

⁷ Optamos, por questões éticas, por não fazer referência ao nome das partes, mesmo considerando que o processo é público e não corre em segredo de justiça. O réu, portanto, será denominado neste trabalho como R.C.S., o menor, S.L. e os policiais, Policial R e Policial F.

crime de tráfico de drogas, encontrando-se incurso no art. 33, caput, da Lei 11.343/06, que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas. De acordo com referido artigo, incorre em crime de tráfico o cidadão que

Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar:

Pena - reclusão de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos e pagamento de 500 (quinhentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa. (BRASIL, 2006).

Como se percebe pelos verbos presentes no *caput* do art. 33, a Lei 11.343/06 busca o combate ostensivo ao crime de tráfico de drogas enumerando um conjunto extenso de condutas que se configuram em crime. No intuito de procurar afastar o crime de tráfico, cabe à defesa, em sua versão dos fatos, construir a imagem do réu como usuário de drogas, revelando sua condição de vítima do vício, como veremos na análise abaixo apresentada.

Vejam, portanto, mediante as categorias apresentadas no tópico anterior, como acusação e defesa constroem as estratégias argumentativas de suas versões dos fatos. Para cada estratégia argumentativa adotada pelos locutores apresentaremos, inicialmente, trechos das alegações finais da acusação e, posteriormente, da defesa, tecendo alguns comentários comparativos entre as versões narrativas dos fatos. Destacamos apenas que, muitas vezes, em um mesmo enunciado, encontramos diferentes estratégias argumentativas usadas simultaneamente.

3.1 ATAQUE AO TESTEMUNHO

3.1.1 ATAQUE AO CONTEÚDO DO DIZER DAS TESTEMUNHAS

Acusação:

“O adolescente S.L., às fls. 06, assumiu a propriedade da substância entorpecente apreendida, alegando que se destinaria ao seu próprio consumo, disse que não conhecia o acusado e que não foi o mesmo que lançou a droga no chão [...] declaração esta que vai de encontro àquelas prestadas pelo denunciado e encontram-se isoladas nos autos.”

Defesa:

[Cita trechos dos depoimentos dos policiais]:

Policia R: “que existem diversas ocorrências no local e denúncias efetuadas do tráfico de drogas realizado no local, sendo o S.L. ‘o gerente da boca’ e R.C.S. um de seus traficantes.”

Policia F: “[...] tanto R.C.S. como o menor S.L. já são conhecidos no meio policial por tráfico de drogas, tendo ambos já sido abordados anteriormente.”

Argumento da Defesa: “pode ser que o réu seja conhecido da polícia militar. Todavia, afirmamos que tal conhecimento não se dê pela traficância como pretendem demonstrar os aludidos policiais.”

[Cita a CAC do réu, acostada aos autos, para confirmar várias anotações por violação ao artigo 28¹⁰ da Lei 11343/06].

“Outro ponto de suma importância para a elucidação do caso em tela diz respeito à autoria daquele que em tese teria dispensado a porção de droga, no momento em que foram surpreendidos pela guarnição policial. [...] o policial R. foi categórico ao afirmar: ‘[...] R.C.S. jogou um embrulho de papel no chão [...]’. Entretanto, outro policial militar ouvido às f. 7, afirma que não deu para ver quem dispensou a droga.”

Nesses trechos, com o intuito de desconstruir a validade dos depoimentos testemunhais que vão de encontro a sua versão dos fatos e, ao mesmo tempo, sustentam a versão contrária, acusação e defesa lançam mão da técnica argumentativa de ataque ao testemunho, no caso, esse ataque se dá ao conteúdo do dizer dessas testemunhas.

No que tange à narrativa da acusação, objetivando levantar dúvida em relação à declaração do menor de que ele era o dono da droga e que também a lançara no chão com a chegada dos policiais, o Ministério Público procura levantar dúvidas sobre o conteúdo desse dizer, afirmando que sua afirmação vai de encontro às declarações prestadas pelo réu R.C.S. na fase inquisitorial do processo, nas quais assumiu a posse dos entorpecentes.

A defesa, por sua vez, utiliza-se desta técnica argumentativa em três momentos. Primeiramente, para contestar as afirmações dos dois policiais – responsáveis pela prisão do réu e testemunhas no processo – de que o réu é conhecido da polícia pelo tráfico de drogas, ataca seus testemunhos por meio da apresentação da Certidão de Antecedentes Criminais (CAC) de R.C.S., que serve como prova documental para enquadrar a conduta do réu no artigo 28 da Lei 11.343/06, que se refere ao porte de drogas para uso. A apresentação da CAC do réu para atacar a veracidade do dizer das testemunhas, antecipa outra estratégia argumentativa que veremos abaixo, no caso, a apresentação de evidências para questionar um dizer, já que, como vimos, os documentos são meios de prova no processo. Nesse sentido, ao contestar o dizer das testemunhas por meio de uma prova documental, a defesa utiliza-se de uma estratégia argumentativa quase irrefutável.

No segundo trecho acima destacado, a defesa ataca o dizer dos policiais, principais testemunhas no processo, destacando a contradição entre o que é afirmado por um deles – que diz categoricamente que o réu jogou o embrulho de papel no chão – e pelo outro – que declara que não foi possível ver quem dispensou a droga – gerando dúvidas acerca da certeza alegada pelo policial R.

3.1.2 ATAQUE À CREDIBILIDADE DAS TESTEMUNHAS

Acusação:

“[...] em que pese a negativa de autoria do réu [...], este, quando dos fatos, se comportava de maneira **suspeita**, além do que existiam notícias acerca do seu envolvimento no comércio de

¹⁰ O art. 28 da Lei 11.343/06 elenca as penas aplicáveis para “quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar [...]” (BRASIL, 2006).

entorpecentes, razão pela qual foi realizada sua abordagem, quando então se **constatou a veracidade** de referidas denúncias, que culminaram com a prisão em flagrante delito do denunciado.” (Grifos nossos).

“[...] não há dúvidas acerca da apreensão de drogas em poder do réu e do adolescente S.L., já conhecidos pelo envolvimento no tráfico de entorpecentes.”

“[...] certo é que se tornou uma prática comum entre os adolescentes apreendidos confessar a autoria do delito para livrar seus comparsas das penas impostas, pelo que seus depoimentos devem ser analisados com ressalvas.”

[Cita duas jurisprudências do TJMG para fundamentar juridicamente sua afirmação].

Defesa:

“Outro **grande indício** da atuação **discriminatória** dos policiais diz respeito ao suposto relógio de cor dourada da marca MICHAEL KORS, que era usado pelo réu no momento da prisão. Os policiais, ao avistarem o réu em um ponto de venda de drogas, usando um relógio de marca, **presumiram** que R.C.S. fosse o traficante. [...] Isso vem a demonstrar que o **estereótipo criado pela instituição policial**, foi aplicado integralmente à figura do réu.” (Grifos nossos).

“[...] tornou-se patente o reconhecimento que os depoimentos prestados pelos policiais não são dignos de fidelidade como quer a acusação, ou ao menos estão ofuscados pela visão estigmatizada do ‘traficante de drogas’.”

“[...] seus [dos policiais] informes são no sentido de validar a ação de prisão praticada. Dessa forma, para ter validade deve ser corroborada pelas demais provas [...]”.

[Cita duas jurisprudências do TJMG fundamentar juridicamente sua tese].

Nos dois primeiros enunciados da narrativa da acusação, o locutor busca atacar a credibilidade das testemunhas – no caso, o réu e o menor que confessou ser o dono da droga apreendida –, ressaltando haver notícias acerca do envolvimento de ambos com o tráfico de entorpecentes, o que os torna conhecidos do meio policial. É interessante observarmos, também, no primeiro enunciado, como a seleção lexical (técnica argumentativa a ser explorada abaixo) contribui para o ataque à pessoa do réu pelo uso do adjetivo “suspeita”, para qualificar sua conduta, e da expressão “constatou a veracidade”, para validar as denúncias que, se até então eram notícias, transformam-se em fatos quando da abordagem policial. Inserindo esses enunciados no contexto sócio-histórico de sua ocorrência, vemos a relação estreita entre a narrativa da acusação e narrativas que circulam em nossa sociedade fundadas na crença de que pessoas envolvidas em algum tipo de crime, no caso, o tráfico de drogas, não merecem credibilidade.

Essa mesma análise, aplica-se ao terceiro enunciado da narrativa da acusação, que, ao procurar atacar a credibilidade do menor enquanto testemunha, ressaltando que seu depoimento deve ser analisado com ressalvas, afirma ter se tornado “uma prática comum entre os adolescentes apreendidos confessar a autoria do delito para livrar seus comparsas das penas impostas”. Verifica-se, também neste trecho, que a estratégia argumentativa da

defesa se fundamenta em crenças e narrativas que circulam em nossa sociedade acerca do envolvimento de menores em práticas de crimes orquestradas por maiores, e não propriamente em evidências do processo ou do caso em julgamento. Para confirmar essa afirmação, como já dito, mais fundamentada em crenças do que em fatos, o locutor utiliza-se da técnica argumentativa do enquadramento de sua narrativa nos sistemas legais, fundamentando seu dizer em trechos de decisões do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, autoridade que assegura a validade desse dizer.

Por parte da defesa, o ataque à credibilidade das testemunhas é dirigido aos policiais que, como dito anteriormente, são as testemunhas de acusação no processo. Primeiramente, a defesa procura desconstruir a credibilidade dos policiais, afirmando que suas condutas foram guiadas pelo preconceito e não pela situação fática. Para tanto, é interessante atentarmos para as escolhas lexicais operadas pelo locutor, no intuito de avaliar o registro feito pelos policiais no Boletim de Ocorrência e em seus depoimentos sobre estar o réu utilizando um relógio que julgaram ser de ouro e da marca Michael Kors (e que no curso do processo foi provado ser uma falsificação adquirida em uma banca de camelô): a defesa afirma que essa constatação dos policiais é um “grande indício” de sua conduta “discriminatória” e que esse “estereótipo criado pela instituição policial” os levou a “presumir” (ou seja, tirar uma conclusão antecipada, baseada em presunções e não em fatos) que o réu era traficante. Aqui também vemos como a narrativa criada pela defesa está ligada a narrativas que circulam em nossa sociedade, tanto acerca da imagem que se tem do traficante quanto da instituição polícia militar. Essa imagem da polícia militar como instituição que, muitas vezes, alimenta preconceitos e estereótipos sociais é, mais uma vez, utilizada pela defesa no segundo enunciado para atacar a credibilidade dos policiais enquanto testemunhas.

Já no terceiro enunciado, o ataque à credibilidade do testemunho dos policiais se dá por seus depoimentos deverem ser vistos com ressalvas já que são no sentido de validar a prisão que praticaram. Para isso, o locutor afirma que esses depoimentos, para serem válidos, precisam ser corroborados por outras provas. Como a acusação, ao buscar valorizar o depoimento dos policiais, como veremos abaixo, apela para jurisprudências que comprovam sua tese, a defesa também cita duas decisões do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, utilizando a técnica argumentativa de enquadramento das narrativas nos sistemas legais, com o objetivo não só de validar sua afirmação, mas, ao mesmo tempo, contrapor-se à versão da acusação.

3.2 VALORIZAÇÃO DAS TESTEMUNHAS

Acusação:

“[Policial R.], às fls. 68, além de reconhecer o acusado como sendo a pessoa que dispensou a droga no momento da diligência policial, ainda **ratificou seu depoimento** prestado em sede policial, no qual **narrou minuciosamente** todo ocorrido.”

[Cita o depoimento da testemunha].

“Outrossim, o [Policial F], às fls. 03 e 67, relatou ter avistado, durante o patrulhamento, o denunciado e o menor S. L. em atitude suspeita, quando um destes lançou um embrulho de papel no chão, o qual continha oito ‘buchas de substância semelhante a cocaína’, disse que tanto o acusado quanto o adolescente são conhecidos no meio policial por envolvimento no tráfico de drogas, já tendo, inclusive, sido abordados anteriormente.”

[Não cita trecho do depoimento].

“[...] referidos testemunhos têm o mesmo valor probatório que qualquer outro colhido neste feito, não havendo elemento que os desconstitua ou desacredite, mas, ao contrário, trata-se de depoimentos de agente público, possuidores de fé-pública, que tem o compromisso legal de dizer a verdade.”

“[...] inexistem dúvidas acerca da credibilidade das declarações prestadas pelos Policiais Militares referidos, já que não há qualquer elemento evidenciador de que tenham algum tipo de querela com o denunciado a denotar que queriam prejudicá-lo”.

[Cita cinco jurisprudências que confirmam o valor do depoimento dos policiais militares: uma do STF, uma do STJ, três do TJMG].

Defesa:

Cita depoimento do réu no Inquérito Policial: “Que o declarante afirma ser viciado em drogas e que nesta data foi até a Rua XXX para comprar drogas, que o declarante encontrou a pessoa de S.L. e iria comprar a droga do mesmo, no momento em que os policiais chegaram ao local.”

Faz menção a documentos comprobatórios (declarações de clínicas especializadas no tratamento ao vício) para confirmar esta tese (depoimento do réu).

Cita também Comunicação de Serviço da Polícia Civil que afirma que somente o menor possuía informações sobre tráfico.

Buscando a valorização dos testemunhos que confirmam sua versão dos eventos e, principalmente, porque toda a sua narrativa é construída a partir da prova testemunhal, a acusação, nos dois primeiros enunciados, retoma os depoimentos dos policiais, prestados tanto na fase inquisitorial quanto na audiência de instrução e julgamento. Contudo, em relação às técnicas utilizadas na valorização desses testemunhos, percebemos que não são idênticas. Como o depoimento do primeiro policial (Policial R) é mais interessante à acusação – por confirmar sua versão do que teria ocorrido –, além de citar, na íntegra, trechos desse depoimento, o locutor da peça opera seleções lexicais no intuito de ressaltar a certeza do policial quanto a seu dizer: “ratificou seu depoimento” e “narrou minuciosamente”. Já em relação ao segundo policial (Policial F), como seus dizeres possuem uma nuance de incerteza em relação a quem atirou a droga no chão, seu depoimento não é reproduzido *ipsis litteris*, na narrativa da acusação, sendo apresentado apenas em discurso indireto

Já com o objetivo de contestar argumentos acerca da falta de credibilidade do depoimento de policiais militares, a acusação ressalta que, por serem funcionários públicos, são dotados de fé-pública, tendo compromisso legal com a verdade. Ainda com esse mesmo objetivo, a acusação afirma ainda que, no caso, os policiais não tinham

qualquer tipo de “querela” com o réu, que pudesse pôr em dúvida seus depoimentos. Para confirmar seus argumentos, o locutor adota, novamente, a técnica argumentativa do enquadramento de sua narrativa nos sistemas legais, citando trechos de decisões do Supremo Tribunal Federal (STF), do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), que ratificam seus argumentos.

Já a defesa, buscando valorizar o depoimento do réu, desqualificado pela acusação, como vimos anteriormente, pelo seu envolvimento com o tráfico de entorpecentes, apresenta documentos comprobatórios, produzindo evidências que comprovam a veracidade de suas afirmações, com vistas a resgatar a credibilidade de seu dizer.

3.3 PRODUÇÃO DE EVIDÊNCIAS

Acusação:

“A materialidade está patenteada no APFD de fls. 02/09, no boletim de ocorrência de fls. 14/20, no auto de apreensão de fls. 21, no laudo toxicológico provisório de fls. 29, no laudo toxicológico definitivo de fls. 35 e no laudo de constatação de fls. 54.”

Defesa:

“Por diversas vezes, nessa persecução penal, o réu afirmou ser usuário de drogas, comprovando inclusive com Declarações de Internação em clínicas especializadas para o tratamento de dependência química.”

Em relação à estratégia argumentativa de produção de evidências, já vimos, na análise acima apresentada, que a defesa lança mão desta técnica de persuasão por diversas vezes, ao apresentar documentos que comprovam a dependência química do réu.

Na narrativa da acusação, encontramos apenas no enunciado acima reproduzido o uso desta técnica argumentativa, apontando este enunciado o Boletim de Ocorrência, o Auto de Prisão em Flagrante e os laudos toxicológicos como documentos que comprovam a veracidade de sua versão narrativa dos fatos.

Já a defesa, além dos exemplos já discutidos, utiliza-se, mais uma vez, das Declarações de Internação apresentadas pelo réu para tratamento do vício em drogas, como evidências que comprovam a veracidade de sua versão dos fatos, buscando atribuir coerência à narrativa.

3.4 ENQUADRAMENTO DAS NARRATIVAS NOS SISTEMAS LEGAIS

Defesa:

Cita o princípio do *in dubio pro reo* e quatro doutrinas para confirmar a tese de presunção de inocência “nos casos de dúvida (por exemplo, insuficiência de provas) esta será tomada em

favor do réu”. Cita duas jurisprudências do TJMG para destacar impossibilidade de condenação na ausência de provas.

Para pedir a desclassificação do crime para o delito do artigo 28 da Lei 11.343/06 e a absolvição do réu, cita uma doutrina e jurisprudência do TJMG.

Tanto acusação quanto defesa já se utilizaram desta técnica argumentativa ao citarem jurisprudências que confirmavam determinadas teses sustentadas pelas partes.

Além dos exemplos já apresentados, encontramos ainda na narrativa da defesa mais dois enunciados que adotam semelhante técnica: para fundamentar a tese da presunção da inocência, cita o princípio do *in dubio pro reo* além de trechos doutrinários e jurisprudenciais; já para fundamentar o pedido de desclassificação do crime para o delito previsto no artigo 28, a defesa enquadra sua narrativa nos sistemas legais citando novamente a doutrina e a jurisprudência.

3.5 ESCOLHAS LEXICAIS

Acusação:

“Trata-se de ação penal na qual se imputa ao denunciado em epígrafe a prática, **em tese**, do crime previsto no art. 33, caput, da Lei nº 11343/06, por ter o mesmo, **no dia 26 de abril de 2014, por volta das 19 horas e 30 minutos, na Rua XXX, próximo ao nº 275, bairro XXX, nesta cidade**, trazido consigo, **para fins de tráfico, 08 (oito) invólucros plásticos contendo ‘cocaína’, com peso total aproximado de 3,4g (três gramas e quatro decigramas)**, sem a devida autorização.” (Grifos nossos)

Sobre a autoria do crime, o MP afirma que ela “**restou cabalmente demonstrada** diante dos depoimentos das testemunhas, em que pese a negativa do denunciado.” (Grifos nossos)

“[...] o acusado negou a prática do crime que lhe foi imputado, **alegando** que **teria** se dirigido ao local de sua prisão para adquirir drogas para seu consumo [...]”. (Grifos nossos)

“Destarte, tendo em vista **os depoimentos testemunhais, aliados à prova material, não há dúvidas** de que o denunciado estava envolvido no **exercício da traficância**, conforme as **diversas denúncias** recebidas pela Polícia Militar, pelo que merece integral acolhimento a pretensão punitiva.” (Grifos nossos)

Defesa:

“Narram os autos que R.C.S. foi denunciado por **suposta infração** do artigo 33 da Lei 11.342/06, porque **em tese** em data de em data de 26 de abril de 2014, na Rua XXX, próximo ao nº 275, Bairro XXX, nesta cidade, possuía e mantinha sobre sua guarda, **porções de droga** para fins de tráfico.” (Grifos nossos)

“O que se observa no presente processo são informações **cruzadas e preconceituosas** visando demonstrar uma situação fática **inexistente**.” (Grifos nossos)

“Registre-se que o denunciado **admitiu** ser usuário e, **de forma tácita**, que a droga arrecada seria comprada das mãos de S.L.” (Grifos nossos)

No primeiro enunciado da peça acusatória, a dúvida levantada sobre a prática do crime de tráfico de drogas, suscitada pelo uso da expressão “em tese”, é superada em todo o restante da narrativa, tanto pela adoção das técnicas já expostas acima, quanto pelas escolhas lexicais operadas pelo locutor e que buscam confirmar sua versão dos fatos: de que o réu praticou o crime de tráfico de drogas. Já no primeiro enunciado vemos essa estratégia se delineando na apresentação de informações precisas sobre onde, quando e por que os eventos ocorreram, somadas à exatidão na descrição da quantidade de drogas, buscando conferir verossimilhança e completude à narrativa. Nesse sentido, podemos afirmar que o uso da expressão “em tese”, no início das alegações finais da acusação, procura apenas cumprir uma formalidade jurídica, atendendo às relações de poder presentes nas interações nos tribunais, ao criar o efeito de sentido de que cabe às partes a apresentação dos fatos e apenas ao juiz julgar.

Assim, se tomarmos a afirmação de Coulthard e Johnson (2007, p. 99), citando Cotterill (2003, p. 65ff), de que as escolhas lexicais na construção das narrativas da acusação e da defesa exercem um papel estratégico, pois podem representar os atores e suas ações de modo positivo ou negativo, modelando essas versões da história, percebemos como, nos demais enunciados da acusação e da defesa, a seleção lexical se reveste de forte caráter persuasivo.

Assim, verifica-se que a acusação procura adotar palavras e expressões que conferem certeza a sua versão (restou cabalmente demonstrada, depoimentos testemunhais, aliados à prova material, não há dúvidas [sobre] o exercício da traficância, diversas denúncias recebidas pela Polícia Militar) e dúvida à versão oposta (alegando, teria).

Essa estratégia se repete na narrativa da defesa. Com o intuito de assegurar a verossimilhança de sua versão dos eventos, a defesa adota o verbo “admitiu”, para se referir à ação do réu ao se declarar usuário de drogas, e a expressão adverbial “de forma tácita”, para confirmar a certeza de sua declaração sobre o fato de estar no local para comprar drogas do menor. Ao mesmo tempo, buscando atacar a narrativa alheia, levantando dúvidas sobre ela, a defesa utiliza-se das seguintes palavras e expressões: em tese, suposta infração, porções de droga (essa escolha por não se referir à quantidade de drogas apreendida é interessante, já que, muitas vezes, o montante de entorpecentes encontrado é determinante para enquadrar a ação do indivíduo em tráfico ou uso), cruzadas e preconceituosas (para se referir às informações testemunhais), inexistente (levantando dúvidas sobre o que seria fato).

3.6 NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM E DO RELACIONAMENTO

Defesa:

“Em que pese o brilhantismo das alegações do ilustre Representante do Ministério Público, não pode a defesa concordar com tal requerimento [...]”.

“Ilustre Magistrado, [...]”.

“Em um recente julgado dessa douta vara, Vossa Excelência, muito sabiamente [...]”.

Em relação à negociação da imagem e do relacionamento, encontramos apenas na peça da defesa enunciados que lançam mão desta técnica argumentativa, ainda que saibamos se tratar de algo comum nos tribunais, devido às formalidades que regulam as interações nos ambientes forenses. No caso do primeiro enunciado, antes de atacar a narrativa da acusação, a defesa ressalta o “brilhantismo” das alegações do representante do Ministério Público, qualificado como “ilustre”, buscando a preservação do relacionamento, ainda que o conteúdo de seu dizer vá ser questionado.

Os dois enunciados seguintes, por sua vez, dirigem-se ao juiz, qualificando-o como “ilustre”, a vara em que atua como “douta” e uma decisão tomada recentemente por ele como “sábia”. Além disso, adota-se o pronome de tratamento “Vossa Excelência”, criando um ambiente de respeito e até mesmo de admiração pela figura do magistrado.

3.7 INCLUSÃO OU APAGAMENTO DE FATOS OU DE VOZES QUE SUSTENTAM DETERMINADO LADO

Acusação:

Apaga o depoimento da Conselheira Tutelar que confirmou possuir o menor, S.L., várias passagens policiais por tráfico de drogas.

Também não faz nenhuma menção às provas documentais apresentadas pela defesa.

Defesa:

“Certo é que indica-se o maior porque o mesmo tem possibilidade de ficar preso, já que em relação ao adolescente, além de ter várias passagens por tráfico, conforme narrado pela conselheira tutelar M., sabemos que é difícil a internação em centros socioeducativos, ante a falta de vagas.”

Por fim, em relação à última estratégia argumentativa utilizada pelas partes, temos, por parte da acusação, a exclusão do depoimento da conselheira tutelar e das provas documentais, de sua narrativa, já que ambos confirmam a narrativa da defesa sobre o envolvimento do menor com o tráfico de drogas e a dependência química do réu. E, por razões óbvias, a defesa, por sua vez, como vimos, por diversas vezes apela para esses documentos como estratégia de produção de evidências e inclui o depoimento da conselheira tutelar em sua narrativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste trabalho foi analisar as estratégias argumentativas adotadas pelas partes – acusação e defesa – nas narrativas de suas alegações finais em um processo criminal de tráfico de drogas. Para tanto, inscrevemos nosso estudo no campo da Linguística Forense, mais especificamente da análise do discurso forense, cujos pressupostos buscam compreender como a produção linguística nos tribunais é influenciada pelos valores e regras institucionais e sociais.

Considerando essas colocações e, mais, que as narrativas na escrita jurídica são um elemento integrante da argumentação legal (HENDERSON, 2015), buscamos, por meio das categorias linguísticas que funcionam como estratégias argumentativas nas peças analisadas, compreender como se deu a representação conflitante da realidade secundária pelas partes, com o intuito de persuadir o magistrado a tomar determinada decisão. Essas estratégias argumentativas possuem dupla função persuasiva: convencer o juiz acerca da completude, verossimilhança e coerência da própria narrativa e, ao mesmo tempo, atacar a narrativa oposta.

Ademais, buscando inserir o texto em suas condições de produção, demonstramos em nossa análise como as regras de interação nos tribunais – altamente hierárquicas, autoritárias e regidas pelas relações de poder entre os participantes – e as crenças sociais dos sujeitos modelam a construção narrativa de suas versões dos fatos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BRASIL (2006). *Lei 11.343, de 23 de agosto de 2006*. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.
- BRENTEL, C. *As provas não repetíveis no processo penal brasileiro*. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: _____; SCLIAR-CABRAL, L. (Org.). *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 19-44.
- COULTHARD, M.; JOHNSON, A. *Introducing forensic linguistics*. London; New York: Routledge, 2007.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2016.
- GIBBONS, J. *Forensic linguistics: an introduction to language in the justice system*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- HENDERSON, G. *Creating legal worlds: story and style in a culture of argument*. Toronto: University of Toronto Press, 2015.
- HENRIQUES, A. *Argumentação e discurso jurídico*. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.
- OLSSON, J; LUCHJENBROERS, J. *Forensic Linguistics*. London; New Delhi; New York; Sydney: Bloomsbury, 2013.
- ROSULEK, L. F. Prosecution and defense closing speeches: the creation of contrastive closing arguments. In: COULTHARD, M.; JOHNSON, A. (Eds.). *The Routledge handbook of forensic linguistics*. London and New York: Routledge, 2010. p. 218-230.
- VALVERDE, A. da G. M.; FETZNER, N. L. C.; TAVARES JÚNIOR, N. C. *Lições de linguagem jurídica: da interpretação à produção do texto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

Recebido em 26/01/17. Aprovado em 25/07/17.

Title: *Conflicting versions: argumentative strategies in narratives of prosecution and defense closing speeches*

Authors: *Carla Leila Oliveira Campos; Sara Sophia Oliveira Vieira*

Abstract: *The present paper aims at analyzing the techniques of persuasion used by prosecution and defense closing speeches, in a drug trafficking court trial. Interactions in the courts are highly competitive and the use of these argumentative techniques is intended not only to present a more coherent and compelling narrative, but also to attack the opposite narrative in order to persuade the judge in his/her decision-making. Through Forensic Linguistics studies (COULTHARD; JOHNSON, 2007; GIBBONS, 2003; ROSULEK, 2010), the analysis is organized around the identification of argumentative strategies of the lawyers (linguistic analysis), trying to understand how these narratives are related to primary reality of courts, considering the production conditions of discourse and the socio-historical context in which it emerges.*

Keywords: *Argumentation. Forensic Linguistics. Narratives. Criminal court trial. Closing Speeches.*

Título: *Versiones conflictantes: estrategias argumentativas en narrativas de observaciones finales de acusación y de defensa*

Autoras: *Carla Leila Oliveira Campos; Sara Sophia Oliveira Vieira*

Resumen: *Este artículo tiene el objetivo de analizar las técnicas de persuasión adoptadas por la acusación y la defensa en sus observaciones finales en un procedimiento judicial por narcotráfico. Las interacciones en los tribunales son altamente competitivas, y el uso de esas técnicas argumentativas tienen no solo el objetivo de presentar una narrativa coherente y convincente, pero al ataque a la narrativa de la otra parte, buscando persuadir el magistrado a la toma de determinada decisión. Basado en estudios de la Lingüística Forense (COULTHARD; JOHNSON, 2007, GIBBONS, 2003; ROSULEK, 2010), el análisis presentada se organiza bajo la identificación de las estrategias argumentativas adoptadas por las partes (análisis lingüístico) y de la comprensión de como las narrativas se relacionan con la realidad primaria de los tribunales, considerando las condiciones de producción del discurso y el contexto socio-histórico de su emergencia.*

Palabras-clave: *Argumentación. Lingüística Forense. Narrativa. Procedimiento criminal. Observaciones finales.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170304-1917>

A DINÂMICA INTERACIONAL EM SALAS DE AULA VIRTUAIS: RECURSOS DE ORALIDADE NOS MATERIAIS DIDÁTICOS ESCRITOS

Marlete Sandra Diedrich*

Patrícia da Silva Valério**

Karina de Almeida Rigo***

Universidade de Passo Fundo

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Passo Fundo, RS, Brasil

Resumo: Este artigo tem como tema a dinâmica interacional em salas de aula virtuais, com enfoque nos recursos de oralidade usados nos textos escritos produzidos pelo professor. O objetivo da proposta é analisar o uso de tais recursos como elementos desencadeadores do efeito de proximidade entre professor e estudantes em salas de aula virtuais, as quais se caracterizam justamente pelo distanciamento espacial e temporal dos interactantes. Para tanto, o estudo pauta-se em princípios advindos da Análise da Conversação, focalizando, em especial, os conceitos de interação, texto falado e texto escrito. Com base em tais princípios, afirma-se que a dinâmica interacional em salas de aula virtuais se estabelece e se mantém, em grande parte devido ao uso de elementos e construções linguísticas que, no texto medialmente escrito, simulam proximidade entre os interactantes. Com isso se afeta a dinâmica interacional nas referidas salas de aula em razão do efeito de proximidade produzido.

Palavras-chave: Interação. Texto falado. Texto escrito. Educação a distância.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo assume princípios das pesquisas da Análise da Conversação, abordagem desenvolvida na vertente dos estudos etnometodológicos, os quais elegem as conversações como um lugar privilegiado de observação das organizações sociais. Nas pesquisas desenvolvidas na área da Linguística, a Análise da Conversação se volta para o caráter pragmático da atividade linguística característica do cotidiano da sociedade. Neste artigo, focalizamos uma atividade linguística específica: aquela que caracteriza a interação entre professor e aluno em salas de aula virtuais, as quais se estabelecem com o auxílio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou seja, uma plataforma digital de ensino.

* Docente do Programa de Pós-graduação em Letras. Doutora em Estudos da Linguagem – Teorias do Texto e do Discurso (UFRGS). E-mail: marlete@upf.br

** Docente do Programa de Pós-graduação em Letras. Doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS). E-mail: patriciav@upf.br

*** Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras. E-mail: karinarigo@gmail.com

Entendemos que as salas de aula virtuais necessitam de uma atmosfera interacional específica, a qual pode ser obtida por meio de determinados recursos interacionais marcados linguisticamente no discurso produzido pelos interactantes. Essa realidade específica da Educação a Distância traz à discussão o seguinte aspecto: o uso de recursos da oralidade na modalidade escrita. Acerca desse aspecto, faz-se necessário alertar para um equívoco muito comum em nosso meio acadêmico: não se trata de eleger determinadas marcas de oralidade e verificar sua ocorrência em textos escritos. Isso porque, com base nas análises de Gumperz (1982) acerca da identidade social, sabemos que os recursos de interação devem ser analisados com base nos efeitos que produzem na vida das pessoas. No caso de nossa investigação, podemos afirmar que tais recursos precisam ser analisados a partir dos efeitos que produzem na relação entre professor e estudantes em salas de aula virtuais.

Acreditamos, portanto, que o professor, nessas salas de aula virtuais, ao produzir seu material didático a ser apresentado por meio de um texto escrito aos seus estudantes, recorre ao uso de elementos e construções discursivas que evocam a oralidade a fim de produzir um efeito de proximidade em relação ao estudante, uma vez que esse efeito é considerado necessário para a efetiva relação interativa entre os participantes da aula em questão. Sendo assim, o texto produzido para esses materiais assumiria uma característica particular: conforme Marcuschi (2001), seria um texto escrito apenas do ponto de vista do meio, uma vez que, conceptualmente, trata-se de um texto falado.

Para entender tal particularidade, como já anunciamos, é fundamental que seja analisada a relação entre os interactantes no discurso, a fim de que, de fato, tenhamos uma visão aproximada dos efeitos produzidos na relação interacional derivados do uso dos recursos de oralidade no texto escrito. Na sequência, ocupamo-nos de conceitos que melhor definem as diferenças existentes entre o texto marcado por traços de oralidade e o texto prototipicamente escrito, sempre observando a interação que os derivou.

2 O TEXTO ESCRITO MARCADO PELA ORALIDADE: A CONSTITUIÇÃO DE UM SIMULACRO DE PROXIMIDADE

Para melhor entendermos o que estamos propondo sobre o texto escrito marcado pela oralidade, é importante lembrarmos os estudos de Marcuschi (2001), os quais definem a oralidade como uma prática social, e a fala como uma modalidade de uso da língua, da qual resulta uma produção textual discursiva oral. Essa produção textual difere daquela derivada da escrita em função de dois aspectos em especial: a natureza explicitamente interacional e o caráter essencialmente processual do texto falado.

Na verdade, sabemos que qualquer texto é produzido por força de uma interação, seja ele escrito ou falado. No entanto, o texto falado é gerado, em princípio, numa situação em que os interlocutores se encontram face a face, condição que possibilita e até impulsiona uma ação colaborativa dos interlocutores na produção deste texto, na medida em que vão, na alternância de turnos, abordando tópicos tematicamente centrados. Quanto ao outro aspecto, o texto falado é concebido como um processo. Ou seja, com base em estudos de Rath (1979, apud HILGERT, 2000), entendemos que o produto texto falado consiste em grande parte nas marcas de sua própria produção, uma vez que ele é resultante de dois procedimentos simultâneos: o planejamento e a formulação.

O falante assume o turno conversacional e planeja seu texto enquanto o vai formulando, na relação com o outro. A simultaneidade com que se realizam as atividades de planejamento e de formulação é responsável por uma configuração particular: o texto falado é, assim, marcado por reformulações, pausas, alongamentos, entre outros. São essas marcas que distinguem o texto falado do texto escrito, uma vez que, na construção do texto escrito prototípico, as marcas reveladoras de sua formulação são apagadas.

Encontramos em Hilgert uma descrição de texto falado que melhor nos auxilia a entender essa distinção:

Um texto conceitualmente falado prototípico se caracterizaria, do ponto de vista das condições de comunicação, por um alto grau de privacidade, de intimidade, de envolvimento referencial, de cooperação, de dialogicidade, de espontaneidade entre os interlocutores e, também, por um destacado grau de dependência situacional e interacional das atividades de comunicação, além de um baixo grau de contração temática. Do ponto de vista das estratégias de formulação, esse mesmo texto falado seria fortemente marcado por fatores não lingüísticos, teria pouco ou nenhum planejamento prévio, fato que lhe daria um caráter essencialmente “processual e provisório”, apresentaria uma estruturação sintática ‘extensiva, linear e agregativa’ e uma densidade informacional diluída. (HILGERT, 2000, p. 19).

É importante frisarmos que essas características não colocam o texto falado em oposição estrita ao texto escrito. Na verdade, o que os estudos da área propõem é que os textos possam ser vistos como falados ou escritos em maior ou menor grau, numa espécie de *continuum* (MARCUSCHI, 2001). Por essa razão, um texto pode ser, do ponto de vista de sua realização, considerado falado, já que se manifesta por meio da realização fonética, mas pode apresentar, do ponto de vista conceptual, características próprias do texto escrito. Essa característica já foi abordada em Diedrich e Valério (2012), quando foram analisadas as interações nas redes sociais. A mesma questão se faz presente agora, quando nos voltamos para a sala de aula virtual, no entanto, nosso interesse agora recai sobre o texto dos materiais didáticos e a dinâmica interacional que deriva da relação do professor com os estudantes a partir do uso desses textos.

Para tratarmos da dinâmica interacional em foco, buscamos o conceito de interação na teoria de Bakhtin e seu Círculo¹. Tal conceito está relacionado àquele de enunciação, a qual é definida como o produto da interação de dois indivíduos (BAKHTIN, 2010). Para o autor, a palavra, entendida aqui na sua acepção ampla, isto é, como discurso, comporta duas faces, pois ela sempre procede de alguém e se dirige a alguém. Por essa razão, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.” (BAKHTIN, 2010, p. 117). Na interação entre o professor e os estudantes de salas de aula virtuais, a reciprocidade do comportamento se dá a conhecer pelo discurso produzido, marcado

¹ Conforme Faraco (2003), o Círculo de Bakhtin é uma denominação atribuída a um grupo multidisciplinar constituído na URSS no início do século XX, composto por jovens intelectuais das mais diferentes áreas, dentre os quais os representantes mais célebres são Mikhail M. Bakhtin, Pavel N. Medvedev e Valentin N. Voloshinov. Reconhecemos que o texto a que fizemos referência neste trabalho integra uma das obras cuja autoria é contestada, porém não entraremos no labirinto da polêmica que envolve a autoria, uma vez que há farta literatura sobre o tema. O leitor interessado nessa discussão poderá aprofundar a leitura em Faraco, 2003.

pelos conhecimentos que partilham e por fatores socioculturais, expressos na maneira como produzem o seu discurso e conduzem o diálogo. Acerca dessa questão, vale lembrar que nas salas de aula virtuais os interactantes não se encontram necessariamente on-line, não havendo, portanto, simultaneidade na ação interativa.

Justamente por essa condição de produção do discurso, faz-se necessário que o professor lance mão de recursos linguísticos que possam dar conta da aproximação com os estudantes, criando o que estamos chamando aqui, à semelhança do que outros autores já o fizeram (HILGERT, 2011), de simulacro, uma vez que cria um efeito de proximidade entre enunciador e enunciatário por meio da mobilização de recursos que levam o texto medialmente escrito pelo professor se assemelhar ao texto conceptualmente falado, característico das conversações. Ou seja, o texto de cunho didático produzido pelo professor e disponibilizado na plataforma digital será acessado pelos estudantes em outros espaços e em outros momentos, diferentemente do que ocorre com o texto falado conversacional, em cujo processo de produção e recepção os interactantes se encontram face a face. Entendemos, no entanto, que o professor tem condições de simular uma interação face a face com os estudantes, marcando o texto produzido por elementos que possibilitam a criação de uma atmosfera interacional, no intuito de produzir um efeito de proximidade com os estudantes.

Estaríamos, assim, frente a um texto escrito do ponto de vista do meio de sua produção; no entanto, esse texto apresentaria marcas de uma interação face a face, aproximando-o, dessa forma, conceptualmente, do texto falado. Silva (2015) chama isso de “naturalidade elaborada”, uma vez que ela foi construída pelo professor que organizou seus materiais didáticos com o intuito de criar o efeito de proximidade em relação aos estudantes. Também por isso é fundamental que pensemos na recepção do texto pelos estudantes, os quais deverão ser capazes de resgatar tais elementos interacionais a fim de que se cumpra o propósito interacional.

Segundo Hilgert (2014, p. 154), “Nas práticas sociais, o uso da linguagem – seja pela fala ou por escrito, seja com interlocutores próximos ou distantes entre si – é sempre uma instância de enunciação, que realiza a interação entre enunciador e enunciatário”. Por essa razão, enunciador e enunciatário estão sempre em relação, realizando-se entre eles a coenunciação, uma vez que o enunciatário, pressuposto pelo enunciador e, portanto, determinante nas escolhas discursivas, é também produtor do discurso. Na situação específica das salas de aula virtuais, o professor que organiza seu material didático mobiliza elementos responsáveis por uma dinâmica interacional que prevê a participação dos estudantes a partir de um determinado modo de dizer e de fazer, antecipando no discurso o dizer do outro. É dessa produção de discursos, portanto, que decorre o sentido mobilizado na interação, altamente dependente dos recursos usados pelo professor na tentativa de construir uma proposta de compreensão. Tal proposta é recebida pelo enunciatário e somente com seu fazer interpretativo em relação ao dizer do enunciador é que podemos perceber a totalidade do que foi proposto. Por essa razão, elegemos a dinâmica interacional como realidade nas interações em questão neste artigo: há uma dinâmica que envolve o dizer-fazer tanto do enunciador quanto do enunciatário e que se marca no discurso produzido.

Na sequência, ocupamo-nos de dois materiais didáticos produzidos por professores de salas de aula virtuais, no intuito de observar a construção do texto na busca de elementos interacionais que denotem um investimento do professor na busca de criar um simulacro conversacional na dinâmica interacional com os estudantes.

3 ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE SALAS DE AULA VIRTUAIS

Os materiais aqui analisados foram produzidos por professores da disciplina de *Leitura e Produção de Textos* na modalidade semipresencial, da área de Língua Portuguesa, oferecida para diversos cursos de graduação da Universidade de Passo Fundo, com o uso da plataforma *Moodle*. *Moodle* é uma sigla usada para *Modular Object Oriented Distance Learning*: um sistema de gerenciamento para criação de curso on-line. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de *Learning Management System* (LMS). A plataforma vem sendo utilizada não só como ambiente de suporte à Educação a Distância, mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, atualização de professores.

Leitura e Produção de Textos Semipresencial é uma disciplina de 60 horas, as quais se distribuem ao longo do semestre e das quais 80% ocorrem a distância. Voltamo-nos, portanto, à análise dos textos que caracterizam dois materiais didáticos disponibilizados na plataforma *Moodle* para acesso e leitura dos estudantes da disciplina. Em nossa análise, buscamos, como já deixamos claro, recursos de oralidade usados nos textos escritos produzidos pelo professor os quais possam estar relacionados ao desencadeamento do efeito de proximidade entre professor e estudantes.

O Material didático 1 faz parte da configuração de uma ferramenta conhecida na plataforma em questão como *livro*. O *livro* é uma ferramenta que permite ao professor disponibilizar material verbal e não verbal em formato de um único arquivo, o qual se assemelha, de fato, a um livro físico, com configuração de índice e páginas, inclusive. Em geral, é usado pelo professor para o tratamento de questões teóricas mais densas, que exigem um tempo de leitura maior por parte dos estudantes, os quais poderão acessar o conteúdo disponibilizado, no caso específico desta disciplina, ao longo de uma semana, para, a partir dele, realizar determinadas atividades a serem enviadas por meio de outras ferramentas digitais que compõem o ambiente virtual de aprendizagem.

O texto produzido para compor o livro *Como resumir* tem por objetivo principal fornecer determinadas informações aos estudantes sobre a atividade acadêmica de resumir um texto. É de autoria do próprio professor da disciplina, conforme vemos a seguir:

Material didático 1: Livro *Como resumir*

Como resumir

Inicialmente, vamos definir, prezado graduando, o que é o resumo. O resumo é uma prática discursiva desenvolvida com o objetivo de apresentar as principais ideias de um texto, mantendo-se fiel a ele. No cotidiano acadêmico, em geral, fazemos resumos a pedido dos

professores para comprovar leituras realizadas nas diferentes disciplinas ou para anunciar trabalhos a serem apresentados, como é o caso do resumo de um artigo científico. Em qualquer uma dessas situações, de qualquer forma, o trabalho exige um esforço cognitivo, já que só podemos resumir o que de fato compreendemos. Sendo assim, antes de proceder a qualquer atividade de resumo, precisamos ler o texto a ser resumido atentamente.

E depois, o que fazer? Esta deve ser a pergunta que você está se fazendo, e que eu tentarei responder. Feita a leitura atenta do texto, passamos a destacar a ideia central de cada parágrafo: sublinhe-a. Não sei se você já sabia disso, mas parágrafo não é apenas uma questão de organização espacial do texto no papel, trata-se de uma questão de organização mental das ideias que formam o todo organizado que é o texto. Procure, neste momento, avaliar o que é ideia central e o que é ideia secundária na composição do texto.

Com esse cuidado, você deixará de lado os exemplos e elementos figurativos que acompanham o texto, já que o importante no resumo são os argumentos. Estando destacadas as ideias centrais, você precisa investir agora na redação do seu resumo. Lembre-se de que ele não pode parecer uma "colcha de retalhos", pelo contrário, as ideias precisam aparecer em sequência lógica, muito bem concatenadas entre si.

Como garantir essa relação entre as partes? Para isso, usamos os nexos de ligação, representados por conjunções, preposições, advérbios e outras expressões que garantem ao texto o que chamamos de coesão. Por essa razão, figuram num resumo expressões como: além disso, entretanto, em segundo lugar, primeiramente, então...

É possível percebermos na construção do texto em questão um investimento do professor em marcar o discurso por elementos interacionais típicos da oralidade, os quais buscam aproximá-lo dos estudantes, na tentativa de simular, de fato, uma conversação. Isso pode ser verificado nos diferentes recursos que buscam organizar a sequência textual, anunciando o que ocorrerá ao longo da formulação do texto: “Inicialmente, vamos definir, prezado graduando, o que é o resumo”, ‘E depois, o que fazer?’ “Como garantir essa relação entre as partes?”. Esse recurso certamente se encarrega de organizar o fluxo informacional ao longo do texto e objetiva prender a atenção do leitor. No caso de este mesmo texto ser produzido oralmente em situação presencial de sala de aula, certamente haveria condições no aqui e no agora da interação de se lançar mão de outros recursos para prender a atenção dos estudantes, como a entonação da voz, a gestualidade, entre outros. Na ausência de tal possibilidade, cabe ao professor valer-se dos elementos citados anteriormente para buscar uma maior proximidade com os estudantes, uma vez que esses, no momento em que acessarem o texto a ser lido, poderão resgatar parte das condições de produção do texto.

Nesse sentido, sublinhamos a importância do aspecto temporal no discurso. Compreendemos discurso a partir de Benveniste (1995, p. 267) como “toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e tenha a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. [...] a diversidade dos discursos orais² de qualquer natureza e de qualquer nível, da conversa trivial à oração mais ornamentada.”. Sendo assim, a mobilização do aspecto

² É importante consultar Benveniste (1995, p. 267) sobre a distinção entre narrativa histórica e discurso, em texto no qual rechaça qualquer associação simplista da primeira modalidade à língua escrita e da segunda à língua falada. Embora a enunciação histórica seja restrita à língua escrita, o discurso pode manifestar-se tanto na escrita quanto na fala: “na prática, passa-se de um ao outro instantaneamente. [...] O próprio da linguagem consiste em permitir essas transferências instantâneas”.

temporal no discurso possibilita ao professor, no ato de produção de seu texto, a antecipação de questões que virão a surgir no momento de leitura do texto pelos estudantes, o que se caracteriza por um novo investimento no simulacro conversacional em questão: apesar de os interactantes não estarem compartilhando do mesmo tempo e espaço, o texto revela marcas, em sua produção, do momento futuro de sua recepção, já previsto pelo professor enunciador no tempo de produção do discurso: “Esta deve ser a pergunta que você está se fazendo, e que eu tentarei responder.” Conforme Diedrich (2017, p. 509), “Essa relação entre *eu* e *tu*, portanto, é viva e imediata, pois não há locutor sem o outro da enunciação; não há emissão sem percepção.” No contexto em questão, isso é possível em função da mobilização de construções típicas da oralidade, as quais criam uma simulação de simultaneidade do ato de produção e de recepção do texto, como denuncia o uso do vocativo “você”, do tempo verbal presente associado à forma do gerúndio, assim como a marca discursiva “eu”, a qual também contribui para criar efeito de proximidade típico da oralidade, apesar de se tratar de um texto produzido em meio escrito. Até mesmo a referência a uma ação futura: “eu tentarei responder” diz respeito a uma reflexão acerca da construção do texto, o que pode ser entendido como marca de formulação no produto final apresentado ao leitor, o que, em geral, num texto escrito, é apagado ou construído de forma diferente. Aqui, ao contrário, mantém-se, garantindo ao *tu* a possibilidade de acessar o momento de formulação do texto, o qual ficou no passado, mas se revela virtualmente possível de ser resgatado e revivido, no discurso, pelo estudante que lê o material didático.

Observamos que o texto estabelece uma temporalidade que visa conduzir o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno. O discurso instaura um agora, o momento da enunciação. É sabido que, dentre as formas reveladoras da experiência subjetiva da linguagem, as que exprimem *tempo* são as mais ricas e, por isso mesmo, complexas. Essas formas são percebidas de modo mais explícito em algumas classes de palavras, como dêiticos, pronomes demonstrativos, verbos no imperativo. No entanto, elas não são as únicas e nem atuam sozinhas no discurso, pois há um tempo específico do discurso, o tempo linguístico, que está ligado ao exercício da fala, organiza-se e define-se como função do discurso e tem seu centro no presente da instância de fala: “cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do ‘presente’ (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona” (BENVENISTE, 1989, p. 74).

Assim, o momento da enunciação exerce sempre o papel de um eixo responsável pela ordenação do tempo, de um tempo específico da interação texto/leitor dada a propriedade original da linguagem: o fato de este presente ser reinventado a cada vez que um homem fala, porque esse momento é novo e ainda não foi vivido. Esse momento será revivido a cada vez que o leitor acessar o texto e enunciar. Essa realidade enunciativa leva, segundo Hilgert (2015), o enunciador a projetar no enunciado, de forma calculada ou não, suas escolhas, movido pelas circunstâncias da comunicação em curso e por seus propósitos em relação a ela. No caso específico que analisamos, essas escolhas revelam uma circunstância de comunicação na qual enunciador e enunciatário encontram-se em tempos e espaços diferentes, mas cujo propósito é justamente produzir, pelo discurso, um efeito de proximidade entre eles. Segundo Hilgert: “Como a proximidade determina a

natureza das interações face a face, isto é, das conversas, o efeito de proximidade no texto escrito vai-se produzir no uso de recursos da linguagem que evoquem a fala das interações cotidianas e informais.” (HILGERT, 2011, p. 179).

O autor aprofunda a questão, mostrando que a escolha de tais recursos não é aleatória, ela é configurada a partir da relação pelo enunciador e enunciatário na situação interativa. Por essa razão, não estamos aqui propondo a análise de um elenco de determinados recursos linguísticos aprioristicamente definidos, mas ocupamo-nos de discutir a dinâmica interacional mobilizada a cada situação de comunicação proposta a partir da relação professor e estudante.

Nossa análise se volta, na sequência, ao Material didático 2, um material didático bastante comum em salas de aula virtuais, conhecido como uma “atividade” no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*: o fórum.

Material didático 2: Atividade de Fórum

A partir do que lemos no livro *A especificidade do texto literário* e das obras literárias a que você teve acesso, em especial, *Morte e Vida Severina* (animação) e *Vidas Secas*, discuta comigo, com a monitora e com seus colegas:

Que dramas sociais foram focalizados nessas obras?

Você conhece outras obras literárias, inclusive em produções fílmicas, que também abordam esse tipo de problema social? Poderia nos dar sugestões de leitura?

Destaque momentos ou segmentos das obras lidas que chamaram sua atenção pelos arranjos linguísticos e comente o sentido mobilizado nesta situação.

Mas, cuidado! Para obtermos sucesso nesta atividade de fórum, não basta responder a essas questões como se fosse um questionário. Você precisa conversar com os demais participantes, ler o que eles postaram e inserir seus comentários a partir do que leu no comentário deles. Por isso, organizei o fórum em pequenos grupos de 5 pessoas. Assim, você poderá ler com atenção as postagens dos colegas e interagir com eles. Estou bem curiosa para ler suas postagens. Participe!

Acerca da atividade “fórum”, Sturm (2015) afirma:

Essa ferramenta destaca o encadeamento das discussões, além de identificar os autores das mensagens, por meio de suas fotos inseridas no perfil de cada participante. Isso parece gerar um sentimento de aproximação e de vínculo entre os envolvidos, semelhante a um *chat* ou a uma rede social, como o *facebook*, por exemplo, fato positivo que aproxima as ações acadêmicas e formativas da realidade dos estagiários, ampliando as possibilidades de que eles utilizem essas ferramentas em seu dia a dia, como futuros professores. (STURM, 2015, p. 280).

A atividade fórum, neste caso, foi pensada e organizada pelo professor no intuito de levar os estudantes a interagirem entre eles e com o professor a partir de um tópico discursivo estabelecido na conversação. O fórum tem um papel especial nas salas de aula virtuais em geral, porque representa o momento do debate na sala de aula, no qual cada interactante deverá se posicionar em relação ao dizer do outro. Para tanto, é necessário, obviamente, que o estudante não apenas poste seu dizer no fórum, mas construa-o em relação ao dizer do outro. Não basta o sujeito estar informado, faz-se necessário que ele produza um novo dizer a partir desta informação, numa rede colaborativa que se forma,

DIEDRICH, Marlete Sandra; VALÉRIO, Patrícia da Silva; RIGO, Karina de Almeida. A dinâmica interacional em salas de aula virtuais: recursos de oralidade nos materiais didáticos escritos. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 349-359, set./dez. 2017.

no caso aqui focado, no fórum. Para tanto, o professor, ao apresentar a atividade e convocar o estudante a participar, lança mão de determinados recursos que chamam nossa atenção para o tema em questão.

Inicialmente, percebemos que há o uso de verbos no modo imperativo que buscam comandar a ação dos estudantes, promovendo a orientação para o ato comunicativo esperado pelo professor. Trata-se, certamente, de uma característica das atividades de qualquer professor em situação de ensino no momento em que apresenta uma atividade a ser realizada pelos estudantes, como ocorre, por exemplo, no livro didático. No entanto, no encaminhamento específico desta atividade na sala virtual, o professor vê a necessidade de explicitar como se organiza o fórum, a fim de procurar garantir o caráter interacional dessa atividade, por isso, chega a definir o que é o fórum e o que ele exige dos participantes para se caracterizar como tal. Além disso, marca o encaminhamento da atividade com perguntas condutoras a serem respondidas no decorrer da atividade. Certamente o uso de perguntas como *Que dramas sociais foram focalizados nessas obras? Você conhece outras obras literárias, inclusive em produções fílmicas, que também abordam esse tipo de problema social? Poderia nos dar sugestões de leitura?* contribui para aproximar o professor que enuncia do estudante enunciatário, o qual é convocado, por meio dos elementos interacionais expressos em forma de pergunta a participar da interação, assumindo o espaço de dizer a ele reservado.

O fórum, assim, a ser estabelecido, parte de um tópico dado pelo professor, mas deve se renovar em sua realização, uma vez que dependerá, em grande parte, das inserções efetuadas pelos interactantes e dos novos tópicos que poderão derivar dessa relação interacional, o que o aproxima, em grande parte, de um texto falado cuja formulação e planejamento se dão a conhecer no próprio surgir do texto. Não analisamos aqui o desenvolvimento do fórum, tarefa que consideramos importante e que pode merecer um novo estudo, no entanto, podemos afirmar, desde já, que, em sua realização, o papel do professor acaba por ser de moderador da discussão, como forma de garantir a abordagem do tópico discursivo dado e o aprofundamento das discussões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, não é nosso objetivo principal neste artigo orientar professores em suas ações pedagógicas na educação a distância. No entanto, percebemos, com a análise dos recursos desencadeadores do efeito de proximidade entre professor e estudantes em salas de aula virtuais, que a dinâmica interacional nessas salas de aula é altamente dependente do caráter interacional promovido pelo professor no discurso que caracteriza suas inserções didáticas nas plataformas digitais de ensino e aprendizagem.

Essa constatação nos leva a afirmar que muito já alcançamos no meio educacional em termos de superação de mitos e equívocos em relação ao texto falado e ao escrito, abandonando dicotomias estritas, aproximando olhares e teorias; no entanto, é necessário ainda que nos voltemos para os efeitos produzidos pela mobilização de estratégias de construção dos textos característicos das interações entre professor e aluno, uma vez que consideramos tais efeitos extremamente importantes para o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.
- _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.
- DIEDRICH, M. S.; VALÉRIO, P. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua e suas implicações. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 10-18, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiodelinguagem/article/view/17932>>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- DIEDRICH, M. S. A interpretância da língua em relação às funções inter-humanas do discurso na aquisição da linguagem via aspecto vocal da enunciação. *DELTA*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 497-517, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502017000200497&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2017.
- FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- GUMPERZ, J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, D. (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 17-55.
- _____. A oralidade em textos escritos: reflexões à luz de uma teoria de texto. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 171-179, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2011.93.01/551>>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- _____. A emergência da compreensão na conversa, mostrada no trabalho colaborativo de otimização de enunciados. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 151-167, maio 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v16n1p151-167>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- _____. Fundamentos para o estudo da oralidade na escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 57-73, jan./jun. 2015.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOODLE LIVRE. *O que é o moodle?* Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- SILVA, L. A. Conversação e oralidade em textos escritos. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 131-155, jan./jun. 2015.
- STURM, L. *Web-processfolio* como recurso de aprendizagem e instrumento de avaliação na formação de professores de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; BARCELLOS, P. da S. C.; DUTRA, E. de O.; PINHO, I. C. *Reflexões em Linguística Aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula – caminhos e expectativas*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

Recebido em: 03/02/17. Aprovado em: 09/08/17.

Title: *Interactional dynamics in virtual classrooms: orality resources in written teaching-learning materials*

Authors: *Marlete Sandra Diedrich; Patrícia da Silva Valério; Karina de Almeida Rigo*

Abstract: *The subject of this article is the interactional dynamics in virtual classrooms, with emphasis on oral resources used in written texts produced by the teacher. The objective of this discussion is to analyze the use of those resources as triggering elements on the effect of proximity between teacher and student in virtual classrooms, which are precisely known by the spatiotemporal distance among the interactants. Therefore, the research is based on the principles of Conversation Analysis, focusing specially in the concepts of interaction, spoken and written texts. Based on such principles, we affirmed the interactional dynamics in virtual classrooms is established and sustained most by the usage of elements and linguistic*

DIEDRICH, Marlete Sandra; VALÉRIO, Patrícia da Silva; RIGO, Karina de Almeida. A dinâmica interacional em salas de aula virtuais: recursos de oralidade nos materiais didáticos escritos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 349-359, set./dez. 2017.

constructions that, in the medially written text, simulates the proximity among the interactants. Thereby, the interactional dynamics is affected in virtual classrooms by the produced effect of proximity.

Keywords: Interaction. Spoken text. Written text. Distance education.

Título: *La dinámica de interacción en clases virtuales: recursos de oralidade en materiales didácticos escritos*

Autoras: *Marlete Sandra Diedrich; Patrícia da Silva Valério; Karina de Almeida Rigo*

Resumen: *Este artículo tiene como tema la dinámica de interacción en clases virtuales, con enfoque en los recursos de oralidad usados en los textos escritos producidos por el profesor. El objetivo de la propuesta es analizar el uso de tales recursos cómo elementos desencadenadores del efecto de proximidad entre profesor y estudiantes en clases virtuales, las cuales se caracterizan justamente por el alejamiento espacial y temporal de los que interaccionan. Para ello, el estudio se basa en principios que vienen del Análisis de la Conversación, focalizando especialmente los conceptos de interacción, texto hablado y texto escrito. Con base en tales principios, se afirma que la dinámica de interacción en clases virtuales se establece y se mantienen principalmente en razón del uso de elementos y construcciones lingüísticas que, en el texto medialmente escrito, simulan proximidad entre los que interaccionan. Con ello, afecta la dinámica de interacción en las referidas clases por medio del efecto producido.*

Palabras-clave: *Interacción. Texto hablado. Texto escrito. Educación a distancia.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170305-2117>

ESTRATÉGIA DE LEITURA DE PREDIÇÃO NA ESCOLA: USO E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NO SEU USO

Vera Wannmacher Pereira*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Escola de Humanidades – Letras
Porto Alegre, RS, Brasil

Thais Vargas dos Santos**

Colégio Monteiro Lobato
Porto Alegre, RS, Brasil

***Resumo:** Neste artigo é relatado estudo que examinou a contribuição, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de materiais virtuais (informatizados) e não virtuais (impressos) com foco no uso da estratégia de leitura de predição e na consciência linguística de seu uso, utilizando o conto como texto. Teve como suporte teórico a Psicolinguística, especialmente em relação a esses dois tópicos centrais, e utilizou o apoio de tecnologias. Envolveu produção dos materiais e sua aplicação em oficinas na escola selecionada, elaboração e aplicação de testes antes e após as oficinas, assim como preparação continuada dos alunos bolsistas e professores. Os resultados indicaram diferença significativa na relação pré/pós-teste no uso da predição e na consciência sobre seu uso; e na comparação entre as tecnologias, vantagem favorável à virtual, embora sem diferença estatística significativa. Como conclusão, cabe afirmar o alcance do objetivo e recomendar trabalho na escola com materiais com as propriedades estudadas.*

***Palavras-chave:** Predição leitora. Uso e consciência linguística. Tecnologia. Conto literário.*

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento de que a educação não vai bem, de que o ensino deixa a desejar, de que o aprendizado está longe de ser suficiente está presente em todos os segmentos sociais. Essa mesma percepção se aplica ao ensino e ao aprendizado da Língua Portuguesa. Professores expressam as dificuldades de leitura que observam em seus alunos, estes verbalizam seu próprio despreparo, familiares manifestam sua preocupação com o desinteresse dos filhos pelos estudos, empregadores apontam as dificuldades de absorção dos jovens estudantes pelo mercado. Acompanham essas percepções, fortalecendo-as, os dados obtidos por meio de instrumentos de avaliação oficiais nos diversos âmbitos.

* Pós-doutora em Psicolinguística. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras. E-mail: vpereira@pucrs.br

** Doutora em Letras. E-mail: thais.vsantos@hotmail.com

Esse conjunto de percepções e dados gera análises e reflexões em busca de variáveis que possam estar a influenciar esse quadro. Entre as variáveis que podem contribuir para isso, está a questionável produtividade das aulas tanto da parte da eficiência da ação docente quanto do aproveitamento discente, podendo esse fato estar associado ao recorte teórico-metodológico utilizado, possivelmente distanciado das convicções linguístico-pedagógicas atuais e das características do público estudantil que hoje ocupa os bancos escolares, especialmente os públicos.

Nesse entendimento, foi desenvolvido¹ um projeto de estudos psicolinguísticos aplicados, com suporte da Computação, associando ensino, extensão e pesquisa, que teve como foco o uso de estratégia de leitura e a consciência linguística do leitor desse uso. Para tanto, elegeu o conto como texto de leitura, cujas propriedades estão de acordo com o público previsto, considerando seus interesses e possibilidades e as vivências escolares. Assim definido, teve, como objetivo, examinar a contribuição de materiais linguístico-pedagógicos virtuais e não virtuais com foco na estratégia de predição leitora (uso e consciência), sendo o conto o texto de leitura, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, ano escolar estratégico na medida em que, além de evidenciar dificuldades de leitura, conforme as provas oficiais, fecha o processo desse nível de ensino e estabelece vínculos com o nível seguinte.

Para tanto, foram produzidos materiais virtuais e não virtuais de ensino com essas características, preparados continuamente por professores e bolsistas IC e IC Júnior, planejadas e realizadas oficinas utilizando esses materiais, elaborados e aplicados instrumentos de pesquisa e examinados os dados obtidos. Os processos e produtos pedagógicos desse trabalho, apresentados neste artigo, estão divulgados por meio de um *e-book* disponível no *site* da EDIPUCRS².

Neste artigo, são expostos sucessivamente o contexto de aprendizado e ensino da leitura e o estudo realizado, em seus fundamentos, no delineamento adotado e nos resultados alcançados, de modo a esclarecer os processos desenvolvidos e seus produtos e evidenciar a contribuição de iniciativas com essas propriedades em situações escolares que revelam dificuldades de compreensão leitora por estudantes do final do Ensino Fundamental.

2 O CONTEXTO DE APRENDIZADO E ENSINO DA LEITURA

Dados decorrentes de avaliações oficiais vêm evidenciando as condições não satisfatórias dos estudantes do Ensino Fundamental no que se refere ao manejo de materiais de leitura. Entre essas provas está a do PISA³ da OCDE⁴, que consiste num programa internacional de pesquisa trienal de competências de estudantes na faixa dos 15 anos de idade, cujos dados são especialmente importantes para o estudo aqui relatado.

¹ Com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul – FAPERGS.

² <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetos/100815-001/>>

³ Programa de Avaliação Internacional de Estudantes.

⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

No ano de 2000, o Brasil obteve 396 pontos em leitura, ocupando a última posição no *ranking* entre 32 países participantes da edição de avaliação. Em 2003, o Brasil melhorou o desempenho em relação à edição anterior, atingindo 403 pontos, entre 41 países. No PISA de 2006, em que 56 países realizaram a avaliação, o Brasil regrediu, atingindo 393 pontos e ficando com a 49ª posição no *ranking*. No ano de 2009, o Brasil ficou no 53º lugar, entre 65 países, com 412 pontos. Na avaliação realizada em 2012, o Brasil não melhorou o seu desempenho em leitura, ficando com pontuação inferior à registrada na edição de 2009 – 410 pontos e 55ª posição. Em 2015, entre 70 países, o Brasil ficou na 59ª posição. Nesse ano, 50,99% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 de proficiência, com média de desempenho de 407 pontos. Em perspectiva evolutiva, o Brasil, no que se refere à leitura, apresentou os seguintes dados: 396 (2000), 403 (2003), 393 (2006), 412 (2009), 410 (2012) e 407 (2015), indicando índices muito baixos e predominantemente em decréscimo.

Conforme esses dados, são grandes as dificuldades dos estudantes brasileiros dessa faixa etária, na leitura de textos, colocando o Brasil numa posição desfavorável no *ranking* dos países participantes. Para entendimento da situação, é importante examinar um pouco do contexto em alguns de seus pontos evolutivos, o que pode de algum modo explicar as preocupações dos diversos segmentos sociais brasileiros.

Até o final dos anos 60, a leitura ocupava um lugar privilegiado no trabalho escolar. Todos os conteúdos eram aprendidos por meio da leitura continuada e sistemática de materiais escritos impressos – livros didáticos, enciclopédias, dicionários, manuais, almanaques – assim como a cultura era vivida por meio das obras literárias. No 1º ano, a alfabetização tinha como cerne a leitura – da cartilha e da ficção literária. Nos anos seguintes do então curso primário, os “pontos” das diversas áreas do conhecimento, escritos no quadro de giz pelo professor, eram copiados nos cadernos, lidos e examinados miudamente por meio de questionários longos e densos. A biblioteca era centro das atenções – para realização de consultas, retirada de livros e vivência de hora específica de leitura – momento em que os alunos eram orientados na escolha e tinham oportunidade de ouvir histórias da professora que ali trabalhava. Na escola, então, havia muito a ler.

Nos anos finais do então Curso Ginásial (hoje Ensino Fundamental), a leitura ampliava ainda mais seu espaço por meio das obras ficcionais extensas e dos livros didáticos com textos informativos consistentes, de autores de reconhecido valor. O livro didático de Língua Portuguesa trazia coletânea de textos literários clássicos, de qualidade indubitável. Esse trabalho era intensificado pelo ensino do Latim, do Francês e do Inglês, que se caracterizava por atividades de tradução e versão. Desse modo, os estudos da língua materna e das línguas estrangeiras auxiliavam-se mutuamente. Os estudos gramaticais nessa faixa, paralelos ao trabalho de leitura, eram de grande complexidade, esquadrihando a estrutura da Língua Portuguesa.

Esse caminho foi interrompido pela Lei 5692/71. A formação acadêmica e humanística a longo prazo cedeu espaço à então chamada Iniciação à Técnica a curto prazo. A Língua Portuguesa passou a ser Língua Nacional, integrando a Área de Comunicação e Expressão, em condições equivalentes à Educação Física e à Educação Artística. A partir desse momento, que se caracterizou pela invasão da imagem, da cor e do movimento e, com eles, das mídias, o livro e, com ele, a leitura, perderam espaço na

vida cotidiana e no ensino escolar. A comunicação se tornou a palavra de ordem, trazendo consigo a exploração dos elementos que a constituem e das diversas semióticas. Os estudos gramaticais ficaram perdidos em meio a tudo que acontecia, espalhando-se o entendimento de que não eram mais convenientes, embora ainda permanecessem alguns tópicos de gramática normativa sem associação significativa com a exploração de textos.

Nos anos 1980, estudos teóricos próprios da Educação deram maior nitidez ao processo de aprendizado pelo aluno e, como decorrência, apontaram a necessidade de identificação de caminhos de ensino mais produtivos, buscando, para isso, conexões com diferentes áreas. Um novo paradigma se instalou, sendo as novas propostas curriculares desenvolvidas a partir dele. A Computação ocupou um importante espaço que se abriu, trazendo contribuições para o ensino. Entretanto, sua complexidade e a necessidade de programador preparado obstaculizaram seu uso no ensino. Aos poucos, a ideia de interface, gradativamente construída, colaborou para ações integradas permitindo, então, a geração de atividades pedagógicas. No caso do ensino da leitura, as iniciativas surgiram e se desenvolveram, com benefícios para os aprendizes. A Linguística, por sua vez, no que se refere aos estudos sobre textos e sobre estrutura e funcionamento da linguagem, contribuiu para a ampliação do espectro dos materiais de leitura e para nova dimensão do conceito de leitura e suas relações com a gramática. No entanto, as dificuldades de transposição dos estudos linguísticos para o ensino mantiveram a gramática normativa no cotidiano escolar, acompanhada de algumas tentativas dos estudos linguísticos do texto. A leitura, como acesso à arte e ao prazer, passou a dar lugar à leitura como compreensão e processamento. As descobertas desse período foram estabelecendo algumas de suas bases, que estão apoiando os direcionamentos da atualidade – às vezes auxiliando, às vezes confundindo os professores.

Na sucessão desses fatos e perspectivas, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, vem ocorrendo hoje uma tentativa de aproveitamento dos conhecimentos produzidos pelos estudos do texto e do discurso – o uso de gêneros textuais diversos e a organização de atividades explorando coerência, coesão e aspectos contextuais. Essas atividades são propostas com objetivo pouco claro, não sabendo o professor onde situá-las – se na leitura, se na gramática. Isso se deve ao fato de que entende como atividades de leitura os questionamentos sobre o conteúdo do texto e como atividades de gramática as classificatórias baseadas nos estudos normativos. Nessa configuração, há uma dissociação entre o ensino da leitura e o da gramática, assim como em relação ao ensino da escrita, conforme pode ser constatado na indicação de um determinado gênero para ler e de um outro gênero para escrever.

Desse modo, o ensino de leitura atualmente, embora haja alguns avanços, continua com espaço reduzido na escola, alheio ao percurso histórico e dissociado dos estudos linguísticos, especialmente dos psicolinguísticos, gerando pouca produtividade, como mostram os dados avaliativos já apresentados. Essa situação certamente não está vinculada a um simples querer do professor, mas à persistente escassez de pesquisas que examinem a contribuição de uns e outros paradigmas linguísticos e da efetiva contribuição da interface, especialmente com a Computação, para o seu aprendizado, reconhecendo tudo isso como condição.

Com a convicção da urgente necessidade de aplicação teórica da Psicolinguística e de busca de caminhos nas tecnologias, foi desenvolvido o estudo aqui relatado, estando exposto a seguir em seus fundamentos, seu delineamento metodológico e seus resultados.

FUNDAMENTOS DO ESTUDO

O estudo aqui relatado é sustentado teoricamente na perspectiva de leitura como processo psicolinguístico voltado para o texto.

Nesse entendimento, a leitura ocorre por meio de dois processos básicos (SCLAR-CABRAL, 2008, 2009) que interagem conforme a situação de leitura – o *bottom-up* e o *top-down*. O processo *bottom-up* caracteriza-se como ascendente, fazendo o movimento das partes para o todo. Constitui-se numa leitura linear, minuciosa, vagarosa, em que todas as pistas visuais são utilizadas. É um processo de composição, uma vez que as partes gradativamente vão formando o todo. O processo *top-down*, defendido especialmente por Goodman (1991) e por Smith (2003), caracteriza-se como um movimento não linear que faz uso de informações não visuais, dirigindo-se do mais geral para o mais específico, do todo para as partes, da macroestrutura para a microestrutura. O modelo de Goodman baseia-se na concepção antecipatória da leitura, segundo o qual as informações linguísticas têm um duplo papel: levantar e testar hipóteses.

Considera-se que os dois movimentos são utilizados pelo leitor, dependendo da situação que se apresenta durante a leitura, envolvendo o próprio texto, o objetivo da leitura e o leitor (conhecimentos prévios). Nesse sentido, o sucesso do desempenho na compreensão da leitura está na escolha do processo mais eficiente para dar conta da situação de leitura, em que variáveis se inter-relacionam e produzem influências.

Esses processos ocorrem por meio de dois grupos básicos de estratégias: cognitivas e metacognitivas (KATO, 1987; KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996). As estratégias cognitivas caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente, enquanto as metacognitivas caracterizam-se pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo. Constituem-se em exemplos de estratégias cognitivas pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto é, *a priori*, coerente, a de que determinadas ordenações são impossíveis e a de que a escrita, em nossa cultura, ocorre da esquerda para a direita. Constituem-se em exemplos de estratégias metacognitivas situações de monitoramento e autorregulação do processo pelo leitor com o objetivo de garantir a compreensão, tais como: a definição e o controle do objetivo da leitura, a identificação de segmentos importantes, a distribuição da atenção, a avaliação da qualidade da compreensão e a tomada de medidas corretivas. O exame dessas estratégias expõe os elementos que internamente as constituem e que estão distribuídos nos planos constitutivos da língua – fônico, mórfico, sintático, semântico, pragmático e textual (GOMBERT, 1992).

Os estudos psicolinguísticos sobre o assunto indicam a existência de um conjunto de estratégias acionadas durante a leitura. Entre essas, são nomeadas com muita frequência: *skimming*, *scanning*, predição, automonitoramento, autoavaliação, autocorreção, inferência e leitura detalhada (KATO, 1987; KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1986; GOODMAN, 1991; SMITH, 2003). De modo a dar continuidade a trabalhos anteriores, foi eleita, para o estudo aqui relatado, como estratégia de leitura para produção, aplicação e investigação das atividades pedagógicas, a de predição.

O significado da estratégia de predição está no próprio radical da palavra, permitindo associação a prever. Possibilita vincular também significativamente a previsão, a antecipação e até mesmo a adivinhação. Em relação a esta última, há que explicitar que não se trata de um procedimento impulsivo e aleatório. Consiste num

procedimento em que o leitor, com base nas pistas linguísticas e nos seus conhecimentos prévios, faz importantes inferências. Daí a denominação *guessing game*, de Goodman (1967).

A seleção das pistas está apoiada no objetivo do leitor, isto é, do que ele deseja antecipar, nas características do texto, isto é, na natureza dos elementos linguísticos que o autor disponibiliza, e nos conhecimentos prévios de que o leitor dispõe para sua busca. Cabe ressaltar que num poema, por exemplo, a predição de uma palavra pode estar apoiada em uma rima anterior, assim como na morfologia de uma palavra ou na estrutura de um verso. Do mesmo modo, a predição de um fato pode estar vinculada à sequência de fatos antecedentes, assim como a predição de uma palavra pode estar no campo semântico do qual faz parte.

A estratégia de predição tem em si um processo com apoio em outras estratégias de grande importância para o seu êxito – o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção (PEREIRA; PICCINI, 2006). Constituem-se esses componentes como condições para uma predição eficiente, cabendo ao leitor estar consciente de sua importância e da necessária interação entre elas.

Considerando esse conjunto de concepções, cabe assumir o ponto de vista de que o processo cognitivo de compreensão da leitura (PEREIRA, 2008) se realiza em rede, com os necessários ajustamentos, do que decorre sua natureza de jogo e conseqüentemente de risco, que exige da parte do leitor o manejo de processos ascendentes e descendentes e de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (KLEIMAN, 1989). Nessa dimensão, a compreensão da leitura conta com a consciência do leitor sobre a linguagem, tópico desenvolvido na sequência.

As concepções sobre consciência desenvolvidas por Baars (1993), Bächler (2006) e Dehaene (2009) constituem importantes referências.

A teoria do espaço global da consciência (*global workspace*) foi desenvolvida por Baars, segundo a qual os conteúdos conscientes estão contidos num espaço global: uma espécie de processador central usado para mediar a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. Quando esses processadores especializados precisam transmitir informação para o resto do sistema, eles o fazem mandando informação para o espaço global que atua como uma espécie de quadro comunitário, acessível a todos os outros processadores.

Bächler (2006) apresenta as propriedades da consciência: tem um foco circundado por informações que proporcionam um contexto, é dinâmica, tem um ponto de vista, necessita de uma orientação. Consistindo em traço central da mente, ela é indispensável para compreender qualquer processo cognitivo, sendo que sua estrutura intencional a vincula ao mundo. No caso da consciência sobre a linguagem, é fundamental a significação das palavras, das frases e dos textos.

Dehaene (2009) relata que, em seus experimentos, evidencia-se que, a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Isso ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. Desse modo, a consciência não é realizada por uma área do cérebro, mas pela sincronia entre muitas regiões, a partir de um tempo de trabalho, conforme indicado acima.

Essas concepções sobre consciência (DEHAENE, 2001, 2007) são importantes para tratar especificamente da consciência linguística. Pode ser, então, explicitada como apresentando as seguintes propriedades: ativa em sincronia diversas áreas do cérebro; tem um foco linguístico específico; utiliza informações periféricas a esse foco – o contexto; é intencional na busca da análise de algum ponto específico.

A consciência linguística (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010), que aqui interessa por seu vínculo com a compreensão leitora, volta-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada à memória declarativa e direcionada para o manejo desses elementos linguísticos.

Nesse entendimento, a consciência linguística (GOMBERT, 1992) pode focalizar determinado segmento linguístico, considerando sempre o contexto dos demais segmentos (MOTA, 2009). Essa condição faz com que ela seja categorizada de acordo com cada um desses segmentos em atenção. A consciência fonológica tem como foco os fonemas (consciência fonêmica) e as sílabas (consciência silábica) que constituem a estrutura linguística e as propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso. A consciência morfológica tem como ponto de observação o vocábulo – os limites de início e fim, a estrutura (constituintes lexicais e gramaticais), os processos flexionais (gênero, número, pessoa/número, tempo/modo) e os processos derivacionais. A consciência sintática (RIGATTI; PEREIRA, 2015) direciona seu olhar para a frase internamente: seu limite (início e final da frase), seus constituintes (e suas relações). A consciência léxico-semântica abrange o léxico mental (vinculado à memória lexical), o significado (significação básica) e o sentido (construção *ad hoc*). A consciência pragmática volta-se para a situação de uso da língua, considerando enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, momento e espaço da comunicação. A consciência textual se direciona para as marcas linguísticas que constituem o material escrito como texto.

Conforme Gombert (1992), a consciência textual, importante no estudo aqui relatado devido a constituir-se em leito para os demais níveis de consciência, focaliza a superestrutura, a coerência e a coesão do texto. A superestrutura envolve os traços que definem o texto como um determinado gênero (BAZERMAN, 2009), contribuindo para isso a situação comunicativa (autor, leitor, tempo, espaço, suporte) e o modo de organização – moldura, componentes constitutivos (unidades linguísticas), sequências dominantes – narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, expositiva (ADAM, 2008), traços linguístico-estruturais (próprios dos diversos planos linguísticos). A coerência se refere predominantemente ao conteúdo e suas relações internas e com o entorno, que podem ser explicitadas nas regras definidas por Charolles (1978), como manutenção do tema, progressão do tema, ausência de contradição interna e relação com o mundo. A coesão (HALLIDAY; HASAN, 1976) consiste nos liames linguísticos do texto que contribuem para sua amarração e, assim, para a construção de seus sentidos. Apresenta-se em duas dimensões – a coesão lexical (palavras lexicais) e a coesão gramatical (palavras gramaticais).

Esse conjunto de fundamentos integra o processamento da leitura, cabendo considerá-los como base tanto para o suporte virtual como para o não virtual, especialmente quando se deseja ver as aproximações e os afastamentos, como é o caso do estudo aqui relatado. A opção por esse caminho está apresentada na continuidade deste texto.

Com frequência há, na família, na escola, na sociedade em geral, a convicção de que o computador é um dos grandes obstáculos para que as crianças e os jovens gostem de ler. Os estudos que vêm sendo desenvolvidos (PEREIRA; ANTUNES, 2003; PEREIRA, 2006, 2009, 2010) não confirmam esse entendimento. Salienta-se, primeiramente, a esse respeito, que as pesquisas sobre redes cognitivas permitem o estabelecimento de convergências importantes entre o processo cognitivo de leitura e o sistema que constitui o computador, ambos em rede. Disso decorre principalmente a adequação desse equipamento como caminho para a pedagogia da leitura. Além disso, a dimensão interativa que ele possibilita, movida pela ação desenvolvida pelo aluno e pelo professor/monitor, pode tornar o trabalho pedagógico mais produtivo, na medida em que mantém esses usuários interessados no trabalho que é proposto. Revela-se, como decorrência, que, utilizando-o como ferramenta, o grau de satisfação pode ser elevado, a autoestima ser acentuada, podendo favorecer o aprendizado.

Essas constatações estão provavelmente vinculadas ao processo de interação que se estabelece entre o usuário e a máquina e às associações possíveis entre as redes cognitivas daquele e as redes eletrônicas desta (PEREIRA, 2006). Alguns estudos sobre leitura na tela discutem seus possíveis efeitos em novos modos de ler e escrever (TONNESSEN, 2006), donde a importância de examinar esses processos. Diante disso, não pode ser negada a existência de um equipamento atraente e que traz em si a possibilidade de constituir-se em elemento instigador do desejo de ler e, o mais importante, orientador do processo de ler (MILLER, 2009; COSCARELLI, 2002).

Outros estudos mostram as semelhanças e as diferenças entre a leitura em papel e a leitura em tela, bem como suas implicações na formação de um leitor com determinadas características (PEREIRA, 2016).

Do mesmo modo, a folha de papel, que recebe um texto impresso, consiste numa tecnologia não virtual, que por bastante tempo foi única. Hoje, em meio ao virtual, ela continua com seu lugar garantido. A escola, por razões culturais e de infraestrutura, lhe dá um espaço privilegiado. As pesquisas sobre compreensão leitora têm sido predominantes no suporte impresso, do que decorre a existência de maior número de dados nesse formato.

Conforme Pereira (2016), a leitura em papel exige do leitor procedimentos importantes e que têm semelhanças com a leitura virtual, como o uso de estratégias e processos e a realização de conexões com os conhecimentos prévios. Há também diferenças, como a linearidade mais presente na leitura em papel. Segundo a autora, no entanto, há que reconhecer a exigência da leitura virtual para comportamentos de autonomia, fortalecendo o leitor como agente, considerando as características de multimodalidade, interconectividade e interatividade. Daí decorre a importância de examinar os dois modos tecnológicos.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

No estudo aqui exposto, os dois tipos de tecnologia estão presentes na elaboração, aplicação e investigação de atividades pedagógicas com foco em uso de estratégia de leitura e consciência nesse uso, na medida em que cabe examinar sua produtividade em

seu manejo na leitura de contos literários (BAZERMAN, 2009; ADAM, 2008), por estudantes de 9º ano do EF.

Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo central verificar a contribuição de oficinas (20 horas) com materiais em tecnologias virtuais e não virtuais com foco na estratégia de leitura de predição do conto, para o uso dessa estratégia e a consciência linguística em seu uso por alunos do 9º ano do EF.

Considerando esse objetivo, nortearam o trabalho as seguintes questões de pesquisa: a) qual a diferença pré e pós-teste de oficinas com materiais virtuais e não virtuais com foco na estratégia de leitura de predição, em contos, para o uso dessa estratégia e a consciência linguística nesse uso?; b) em que medida o uso e a consciência no uso da estratégia de leitura de predição trabalhada estão associados às tecnologias utilizadas (virtual e não virtual)?

A escolha do conto como gênero textual a ser trabalhado decorreu dos resultados de estudos anteriores que o apontaram como apresentando dificuldades de compreensão aos estudantes sujeitos (AMODEO; PEREIRA, 2016), da observação da sua baixa frequência nos espaços escolares e das conversas com os professores das turmas que o indicaram como oportuno para avanço dos alunos, considerando os programas de ensino da escola, a faixa etária e o nível de escolaridade desses meninos e meninas. A seleção dos contos para as atividades de ensino e para as de pesquisa teve como critério predominante a adequação linguística e temática aos estudantes, diante de suas possibilidades e interesses, tendo sido esse processo realizado pela equipe, mediante cuidadoso trabalho de análise e reflexão.

As nove atividades de ensino foram reunidas em três módulos, gerados em tecnologia virtual e em tecnologia não virtual, tendo sido cada atividade constituída de uma tarefa de uso da estratégia de leitura de predição (UELP) e de uma tarefa de consciência no uso dessa estratégia (CUELP). Essas atividades, focalizando a predição leitora, foram orientadas, no que se refere aos conteúdos, pelos segmentos linguísticos apontados por Gombert (1992) como componentes da consciência linguística, com predomínio dos que constituem a consciência textual, assim como pelas definições de Adam (2008) sobre os componentes textuais. Desse modo, o conto consiste no material de leitura (virtual e não virtual) escolhido para estudo do uso da predição e da consciência sobre seu uso, voltados para esses componentes em abordagem psicolinguística.

Para a construção do material, foram selecionados três contos distribuídos em três módulos: A – “A noite em que os hotéis estavam cheios”, de Moacyr Scliar; B – “Um Apólogo”, de Machado de Assis; C – “Betsy”, de Rubem Fonseca. Esses módulos contemplam um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da estratégia de predição – uso e consciência no seu uso. Essas atividades, seis em cada módulo, contemplam textos que são apresentados aos poucos de modo que o aluno, com apoio nas pistas linguísticas do trecho apresentado, faça predições sobre aspectos linguísticos do texto como, por exemplo, o agrupamento de palavras que pode aparecer no texto, o gênero a que o texto pertence, palavras que faltam no texto, sinais de pontuação que não estão incluídos. Para cada questão de uso da estratégia, o aluno deve justificar sua escolha, estabelecendo, assim, a consciência no uso da estratégia de predição. Os materiais elaborados mantêm correspondência entre o ambiente virtual e o ambiente não virtual, de modo a garantir a equivalência dos processos desenvolvidos. As diferenças se restringem às adaptações necessárias ao suporte – material impresso e tela do computador.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas dez oficinas de duas horas cada uma (totalizando 20 horas), as quais ocorreram em dois ambientes da escola participante: as atividades com uso de tecnologia não virtual nas salas de aula das respectivas turmas; e as atividades de tecnologia virtual na sala de informática da escola, que é equipada com *netbooks*, equipamentos adquiridos com recursos da escola e utilizados para a realização das atividades virtuais.

Essas oficinas foram conduzidas por duas professoras da escola participante do projeto (Bolsistas AT), dois graduandos de Letras (bolsistas IC), uma doutoranda em Letras (bolsista integral do CNPq), um estagiário da Computação e seis estudantes da escola (bolsistas IC Júnior). Aos professores e aos acadêmicos IC cabia orientar a realização das atividades. À doutoranda cabia o acompanhamento da pesquisa, desde a elaboração dos materiais até a realização do relatório final. Ao estagiário da Computação cabia o controle do funcionamento dos equipamentos. Aos alunos IC Júnior competia auxiliar os colegas no desenvolvimento das atividades. A participação de dois professores de Língua Portuguesa da escola e de seis alunos do Ensino Fundamental na condição de bolsistas de Apoio Técnico e de bolsistas de Iniciação Científica Júnior, respectivamente, decorreu da aprovação do projeto em edital especial da FAPERGS/CAPES, designado para o desenvolvimento de projetos visando à interação universidade e escola.

Para o bom funcionamento das oficinas, houve preparação prévia com base em manual de orientações aos condutores e aos alunos. Esse manual foi apresentado e entregue aos bolsistas atuantes na pesquisa em sessão de treinamento realizada previamente às oficinas de aplicação das atividades com os alunos do 9º ano, de modo a proporcionar o conhecimento dos materiais elaborados e a orientação dos professores e alunos IC Júnior para o uso adequado. Essa sessão de treinamento foi conduzida pela equipe de desenvolvimento da pesquisa na Universidade, formada pelo professor coordenador do projeto, pelos acadêmicos IC, pelo aluno de doutorado e pelo estagiário da Computação.

Desse modo, foi constituída uma equipe que podia conduzir o trabalho de forma produtiva: as atividades eram apresentadas, os alunos as respondiam (uso) e justificavam (consciência) suas respostas, que eram discutidas coletivamente e reformuladas quando necessário. Para a realização das atividades, os alunos eram orientados a resolver as questões de uso da estratégia e, logo após, justificar a escolha de suas respostas, explicando como haviam pensado para chegar a elas.

Participaram da pesquisa 59 alunos de 9º ano do EF da escola selecionada, correspondentes a dois grupos (turmas inteiras): uma, com 37 alunos, designada para trabalho com tecnologia virtual e uma, somando 22 alunos, designada para trabalho com tecnologia não virtual. A indicação das turmas para o desenvolvimento do trabalho com as respectivas tecnologias foram tomadas em conjunto com as professoras desses alunos e os bolsistas do projeto, considerando a proposta pedagógica e as características de cada turma.

A investigação das contribuições das oficinas foi realizada com base em *Pré e Pós-testes de Uso da Estratégia de Leitura de Predição e Consciência Linguística nesse Uso*, preenchidos pelos alunos antes e após as oficinas. Esses dois testes constituem instrumentos de pesquisa *ad hoc* elaborados para o contexto de pesquisa em investigação

pela equipe de professores e bolsistas da Universidade, tendo sido proposto em uma das etapas de desenvolvimento do projeto de pesquisa. Foram organizados com apoio nos textos da mesma natureza dos trabalhos nas oficinas, sendo constituídos de tarefas de uso das estratégias de leitura e, a seguir, da explicação do processo utilizado para realização das tarefas, mantendo, assim, as características estruturais das atividades. Desse modo, em cada teste foi utilizado um texto com uma questão. A tarefa apresenta característica semelhante às tarefas propostas nas atividades virtuais e não virtuais construídas. Constituído de um texto (conto) cujo final foi retirado propositalmente, o teste tem uma questão de múltipla escolha para verificar o uso da estratégia de predição (UELP) e uma questão de justificativa da escolha da alternativa (CUELP) para verificar a consciência do aluno sobre o uso dessa estratégia. Constituem textos selecionados: “O Encontro”, de Leon Eliachar, para o *Pré-teste de Uso da Estratégia de Leitura de Predição e Consciência Linguística nesse Uso*; e “De Cabeça Pensada”, de Marina Colasanti, para o *Pós-teste de Uso da Estratégia de Leitura de Predição e Consciência Linguística nesse Uso*. No que se refere à aplicação, foi realizada pela doutoranda com auxílio dos bolsistas IC da universidade.

Os dados obtidos foram levantados, tabulados e organizados em tabelas. Posteriormente, foram calculados com o apoio de um estatístico⁵, que orientou a equipe para uso de dois testes, considerando as variáveis uso e consciência no uso da estratégia de predição: o McNemar Test, para o UELP, e o Wilcoxon Test, para o CUELP. Essas análises possibilitaram a obtenção dos resultados apresentados a seguir.

5. RESULTADOS

Os resultados decorrem dos dados obtidos na aplicação do pré e do pós-teste do UELP e do CUELP, realizados antes e depois das oficinas com as atividades construídas em tecnologia virtual e tecnologia não virtual. Os dados foram tratados estatisticamente, para verificação da mudança de comportamento no pré-teste e no pós-teste no UELP e no CUELP.

As Tabelas 1 e 2 apresentam informações sobre o UELP, referentes ao pré-teste e ao pós-teste – escores, percentuais e valores de significância.

Tabela 1 – UELP: Escores e percentuais de erros e acertos no pré-teste e pós-teste

	Pré-teste		Pós-teste	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Erro	41	69,5	4	6,8
Acerto	18	30,5	55	93,2
N	59	100,0	59	100,0

⁵ Prof. Dr. João Feliz – Faculdade de Matemática da PUCRS.

Conforme a Tabela 1, os cálculos, feitos com base no N 59, mostram que, no pré-teste, houve 18 acertos e 41 erros, isto é, 30,5% de acertos e 69,5% de erros, evidenciando que os sujeitos tinham condições pouco favoráveis de ingresso. No pós-teste, os dados indicam uma situação inversa, pois os acertos (55 / 93,2%) ultrapassaram os erros (4 / 6,8%).

A Tabela 2 disponibiliza o desempenho dos sujeitos no pré e pós-teste e o valor de significância dessa comparação.

Tabela 2 – UELP: escores e valor de significância pré e pós-teste

Pré	Pós		
	Erro	Acerto	
Erro	2	39	
Acerto	2	16	
Test Statistics Pré&Pós			
N	-	-	59
Chi-Square	-	-	31,610
Asymp. Sig.	-	-	,000

Considerando os 59 sujeitos, 39 cometeram erro no pré-teste e inverteram esse resultado no pós-teste e 16 mantiveram, no pós-teste, o bom desempenho registrado no pré-teste. O valor de significância decorrente dessa comparação é significativo, sendo o valor de p inferior a 0,005 ($p < 0,005$). Os dados das Tabelas 1 e 2, considerando a diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste, indicam que as oficinas e seus materiais contribuíram para a evolução dos sujeitos no UELP na leitura de contos.

As Tabelas 3 e 4 apresentam informações sobre o UELP referentes ao pré-teste e ao pós-teste por ambiente – virtual e não virtual – escores, percentuais e valores de significância.

Os resultados da Tabela 3 revelam o comportamento dos dados no pré e pós-teste quanto à tecnologia virtual e o valor de significância resultante dessa relação.

Tabela 3 – UELP em tecnologia virtual: escores e valor de significância da comparação pré e pós-teste

Pré	Pós		
	Erro	Acerto	
Erro	2	21	
Acerto	1	13	
Test Statistics Pré&Pós			
N	-	-	37
Exact Sig.	-	-	,000

Conforme os dados da Tabela 3, é possível verificar que 21 alunos apresentaram crescimento ao errarem no pré-teste e acertarem no pós-teste e que 13 alunos acertaram no pré e mantiveram o bom desempenho no pós. O valor de significância resultante dessa comparação evidencia p inferior a 0,005, corroborando a diferença estatisticamente

significativa na comparação pré e pós-teste. Esse resultado revela que os materiais construídos em tecnologia virtual também contribuíram para a evolução do desempenho dos alunos no UELP na leitura do conto.

Os dados da Tabela 4 correspondem ao desempenho dos alunos no pré e pós-teste do UELP em tecnologia não virtual. A Tabela também disponibiliza o valor de significância decorrente da comparação pré e pós-teste, com N igual a 22.

**Tabela 4 – UELP em tecnologia não virtual:
escores e valor de significância da comparação pré e pós-teste**

Pré	Pós		
	Erro	Acerto	
Erro	0	18	
Acerto	1	3	
Test Statistics Pré&Pós			
N	-	-	22
Exact Sig.	-	-	,000

A análise da Tabela 4 revela que, dos 22 sujeitos que realizaram as atividades em ambiente não virtual, 18 apresentaram evolução de desempenho e 3 mantiveram o bom resultado registrado no pré-teste. O valor de significância decorrente dessa comparação é inferior a 0,005, sendo, portanto, estatisticamente significativo. Esse dado indica que as atividades proporcionadas em ambiente não virtual também contribuíram para o aprimoramento dos alunos no UELP na leitura do conto.

A Tabela 5 apresenta os dados comparativos entre os ambientes de aprendizado – virtual e não virtual – no pós-teste e o valor de significância resultante dessa comparação.

**Tabela 5 – UELP por tecnologia: percentuais de erros e acertos
e valor de significância da comparação virtual/não virtual no pós-teste**

		Ambiente			Chi-Square Test
		Virtual	Não Virtual	Total	
0	Count	3	1	4	-
	% within pós	75,0%	25,0%	100,0%	-
	% within Ambiente	8,1%	4,5%	6,8%	-
Pós-teste 1	Count	34	21	55	-
	% within pós	61,8%	38,2%	100,0%	-
	% within Ambiente	91,9%	95,5%	93,2%	-
Total	Count	37	22	59	-
	% within pós	62,7%	37,3%	100,0%	-
	% within Ambiente	100,0%	100,0%	100,0%	-
Fisher's Exact Test	-	-	-	1,000	

Na Tabela 5, 0 equivale ao erro e 1 ao acerto. Analisando os dados correspondentes à linha dos acertos (1), dos 55 obtidos no total, 34 (61,8%) equivalem ao ambiente virtual e 21 (38,2%) ao não virtual. Esse resultado indica uma tendência favorável ao ambiente virtual, uma vez que representa o percentual mais alto de acertos, considerando a soma do total de acertos obtidos nos dois ambientes. Os cálculos estatísticos, no entanto, revelam valor de p superior a 0,005 ($p=1,000$), o que indica ausência de diferença significativa entre os dois ambientes de aprendizado.

Os dados disponibilizados nas tabelas que seguem correspondem aos resultados da CUELP do conto. O teste estatístico selecionado para tratamento dos dados da CUELP foi o *Teste de Wilcoxon Signed Ranks Test* cujo cálculo faz o ranqueamento dos escores, colocando-os em postos (*ranks*). Também nesse procedimento estatístico, a presença de significância nos resultados decorre de valor de p inferior a 0,005 ($p<0,005$).

A Tabela 6 apresenta informações globais sobre a CUELP, referentes ao pré-teste e ao pós-teste – escores, percentuais e valores de significância – com N 59.

Tabela 6 – CUELP: médias de *rankings* e valor de significância da comparação pré e pós-teste

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Test Statistics	
Pós – Pré	Negative Ranks	3	19,50	58,50	-
	Positive Ranks	52	28,49	1481,50	-
	Ties	4	-	-	-
	Total	59	-	-	-
	Z	-	-	-	-5,991
	Asymp. Sig.	-	-	-	,000

Os cálculos da tabela 6 têm como base o N 59 e revelam as médias dos escores em postos. Desse modo, considerando o total de 59 sujeitos, 52 alcançaram *ranking* de escores positivo, o que corresponde a um percentual de 28,49% na comparação pré e pós-teste. O cálculo estatístico também mostra que, nessa relação pré e pós-teste, a diferença é fortemente significativa, sendo o valor de p inferior a 0,005 ($p = ,000$).

As Tabelas 7, 8 e 9 apresentam informações sobre a CUELP, referentes ao pré-teste e ao pós-teste por ambiente e na comparação entre os ambientes – escores, percentuais e valores de significância.

No uso da tecnologia virtual, o desempenho também é produtivo, considerando que, dos 37 sujeitos (N do ambiente virtual), 32 alunos (17,88) apresentaram *ranking* positivo na comparação pré e pós-teste. O valor de significância dessa comparação (pré e pós-teste) é fortemente significativo, sendo p inferior a 0,005 ($p<0,005$). Esse resultado evidencia os benefícios das oficinas realizadas e dos materiais virtuais construídos para o aprimoramento da CUELP dos alunos na leitura do conto.

A Tabela 8 mostra os resultados da CUELP na tecnologia não virtual, sendo 22 o N.

**Tabela 7 – CUELP em tecnologia virtual:
médias de *rankings* e valor de significância da comparação pré e pós-teste**

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Test Statistics	
Pós – Pré	Negative Ranks	2	11,50	23,00	-
	Positive Ranks	32	17,88	572,00	-
	Ties	3	-	-	-
	Total	37	-	-	-
	Z	-	-	-	-4,721
	Asymp. Sig.	-	-	-	,000

**Tabela 8 – CUELP em tecnologia não virtual:
médias de *rankings* e valor de significância da comparação pré e pós-teste**

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Test Statistics	
Pós – Pré	Negative Ranks	1	8,50	8,50	-
	Positive Ranks	20	11,13	222,50	-
	Ties	1	-	-	-
	Total	22	-	-	-
	Z	-	-	-	-3,736
	Asymp. Sig.	-	-	-	,000

Os dados da Tabela 8 revelam que, dos 22 sujeitos – total correspondente ao uso da tecnologia virtual -, 20 alunos (11,13) registraram *ranking* positivo. Observando o valor de significância da comparação pré e pós-teste, os cálculos evidenciam valor de *p* inferior a 0,005 ($p=,000$), indicando a presença de diferença significativa no desempenho dos alunos após a realização das oficinas com uso de materiais não virtuais.

A Tabela 9 disponibiliza as médias de *ranking* em cada tecnologia utilizada, bem como o cálculo decorrente da comparação entre os dois ambientes de aprendizado.

**Tabela 9 – CUELP por tecnologia:
médias de *rankings* no pós-teste e valor de significância da comparação virtual/não virtual**

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Test Statistics	
Pós	Virtual	37	30,84	1141,00	-
	Não virtual	22	28,59	629,00	-
	Total	59	-	-	-
	Mann-Whitney U	-	-	-	376,000
	Wilcoxon W	-	-	-	629,000
	Z	-	-	-	-,505
	Asymp. Sig.	-	-	-	,614

A análise dos dados da Tabela 9 revela tendência pequena, porém favorável ao ambiente virtual cuja média de *ranking* é 30,84 em relação à média de *ranking* do ambiente não virtual – 28,59. Os resultados do cálculo estatístico evidenciam, porém, que essa diferença não é significativa, sendo o valor de *p* superior a ,005 ($p = ,614$).

Os resultados alcançados e até aqui expostos permitem responder às questões de pesquisa e propor encaminhamentos para a pesquisa e o ensino, tópicos desenvolvidos na próxima seção deste artigo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados na seção anterior dão condições para responder às questões de pesquisa inicialmente estabelecidas neste artigo.

Considerando a questão 1 (Qual a diferença pré e pós-teste de oficinas com materiais virtuais e não virtuais com foco na estratégia de leitura de predição, em contos, para o uso dessa estratégia e a consciência linguística nesse uso?), o tratamento estatístico indicou que a diferença de desempenho entre o pré-teste e o pós-teste é sempre significativa, no que tange ao tópico de investigação (uso e consciência linguística no uso) tanto considerando o N global quanto o N de cada tipo de tecnologia. Os resultados obtidos revelaram desempenhos superiores dos alunos do 9º ano no UELP e na CUELP, após a realização das oficinas com uso dos materiais virtuais e não virtuais de leitura do conto. Considerando as condições pouco favoráveis dos alunos no pré-teste e o crescimento obtido no pós-teste, é possível afirmar que o material pedagógico construído para o desenvolvimento da compreensão leitora com uso de tecnologia virtual e não virtual contribuiu para o aprimoramento do conhecimento dos alunos no que se refere ao uso e à consciência no uso da estratégia de predição na leitura do conto.

Em relação à questão de pesquisa 2 (Em que medida o uso e a consciência linguística no uso da estratégia de leitura de predição trabalhada estão associados às tecnologias utilizadas - virtual e não virtual?), a análise estatística dos dados do UELP e da CUELP sob a perspectiva de cada tecnologia utilizada indicou que não há diferença significativa entre os ambientes utilizados para o ensino, seja no uso ou na consciência do uso. Os resultados revelaram evolução de desempenho na comparação pré e pós-teste em todas as condições investigadas, mas, no que se refere à comparação entre as tecnologias, os resultados não evidenciaram predomínio de uma tecnologia em detrimento da outra. Observando os dados em percentuais, é possível constatar uma tendência favorável pequena ao uso da tecnologia virtual, tanto no UELP quanto na CUELP, não sendo estatisticamente significativa.

Os resultados alcançados permitem fazer algumas reflexões sobre o contexto do ensino evidenciado por meio da realização da pesquisa. No que se refere ao crescimento obtido no pós-teste em relação ao pré-teste, esse comportamento produtivo pode ser decorrente de dois aspectos peculiares da metodologia de ensino construída para o desenvolvimento das oficinas: o direcionamento das atividades de compreensão para o aprimoramento da estratégia de predição leitora e o trabalho com o uso e com a consciência no uso dessa estratégia de leitura. Esses dois aspectos caracterizam os

materiais elaborados como inovadores na medida em que os materiais de leitura usuais pouco abordam as estratégias de leitura e tampouco apresentam questões que proporcionem o seu uso e o desenvolvimento da consciência linguística sobre o seu uso. É possível, assim, atribuir às características dos materiais construídos a evolução significativa dos alunos do 9º ano no pós-teste.

No que tange ao uso das tecnologias, a ausência de diferença significativa na comparação entre a tecnologia virtual e a tecnologia não virtual pode estar relacionada à experiência dos alunos em sala de aula com as duas tecnologias investigadas. Os alunos vivenciam atualmente uma dupla situação nas escolas em relação ao uso das tecnologias. Por um lado, eles apresentam interesse, domínio e facilidade no uso da tecnologia virtual, do que decorre a expectativa de apresentação de melhores desempenhos nesse ambiente. Por outro lado, o ambiente não virtual é predominante na escola e marca a trajetória histórica das práticas escolares às quais os alunos são submetidos diariamente. Nessa perspectiva, a ausência de diferença significativa entre as tecnologias pode ser resultado dessa dupla experiência vivenciada pelos alunos no contexto escolar.

Os resultados alcançados nessa pesquisa contribuem para o conhecimento das atuais condições de leitura dos alunos do 9º ano do EF. São importantes também para o processo de construção de materiais de ensino que efetivamente favoreçam o aprendizado dos alunos, na medida em que evidenciam as dificuldades manifestadas pelos estudantes no pré-teste. Na busca por caminhos produtivos, a pesquisa mostrou a relevância de materiais construídos com foco no desenvolvimento do uso e da consciência no uso da estratégia de predição na leitura de contos. Os dados obtidos apontaram a importância, para a elaboração de atividades de compreensão leitora, da seleção e da organização de conteúdos fundamentados no uso da estratégia de leitura de predição e na consciência sobre seu uso, com base em contos com características diferenciadas, sendo, para isso, a Psicolinguística, um caminho teórico importante, na medida em que examina a compreensão e seus processos.

O estudo relatado indicou também a relevância da realização de pesquisas na direção da geração e aplicação de materiais pedagógicos para o desenvolvimento da compreensão leitora. A presente pesquisa investigou o uso e a consciência no uso da estratégia de predição na leitura de contos, cabendo salientar a necessidade e a importância de desenvolver outras pesquisas que examinem a predição na leitura de outros gêneros textuais, bem como outras estratégias de leitura em outros gêneros textuais e em outros anos escolares. Esses estudos são importantes, devendo ser estimulados porque, quando publicados, seus dados constituem informações norteadoras para o trabalho escolar, contribuindo para a identificação e os encaminhamentos necessários para a solução dos problemas no aprendizado dos alunos do EF.

Quanto ao uso de tecnologias, embora os resultados tenham sido estatisticamente não significativos, convém direcionar o olhar para a pequena vantagem obtida e incluir materiais virtuais e não virtuais no ensino, preferencialmente em situação complementar, dadas as semelhanças e diferenças entre os dois caminhos. Há que ter presentes também as definições teóricas a esse respeito apresentadas, que apontam suas contribuições para formação dos alunos como leitores, assim como as disposições desses jovens.

Do ponto de vista teórico, o estudo, como já especificado, tem base psicolinguística. Desse modo, esteve voltado para a leitura como processo cognitivo, situando-se o conto como o material de leitura, escolha decorrente de sua presença na faixa escolar examinada. Está aí uma contribuição do trabalho desenvolvido – a abordagem de um determinado texto literário, o conto, como leitura em processo, mais especificamente no uso da estratégia de predição leitora e na consciência linguística sobre seu uso, neste caso.

Finalizando estas reflexões, ainda teoricamente, os resultados sobre a relação entre uso da estratégia leitora e a consciência sobre esse uso evidenciam que esses dois tópicos avançam no aprendizado, a partir de uma mesma situação de ensino, mas que isso ocorre com particularidades próprias. Isso significa que, embora haja essa progressão, não é prudente afirmar a existência de relações de determinação, sendo necessária a realização de outros estudos com esse objetivo especificamente.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- AMODEO, M. T.; PEREIRA, V. W. O guessing game na leitura do conto literário. *Linguarum Arena*. Porto: UP, v.7. p. 49-64, 2016. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14828.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.
- BAARS, B. J. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.
- BÄCHLER, R. Conciencia y lenguaje: análisis del vínculo proyectado a través de la intencionalidad. *Rev GU*, v. 2, n. 4, p. 432-438, 2006.
- BAZERMAN, C. (Autor); DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, v. 38, n. 1, p. 7- 41, mai 1978.
- COSCARELLI, C. V. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DEHAENE, S. *The cognitive neuroscience of consciousness*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001.
- DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- DEHAENE, S. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc., 2009. Disponível em: <http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- GOMBERT, J. É. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- GOODMAN, K. S. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, Issue 4, p. 126-135, 1967.
- GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: EUUFPE, 2009.
- MOTA, M. *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

- PEREIRA, I. Reading to learn on screens: challenges for research. In: PEREIRA, I. et al. (Org.). *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research*. Portugal: Institute of Education, University of Minho, 2016. p. 225-237.
- PEREIRA, V. W. Computer-Based Learning of Reading and Writing in Elementary School. In: CESTARI, M. L.; MAAGERO, E.; TONNESSEN, E. S. (Orgs.). *Networking Cultures*. V. 1. Kristiansand: Portal Books, 2006. p. 107-117.
- _____. Compreensão leitora de alunos do Ensino Médio. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 6, n. 11, p. 1-15, ago. 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_compreensao_leitora_de_alunos_do_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- _____. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. In: CONGRESSO DA ABRALIN, 6., João Pessoa, PB, 2009. *Anais do...* João Pessoa: UFPA, 2009. p. 10-22.
- _____. Aprendizado da leitura e consciência linguística. In: ENCONTRO DO CELSUL, 9., Palhoça, SC, 2010. *Anais do...* Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-11.
- PEREIRA, V. W.; ANTUNES, C. Novas linguagens em leitura. In: BORTOLINI, A.; SOUZA, V. (Org.). *Mediação tecnológica: construindo e inovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 419-440.
- PEREIRA, V. W.; PICCINI, M. Preditibilidade: um estudo fundado pela Psicolinguística e pela Informática. *Letras de Hoje*, v. 41, n. 2, p. 305-324, jun. 2006.
- RIGATTI, A. P.; PEREIRA, V. W. A consciência sintática no ensino da leitura e da escrita. In: NASCOLD, A. et al. (Org.). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal: EDUFRN, 2015.
- SCLIAR-CABRAL, L. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*, v. 12, n. 2, p. 24-33, 2/2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2011.
- _____. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C. (Org.). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 49-60.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, v. 38, n.1, p. 157-171, set./dez. 2010.
- TONNESSEN, E. Reading the screen. In: CESTARI, M. L.; MAAGERO, E.; TONNESSEN, E. S. (Org.). *Networking Cultures*. v. 01. Kristiansand: Portal Books, 2006. p. 87-106.

Recebido em: 13/02/17. Aprovado em: 28/06/17.

Title: Prediction reading strategy at school: use and linguistic awareness in its use

Authors: Vera Wannmacher Pereira; Thais Vargas dos Santos

Abstract: In this article, we report a study that examined the contribution, for students of the 9th grade of Elementary School, of virtual and non-virtual materials with focus on the use of the prediction reading strategy and on the linguistic awareness of its use, using short story as text. Theoretically based on Psycholinguistics, especially regarding to these two central topics, it also used technologies as support. It involved production of materials and its application on workshops at the school chosen, elaboration and applications of tests before and after the workshops, as well as the continuous preparation of the scholarships teachers and students. The results indicated significant difference in the pre and post-test relationship on the use of the prediction strategy and on the awareness about its use; and on the comparison between the technologies, a favorable advantage to virtual one, although without statistically significant difference. As a conclusion, we can affirm that the research objective was achieved, recommending teaching in school with materials including the properties studied.

Keywords: Reading prediction. Use and linguistic awareness. Technology. Literary short story.

Título: *Estrategia de predicción lectora en la escuela: uso y conciencia lingüística en su uso*

Autores: *Vera Wannmacher Pereira; Thais Vargas dos Santos*

Resumen: *En este artículo, se relata un estudio que examinó la contribución, para alumnos del 9º año de la Enseñanza Primaria, de materiales virtuales y no virtuales con enfoque en el uso de la estrategia de predicción lectora y en la conciencia lingüística de su uso, utilizando el cuento como género textual. Tuvo como soporte teórico la Psicolingüística, especialmente en relación con estos dos temas centrales, y utilizó el apoyo de tecnologías. Envolyó producción de los materiales y su aplicación en talleres en la escuela elegida, elaboración y aplicación de instrumentos antes (pre prueba) y después (post prueba) de los talleres, así como preparación continuada de los alumnos becarios y profesores. Los resultados indicaron diferencia significativa en la relación entre pre y postprueba en el uso de la predicción y en la conciencia sobre su uso; y, en la comparación entre las tecnologías, ventaja favorable a la virtual, aunque sin diferencia estadística significativa. Como conclusión, cabe afirmar el logro del objetivo y recomendar el trabajo en la escuela con materiales con las propiedades estudiadas.*

Palabras-clave: *Predicción lectora. Uso y conciencia lingüística. Tecnología. Cuento literario.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170306-2417>

BELA, PANAFORIZADA E DO LAR: REFLEXÕES SOBRE UM CASO DE AFORIZAÇÃO

Rafael Prearo-Lima*

Instituto Federal São Paulo
Bragança Paulista, SP, Brasil

Patrícia Silvestre Leite Di Iório**

Universidade Cruzeiro do Sul
São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Neste trabalho, analisamos o processo de aforização do título do perfil “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”, publicado pela Revista Veja Online em 18 de abril de 2016. O período, marcado por polarizações políticas e sociais e pelo processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff, mostrou-se profícuo para a (con/di)vergência das memórias instituídas pela tríade “bela, recatada e do lar” e, em consequência, para a discussão do sexismo brasileiro que repercutiu, entre outros, em notícias, críticas e textos humorísticos. Buscamos verificar como o título do perfil é construído pelo processo de remissão, constituindo-se em uma aforização-eco, como ele é panaforizado e metaforizado. Para a análise, fazemos uso de conceitos de Análise do Discurso, principalmente os propostos por Maingueneau (2010, 2012 e 2014) e Baronas (2013).

Palavras-chave: Mídia. Enunciação Aforizante. Panaforização. Metaforização.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao buscarmos a frase “Bela, recatada e do lar” no site de buscas Google, encontramos mais de 380.000 resultados. Notícias, reportagens, memes, textos de blogs, vídeos, imagens de famosos e anônimos são exemplos da viralização da frase que foi utilizada como parte do título para o perfil de Marcela Temer, “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”, apresentado na versão online da Revista Veja¹ (disponível em anexo), em 18 de abril de 2016, pela jornalista Juliana Linhares².

* Doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), campus São José do Rio Preto. Docente do IFSP, Bragança Paulista. E-mail: rprearo@hotmail.com

** Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Docente do Mestrado em Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul – SP. E-mail: patricia.leite@cruzeirosul.edu.br

¹ O site da Editora Abril informa que a Revista Veja possui um público tanto masculino (48%) como feminino (52%) pertencentes à classe AB (62%). A revista, que conta com mais de 8,6 milhões de leitores de sua versão impressa, 160 mil da versão digital e cerca de 12 milhões de visitantes no portal veja.com, além de 6 milhões de seguidores no Twitter e no Facebook, ficou conhecida por sua postura contra Luís Inácio Lula da Silva e pró-impeachment de Dilma Rousseff.

² Juliana Linhares é editora responsável por artigos nos campos de estilo de vida, beleza e entretenimento.

A frase e o perfil poderiam ter passado despercebidos pelo grande público não fosse o clima político e a iminência do impeachment da Presidente Dilma Rousseff. É necessário ressaltar que, desde 2013, várias manifestações políticas e sociais separavam opiniões e, por consequência, a população brasileira. Essa polarização se refletiu para as mídias que exploravam slogans como **“Concordando ou não, siga a Folha, porque ela tem suas posições, mas sempre publica opiniões diferentes”**. Da mesma forma, anônimos e famosos assumiam suas opiniões em páginas no *Facebook* e mensagens no *Twitter*. Era um momento de escolher “seu lado”, de declarar-se a favor ou contra um tema ou o partido X. Assim, as revistas demonstravam sua linha editorial e seu viés político.

Foi nesse contexto político-social, quatro meses antes da votação que confirmou o impeachment e a saída do poder da presidente eleita, que o perfil de Marcela Temer, mulher do então vice-presidente Michel Temer, foi publicado como se fosse um anúncio da “quase primeira dama” do país. Muito mais do que o perfil, a escolha do título “Bela, recatada e do lar” se tornou mais uma possibilidade de polarização de opiniões.

Maingueneau (2013) propõe que todo gênero do discurso tem por objetivo modificar a circunstância da qual ele participa. Desta forma, traçar o perfil de Marcela Temer e colocá-la como “quase primeira dama”, na linha fina que acompanha o título – “A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice” –, é definir uma posição editorial para a revista, apoiando o processo de destituição do cargo de Dilma Rousseff. Mais do que isso, é antecipar o resultado do impeachment presidencial.

Por ter sido publicada em uma revista brasileira de circulação nacional com cadernos especiais para algumas localidades, a matéria veiculada em abril de 2016, na efervescência de um momento político singular, pode ser considerada provocadora, não apenas por explicitar sua posição a favor do impeachment, mas por promover a discordância de seu público feminino ao distanciar a figura de Marcela da grande maioria dos leitores, recuperando a memória de um modelo bíblico a ser seguido:

¹⁰ Uma esposa exemplar; feliz quem a encontrar! É muito mais valiosa que os rubis.

¹¹ Seu marido tem plena confiança nela e nunca lhe falta coisa alguma.

¹² Ela só lhe faz o bem, e nunca o mal, todos os dias da sua vida.

¹³ Escolhe a lã e o linho e com prazer trabalha com as mãos.

¹⁴ Como os navios mercantes, ela traz de longe as suas provisões.

¹⁵ Antes de clarear o dia ela se levanta, prepara comida para todos os de casa, e dá tarefas às suas servas.

¹⁶ Ela avalia um campo e o compra; com o que ganha planta uma vinha.

¹⁷ Entrega-se com vontade ao seu trabalho; seus braços são fortes e vigorosos.

¹⁸ Administra bem o seu comércio lucrativo, e a sua lâmpada fica acesa durante a noite.

¹⁹ Nas mãos segura o fuso e com os dedos pega a roca.

²⁰ Acolhe os necessitados e estende as mãos aos pobres.

²¹ Não teme por seus familiares quando chega a neve, pois todos eles vestem agasalhos.

²² Faz cobertas para a sua cama; veste-se de linho fino e de púrpura.

²³ Seu marido é respeitado na porta da cidade, onde toma assento entre as autoridades da sua terra. (Provérbios 31:10-23 – NVI)

Outro aspecto restaurado pelo título é a construção tripartite, formada por dois adjetivos e uma locução adjetiva, que reconstrói a célebre frase do imperador romano Júlio César “Veni, vidi, vici” (Vim, vi, venci). Essa fórmula triádica, segundo Dias (1996), é modelo para a elaboração de manchetes no jornalismo popular, pois “revelam a intertextualidade, no que o fenômeno linguístico tem de mais simples e acessível na memória do povo” (p. 72). Embora não constituída pela mesma classe de elementos, podemos considerar que se trata de frases nominais – é bela, é recatada e é do lar – assim, mais do que qualificar a personagem retratada, essa forma tríplice de construção dá força de máxima para a frase e, assim como aconteceu com a frase do imperador, possibilita uma (pan)aforização.

A grande repercussão observada nas diferentes formas de recuperação desse título em contextos diversos nos motivam a examiná-lo linguística e discursivamente. Desta forma, nosso objetivo é verificar como o título do perfil de Marcela Temer passa pelo processo de aforização, depois panaforização e, até mesmo, metaforização, e que efeitos de sentido surgem a partir de novas enunciações. Para tanto, valer-nos-emos da Análise do Discurso, principalmente dos preceitos propostos por Maingueneau (2010, 2012, 2014), bem como reflexões de Baronas (2013) sobre o assunto.

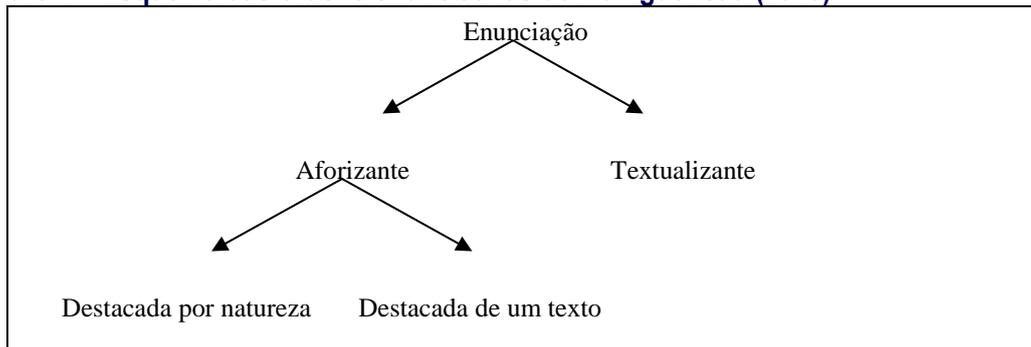
Neste trabalho, apresentaremos primeiramente informações sobre o gênero discursivo, o suporte e a organização textual do perfil de Marcela Temer. Em seguida, teceremos algumas considerações sobre o modo pelo qual trechos destacáveis funcionam como enunciados aforizantes que são recuperados, se transformam e até irrompem em outras línguas.

2 BELA, DESTACADA E DO MUNDO

Para iniciarmos a análise, faremos breves considerações a respeito de alguns conceitos importantes. Maingueneau (2014) explica que determinados fragmentos são destacáveis de seu texto-fonte e, quando algum é enfatizado em relação a seu entorno textual, ocorre uma sobreasseveração. De forma geral, esse tipo de destacamento pode ser marcado de diferentes modos (por exemplo, por sua posição no texto, por um valor generalizante, pelo metadiscurso etc.).

Ao observar como determinadas sobreasseverações quando utilizadas, por exemplo, em títulos e manchetes de jornais, Maingueneau (2010) constata divergências entre os dois tipos de enunciados produzidos. Segundo ele, essas alterações apresentam uma mudança no estatuto pragmático do enunciado destacado, em que este deixa de ser apenas um fragmento do texto, tendo seu funcionamento sob um regime específico de enunciação: a aforização. O autor opõe, dessa forma, uma enunciação aforizante a uma enunciação textualizante, esclarecendo que a diferença entre um enunciado aforizante e um texto não está em sua dimensão, mas em sua ordem, como demonstrado graficamente pelo Quadro 1.

Quadro 1 – Esquema das ordens enunciativas de Maingueneau (2010)



Fonte: Maingueneau, 2010, p. 13

No *corpus* selecionado para esta análise, notamos que o título “bela, recatada e ‘do lar’” não é a aforização de um enunciado citado no texto, que Maingueneau (2014) denomina como aforização canônica. Há, nesse caso, um problema suscitado na definição de aforização, para a qual o autor apresenta a seguinte solução:

Com esses grupos nominais predicativos, tal ilusão constitutiva da aforização se dissipa [...]. Seria melhor falar aqui de *aforização-eco*, na qual a frase não verbal se apresenta como o traço de uma aforização prévia completa, que, na realidade, é construída por essa remissão. (MAINGUENEAU, 2014, p. 54, grifo do autor)

De fato, “bela, recatada e do lar” funciona como um tipo de remissão a diferentes ideias detalhadas no texto, resumindo seus conceitos principais. A noção de “bela”, por exemplo, pode ser recuperada nos seguintes excertos:

- (1) Marcela comporta em seu *curriculum vitae* [...] dois concursos de miss no interior de São Paulo (representando Campinas e Paulínia, esta sua cidade natal). Em ambos, ficou em segundo lugar.
- (2) Por algum tempo, frequentou o salão de beleza do cabeleireiro Marco Antonio de Biaggi, famoso pela clientela estrelada.
- (3) Na opinião do cabeleireiro, Marcela “tem tudo para se tornar a nossa Grace Kelly”.
- (4) “Marcela sempre chamou atenção pela beleza [...]”, diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi.

Em (1), a beleza de Marcela é atestada por sua participação em concursos de miss. Ainda que não tenham sido eventos de muita expressão, sua posição de destaque indica alguém com “currículo na área”, como sugerido. Já em (2) e (3), é possível resgatarmos a questão da beleza de Marcela por sua ida a um salão renomado e pela comparação que seu cabeleireiro estabelece com Grace Kelly, atriz norte-americana ícone de beleza e que, à semelhança de Marcela Temer, era casada com um homem de vida pública (Rainier III, príncipe de Mônaco). Por fim, Fernanda Tedeschi também confirma a beleza da própria irmã no excerto (4).

Consideremos os excertos a seguir, cujos efeitos de sentido remetem à noção de “recatada”:

- (5) A quase primeira-dama [...] aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos [...]
- (6) [...] era “educadíssima”, lembra o cabeleireiro.
- (7) Em todos esses anos de atuação política do marido, ela apareceu em público pouquíssimas vezes.
- (8) “Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada”, diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi.
- (9) “Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras”, conta a estilista Martha Medeiros.

Notamos que a ideia de pudor e modéstia associada ao termo *recatada* é evidenciada pelo modo de se vestir de Marcela – excertos (5) e (9). O uso de “vestidos até os joelhos e cores claras” (em oposição a “vestidos curtos e cores gritantes”, por exemplo) restaura a memória discursiva do vestir-se com discrição e sobriedade, como “à moda antiga”, sem se expor, em consonância com sua atitude “educadíssima” – excerto (6) – sugerindo alguém de classe, de elevada posição social. Agrega a essa construção a foto utilizada na veiculação da matéria de Veja, em que Marcela usa roupas discretas, sem decotes ou cores não consideradas sóbrias.

Outra característica de recato recai no fato de Marcela fazer poucas aparições públicas – excertos (5) e (7) – mesmo ao exercer seu papel de esposa de vice-presidente³, quando o que é esperado é que seja alguém que se exponha mais e não apareça em público somente “pouquíssimas vezes”.

É interessante contrastarmos essas características com o que é posto no excerto (8), em que a irmã de Marcela confirma sua beleza e a contrapõe ao fato de ela ser “recatada”. Ao fazer uso da conjunção adversativa *mas*, Fernanda Tedeschi supõe que o chamar “atenção pela beleza” não pode estar associado ao ser “recatado”.

Quanto a “do lar”, destacamos os excertos a seguir:

- (10) [...] sonha em ter mais um filho com o vice.
- (11) Marcela é uma vice-primeira-dama do lar. Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele).
- (12) Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão, Marcela comporta em seu curriculum vitae um curto período de trabalho como recepcionista [...].
- (13) Está constantemente de olho nas redes sociais e mantém o marido informado sobre a temperatura ambiente.
- (14) Um fica longe do outro a maior parte da semana, uma vez que Temer mora de segunda a quinta-feira no Palácio do Jaburu, em Brasília, e Marcela permanece em São Paulo, quase sempre na companhia da mãe.

Esses excertos são usados para validar a imagem de Marcela como alguém “do lar”: alguém que tem na maternidade seu sonho (excerto 10) e que procura exercer bem seu papel de mãe na rotina com o filho (excerto 11). Apesar de sua formação acadêmica, Marcela abriu mão da carreira para dar suporte ao marido (excertos 12 e 13) e, mesmo estando distante dele parte do tempo, tem a companhia da mãe (excerto 14). Em conjunto, essa construção resgata a memória discursiva da dona de casa como conhecida há algumas décadas.

³ Quando da publicação da matéria pela Revista Veja, em abril de 2016.

Podemos, então, concluir que, em sua matéria, Veja constrói o *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 1997, 2008a, 2008b, 2010, 2013) de Marcela Temer como sendo de alguém “bela, recatada e do lar” e, ao utilizar tal caracterização no título, construído como remissão àquilo que é destaque no texto, produz uma aforização-eco (MAINGUENEAU, 2014), sobre a qual discorreremos anteriormente.

Diferentemente dos gêneros do discurso, que possuem posições correlatas de produção e de recepção, a enunciação aforizante, explica Maingueneau (2015), estabelece uma cena de fala em que o aforizador (enunciador de uma aforização), fala a um auditório universal, não somente àquele referente ao gênero discursivo em que se insere.

Fundamentalmente monologal, a aforização tem como efeito centrar a enunciação no locutor. Considera-se que é o “próprio” indivíduo que se expressa. O aforizador, precisamente na medida em que não assume um papel prescrito pelo gênero de discurso, pode assumir a altura, expressar uma convicção, uma experiência, enunciar *sua* verdade, subtrair-se à negociação. (MAINGUENEAU, 2015, p. 134, grifo do autor)

O aforizador estabelece sua tese/convicção/verdade por meio da aforização produzida sem, no entanto, a necessidade de colocá-la ou argumentar sobre ela, como é possível ocorrer na enunciação textualizante. Nesse sentido, “bela, recatada e do lar” é colocada como uma máxima.

Maingueneau (2010) explana que outra característica da aforização é ser memorável. Enquanto a enunciação textualizante não é facilmente apropriada pela memória, a enunciação aforizante resulta, ainda que de forma utópica, em uma fala sempre disponível. Mais recentemente, com o advento da Internet e, principalmente, das redes sociais, a retomada de certas aforizações passa a ocorrer repetidamente, em situações diversas (conversas, programas de televisão, *blogs*, redes sociais...), fenômeno denominado como panaforização, combinação dos termos *aforização* e *pan-* de pandemia (MAINGUENEAU, 2014). Pela forma como “ela [a panaforização] satura de repente o espaço midiático que a impõe como *objeto de discurso*, como aquilo de que não se pode deixar de falar.” (MAINGUENEAU, 2012, p. 18, grifo do autor), podemos classificar “bela, recatada e ‘do lar’” como um desses casos.

Vejamos como essa (pan)aforização repercute na imprensa internacional logo após sua publicação pela Revista Veja. Não nos interessa, no entanto, analisar em detalhes os textos apresentados, tampouco discutir se os termos utilizados para “bela, recatada e do lar” em outras línguas são os mais apropriados ou não.

The hilarious feminist backlash to Brazil’s impeachment fallout

Apr 20, 2016 @ 12:31 PM

[...]

The latest issue of *Veja* magazine, Brazil’s right-leaning mainstream media outlet, features a profile spread on the wife of Brazil’s current vice-president, Michel Temer, the man now positioned to take over the country if Rousseff is formally ousted by a Senate trial in the coming weeks. His wife is now viewed by many conservatives as the rising First Lady.

[...]

The headline reads: Marcela Temer: Bela, recatada, e “do lar”

Translation: Marcela Temer: Beautiful, maidenlike, and “a housewife”

The response? A whole lot of outrage. And a viral social media trend. “This article in *Veja* shows how our society is still extremely macho,” says Carol Schmitz, a designer in Florianópolis, Brazil. She reads the headline as saying, “A model woman is maidenlike, demure, dresses in an appropriate way, and stays in the home. The underlying idea is that a good woman must stay quiet and simply accompany a man.”

Fonte: <www.forbes.com/sites/shannonsims/2016/04/20/the-hilarious-feminist-backlash-to-brazils-impeachment-fallout/#7abf940f59fa>. Acesso em: 30 jan. 2017.

A revista norte-americana de negócios e economia *Forbes*, que traduz “bela, recatada e do lar” por “beautiful, maidenlike, and a housewife”, comenta o texto de *Veja*, destacando não apenas a reação negativa da população, mas também seu impacto nas redes sociais e como a matéria da revista reflete os valores machistas da sociedade brasileira.

O jornal *El Comercio*, o mais antigo jornal peruano, retoma a aforização traduzindo-a para o espanhol como “bella, recatada y del hogar”. Novamente, há menção à repercussão nas redes sociais e à reação de mulheres indignadas com a publicação.

El reportaje sobre la esposa de Temer que molestó a brasileñas

Miles de mujeres manifestaron su desagrado sobre los términos en los que se definió a la esposa del vicepresidente de Brasil

21 de abril del 2016, 16:23

[...]

El polémico reportaje, publicado por la revista *Veja*, describe a Marcela Temer como una mujer “bella, recatada y del hogar”, una serie de adjetivos que indignó a incontables mujeres en el país.

Las redes sociales se inundaron de fotografías en nada recatadas u hogareñas de mujeres a las que les desagradó que se defina en esos términos a la esposa de Michel Temer, quien podría relevar a Rousseff si prospera el juicio político con fines destituyentes que ahora tramita en el Senado.

Fonte: <<http://elcomercio.pe/mundo/latinoamerica/reportaje-sobre-esposa-temer-que-molesto-brasilenas-noticia-1895943>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

O italiano *La Repubblica* destaca a polêmica gerada pelo texto de *Veja* e apresenta o termo “bella, timida e casalinga”.

Marcela è una ‘bella casalinga’: l’articolo del magazine *Veja* scatena la polemica

21 aprile 2016

[...]

“Bella, timida e casalinga”. Marcela Tedeschi, quasi First Lady in quanto moglie di Michel Temer, il vicepresidente che sostituirà Dilma Rousseff, è stata descritta così da “*Veja*”, uno dei più importanti magazine brasiliani. Marcela, laureata in legge, 32enne, ha 43 anni meno di suo marito. Nell’articolo che parla di lei, si legge: “E’ una moglie che si comporta sempre bene, è discreta, parla poco, indossa sempre gonne sotto il ginocchio”, e non ruba 3870loca scena al marito mostrandosi sempre docile e in secondo piano.

Fonte:

<www.repubblica.it/esteri/2016/04/21/foto/brasil_first_lady_marcela_tedeschi_twitter_polemica_-138102216/1/#1>. Acesso em: 30 jan. 2017.

Na França, o jornal *Le Monde*, à semelhança do italiano *La Repubblica*, se limita a reproduzir e comentar trechos do texto original de Veja. Publicada algumas semanas após a abertura no Senado do processo de impeachment de Dilma Rousseff e de seu afastamento temporário da presidência, a matéria já se refere a Marcela Temer como primeira-dama e traduz “bela, recatada e do lar” como “belle, réservée et au foyer”.

Au Brésil: Marcela, la femme du président Michel Temer, fait le buzz

Un portrait publié par la revue « Veja » a provoqué un déchaînement de la blogosphère contre la première dame.

27.05.2016 à 10h23

[...]

Le déchaînement de la blogosphère a commencé après la publication d’un portrait pour le moins déroutant, publié par la revue *Veja*, cataloguée politiquement à droite. Titré « Belle, réservée et au foyer », on y découvre la vie mouvementée de la jeune mère de 33 ans, diplômée de droit, mais qui n’a sur son CV qu’un bref emploi de réceptionniste et deux participations à un concours de Miss dans l’Etat de Sao Paulo : amener son fils de 7 ans, « Michelzinho » à l’école, s’occuper de sa maison, « et d’elle aussi », précise *Veja* mentionnant deux visites chez le dermatologue. A l’occasion, dîner dans de grands restaurants avec son mari de 75 ans, qu’elle aime éperdument (le prénom de son époux est tatoué sur sa nuque).

Fonte: <www.lemonde.fr/international/article/2016/05/27/au-bresil-marcela-la-femme-du-president-michel-temer-fait-le-buzz_4927491_3210.html#8qkUWgusAC2F6hiR.99>.

Acesso em: 30 jan. 2017.

Percebemos, por meio dos exemplos anteriores, como um caso de panaforização pode se tornar um objeto de discurso e atravessar as fronteiras de própria língua em que foi originalmente enunciado. Ainda que publicado em diferentes idiomas, “bela, recatada e do lar” pôde suscitar a discussão a respeito do papel da mulher na sociedade.

Um dos fenômenos constitutivos da panaforização é seu relativo período curto de circulação e, eventualmente, sua substituição por outras (pan)aforizações. Ainda que não haja um limite transparente delimitando esse tempo de funcionamento, é possível notar que a panaforização continua funcionando de maneira autônoma e circulando em diferentes gêneros.

3 BELA, METAFORIZADA E DO HUMOR

Uma das formas de manifestação contra o que foi publicado por *Veja* se deu por meio de gêneros do discurso humorístico, especialmente pela postagem e compartilhamento de memes⁴ nas redes sociais. De modo geral, protestou-se por meio do humor contra a ideia de a mulher estar destinada somente a atividades domésticas, sendo alguém socialmente menos importante que o homem ou estando à sombra dele.

O meme apresentado pela Figura 1 exemplifica isso, associando a imagem da mulher à ideia de força e rompendo com a noção de “sexo frágil”. O fato de a mulher empunhar uma arma de grosso calibre resgata a memória de alguém em combate,

⁴ Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente pela internet. Normalmente, é uma crítica humorística constituída por uma imagem (caricatura, desenho, foto etc.) e uma breve mensagem.

tradicionalmente associada a homens (soldados). Notamos, no entanto, que os vasos de planta na imagem podem sugerir que a mulher está em casa. O humor nesse caso se faz presente na ideia de que ser “do lar” não faz da mulher alguém que não sabe como agir; pelo contrário, ela é alguém que usa de força bruta, se necessário, contrapondo o *ethos* discursivo construído no texto de Veja a respeito de Marcela Temer.

Figura 1 – Meme a partir de “bela, recatada e ‘do lar’”



Fonte: <<http://veja.abril.com.br/tecnologia/belarecatadaedolar-os-memes-sobre-a-reportagem-de-veja/>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

Outros memes parodiaram a aforização original na intenção de romper com alguns estereótipos associados às mulheres. O meme da Figura 2, por exemplo, retoma a aforização “bela, recatada e do lar” e desloca dois de seus termos:

Figura 2 – Meme a partir de “bela, recatada e ‘do lar’”



Fonte: <<http://veja.abril.com.br/tecnologia/belarecatadaedolar-os-memes-sobre-a-reportagem-de-veja/>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

- “recatada” é substituído por “desbocada”, isto é, aquela que diz grosserias e/ou obscenidades; que fala o que pensa; que não tem “papas na língua”, em oposição ao “educadíssima” publicado por Veja a respeito de Marcela Temer;

- “do lar” é substituído por “do bar”. O efeito de sentido nesse caso é o de que a mulher não fica em casa esperando o marido, mas tem vida noturna, “sai na balada” e também bebe.

O termo *bela* não é, no entanto, alterado (nem nesse, nem em outros memes semelhantes), sugerindo que as mulheres não abrem mão da beleza como um aspecto essencial a respeito de si mesmas.

Por último, apresentamos mais um meme (Figura 3) que parodia a aforização publicada por Veja, fazendo, no entanto, uma crítica dentro do campo discursivo político.

Figura 3 – Meme a partir de “bela, recatada e ‘do lar’”



Fonte: <<http://veja.abril.com.br/tecnologia/belarecatadaedolar-os-memes-sobre-a-reportagem-de-veja/>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

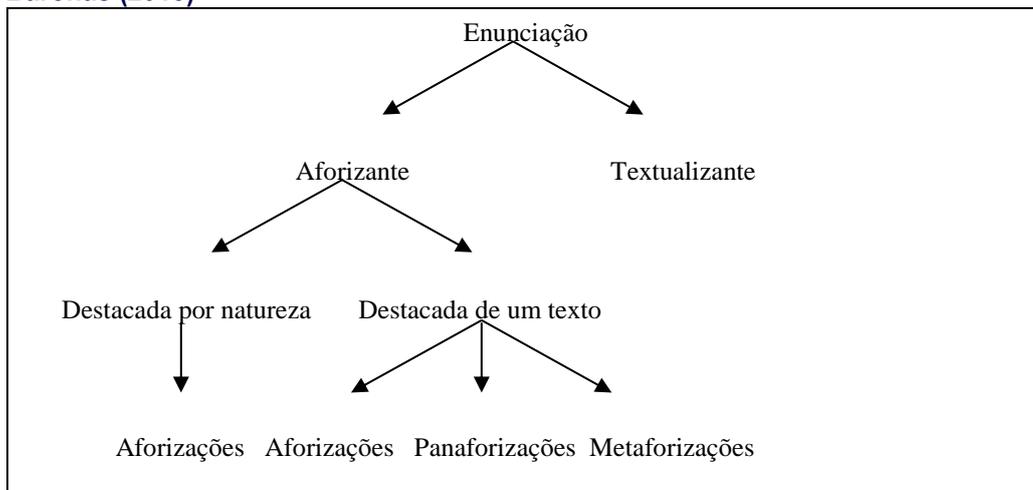
Os dois personagens da foto, Cláudia Cruz e seu marido, Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, foram investigados pela Operação Lava-Jato por movimentações financeiras no Brasil e no exterior sob suspeita de lavagem de dinheiro. O autor do meme, ao se referir a Cláudia Cruz, manteve o “bela e recatada”, à semelhança do que fora dito sobre Marcela Temer, mas fez um trocadilho com “do lar” que, na composição em uma só palavra e com a mudança da sílaba tônica de “lar” para “do”, passou a “dólar”. O efeito de sentido nesse caso é o de que Cláudia Cruz não ficaria em casa, mas que sairia para gastar muito dinheiro, em alusão às compras que realizava no exterior que, em 2016, compunham a denúncia de corrupção enviada ao Supremo Tribunal Federal.

Ao observar os desdobramentos e ocorrências de uma aforização ao longo de uma década, Baronas (2013) notou que uma mesma pequena frase foi enunciada em contextos distintos e por enunciadores distintos, sob diversos posicionamentos ideológicos, e concluiu que, a partir de (in)determinado momento, e por causa de sua intensa circulação, pode acontecer de uma (pan)aforização tornar-se uma metaforização, isto é, uma

pequena frase que assume o caráter de uma metáfora com intensa circulação, ou seja, uma frase que se presta por conta da sua constituição linguístico-discursiva (pregnância linguística e de sentidos) a estabelecer uma analogia de sentidos entre diferentes acontecimentos discursivos. (BARONAS, 2013, p. 241-242)

Segundo o autor, a metaforização (proveniente da combinação de metáfora e aforização) constitui-se como um enunciado pronto para significar diferentes acontecimentos discursivos. De fato, é possível percebermos que a metaforização vai além do estatuto pragmático da panaforização: ela não é apenas fruto de uma intensa circulação discursiva, mas passa a ser uma metáfora disponível dentro de determinado universo discursivo (MAINGUENEAU, 1997) e sedimentada no imaginário coletivo. A partir dessas observações, Baronas (2013) revê o esquema proposto por Maingueneau (2010), como demonstrado pelo Quadro 2.

Quadro 2 – Esquema das ordens enunciativas proposto por Maingueneau (2010) e revisto por Baronas (2013)



Fonte: Baronas, 2013, p. 242.

Nos textos a seguir, “bela, recatada e do lar” é retomado não mais como o “texto de Veja” ou “características de Marcela Temer”, mas como uma metáfora que circula de forma independente, adquirindo, por vezes, novos sentidos.

Kate Middleton encarna velejadora em treino profissional

Da Redação

20 maio 2016, 16h41

Duquesa de Cambridge troca salto alto e vestido por uniforme esportivo

[...]

Kate Middleton tirou o figurino de bela, recatada e do lar para desfilar o uniforme esportivo de velejadora de um time britânico, do qual ela é considerada uma espécie de madrinha. O grupo, patrocinado por uma marca de carro, realizou nesta sexta-feira, em Portsmouth, na Inglaterra, um evento beneficente, que tem como plano auxiliar e incentivar 3.000 adolescentes a praticarem o esporte.

<<http://veja.abril.com.br/entretenimento/kate-middleton-encarna-velejadora-em-treino-profissional/>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

Nesse primeiro exemplo, “bela, recatada e do lar” é uma metáfora de um modelo de vestimenta (“o figurino”) que inclui salto alto e vestido, ao contrário daquilo que é posto para Marcela Temer, a quem também se atribui um tipo de comportamento, um

conjunto de regras sociais a serem seguidas: não apenas vestir-se de forma discreta, mas aparecer pouco em público, cumprir seus afazeres rotineiros de mãe e esposa, dedicar-se ao lar.

Outro exemplo:

Até quando julgaremos as vítimas de estupro?

Cláudia Colluci

31 maio 2016, 01h41

[...]

Como veem, só mudam os atores e os cenários. A impiedosa e moralista plateia permanece a mesma, sempre desmerecendo, julgando e condenando as vítimas de estupro que não se enquadram no padrão “bela, recatada e do lar”.

Fonte: <www1.folha.uol.com.br/colunas/claudiacollucci/2016/05/1776509-ate-quando-julgaremos-as-vitimas-de-estupro.shtml>. Acesso em: 30 jan. 2017.

Temos aqui a associação de “bela, recatada e do lar” como metáfora para protocolo social, como o padrão a ser seguido pelas mulheres para que, em casos de estupro, elas não sejam “moralmente desmerecidas, julgadas e condenadas”. Subjaz a concepção machista de que socialmente as mulheres que estão fora do modelo social são pessoas sujeitas ao estupro.

Consideremos a próxima ocorrência:

A ‘Riqueza’ na vida do ex-governador do Rio Sérgio Cabral

Gilberto Amendola, enviado especial

26 novembro 2016, 21h46

[...]

Adriana não foi uma primeira dama vocacionada. No começo, claro, envolveu-se em projetos sociais, organizou jantares beneficentes e cumpriu o papel de “bela, recatada e do lar”. Mas, tirando um ou outro momento em que ciceroneou estrelas internacionais do calibre de Madonna e Carla Bruni, Adriana não demonstrou paciência para cumprir o protocolo.

[...]

Fonte: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,a-riqueza-na-vida-do-ex-governador-do-rio-sergio-cabral,10000090900/>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

De forma prática, o que exatamente viria a ser “cumprir o papel de bela, recatada e do lar”? Não há nesse trecho uma explicação clara do que isso significa, deixando a cargo do leitor o resgate da memória discursiva referente ao termo. À semelhança do exemplo anterior, há um leve deslocamento do sentido original: “bela, recatada e do lar” assume a forma de protocolo político, uma metáfora a respeito do papel a ser encenado pelas esposas de ocupantes de cargos públicos, recuperando a memória de que “lugar de mulher” não é exercendo atividades políticas, cabendo-lhe o papel de benfeitora social.

A seguir, um caso em que “bela, recatada e do lar” funciona como sinônimo de “dona de casa”.

Jovem da periferia dribla desejo dos pais por sonho de entrar na Unicamp

Estudante quer fazer artes cênicas, e não ser ‘bela, recatada e do lar’. Segunda fase do processo seletivo começa neste domingo (15)

Por Fernando Evans

14 jan 2017, 06h00

Vencer barreiras é uma lição que se aprende cedo nas periferias das grandes cidades. E é com a experiência de quem ultrapassou muitas delas que a jovem Ana Gabriela Souza Macena, de 19 anos, encara a 2ª fase do Vestibular da Unicamp, que começa neste domingo (15).

Mais do que superar as dificuldades sociais, ela encara barreiras dentro da família nessa caminhada até o ensino superior. Por conta da religião, seus pais imaginavam outro destino para a filha. “Eles gostariam que eu me simplesmente me tornasse dona de casa. Bela, recatada e do lar, não!”, avisou...

[...]

Fonte: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2017/01/jovem-da-periferia-dribla-desejo-dos-pais-por-sonho-de-entrar-na-unicamp.html>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

Ainda que a noção inicial publicada por Veja não remetesse apenas ao conceito de mulher como “dona de casa”, na notícia anterior esse conceito é usado como equivalente a “bela, recatada e do lar”. Como a jovem refuta esse rótulo porque quer estudar, “bela, recatada e do lar” funciona como metáfora de mulher que não quer estudar para ser independente.

De prazer anal a palavrão: 5 vezes em que Sandy largou de ser certinha

Do UOL, em São Paulo

25 jan. 2017, 04h00

Se tem uma coisa que o sucesso conquistado na infância rendeu para Sandy, além de milhões, foi a obrigação de manter uma certa fama de santinha ao longo dos anos.

A cantora começou a carreira aos sete anos ao lado do irmão na dupla Sandy e Júnior, e, assim como outras estrelas infantis que cresceram sob os holofotes, precisou construir uma imagem de bela, recatada e do lar que se adequasse ao público que a idolatrava.

É bem verdade que Sandy nunca “despirocou” como algumas ex-celebridades infantis, tipo Lindsay Lohan e Britney Spears, mas a filha de Xororó, hoje com 33 anos, tem cada vez mais se permitido brincar com o estereótipo que carregou por toda a infância e adolescência.

[...]

Fonte: <<https://tvefamosos.uol.com.br/listas/de-prazer-anal-a-palavrao-na-tv-5-vezes-que-sandy-largou-de-ser-certinha.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

Neste último exemplo, a metáfora de “bela, recatada e do lar”, usada para designar a atitude de Sandy durante sua juventude, é construída por meio de possíveis antônimos para a noção que o termo traz, tais como “largar de ser certinha” e “despirocar” (endoidar, pirar), e por atitudes que, dentro do imaginário construído em torno da máxima, não são possíveis ou permitidas: falar sobre assuntos relativos à sexualidade ou dizer palavrões, como evidenciado pelo título.

Ainda que Baronas (2013) afirme que a metaforização é resultado de anos de constância enunciativa, não nos é possível afirmar neste momento quais os futuros desdobramentos de “bela, recatada e do lar”. No entanto, como demonstrado pelos exemplos anteriores, já nos é possível perceber que, mesmo menos de um ano após a publicação de Veja, o termo já ganha os contornos de uma metáfora linguisticamente passível de ser acessada de formas diferentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil de Marcela Temer, publicado em 18 de abril de 2016, um dia após a votação do processo de impeachment na Câmara dos Deputados, já a anunciava como “quase primeira-dama”, de forma que se pode atribuir para a Revista Veja uma posição favorável à destituição da presidente Dilma Rousseff do poder, o que, oficialmente, aconteceu em 31 de agosto de 2016.

Muito mais do que antecipar a deposição de uma mulher à frente do governo, ao colocá-la como futura primeira-dama, a enunciação “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”, construída por meio de uma aforização-eco e uma fórmula triádica que se revela no formato de máxima, já possibilita a discussão da presença de um posicionamento sexista de que à mulher não cabe o protagonismo, mas o papel de consorte.

As retomadas do título em textos jornalísticos publicados em outros países também insinuem o machismo existente no país, e as remissões e transformações dos textos humorísticos, panaforizados em memes, criticam as escolhas lexicais adotadas na construção do perfil. A censura à publicação normalmente mantém a proposição de que as mulheres são belas (exceto pela condenação desse qualificador por meio de imagens que possam fugir ao padrão de belo socialmente aceito), mas modificam as características recatada e do lar por meio de desbocada, do bar e outras similares, como pode ser visto no meme da Figura 4.

Figura 4 – Meme a partir de “bela, recatada e ‘do lar’”



Fonte: <http://www.folhadoslago.com/politica/politica/movimento-bela-recatada-e-do-lar-ganha-a-internet?fb_comment_id=1145928605459085_1146388502079762#f26ddcf294f6eec/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

A máxima construída por meio do título um ano após sua publicação ainda é recuperada em outras enunciações. Sua circulação ratifica uma posição secundária e decorativa para a mulher, confirmada por meio das seguintes metáforizações (Quadro 3):

Quadro 3 – Metáforas para “bela, recatada e ‘do lar’”

“tirou o figurino de bela, recatada e do lar para desfilar o uniforme esportivo de velejadora”	figurino discreto (salto e vestido) ≠ vestimenta esportiva
“as vítimas de estupro que não se enquadram no padrão “bela, recatada e ‘do lar’”.	protocolo social
“envolveu-se em projetos sociais, organizou jantares beneficentes e cumpriu o papel de “bela, recatada e ‘do lar’”	protocolo político
“Estudante quer fazer artes cênicas, e não ser ‘bela, recatada e do lar’”.	dona de casa
“assim como outras estrelas infantis que cresceram sob os holofotes, precisou construir uma imagem de bela, recatada e do lar que se adequasse ao público que a idolatrava”	atitude “certinha”

Relacionando o sentido primário da frase aos sentidos metaforizados, para a mulher mantém-se o papel de vestir-se de forma a parecer séria e elegante, o que não é possível pela utilização de roupas esportivas, nem que fujam ao padrão discreto. Assim, o que distinguir-se deste padrão não é “belo”.

Cabe ainda à mulher manter atitudes circunspectas, de forma que fugir ao que não seja “certinho” ou que não atenda aos protocolos sociais pode ser passível de sofrimento como a violência moral, sexual ou a perda do carinho do outro. A mulher precisa ser “recatada”.

Além de bela e recatada, à mulher cumpre o dever de ser “do lar”, isto é, de desempenhar os protocolos familiares e políticos, quer por meio do atendimento ao marido e à família, quer por suas “obrigações” sociais impostas pelos cargos ocupados pelo marido. Recupera-se também o dito popular segundo o qual atrás de um grande homem há sempre uma grande mulher, isto é, as “primeiras-damas” do país ou do lar a quem cabe organizar o lar e/ou ações sociais.

Infelizmente, percebe-se que as críticas populares sociais ao “bela, recatada e do lar”, panaforizadas em memes contra a ideia de que a mulher deve ocupar unicamente uma posição secundária de acompanhante do marido e administradora do lar, não impedem que as metaforizações se mantenham sexistas e estejam ligadas à primeira enunciação por meio dos não ditos. Esses não ditos estão ancorados nos estereótipos sociais e nos padrões socialmente aceitos. Assim, na enunciação “(vítimas de estupro) não se enquadram no padrão “bela, recatada e do lar”, aponta-se que no Brasil há um padrão socialmente aceito de mulher “virtuosa” em oposição àquelas que são “devassas”.

Também se espera que mulheres de políticos (ou as esposas em geral) atendam ao protocolo de serem as acompanhantes dos maridos em eventos nos quais devem saber se portar de forma discreta, como em “cumpru o papel de “bela, recatada e do lar”. Mas, tirando um ou outro momento [...] não demonstrou paciência para cumprir o protocolo”. Ou de que o papel desejável para as mulheres é apenas o de dona de casa: “Eles gostariam que eu me simplesmente me tornasse dona de casa. Bela, recatada e do lar, não!”, avisou...”.

Os processos de aforização, panaforização e metaforização estudados possibilitam afirmar que na mídia brasileira, incluindo as redes sociais, há um descompasso entre o que é dito, o que se espera ser dito e os não ditos em relação ao papel da mulher. Persiste uma ideologia machista em que o protagonismo feminino deve se manter apenas no lar.

REFERÊNCIAS

- BARONAS, R. L. Da panaforização à metaforização: o caso de uma pequena frase *sem eira nem beira* textual. *Revista da ABRALIN*, v.12, n.2, p. 219-248, jul./dez. 2013.
- BIBLIA Online. Disponível em <<http://bibliaportugues.com/kja/proverbs/31.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- DIAS, A. R. F. *O discurso da violência – as marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1996.
- LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. *Veja.com*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- _____. *Frases sem texto*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. Aforizações políticas, mídias e circulação de enunciados. *Linguagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem*, São Carlos, n. 20, p.1-18, out./dez. 2012.
- _____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.
- _____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008b. p.11-29.
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

ANEXO

Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”

A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice

Por Juliana Linhares

18 abr. 2016, 19h14



Marcela, mulher do vice, Michel Temer: jantares românticos e apelidos carinhosos
(Bruno Poletti/Folhapress)

Marcela Temer é uma mulher de sorte. Michel Temer, seu marido há treze anos, continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo nem com a convulsão política que vive o país – e em cujo epicentro ele mesmo se encontra. Há cerca de oito meses, por exemplo, o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar na sala especial do sofisticado, caro e badalado restaurante Antiquarius, em São Paulo. Blindada nas paredes, no teto e no chão para ser à prova de som e garantir os segredos dos muitos políticos que costumam reunir-se no local, a sala tem capacidade para acomodar trinta pessoas, mas foi esvaziada para receber apenas “Mar” e “Mi”, como são chamados em família. Lá, protegido por quatro seguranças (um na cozinha, um no toailete, um na entrada da sala e outro no salão principal do restaurante), o casal desfrutou algumas horas de jantar romântico sob um céu estrelado, graças ao teto retrátil do ambiente. Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos. O vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado.

Michelzinho, de 7 anos, cabelo tigelinha e uma bela janela no lugar que abrigará seus incisivos centrais, é o único filho do casal (Temer tem outros quatro de relacionamentos anteriores). No fim do ano passado, Marcela pensou que esperava o segundo filho, mas foi um alarme falso. “No final, eles acharam que não teria sido mesmo um bom momento para ela engravidar, dada a confusão no país”, conta tia Nina, irmã da mãe de Marcela. Ela se refez do sobressalto, mas não se resignou – ainda quer ter uma menininha. No Carnaval, Marcela planejou uns dias de sol e praia só com o marido e o filho e foi para a Riviera de São Lourenço, no Litoral Norte de São Paulo. Temer iria depois, mas, nos dias seguintes, o plano foi a pique: o vice ligou, dizendo que estava receoso de expor a família, devido aos ânimos acirrados no país. Pegou Marcela, Michelzinho, e todo mundo voltou para casa.

Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão, Marcela comporta em seu *curriculum vitae* um curto período de trabalho como recepcionista e dois concursos de miss no interior de São Paulo (representando Campinas e Paulínia, esta sua cidade natal). Em ambos, ficou em segundo lugar. Marcela é uma vice-primeira-dama do lar. Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele).

Por algum tempo, frequentou o salão de beleza do cabeleireiro Marco Antonio de Biaggi, famoso pela clientela estrelada. Pedia luzes bem fininhas e era “educadíssima”, lembra o cabeleireiro. “Assim como faz a Athina Onassis quando vem ao meu salão, ela deixava os seguranças do lado de fora”, informa Biaggi. Na opinião do cabeleireiro, Marcela “tem tudo para se tornar a nossa Grace Kelly”. Para isso, falta só “deixar o cabelo preso”. Em todos esses anos de atuação política do marido, ela apareceu em público pouquíssimas vezes. “Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada”, diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi. “Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras”, conta a estilista Martha Medeiros.

Marcela é o braço digital do vice. Está constantemente de olho nas redes sociais e mantém o marido informado sobre a temperatura ambiente. Um fica longe do outro a maior parte da semana, uma vez que Temer mora de segunda a quinta-feira no Palácio do Jaburu, em Brasília, e Marcela permanece em São Paulo, quase sempre na companhia da mãe. Sacudida, loiríssima e de olhos azuis, Norma Tedeschi acompanhou a filha adolescente em seu primeiro encontro com Temer. Amigos do vice contam que, ao fim de um dia extenuante de trabalho, é comum vê-lo tomar um vinho, fumar um charuto e “mergulhar num outro mundo” – o que ocorre, por exemplo, quando telefona para Marcela ou assiste a vídeos de Michelzinho, que ela manda pelo celular. Três anos atrás, Temer lançou o livro de poemas intitulado *Anônima Intimidade*. Um deles, na página 135, diz: “De vermelho / Flamejante / Labaredas de fogo / Olhos brilhantes / Que sorriem / Com lábios rubros / Incêndios / Tomam conta de mim / Minha mente / Minha alma / Tudo meu / Em brasas / Meu corpo / Incendiado / Consumido / Dissolvido / Finalmente / Restam cinzas / Que espalho na cama / Para dormir”.

Michel Temer é um homem de sorte.

Recebido em: 01/03/17. Aprovado em: 16/09/17.

Title: *Beautiful, panaphorized and a housewife: reflections upon a case of aphorization*

Authors: *Rafael Prearo-Lima; Patrícia Silvestre Leite Di Iório*

Abstract: *In this work, we analyze the process of aphorization regarding the title of the profile “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’” [Marcela Temer: beautiful, maidenlike, and “a housewife”], published by Revista Veja Online, in April 18th, 2016. The period, marked by political and social polarizations and by President Dilma Rousseff’s impeachment process, has been considered fruitful to the (con/di)vergence of the memories provided by the triad “beautiful, maidenlike, and a housewife” and thereunto, to the discussion of the Brazilian sexism which resonates, among others, in the news, in criticisms and in humoristic texts. We intend to verify how the title of the profile is built by the process of remission as an echo-aphorization, how it is panaphorized and metaphorized. In this analysis, we will use the concepts of the French discourse analysis, mainly the studies by Maingueneau (2010, 2012, 2014) and Baronas (2013).*

Keywords: *Media. Aphorizing Enunciation. Panaphorization. Metaphorization.*

Título: *Bella, panaforizada y del hogar: reflexiones sobre un caso de aforización*

Autores: *Rafael Prearo-Lima; Patrícia Silvestre Leite Di Iório*

Resumen: *En este trabajo analizamos el proceso de aforización del título del perfil “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’” [Marcela Temer: bella, recatada y ‘del hogar’], publicado por la Revista Veja Online en 18 de abril de 2016. El periodo, marcado por polarizaciones políticas y sociales y por el proceso de impeachment de la Presidenta Dilma Rousseff, se ha mostrado productivo para la (con/di)vergenencia de las memorias instituidas por la tríada “bella, recatada y del hogar”, y en consecuencia, para la discusión del sexismo brasileño que ha repercutido, entre otros, en noticias, críticas y textos humorísticos. Hemos buscado verificar como el título del perfil es construido por el proceso de remisión, se constituyendo en una aforización-eco, cómo él es panaforizado y metaforizado. Para el análisis, nos utilizamos de conceptos del Análisis del Discurso, principalmente los propuestos por Maingueneau (2010, 2012 y 2014) y Baronas (2013).*

Palabras-clave: *Media. Enunciación aforizante. Panaforización. Metaforización.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170307-2717>

PLANO PRÉ-FORMATADO PARA UM GÊNERO

Evandro de Melo Catelão*

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Departamento de Linguagem e Comunicação
Curitiba, PR, Brasil

Mônica Magalhães Cavalcante**

Universidade Federal do Ceará
Departamento de Letras Vernáculas
Fortaleza, CE, Brasil

Resumo: A noção de plano de texto (PT) é rediscutida neste estudo com o objetivo de propor considerações que contribuam para as formas de caracterização dos PT em análises de gêneros de formatos mais estáveis. Nossas reflexões (teórico/metodológicas) incidem sobre o que poderia distinguir, por meio de outro olhar, um PT fixo (PTF) e um PT ocasional (PTO). Indagamos se não seria mais apropriado verificar a dominância prototípica do gênero, tratando-a como um plano pré-formatado (PPF). Para tanto, retomamos as análises de ligações sequenciais realizadas por Adam (2011; 2017), usando fábulas como exemplo. Dados da análise permitiram a determinação de uma ferramenta, mais abrangente em termos de reconhecimento de prototipicidade, reforçando nossa hipótese de que a noção de PT tem ampla relação com a natureza composicional dos gêneros. A observação do corpus pelo PPF possibilitou obter um esquema que contempla os três elementos que caracterizam os gêneros (tema, estilo e forma de composição).

Palavras-chave: Análise textual/discursiva. Plano de texto. Plano pré-formatado. Fábula.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo retoma, face ao prolongamento em pesquisa de doutorado, parte da discussão delineada por Jean-Michel Adam para sua definição de plano de texto (PT). A ampla pesquisa do autor (dedicada, em sua maioria, à abordagem textual/discursiva – ATD – do texto) trouxe conceitos que hoje têm sido usados pela Linguística Textual no Brasil e discutidos por diferentes autores (JURACH, 2015; WACHOWICZ, 2010; MARCUSCHI, 2005, 2008) (seja para redimensioná-los, seja para incorporá-los a suas pesquisas). A noção de sequência (ADAM, 1997), por exemplo, proporcionou uma visão do texto por limites composicionais, contribuindo para uma delimitação entre fronteiras

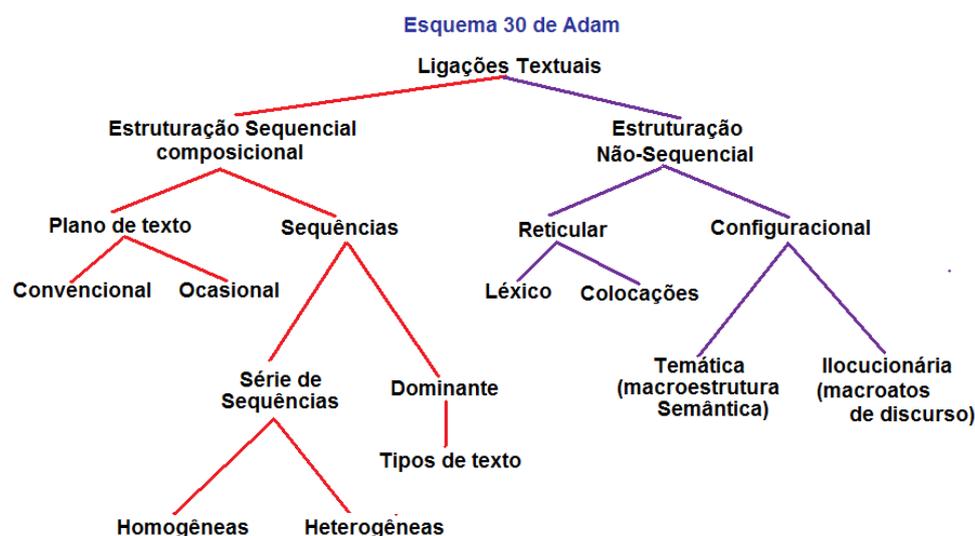
* Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professor em cursos de graduação e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza na UTFPR. E-mail: evandrocatelao@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: monicamc02@gmail.com

de análise (textual e discursiva)¹, reduzindo o elevado número de tipologias em cinco seqüências tipo (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal). Esta nos parece ser a contribuição mais amplamente divulgada e trabalhada das propostas de Adam para os estudos em linguística do texto. Cremos que a visão composicional do texto e outros conceitos afins, ainda que bem menos discutidos, como a noção de plano textual, representam grandes possibilidades de utilização para novas considerações, se atentarmos para a ligação das seqüências com unidades composicionais superiores e que estão após a fronteira textual – peritexto, como os gêneros (Figura 2). Com base nessa questão, pretendemos empreender uma discussão, no presente trabalho, que trate da relação plano de texto/gêneros de discurso, delineada com base em uma proposta de análise do gênero fábula, tendo em vista a noção que defenderemos de “plano pré-formatado para um gênero (PPF)”.

Em sentido semelhante, Catelão (2013) adotou parcialmente, para a análise composicional de gêneros epistolares em sua tese, a subunidade de análise plano de texto proposta por Adam (2011, 2012; ADAM; BONHOMME, 2010). Como o objetivo da tese envolvia delinear as macroproposições de um protótipo básico de seqüência argumentativa em cartas/bilhetes de suicidas, a discussão sobre plano de texto não se desenvolveu o suficiente, uma vez que o propósito no estudo era apenas relacionar o plano composicional do texto com a abordagem retórica da argumentação. Nesse momento, o autor observou, nas cartas analisadas, que a seqüência argumentativa era, em geral, a dominante e que a finalidade persuasiva (na maior parte dos documentos) era descrever ou explicar que motivações redundariam no ato suicida em si. Como cartas de suicida, esse gênero parecia ter um plano de texto fixo. Mas, como a caracterização da noção de plano de texto, na proposta de Adam (2011), não se encontra tão desenvolvida quanto a da noção de seqüência textual, muitas dúvidas restaram sobre essa subunidade de análise.

Figura 1 – Esquema 30 de Adam



Fonte: ADAM (2011, p. 257).

¹ Para mais informações sobre a ATD e o modelo do autor, ver capítulo 1, Adam (2011).

Assim, a definição de plano de texto (fundamental após o capítulo sobre as sequências em ADAM, 2011) parece-nos limitada ao que o autor denomina “ligações textuais” (esquema 30, Figura 1), sem muita exemplificação. Esta observação resvala no talvez cuidado do autor em propor que a heterogeneidade constitutiva dos textos aparece antes das regularidades, algo que o autor enfatiza ao tratar da definição de plano de texto na quarta edição de *Les textes: types et prototypes*, de 2017, obra que inaugurou a teoria das sequências em 1992.

Sobre essa complexidade constitutiva dos textos e as delimitações em planos de texto convencional e ocasional (ADAM, 2011; 2017), objetivamos refletir sobre os conceitos apresentados, discutindo-os com vistas a propor um tipo de delimitação que poderia contribuir para a caracterização da noção de plano de texto (convencional ou fixo) em gêneros mais “estáveis”, por apresentarem ordenação estrutural com certa recorrência.

Destacamos também, entre a seleção de conceitos, a citação do autor, na obra de 2017, ao conceito bakhtiniano de *gênero*, enfatizando a consideração desse conceito no desenvolvimento da própria teoria do texto. A definição de texto e gênero, para o autor, contextualiza o lugar de um e de outro no plano de análise textual dos discursos (Figura 2). Para Adam (2017, p. 27), a mudança de paradigma da competência linguística dos sujeitos é guiada pela concepção de “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Refletindo sobre os pressupostos bakhtinianos, o autor descreve o contexto geral relativo aos gêneros, citando, por exemplo, as especificidades das esferas de circulação e seus próprios elementos configuracionais (tema, estilo). Partindo disso, o autor chega às suas próprias escolhas teóricas e terminológicas sobre “texto” e “gênero”. O **texto** seria o traçado linguístico de uma interação social, a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica dos usos, organizada por uma destas formas composicionais: a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo. Os **gêneros** seriam os padrões sociocomunicativos e sócio-históricos que os grupos sociais utilizam para dar relativa estabilidade a suas formas de usos textuais.

Na obra de Adam (2011), a exemplificação para o gênero epistolar dá margem para certa mobilidade em algumas partes do plano composicional da carta. Canonicamente, a carta apresenta abertura; exórdio; corpo da carta; peroração e fechamento. Por essa razão, o autor considera as partes de abertura, exórdio, peroração e fechamento como fazendo parte de um **plano composicional fixo** da carta. Havendo outros modos de organização composicional desse gênero, eles seriam tomados como **planos de texto ocasionais**. Nossas observações incidem sobre o que, de fato, distingue um plano de texto fixo e um plano de texto ocasional. Indagamos se não seria mais apropriado verificar a dominância prototípica do gênero, tal como se procede com a noção de sequência textual. Por fim, perguntamos se a concepção de *plano de texto* não poderia ser mais adequadamente tratada como *plano de “gênero”*, se considerado o gênero, do ponto de vista dialógico, como uma tipificação de textos que apresentam certas regularidades de tema, composição e estilo nas práticas sociais em que costumam acontecer.

Nas definições de estruturação sequencial e não sequencial dos textos (esquema 30 de ADAM, 2011 – apresentado na Figura 1), alguns questionamentos podem ser levantados a partir da análise dos exemplos mencionados pelo autor. Na estruturação sequencial (composicional), por exemplo, Adam não esclarece se haveria recorrência (e,

havendo, não explica como se daria) de marcas ocasionais dentro de um plano textual fixo (PTF) em outros gêneros além da carta.

Se relacionássemos a noção de plano textual, como o próprio autor sugere em seu modelo, à noção de gênero do discurso, deveríamos considerar, primeiro, por uma questão de coerência com a definição de gênero, a situação sociodiscursiva – como bem observam Rojo e Barbosa (2015) – e as marcas pragmáticas dessa situação, além das intenções discursivas para a escritura do texto.

Em uma fábula, por exemplo, seguindo o exemplo dado pelo próprio autor, o que determinaria a classificação de um plano de texto como fixo (PTF) ou ocasional (PTO)? Seu formato predominantemente narrativo (sequência narrativa como matriz) com vistas a uma lição moral, ou a intenção do autor em transfigurá-la em um poema em prosa? Essas são as perguntas que pretendemos neste artigo tentar, se não responder, pelo menos discutir, ao retomarmos as análises realizadas por Adam (2011) relativas às ligações sequenciais por sucessão.

Partindo desses pontos, organizamos uma discussão da aplicação da definição de plano de texto tal como delineada por Adam (2011), mas direcionamos o foco de nossas considerações para aspectos organizacionais dos gêneros de discurso com base nos traços de tema, composição e estilo. Neste artigo, iniciaremos por descrições de Adam (2011) da estrutura sequencial composicional (plano de texto e sequência) e acrescentaremos exemplos próprios na tentativa de ampliar os campos de análise e ponderar sobre os pressupostos da noção de gênero do discurso sustentada por Bakhtin. Na sequência, discutiremos a noção de plano pré-formatados para um gênero, ampliada pelo autor em Adam (2017).

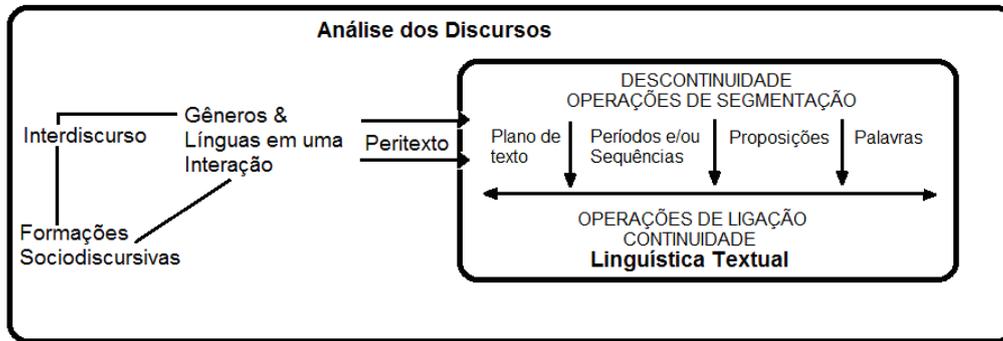
2 OPERAÇÕES DE TEXTUALIZAÇÃO: UNIDADE TEXTUAL ELEMENTAR, LUGAR DAS SEQUÊNCIAS E DO PLANO DE TEXTO

Bem delineado, o modelo analítico de Adam (2011) traz uma configuração estrutural e conceitual extensa e com denominação híbrida no sentido de abarcar nomenclaturas e conceitos provenientes principalmente da retórica e da pragmática alinhados à ATD². Como o objetivo deste trabalho é tratar de parte desses conceitos, em especial os relacionados a aspectos composicionais do texto, revisitamos os esquemas de análise do autor que tratam dos elementos composicionais de base, iniciando pela unidade textual elementar (proposição-enunciado) e tratando dos conceitos de período e de sequência.

A primeira consideração concerne às operações de textualização que marcam os espaços de segmentação do texto, da unidade mais simples (palavra) às unidades mais complexas do espaço que o autor reserva à Linguística Textual, parte direita do esquema da Figura 2:

² O autor propõe o que chama de uma Linguística Textual desvincilhada de uma gramática de texto, utilizando-se da análise de discurso (emancipada da Análise do Discurso francesa) como fonte para suas análises.

Figura 2 – Espaço dos campos textual e discursivo



Fonte: Adam (2011, p.43)

Adam (2011) contempla no esquema a necessidade de demarcar níveis ou planos de análise da ATD, de um lado para a análise de discurso e, de outro, para a análise textual. No campo da LT, as operações de textualização seguem pela segmentação (palavras, proposições enunciadas, etc.) e pela ligação (construção de unidades semânticas pelas quais se reconhecem segmentos textuais). Nesse sentido, o autor delimita também, para o mesmo esquema, os níveis ou planos da análise textual (campo da LT) como sendo: o nível 1 com avaliação da **textura** – proposições enunciadas e períodos; o nível 2, da **estrutura composicional**, com a avaliação sequencial e do plano de texto; o nível 3 com a avaliação **semântica** sobre a representação discursiva; o nível 4 com a avaliação da **enunciação** pela consideração da responsabilidade enunciativa e da coesão polifônica e, por fim, o nível 5 com os **atos de discurso** e a análise da orientação argumentativa. Para nossa discussão, interessa esclarecer os níveis 1 e 2.

Segundo as descrições do autor, o nível da textura remete eventualmente ao conceito de proposição-enunciado. Esse conceito leva em conta a adoção de um posicionamento textual e ao mesmo tempo discursivo, além de aspectos inerentes aos gêneros. Adam (2011) se preocupa, ao admitir essa denominação, em não utilizar expressões como *frases*, *períodos*, *cláusulas* para não correr o risco de entrar em outras áreas e acabar se perdendo em aspectos eminentemente estruturais. Assim, apresenta um termo que, para ele, corresponderia à unidade textual de base elementar, sem incorrer em contradições terminológicas, para ser coerente com o que propõe como uma Análise Textual dos Discursos (ATD). O termo *proposição-enunciado* representa para o autor essa unidade textual elementar, na medida em que também comporta um direcionamento enunciativo preponderante às análises textuais. “Ao escolher falar de proposição-enunciado, não definimos uma unidade tão virtual como a proposição dos lógicos ou a dos gramáticos, mas uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, como um enunciado mínimo” (ADAM, 2011, p.107).

O termo *proposição-enunciado* corresponde, para Adam (2011), à denominação mais adequada para o tratamento de uma unidade de análise textual segundo os postulados atuais da Linguística Textual. A esse respeito, o autor tem uma longa descrição que visa caracterizar por que a utilização de termos como *frase* ou *proposição* não seria adequada: para ele, esses termos trazem historicamente em si uma definição limitada e imprecisa. A

definição de período, por outro lado, não é descartada, mas recebe uma ressignificação (como veremos a seguir) dentro das células de construção do texto. Adam (2011, p.106) alega a necessidade de uma unidade textual mínima, metalinguisticamente adequada “à natureza do produto de uma enunciação (*enunciado*)” somada à “designação de uma microunidade sintático-semântica” (*proposição*)³. Essa delimitação serve, portanto, para marcar uma referência ao produto de um ato de enunciação. Assim sendo, esse produto enunciativo convoca vários outros no momento da análise (*quem, para quem* etc.). Em resumo, analiticamente, a noção de *proposição-enunciado* serve para marcar que a unidade textual mínima carrega ligação com cotexto anterior e posterior além de três dimensões complementares: **responsabilidade enunciativa** (ponto de vista – quem e o que é dito); **referência como representação discursiva** (conteúdo proposicional); **valor ilocucionário** (potencialidade argumentativa do enunciado), também ligados aos níveis 3, 4 e 5 da análise textual, descritos anteriormente. Como vimos no Esquema 1, o autor se preocupou em delimitar as bases analíticas, para estabelecer, com mais precisão, os espaços da linguística textual e da análise de discurso.

As proposições-enunciados tendem a agrupar-se, pelos processos de textualização, em duas unidades cada vez mais complexas: os *períodos* e as *sequências*. São esses, talvez, os conceitos mais peculiares à proposta de Adam e mais centrais, uma vez que operam como um ponto de partida para algumas análises textuais possíveis⁴ (CATELÃO, 2013; JURACH, 2015). Tanto o *período* como as *sequências* são compostos de agrupamentos particulares de proposições-enunciado, cada qual com características particulares.

De forma sucinta, podemos dizer que os períodos representam tipos de unidades (menores e mais simples que as sequências. Trata-se de unidades menos complexas que as sequências e de estrutura não muito marcada, por isso difícil de ser mensurada em relação às sequências. Exemplificando os períodos, Adam (2008, p. 374, grifos do autor) afirma que eles

resultam das mais variadas formas principais de ligações: as **ligações rítmicas de proposições** (por retomadas de fonemas/grafemas, lexemas, sintagmas inteiros), as **ligações léxico-semânticas** (paralelismos, quiasmas, antíteses), as **ligações por conexão** (asseguradas por conectores). Dois tipos de pacotes de proposições devem ser considerados: os empacotamentos não (ou fragilmente) moldados, que formam simples *períodos*, e os empacotamentos sob a forma de *macroproposições*, que entram na constituição das sequências.

Existem, pois, dois tipos de “empacotamentos” como construtos formais possíveis para a organização de um texto: um menor e mais simples, de conexões simples entre proposições-enunciado, que constitui o *período*; outro maior e mais complexo, que envolve conjuntos de proposições-enunciado, agrupados em macroproposições, formando as *sequências textuais*.

³ O termo *frase* é utilizado somente para designar os limites assinalados por uma maiúscula e um ponto, ou seja, sua dimensão projetiva (ADAM, 2011, p.107).

⁴ Adam (2011), no entanto, separa no plano da análise textual a noção de período para o nível 1, junto com a de proposição, mas une período e sequência para descrever as unidades de crescente complexidade.

Nessa teia de relações, as sequências seriam unidades textuais mais complexas, compostas de macroproposições com propriedades específicas de ligação com outras macroproposições. As sequências estão organizadas em redes relacionais e hierárquicas cujas partes (macroproposições) podem ser identificadas e decompostas em razão de serem também relativamente autônomas, mas ligadas internamente. As relações se dão, portanto, tanto entre proposições-enunciado dentro de uma macroproposição, quanto entre as macroproposições em si, como entre elas e o todo da sequência textual.

Adam (2011) enfatiza que um texto pode se constituir a partir de uma sequência dominante e de várias sequências diferentes nela inseridas. Essa relação complexa e heterogênea é fortemente influenciada por aspectos singulares de cada gênero em que se enquadra o texto. Assim, qualquer que seja o gênero, um texto é composto por segmentos de diferentes sequências, os quais permitem observar as regularidades de organização textual, reconhecíveis, por vezes, por uma série de marcações linguísticas.

As sequências não constituem uma ampla estruturação frástica, aumentada a partir de unidades microtextuais. Trata-se de uma estrutura relacional pré-formatada, intermediária entre as unidades sintáticas e o plano do gênero, uma espécie de “esquema de texto”, concebido num nível macrot textual. Compete ao linguista do texto descrever esse nível intermediário sem deixar de atentar nem para as restrições sintáticas, nem para as determinações do gênero do discurso.

Assim, as próprias macroproposições que entram na composição de uma dada sequência dependem de pré-combinações provenientes das macroações sociodiscursivas: narrar, descrever, argumentar e explicar (recorrentes e dominadas precocemente pelas pessoas). Dito de outra forma, as sequências textuais são, em sua gênese, fruto de nossas capacidades (cognitivas e pragmáticas) mais fundamentais e coocorrem em nossas ações interpessoais, sendo memorizadas por impregnação cultural. Nas palavras do autor, as diferentes combinações ‘narrativa’, ‘argumentativa’, ‘explicativa’ e ‘descritiva’ são **atos de discurso não primitivos**⁵, intermediários entre o objetivo primário de uma asserção (partilhar uma crença) e o objetivo último (convencer a fazer).

Complementando o grupo de sequências, o ‘diálogo’ estaria em regime próximo aos atos não primitivos. O diálogo, marcado como um **ato primitivo**, articularia atos de força primária por ter uma posição, dita pelo autor, particular em relação às outras sequências e/ou macroações sociodiscursivas (narrativa, argumentativa, explicativa e descritiva). Isso é importante, pois, nesse jogo de atos entre as práticas discursivas orais e escritas, “em uma situação oral, o modo composicional dialogal-conversacional estende sua hegemonia sobre todos os outros modos de composição” (ADAM, 2011, p. 253). Isso acontece porque oralmente construímos o contexto necessário ao entendimento do discurso e temos ali representadas as figuras de intercâmbio. Para os textos escritos, cria-se o que se denomina ambiente transacional para uma sequência dialogal elementar, idealizada com base no encadeamento de réplicas das personagens.

⁵ O autor alerta que as teorias clássicas dos atos de discurso não permitem uma descrição das macroações sociodiscursivas (narrar, descrever, argumentar e explicar), discutidas na formulação da noção de sequências.

O autor chega, assim, às cinco sequências de base correspondentes às cinco relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural⁶ - dialogal, argumentativa, descritiva, explicativa e narrativa.

3 PLANO OU PLANOS DE TEXTO

O lugar do plano de texto (PT) na proposta da ATD é imediatamente posterior aos períodos e das sequências e anterior à fronteira entre o texto e o discurso, como pode ser observado na Figura 2. A mera observação do esquema já permite ver indícios de que as características definidoras da noção de plano de texto estariam situadas entre as **sequências e/ou períodos** e o **plano discursivo** onde aparecem os **gêneros**. Todavia, a caracterização dessa unidade de análise **plano de texto** não se faz de maneira muito precisa na proposta do autor.

Para Adam (2011), “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis” (ADAM, 2011, p. 254), ou seja, a visão do todo é inseparável da compreensão das partes, o que significa reconhecer a existência de uma unidade composicional maior do que a sequência textual, isto é, um plano de texto. Um plano de texto corresponderia, então, a um conjunto organizado de enunciados, estes dispostos e hierarquizados segundo parâmetros historicamente determinados.

Dessa visão de constituição do texto, podemos supor que os aspectos norteadores dos próprios gêneros podem influenciar o plano de texto classificado como *fixo*. Isso reforça nossa hipótese de que a noção de plano de texto tem relação com a natureza composicional do gênero do discurso. No entanto, a classificação de plano de texto *ocasional*, pelo modo como é discutida pelo autor, não parece opor-se a plano de texto *fixo*, e nisso parece residir a grande confusão ou imprecisão em torno do que seja um plano de texto.

Pela teoria das sequências⁷, seria possível inferir que: a) um/o texto, em termos composicionais, é composto de sequências (uma ou várias sequências e/ou períodos); b) aspectos internos aos gêneros (de ordenação social e individual tendo em vista o enunciador) de discurso podem trazer indícios da recorrência com que uma dada sequência pode ser utilizada; c) formatos textuais que apresentem “certa recorrência” podem comportar em suas bases sequências pré-definidas pelo uso social.

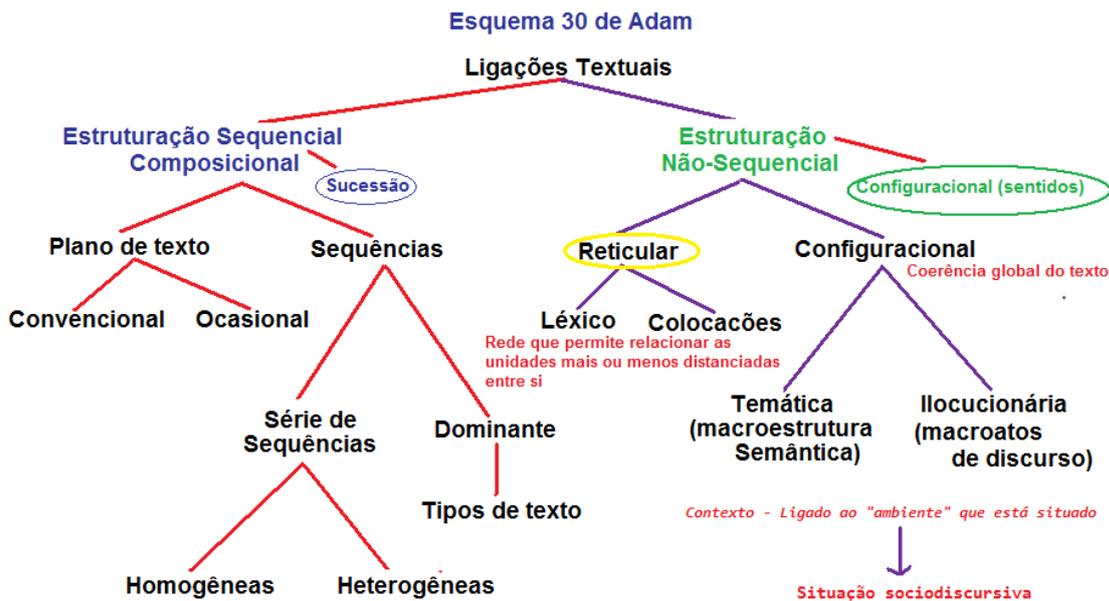
Cumpramos salientar que, para Adam, analisar um texto como um todo implica considerar também sua unidade configuracional (o contexto semântico e o pragmático). É por isso que, para o autor, dois tipos de operação fazem do texto um todo configurado: a unidade temática global (semântica) e a unidade ilocucionária (pragmática). Restam, no

⁶ Adam (2011, p.208) afirma que na instrução-injunção “as formas de textualização variam bastante em função dos gêneros de incitação à ação”, não considerando a injunção uma sequência, justamente por não ser possível caracterizar um padrão na mesma direção das outras cinco sequências.

⁷ Para Adam (2011), as unidades composicionais de base para os textos têm principalmente as cinco sequências como possibilidades de ligação (somadas a outros tipos de proposições/enunciados – períodos) para se chegar às diferentes materialidades de texto, denominadas gêneros no campo discursivo.

entanto, algumas lacunas no esquema 30 (cf. ADAM, 2011, p. 255), que reproduzimos a seguir (com marcações nossas). Vê-se que as ligações seriam primariamente divididas em dois universos textuais: estruturação sequencial (partes do texto e visão composicional) e não sequencial (sentidos do texto – configuração).

Figura 3 – Ligações textuais⁸



Pelo esquema, vê-se que, nos componentes da estrutura sequencial composicional, o plano de texto aparece na mesma linha da aplicação sequencial de base. Primeiramente, Adam (2011) afirma que **o plano de texto** (PT) desempenha papel essencial na composição macrotextual do sentido. Sua definição de PT leva em conta o modelo retórico do plano da **disposição** e, portanto, a nosso ver, assenta em aspectos organizacionais do texto, ainda que associados a pressupostos pragmáticos de unidades retóricas.

Adam (2011) apresenta apenas uma definição analítica de plano de texto, ponderando sobre a hipótese de que as marcas composicionais e o estatuto histórico dos gêneros determinariam os planos de texto convencionais ou fixos (PTF) e os planos de texto ocasionais (PTO). Essa classificação permite pensar em categorias de texto, contudo, de forma não muito clara ou pré-identificável como nos protótipos das seqüências, conforme demonstraremos nas aplicações na seção a seguir.

Adam (2011) afirma que o PTF seria estabelecido ou previsto pelos gêneros de discurso de forma total ou parcial, já no PTO não haveria essa previsão, pois ele seria reinventado, como uma espécie de decisão individual. Acreditamos que, por esse ponto de vista, não existia oposição entre plano de texto fixo e plano de texto ocasional, pois ambos seriam considerados no momento de elaboração de um texto.

⁸ O termo ligações textuais é utilizado como forma de exemplificação pelo autor presente na relação entre as questões de sentido (estrutura não-sequencial) e elementos puramente composicionais (estrutura sequencial).

O presente trabalho converge para a reivindicação de que a noção de plano de texto *fixo* seja necessariamente relacionada às práticas convencionais de gêneros (plano pré-formatado para um gênero – PPF), pois contempla os aspectos da estrutura composicional, do tema e do estilo dos gêneros naturalmente reconhecíveis e, portanto, previsíveis. Dependendo da rigidez do gênero do discurso, determinada pelas convenções sociais, o PPF de gênero será mais “fixo”, ou mais prototípico. Certos gêneros, como os do domínio discursivo publicitário e alguns do domínio literário, por exemplo, permitem ao locutor maior liberdade de decisão sobre seu plano de texto individual, ou “ocasional”. Falaríamos, dessa forma, em traços mais, ou menos, prototípicos, não em uma oposição entre planos de texto fixos e ocasionais. O que é mais ou menos fixo ou relativamente estável é o que convencionalmente se espera em um gênero da tríade tema-composição-estilo. Assim sendo, optamos por reservar à etiqueta “plano de texto ocasional” uma decisão individual sobre os arranjos composicionais, temáticos e estilísticos que um determinado plano pré-formatado (ou fixo) do gênero comportasse.

Nem todo texto é necessariamente composto por estruturas ordenadas ou fixas de sequências. O texto de um dado gênero pode ter uma estrutura bastante flexível, sendo, muitas vezes, os elementos pragmáticos os responsáveis pela opção por uma estrutura linear convencional ou por um percurso com encadeamento textual totalmente ocasional. Esse aspecto pode ser ilustrado pelos gêneros publicitários, que parecem permitir um encadeamento diversificado. Além deles, os gêneros literários trazem bons exemplos de alta maleabilidade: poemas, como o soneto, podem apresentar formatos fixos, porém, outros formatos de poema lírico não seguem nenhuma regra e podem afastar-se criativamente de uma estrutura prototípica de poema.

As diferentes situações sociodiscursivas guiam (e ao mesmo tempo são guiadas por) tipos relativamente estáveis de textos, os gêneros. Os planos pré-formatados dos gêneros são convencionalmente construídos e também desconstruídos ou reconstruídos pelo interlocutor de formas variadas. A pressão pragmática é tão importante para essa reconstrução que pode nos levar a seguir exatamente um “protótipo” estruturalmente pré-definido. Certos gêneros são mais resistentes a mudanças estruturais, devido ao tipo de prática social a que estão associados, como é o caso de alguns gêneros das esferas acadêmica, jornalística, jurídica entre outras. Por outro lado, encontramos comumente outros casos em que esses planos pré-formatados são alterados (também intencionalmente) para formas inesperadas (mesmo sendo consideradas do mesmo gênero) para assim se adequarem a outro tipo de interlocução, justamente com o objetivo de marcar uma intenção singular. Essas alterações, evidentemente, só são possíveis, sem levar à estranheza, porque as próprias convenções composicionais, temáticas e estilísticas do gênero do discurso permitem isso.

Nesses limites, vistos composicionalmente, planos de texto fixos apresentam justamente a facilidade de servirem como “modelos” de produção, que nos orientam (ou não) a usá-los, tendo em vista situações que demandam objetividade, clareza, ponderação como alguns gêneros acadêmicos (resenha, artigo científico). Em outros domínios discursivos (principalmente no espaço escolar), os textos com traços mais prototípicos de um dado gênero contribuem simplesmente para atividades que têm por objetivo observar se conhecemos estruturalmente um gênero e/ou se somos capazes de reproduzi-lo. Em

síntese, os PTF podem ser caracterizados como formatos socialmente cristalizados pelo uso, nas palavras de Adam (2011), textos que apresentam algumas constantes composicionais. Acrescentamos que aspectos temáticos e estilísticos também se tornam padrões relativamente estáveis nas práticas discursivas que se estabilizam parcialmente ao longo do tempo.

Para ilustrar, mencionamos o mesmo exemplo do autor relativo a gêneros epistolares. A carta, por exemplo, apresenta, segundo o autor, apesar da ampla variedade, constantes composicionais que marcam a abertura/exórdio e peroração/fechamento (semelhantes aos textos dialogais-conversacionais). O corpo da carta, por outro lado, mostra-se livre e atende tão-somente às intenções do produtor, podendo seguir com um relato (sequência narrativa e descritiva), ou com a busca ou expressão de uma tese (sequência argumentativa). Na mesma direção, gêneros poéticos como os sonetos também são delineados pelo autor como exemplos de plano de texto fixo. A estruturação com dois quartetos e dois tercetos, a métrica e a identificação por rimas dão ao gênero uma planificação canônica.

Propomos que as relações a serem consideradas no nível do PTF não são planificadas tendo em vista apenas a estrutura composicional das sequências. Pensamos que a noção de plano de texto fixo mantém uma inter-relação estreita com aspectos ligados aos gêneros do discurso. Inspirados em alguns traços que a teoria oferece, sugerimos um tipo de análise que examine mais de perto condições que alguns textos permitem.

4 A NOÇÃO DE PLANO PRÉ-FORMATADO PARA UM GÊNERO – UM PLANO DE GÊNERO?

Como destacado, o modelo analítico de Adam (2011) volta-se a uma dupla articulação entre o espaço da linguística textual e o da análise de discursos, contudo separa os campos de observação, deixando os gêneros fora do campo da LT e das relações de continuidade e segmentação, mesmo que em alguns momentos as noções composicionais resvalam para restrições dos gêneros do discurso.

A tentativa de aplicação do modelo do autor nos levou a considerar, por esse motivo, outra possibilidade analítica. Comungamos com a concepção de gêneros discursivos defendida por Rojo e Barbosa (2015), em uma perspectiva dialógica, para quem os gêneros devem ser observados na articulação entre aspectos composicionais e discursivos.

Para as autoras, a denominação “gêneros de discurso” vem da necessidade de tomar o texto como uma unidade comunicativa, encaixado em nossas atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores. Pela concepção bakhtiniana, falamos e escrevemos por meio dos gêneros – “tipos relativamente estáveis de enunciados”. O funcionamento dos gêneros está condicionado às nossas vidas cotidiana e pública, pois eles dão forma aos textos. Segundo as autoras, a definição de gênero está subordinada ao funcionamento social das diferentes instituições humanas (que elas associam à noção bakhtiniana de *esferas*).

Assumindo tal pressuposto, recorreremos a um olhar dialógico para os gêneros para afirmar que a momentânea estabilidade de tema, estilo e forma de composição dos tipos de texto está ligada à noção bakhtiniana de esferas de atividade humana. Os diferentes modos de vida aparecem atrelados às diversas esferas/formações sociais que condicionam “tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os gêneros” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64).

As autoras, porém, consideram as esferas de atividade e esferas de comunicação como os dois primeiros passos metodológicos para uma análise dos gêneros. Entendemos isso como a necessidade de condicionar qualquer análise dos textos à situação sociodiscursiva, que, por sua vez, também determina a escolha e a utilização, mais flexível ou não, de determinado gênero em dadas esferas. As esferas estão relacionadas aos tipos de atividade humana que são nela desempenhados e aos gêneros que ali circulam em forma de textos/enunciados concretos. Assim, as características do gênero seriam determinadas pela finalidade, funcionamento e especificidade da esfera na qual ele circula, algo próximo ao que estabeleceremos na análise da fábula. Seguindo o recorte, ratificamos a necessidade de se atentar para os três elementos componentes dos gêneros sob a perspectiva de Bakhtin (1997): tema, estilo e forma de composição. cremos que esses três aspectos são conciliáveis com as noções aqui defendidas.

Grosso modo, o tema (elemento mais importante do texto) corresponde ao conteúdo inferido somado a uma valoração do locutor, no contexto sócio-histórico em que ele se insere. No tema, evidentemente, há sempre um atravessamento ideológico, mas o sentido de um dado texto depende da apreciação de um dado interlocutor, em um dado momento de produção específico, por isso o texto é um enunciado único e irrepetível. Os sentidos que vão se repetindo, mas também se acumulando, são diferenciados por Volochinov/Bakhtin (1981) em dois tipos: tema do signo (acumulado) e tema da enunciação (pertencente a um momento histórico particular) (ROJO; BARBOSA, 2015).

O estilo, por sua vez, representa determinada ordem de traços organizados por escolhas linguísticas (lexicais ou estruturais). Fazemos essas escolhas no momento da concepção/produção do texto, sendo elas determinantes para a interpretação requerida. Um mesmo tema, por exemplo, pode ser apresentado em estilos diferentes para que possamos dizer o que realmente queremos dizer, ou seja, expressar nossa “vontade enunciativa”, segundo as autoras.

Costa (2013, p.154) aponta alguns direcionamentos possíveis para uma análise do estilo nos gêneros por uma perspectiva discursiva. Nas pesquisas sobre estilo no Brasil, a autora cita basicamente duas linhas de estudo que correspondem ao embrião de duas tendências presentes em Bakhtin, uma “centrada na relação entre a norma e o desvio”, “outra centrada na rigidez ou flexibilidade do estilo do gênero”. Costa (2013) sugere uma análise da relação estilo e gênero realizada em três níveis: 1) dimensão social do estilo (estilo do gênero em Bakhtin), resultado da elaboração histórico-social, em que se observa uma associação estável entre determinadas formas linguísticas e os gêneros; 2) dimensão individual do estilo, advinda de escolhas linguísticas do locutor, que, por sua vez, toma como referência o estilo do gênero, já que as formas linguísticas já têm seus usos consolidados historicamente (estilo do texto); 3) dimensão que resulta do agrupamento de textos, atinente a estilo de autor, de época, de jornal etc., recorrentes em um conjunto de textos e sempre condicionados por determinações sócio-históricas.

Nossa proposta se aproxima da proposta de análise da dimensão social do estilo, por observar aspectos recorrentes do gênero (mas reconhecendo que cada texto é único), principalmente em função de a noção de plano pré-formatado de texto estar relacionada à relativa estabilidade do gênero em temas de tema, estilo e composição.

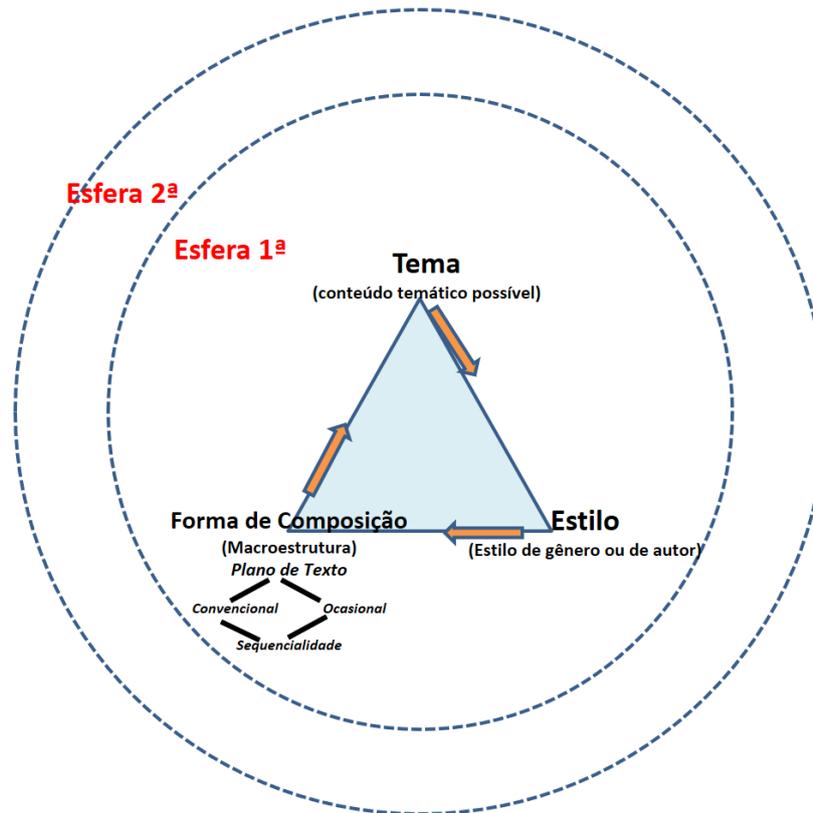
Finalmente, o traço de composição representa a forma de acabamento do gênero e “está relacionado ao que a teoria textual chama de ‘(macro/super)estrutura’ do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.94). Esse último elemento organizacional dos gêneros discursivos é o que mais nos chama atenção, pois é dele que objetivamos partir para a denominação da possibilidade de existência de um/ou mais plano pré-formatado para um gênero. Essa denominação foi adotada por Adam (2017) e converge bem para a nossa proposta, pois distribui os gêneros conforme sua dominância composicional. Falar em plano pré-formatado nos parece mais adequado, por possibilitar mais de um plano genérico para um determinado conjunto de textos, o que é bastante condizente com a heterogeneidade constitutiva dos gêneros.

Embora Rojo e Barbosa (2015) entendam que a tentativa de uma prototipação dos gêneros leve, logo de partida, a inúmeros inconvenientes, dada a sua heterogeneidade composicional, não encampamos inteiramente essa visão, pois existem regularidades composicionais, como defende Adam (2017), que permitem aproximar os gêneros. Interessa-nos particularmente refletir sobre a relação entre os traços composicionais que denominaríamos como recorrentes dos gêneros e a noção de plano de texto fixo, ou plano pré-formatado de gênero.

De acordo com Adam (2017), é possível olhar para os gêneros não apenas como tipos de práticas discursivas que integram formações sociodiscursivas ou domínios (jornalístico, religioso, literário, acadêmico etc.), mas também considerá-los a partir de agenciamentos pré-formatados de proposições e macroproposições, classificáveis em cinco relações macrossemânticas básicas, adquiridas por impregnação cultural: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal. Haveria, por esse prisma, gêneros do narrar, do descrever, do argumentar, do explicar e do dialogar. Essa possibilidade de agrupamento de gêneros por uma perspectiva composicional é o que, a nosso ver, pode tornar viável a relação indiscutível que existe entre sequência textual, plano de texto e gênero do discurso.

Sugerimos, a seguir, um esquema (figura 4) que sintetiza uma possibilidade de análise que contemple esses diferentes aspectos. Pelo esquema, a análise para um PPF partiria não de uma divisão entre os planos discursivo e textual, mas da tripla articulação entre tema, estilo e forma de composição. O aspecto macroestrutural do formato de composição não perderia a ligação com os outros dois elementos da tríade: tema e estilo, uma vez que no espaço dos gêneros um dependeria do outro. Nessa proposta, incluímos o conceito de plano de texto na linha de observação do **plano de composição** do gênero e, desse ponto, articulamos dois objetivos: 1) analisar o plano pré-formatado para um gênero; 2) observar elementos composicionais de um dado texto. O espaço dedicado à esfera pode remeter a um outro tipo de análise (que não é foco deste estudo) em que o PPF dialoga intertextualmente com outra esfera, como no caso de uma receita médica em forma de poema, por exemplo (MARCUSCHI, 2008).

Figura 4 – Espaço do plano pré-formatado para um gênero



Com base nesse esquema, propomos uma reflexão sobre o gênero fábula, tendo como apoio um estudo sobre o gênero realizado por Portella (1983).

5 ANÁLISE DE UM PPF PARA A FÁBULA

Em sua esfera de circulação, a fábula é comumente caracterizada como um formato literário particular, que traz em seu interior uma narrativa breve, em prosa ou em verso, e cujos personagens são, via de regra, animais. Esse gênero encena uma lição, um princípio ético, político ou literário que se depreende facilmente – são as chamadas verdades gerais, inerentes à humanidade, à experiência de vida, à noção filosófica do bem e do mal (PORTELLA, 1983). Nossa questão preliminar para esse gênero seria qual tipo de descrição poderíamos tomar em função de uma caracterização do gênero pela tríade anteriormente apresentada para um PPF. Enfatizamos, na análise, as recorrências, não as peculiaridades de cada texto singular.

T1

O desespero da Velha

A velhinha encarquilhada ficou toda contente vendo aquela linda criança a quem todos faziam festa, a quem todos queriam agradar: aquele lindo ser, tão frágil como ela, a velhinha, e, também como ela, sem dentes e sem cabelos.

E aproximou-se, procurando dar risadinhas, com trejeitos gentis.

Mas a criança, assustada, debatia-se sob as carícias da boa senhora decrépita, e enchia a casa com seus ganidos.

Então, a boa velha retirou-se para a sua eterna solidão, e chorava num canto, dizendo consigo: - “Ah! Para nós, infelizes fêmeas velhas, já passou o tempo de agradar, mesmo aos inocentes; e causamos horror às criancinhas a quem queremos amar!

(ADAM, 2011, p. 263)

Começando pela consideração da noção de plano de texto, poderíamos afirmar que o plano de texto fixo desse gênero seriam as características temáticas, composicionais e estilísticas da fábula. Os chamados planos de texto ocasionais (PTO) são descritos na teoria como entidades que fogem dos padrões canônicos no momento de sua reconstrução na interpretação quando comparados com outros exemplares. Vejamos as justificativas apresentadas por Adam (2011) para um exemplo que condensa poema e fábula.

Para o autor, o exemplo reúne uma estrutura narrativa bem marcada, que, por outro lado, também apresenta unidades textuais geradoras de relações rítmicas próprias da prosa poética. Essa desestabilização do que se espera de uma fábula leva Adam a classificar esse texto como tendo um plano de texto ocasional (PTO), mesmo que a fábula encene um princípio ético, nesse caso, explícito, em que a avaliação final ou moralidade apareceria no discurso direto do último parágrafo (na fala da heroína sobre seu caso particular).

Pensemos, em primeiro lugar, sobre essa possível desestabilização do plano de texto fixo da fábula, que redundava numa organização particular do locutor em um plano de texto ocasional. Se admitirmos um PTO, teremos que pressupor que, em princípio, essa estrutura do exemplo não é recorrente ou é inesperada. Mas não nos parece o caso, pois encontramos na literatura diferentes exemplares de prosa poética para a fábula, o que representaria uma face prevista pelo estilo. Além disso, a própria definição do gênero fábula, conforme mostramos anteriormente, traduz essa possibilidade: “narração breve, em prosa ou em verso” (PORTELLA, 1983). Assim sendo, discordamos que esse seja um plano de texto ocasional apenas pela marcação de um ritmo.

Indo mais a fundo pela historicidade do gênero, para Portella (1983) a fábula exerceu, e exerce ainda hoje, força inerente à intenção discursiva do momento de produção, como o confirmam modelos de fábulas clássicas. Quando contada por Esopo, por exemplo, teve a finalidade de dar um conselho de vida; quando contada por Fedro, objetivou fazer crítica a alguém; já quando contada por La Fontaine visou ao divertimento e atendeu a efeitos poéticos grandiosos. Esse último caso teve na narrativa sua força dominante, e essa ênfase fez, segundo o autor, com que La Fontaine deixasse a moralidade ser deduzida pelo leitor na maioria dos casos, como pode ser observado em T2.

T2

A raposa e as uvas

Contam que certa raposa,
Andando muito esfaimada,
Viu roxos maduros cachos
Pendentes de alta latada,

De bom grado os trincaria,
Mas sem lhes poder chegar.
Disse: “Estão verdes, não prestam,
Só os cães os podem tragar!”

Eis cai uma parra, quando
Prosseguia seu caminho,
E crendo que era algum bago,
Volta depressa o focinho.
(Fábulas de La Fontaine, p.127)

Seguindo o histórico do gênero, podemos dizer que a moral bem definida ou expressa literalmente vem de outro movimento discursivo, pois, utilizando a fábula como instrumento pedagógico, os antigos deixavam de lado a ação, o drama e a imagem para chegar diretamente ao alvo pretendido – a asserção moralizadora ou crítica. Para Portella (1983, p.123), na evolução do gênero “nota-se a inversão da importância destes dois elementos: quanto mais se avança na história da fábula, mais se vê decrescer o caráter sentencioso e pedagógico em proveito da ação”. Sustentando essa caracterização, o autor apresenta um elemento essencial para uma definição da fábula como gênero – o caráter pedagógico:

Explicitado no começo ou no fim ou implícito no corpo da narrativa, é a moralidade que diferencia a fábula das formas narrativas próximas como o mito, a lenda e o conto popular. Sob o aspecto da moralidade, situa-se a fábula entre o provérbio e a anedota. O provérbio é só moralidade, ao passo que a anedota é só narrativa. A fábula contém ambos, sob o manto de uma alegoria (PORTELLA, 1983, p.123).

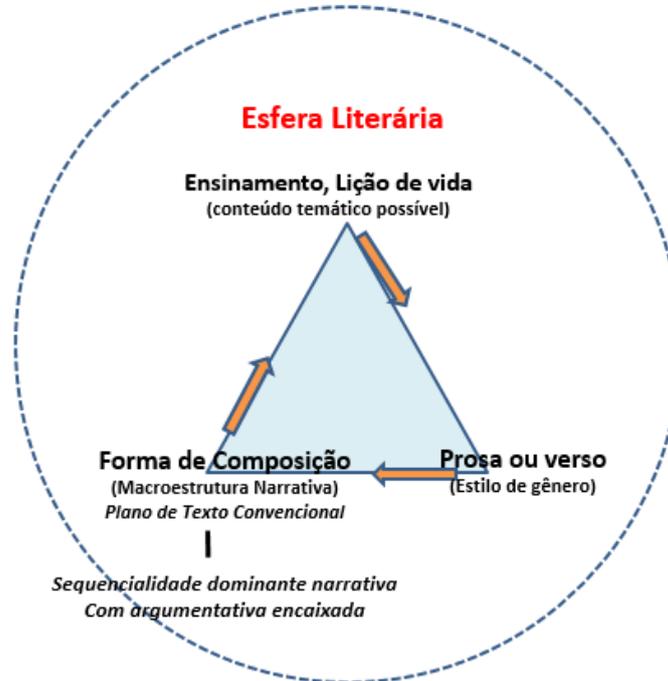
Essa constatação aponta para dois elementos centrais para o conceito de plano pré-formatado para um gênero que aqui defendemos, neste caso, para a fábula: a ideia de moralidade (ensinamento, lição de vida) e a ideia de sequência matriz narrativa com sequências encaixadas: argumentativa (para a avaliação/moral) e descritiva (para a situação inicial).

Na terceira ponta de nosso esquema, situamos o estilo, aqui delimitado e simplificado (mas não necessariamente limitado) como estilo de gênero nas formas prosa ou verso. Consideramos, nessa proposta, a análise do gênero fábula por um efeito de coletividade dos textos, ou seja, por uma visão global das fábulas⁹ em que há recorrência de temática, estilo e forma de composição. Trazendo o esquema de PPF para análise da questão, teríamos o seguinte:

⁹ Nas leituras realizadas (COSTA, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015) encontramos também a possibilidade analítica do efeito de individualidade do texto, ou seja, os aspectos únicos presentes em cada texto, marca também da heterogeneidade constitutiva dos textos.

Figura 5 – PPF de gênero para a fábula

Efeito de coletividade dos textos



6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo discutido, mesmo que experimentalmente utilizando um pequeno grupo de textos dentro apenas de um domínio, o literário, observamos que a descrição do plano pré-formatado para um gênero pela tríade tema, composição e estilo permitiu reconhecer a existência de traços de recorrência convencionados. Para esse gênero em particular, a sequência narrativa e a moral (sequência argumentativa inserida) seriam, para Portella (1983), o que La Fontaine afirma ser o corpo e a alma desse gênero. Esses dois aspectos que tratam em si da **forma** e do **tema** do gênero são fundamentais para o seu PPF, que permanece na memória cultural da sociedade. Quanto ao estilo, apesar de termos citado no esquema apenas a disposição prosa/verso como estilos para o gênero – embasados no estudo exaustivo de gênero realizado por Portella (1983) –, outros elementos linguísticos poderiam também ser apresentados, como seu caráter alegórico, irônico, comparativo ou de parábola com base na evocação de outra realidade, etc., o que poderia ser facilmente caracterizado como uma dimensão social do estilo (COSTA, 2013).

Os três traços (estilo, forma, tema) anteriormente expostos compõem juntos um conjunto de características mais ou menos esperáveis, previsíveis de um gênero, por isso chamaríamos de plano pré-formatado para um gênero, sem, necessariamente, vinculá-lo a um plano puramente textual, quanto à sequencialidade. Tais aspectos são relevantes, pois poderiam estender esses princípios analíticos a outros gêneros. Não descartamos, por outro lado, os traços únicos de cada exemplar de texto – efeito de individualidade dos textos, ou plano de texto ocasional –, contudo nosso objetivo não era descrever os aspectos singulares de um exemplar de gênero.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. -M. *Les Textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université, 1997.
- _____. Período. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 373.
- _____. *A Linguística textual*. Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Analyse textuelle des discours: niveaux ou plans d'analyse. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v.14, n. 2, p.191-202, 2012.
- _____. *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Armand Colin, 2017.
- _____; BONHOMME, M. *L'argumentation publicitaire: Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris: Armand Colin, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CATELÃO, E. M. *Revelando motivos: a argumentação suicida sob as perspectivas textual/discursiva e retórica*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- COSTA, I. B. Gênero e estilo. *Revista Letras*, Curitiba, n. 88, p.151-169, jul./dez. 2013.
- JURACH, J.M. *O domínio dos acadêmicos de letras sobre a análise linguística em gêneros textuais*. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- LA FONTAINE, J. *Fábulas*, v.1. São Paulo: Egéria, 1981.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.
- _____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PORTELLA, O.O. A fábula. *Revista Letras*, Curitiba, v. 32, p.119-138, 1983.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: IBPEX, 2010.

Recebido em: 14/03/17. Aprovado em: 20/09/17.

Title: *Preformatted plan for a genre*

Authors: *Evandro de Melo Catelão; Mônica Magalhães Cavalcante*

Abstract: *The notion of text plan (PT) is re-discussed in this study and brings considerations that contribute to the forms of characterization of the PT in analysis of genre in more stable formats. Our reflections (theoretical/methodological) focused on what could distinguish, by another look, a fixed PT (PTF) and an occasional PT (PTO). We asked whether it would be more appropriate to verify the prototypical dominance of the genre, treating it as a preformatted plan (PPF). Thereunto, we retake the analysis of sequential connections made by Adam (2011; 2017), using fables as examples. Data from the analysis allowed the determination of a tool, more comprehensive in terms of prototypical recognition, reinforcing our hypothesis that the notion of PT has brought relation with the compositional nature of genre. The observation of the corpus by PPF allowed obtaining a scheme that contemplates the three elements that characterize the genres (theme, style and composition form).*

Key words: *Textual/discursive analysis. Text plan. Pre-formatted plan. Fable.*

Título: *Plan pre formateado para un género*

Autores: *Evandro de Melo Catelão; Mônica Magalhães Cavalcante*

Resumen: *La noción de plan de texto (PT) es rediscutida en este estudio con el objetivo de proponer consideraciones que contribuyan para las formas de caracterización de los PT en análisis de géneros de formatos más estables. Nuestras reflexiones (teórico/metodológicas) inciden sobre lo que podría diferenciar, por medio de otra mirada, un PT fijo (PTF) y un PT ocasional (PTO). Preguntamos si no sería más apropiado verificar la dominancia prototípica del género, tratándola como un plan pre formateado (PPF). Para ello, retomamos los análisis de ligaciones secuenciales realizadas por Adam (2011; 2017), usando fabulas como ejemplo. Datos del análisis permitieron la determinación de una herramienta más completa en términos de reconocimiento de la cualidad de prototipo, reforzando nuestra hipótesis de que la noción de PT tiene amplia relación con la naturaleza composicional de los géneros. La observación del corpus por medio del PPF posibilitó obtener un trazado que comporta los tres elementos que caracterizan los géneros (tema, estilo y forma de composición).*

Palabras-clave: *Análisis textual/discursivo. Plan de texto. Plan pre formateado. Fábula.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170308-4217>

O VATICANO EM ROMA RECOMENDA FERRO NUXADO: DISCURSO E ANÁLISE DE UM ANÚNCIO DE MEDICAMENTO DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Samanta Rosa Maia*

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Comunicação e Expressão

Florianópolis, SC, Brasil

Resumo: Este trabalho adota como referência teórica a *Análise do Discurso de filiação francesa*, praticada por Eni Orlandi, e propõe a análise de um texto intitulado *O Vaticano em Roma recomenda Ferro Nuxado*, publicado em uma revista de grande circulação do início do século XX. O objetivo do trabalho foi trazer à tona as ideologias subjacentes à linguagem publicitária no início do século XX e, ao mesmo tempo, fornecer um exemplo prático e didático de análise, que notabilizasse os aspectos linguístico, ideológico e, principalmente, histórico do discurso. Para tal, a metodologia adotada foi a analítica, aplicada a um corpus constituído de um único texto e baseada nos conceitos apresentados por Orlandi, principalmente em *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (1999).

Palavras-chave: Discurso. Publicidade. Século XX.

1 INTRODUÇÃO

Cabe dizer, primeiramente, a partir do que Eni Orlandi apresenta, em *Análise do discurso: princípios e procedimentos* (1999), como sendo o segundo momento do gesto interpretativo (o qual trata do próprio analista e seu envolvimento na interpretação do objeto), que minha relação com o objeto simbólico analisado nesse artigo se deu por meio de uma pesquisa em periódicos de época para a dissertação de Mestrado, que, por sua vez, se estendeu pelos anos seguintes para o projeto de Doutorado. Compartilhando dos pressupostos teóricos da pesquisadora a respeito da dimensão social da linguagem, quando afirma, por exemplo: “A Análise de Discurso que pratico leva a sério a afirmação de Saussure de que a língua é fato social. Pensamos a língua como fato e significamos o que é social, ligando a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente” (ORLANDI, 2003, p. 3), o trabalho assim justifica-se e assume essa corrente para efetuar a análise pretendida.

Como requisito para a realização da análise proposta adotou-se a escolha de um “objeto” que fosse representativo em relação à questão de o texto ser um objeto, além de evidentemente linguístico, evidentemente histórico. Conforme Orlandi (1995), é a

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística (NuPILL) e bolsista CNPq. Email: samantamaia9@gmail.com

dimensão histórica do *texto* que lhe confere o caráter de *discurso*: “o texto é um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o *texto* um documento, mas um discurso” (1995, p. 112). Todo texto é *histórico*, todo texto insere um conceito de tempo no seu discurso e está inserido em um conceito de tempo, isto é, manifesta-se como *interpretação* de um tempo, ao passo que também é permeado por ele, *reinterpretado*; é discurso nas duas vias: árvore e fruto. Qualquer texto, nesse sentido discursivo, não material ou documental, poderia, portanto, servir à análise do discurso e a este trabalho, entretanto, a escolha de um “objeto” não contemporâneo, distante quase um século do momento de confecção deste trabalho, pretende tornar patente, até com certo didatismo, a relação *língua-ideologia*, o aspecto *histórico* – a *historicidade* –, o *interpretativo*, *discursivo* e, sobretudo, *processual*, que compõe o *texto* e nos quais se assenta a análise de discurso de filiação francesa, estudada e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi. O objetivo da adoção deste critério é o de mostrar que o foco da análise de discurso não está no objeto em si (por isso a menção entre aspas, no início deste parágrafo), pois ele não se esgota na materialidade linguística, mas no “processo discursivo do qual ele é parte” (ORLANDI, 2013, p. 4):

Ao longo do meu trabalho tenho colocado já repetidas vezes que um *texto*, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o *texto*, visto na perspectiva do discursivo, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). (ORLANDI, 1995, p. 112-113)

Por fim, como segundo requisito para empreender esta análise está a opção por empregar os termos cunhados por Orlandi, principalmente, em *Análise do discurso: princípios e procedimentos* (1999), para dirigir a análise do discurso, no caso, publicitário, de um anúncio do início do século XX, visando compreender como o texto produz sentido, o que “implica tanto compreender como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido” (ORLANDI, 1995, p. 117), e como a Análise do Discurso permite essa compreensão. A opção por adotar esse livro como referência principal se deu por considerar que, nele, a autora explicita as noções básicas que compõem o dispositivo teórico da Análise do Discurso sem perder de vista (ou, até, privilegiando) o *corpus* de análise como *resultado de uma construção do pesquisador*.

2 PERIODISMO E DISCURSO PUBLICITÁRIO, MEDICINAL E CIENTIFICISTA

O objeto sobre o qual me deterei é um anúncio publicitário publicado na página 10 da revista paulistana *A Cigarra*, n.º 170, datada de 15 de outubro de 1921 (ver: figura 1), juntamente com *A Vida Moderna*, uma das revistas de variedades de maior circulação em São Paulo no início do séc. XX (CRUZ, 2000, p. 157). Constituem sua *condição de produção* as relações de força projetadas por um período (o que é exterior à língua) em que as empresas jornalísticas haviam já se consolidado, em que os equipamentos e as

técnicas de impressão eram cada vez mais sofisticados, e em que os empreendimentos publicitários começavam a florescer. Equipamentos mais modernos possibilitavam uma tiragem e circulação muito maior dos periódicos, ainda que o Brasil tivesse quase 80% da população analfabeta – disso vê-se que revistas como *A Cigarra* eram, então, destinadas a uma elite letrada, e inicialmente feminina. De acordo com Cruz (2000), é no início do século XX que a leitura das propagandas “aparece como ocupação típica do passageiro de bonde”, ao lado da leitura do jornal, da revista e do livro. Foi nos reclames que os fabricantes e comerciantes de São Paulo, agentes de um mercado em acelerado desenvolvimento de uma metrópole em formação, encontraram o “espaço de visibilidade para seus produtos e serviços” (CRUZ, 2000, p. 153), nos quais se especializariam as revistas de variedades, como a *A Cigarra*, em que “a linguagem publicitária encontraria seu espaço mais sistemático de afirmação” (CRUZ, 2000, p. 157).

Esse mesmo anúncio encontra-se também em periódicos de países vizinhos ao Brasil, como a Colômbia, e em periódicos norte-americanos (ver: Anexo), de onde foi traduzido (não integralmente). O produto anunciado é um suposto medicamento, chamado “Ferro nuxado”, sobre cuja composição não há esclarecimento – o anúncio limita-se a dizer que o “remédio” “contém ferro orgânico” e “um produto terapêutico de extraordinárias qualidades” não-especificado. Também não é informada a posologia¹, nem a natureza do produto (se se trata de um medicamento, de um complexo vitamínico, de um estimulante).

O fato de não haver nenhuma fiscalização sobre as práticas farmacêuticas, em geral artesanais e sem qualquer regulamentação, contribuía para que produtos de composição misteriosa, acompanhados de promessas milagrosas de prevenção e cura fossem anunciados e vendidos. O próprio nome do produto é propositalmente indecifrável, haja vista que o adjetivo “nuxado”, que qualifica o substantivo “ferro”, não está dicionarizado, nem no português, tampouco no inglês. O termo parece, antes, imitar, em sonoridade, o nome de algum composto químico.

A palavra *vigilância sanitária* foi mencionada pela primeira vez num documento do governo em 31 de janeiro de 1923, no Regulamento sanitário federal; ainda assim, nenhum dos 1679 artigos do decreto referia-se especificamente à fiscalização da propaganda de remédios: “a medida colaborou para que certos elixires e “tônicos caseiros” fossem sumindo das farmácias. A questão é que, ao fazê-lo, acabariam cedendo ainda mais espaço aos medicamentos vindos da Europa e Estados Unidos.” (BUENO; TAITELBAUM, 2008, p. 61). A empresa “GLOSSOP & C.”, depositária no Brasil do “Ferro nuxado”, era estadunidense, e atuou no país pelo menos até 1949 (de acordo com o Registro no Diário Oficial da União), como indústria comercial e importadora (comercializando máquinas de malharia, acessórios para teares e tecelagem, umidificadores centrífugos, batedeiras de matéria plástica, indicadores de temperatura, pinos para penteadeiras, peças para máquina de cortar tecidos, etc.). Somente em 1954 pôde efetivar-se a criação de um laboratório, no Brasil, que realizasse análises e estabelecesse padrões de controle para os medicamentos – o Laboratório Central de Controle de Medicamentos (RJ) –, e somente em 1976 houve regulamentação no sentido de controlar a veiculação de propagandas de remédio, quando passou a ser exigida autorização do ministério da saúde para a publicação dos anúncios.

¹ Modo como o medicamento deve ser administrado.

Figura 1 – Publicidade do Ferro Nuxado

O Vaticano em Roma Recommenda Ferro Nuxado

«Ferro Nuxado» CONTEM FERRO ORGANICO COMO O FERRO DO PROPRIO SANGUE e como o contido em certos alimentos vegetaes.

«FERRO NUXADO» contem tambem um producto therapeutico de extraordinarias qualidades, levado á attenção da Academia Franceza de Medecina pelo celebrado dr. Robin, o qual representa o principal constituinte chimico da força activa e nervosa, PARA NUTRIR OS NERVOS, de modo que FERRO NUXADO é um alimento tanto para o SANGUE como para os NERVOS.

Ha no corpo humano cerca de . . . 30.000.000.000.000 globules vermelhos e cada um d'elles necessita ferro organico para subsistir e produzir energia.

Pode-se hoje dizer que em cada tres pessoas uma padece de falta de robustez no sangue ou no systema nervoso, devido a varias causas adquiridas ou herdadas, de forma que mesmo uma boa alimentação não lhe dá a proporção de ferro organico que o organismo requer para o desgastamento ordinario e esta mesma condição impede o systema de extrahir sufficiente nutrição dos proprios alimentos.

FERRO É O ELEMENTO VITAL DO SANGUE E O SANGUE É VIDA. Quando, por consequencia d'esse esgotamento do ferro no sangue, se levanta V. Sa. cansado todos os dias; se torna facilmente nervoso, irritavel e desequilibrado; quando os seus trabalhos intellectuaes o deixam acabrunhado no fim do dia; quando a sua digestão se acha descomposta ou sente dores nas espaldas, perda de alento, palpitações no coração ou se torna pallido e abatido, não espere até que a sua saúde se perca por completo e venha a prostração nervosa ou que da sua debilidade provenha uma grave enfermidade. Tome FERRO NUXADO — ferro organico — por uma temporada e veja como lhe enriquece o sangue e lhe dá nova vitalidade. Milhares de pessoas têm augmentado em duas semanas a sua robustez, a sua energia e resistencia d'uma forma surpreendente. Deve porém assegurar-se em tomar FERRO NUXADO (ferro organico) e não ferro metalico, que muitos medicamentos antiquados contem e que é um elemento inteiramente distincto do FERRO NUXADO. Este representa ferro organico em uma forma altamente concentrada; é como se se tomar extracto de carne em vez de uma grande quantidade da mesma carne.

Se V. S. está com falta de robustez ou depressão mental; sentindo-se debil, nervoso ou irritavel, ponha á prova o «Ferro Nuxado».



(Tradução)

«Tenho o prazer de informar que o seu presente de Ferro Nuxado foi accoito com particular gratidão pelo Santo Padre que, persuadido dos seus effeitos beneficos e depois de o ter mandado analysar pelo Director da Pharmacia do Vaticano, formulou os seus sinceros desejos de que o producto se torne famoso e seja apreciado pelo publico como o seu beneficio certamente merece.»

J. TEDESCHI, Secretario de Estado do Vaticano)

(Tradução)

«A composição do «Ferro Nuxado», é tal que os seus effeitos physiologicos e therapeuticos não podem deixar de se produzir como é usual na prescripção de productos pharmaceuticos d'esta indole.»

(F. NARCISO DURIBISCHEIM, Director da Pharmacia do Vaticano)

Quatro milhões de pessoas tomam «FERRO NUXADO» annualmente. Recuse os substitutos. O genuino leva o nome de Das Health Laboratories e encontra-se á venda em todas as boas pharmacias e drogarias.

Unicos depositarios no Brasil, GLOSSOP & C.

O anúncio, tendo por título “O Vaticano em Roma recomenda Ferro nuxado”, traz a foto e a assinatura do Papa Bento XV, e dois depoimentos de autoridades do Vaticano (do Secretário do Estado e do Diretor da Farmácia); na sequência, apresenta um dado estatístico sem menção a qualquer pesquisa/fontes de referência atestando uma enfermidade não-nomeada, que pode ser adquirida devido a causas não mencionadas ou ser “herdada”, e é caracterizada como “falta de robustez no sangue ou no sistema nervoso” (na versão norte-americana, a doença é denominada *anemia*). Vê-se aí a transferência de um atributo aparente (a robustez das pessoas saudáveis, mencionada na frase abaixo da frase-título da propaganda: “se você está com falta de robustez”) para uma substância (chamada “robustez” que estaria presente no sangue); o dado mais exterior e imediato é tomado como explicação final [para a doença] (a aparência desejada é substancializada). Trata-se de um artifício textual cuja implicação, para o discurso, é a criação de uma necessidade fisiológica, a produção de uma carência, que se converta em necessidade de consumo.

Depois, o anúncio faz a listagem de uma série de sintomas juntamente com a indicação do remédio, frisando a diferença entre o ferro orgânico e o ferro metálico, assim como a equivalência do ferro orgânico ao “extrato de carne” (a uma quantidade de carne indeterminada), isto é, enfatizando a oposição entre o natural e o fabricado/artificial/sintético. As oposições dispensam, assim, a tradição de saberes locais e familiares, que é invalidada na substituição por um saber que se quer universal; ao mesmo tempo em que esse saber, “científico”, se reveste de natural, na tentativa de manter intacta a relação das pessoas, que ainda lidavam com certo sentimento de violação provocado pelas bruscas mudanças tecnológicas e urbanísticas, com um passado mais rural:

[...] o intenso surto de urbanização, trazendo para as cidades gentes sobretudo de origem rural, rompeu o contexto da família ampla e a cadeia de transmissão do conhecimento das ervas, tratamentos e processos tradicionais de cura. O lapso foi rapidamente preenchido pelos novos laboratórios químicos e, sobretudo, pela rapidez dos oportunistas em se dar conta da nova situação. (BUENO; TAITELBAUM, 2008, p. 60)

Conforme Lima (1996), que analisou práticas cotidianas, rotineiras e anônimas da sociedade carioca do século XIX relacionadas à saúde, tomando como suporte descobertas arqueológicas encontradas em escavações feitas em diversos pontos do estado, esse conhecimento popular, até então fortalecido pela realidade do número insuficiente de médicos, é combatido e alterado como consequência da “consolidação de uma ideologia da higienização”. Recorde-se o episódio da Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, em 1904, quando o governo promoveu uma campanha sanitária e um plano de saneamento e higienização da cidade a fim de controlar o quadro epidemiológico que assolava a população.

Entendendo que o corpo individual, enquanto sistema de comunicação, possui uma linguagem, um código, e veicula mensagens para as esferas mais amplas do corpo social, e que “um sistema de símbolos está sempre presente no comportamento social em relação ao corpo ou no comportamento do corpo em relação à sociedade”, como observou Rodrigues (1986, p. 130), a implantação de uma ordem corporal foi fundamental para a construção e manutenção da ordem social do século XIX. Nesse contexto, a consolidação de uma ideologia de higienização foi uma das mais consequentes e eficazes estratégias para a sustentação do projeto vitorioso de hegemonia da burguesia. (LIMA, 1996, p. 79-80)

O anúncio termina com uma exibição de resultados, novamente fazendo uso de estatísticas sem procedência: “milhares de pessoas têm aumentado em duas semanas a sua robustez e resistência d’uma forma surpreendente”.

3 ASSINATURA E DISCURSO RELIGIOSO COMO EFEITOS DE EVIDÊNCIA

Mas por que associar uma figura religiosa a uma propaganda de “remédio”, em 1921? Apesar de a frase-título da propaganda fazer menção ao Vaticano, não há nenhuma legenda indicando, isto é, assegurando que a personalidade fotografada é o Papa. Identifica-se o Papa pela vestimenta (a mozeta papal), pelo solidéu, pela postura com que está sentado na cadeira, que se parece com um trono, ou ainda pela assinatura (entre os rabiscos podemos ler seu nome). Mas, porque o discurso antecipava seu próprio público – e o catolicismo, era, então, a religião da maior parte da população – não havia qualquer necessidade de garantir, mediante um sinal mais explícito, o reconhecimento de que a foto estampada na página era do Papa. Isso já estava subentendido como parte da memória institucionalizada. A mera presença do Pontífice, ali inominada, em fotografia, emprestava ao produto a autoridade derivada de seu lugar nas *relações de força – o lugar de autoridade máxima política, doutrinal e administrativa da religião dominante no momento: a Católica*. Além disso, a publicidade aproveitava-se também, desse modo, da *formação imaginária* dos leitores *antecipados*, fazendo com que o Papa, que, para eles, ocupasse a *posição* de representante e detentor da verdade, fosse também o porta-voz do produto anunciado.

A fim de conferir ainda mais autoridade, e, principalmente, autenticidade a essa aprovação do Papa – para convencer até mesmo aqueles que dela pudessem duvidar – é colocada, abaixo de sua fotografia, sua assinatura. O gesto performativo² da assinatura é justamente aquele que é concebido como um substituto da presença do falante preservando, mesmo na sua ausência, sua ligação de responsabilidade com aquilo que é dito. Derrida, em *Assinatura Acontecimento Contexto*, cita, pensando nesse tipo de estatuto da assinatura, as seguintes palavras do filósofo John Austin: “A assinatura é evidentemente necessária, não estando as enunciações escritas ligadas à sua fonte como estão as enunciações verbais” (AUSTIN, *apud* DERRIDA, 1991, p. 371). A assinatura, para Austin e para os leitores antecipados pelos publicitários, liga, de uma maneira não problemática, o enunciado à sua origem, porque, embora implique “a não presença atual ou empírica do signatário”, parece implicar também “seu ter-estado presente num agora passado”, que é, por sua vez, eternamente presente. Quanto a isso, vale citar explicitamente as palavras de Derrida:

Esta permanência geral está de algum modo inscrita, pregada na pontualidade presente, sempre evidente e sempre singular, da forma de assinatura. É essa a originalidade enigmática de qualquer rubrica. Para que a ligação à fonte se produza, é necessário portanto que se retenha a singularidade absoluta de um acontecimento de assinatura e de uma forma de assinatura [...]. (DERRIDA, 1991, p. 371)

² O gesto performativo é um ato linguístico que não é uma descrição de um estado de coisas, mas cria um estado de coisas.

O filósofo francês, no entanto, considera ingênua essa visão, porque “para funcionar, quer dizer, para ser legível, uma assinatura deve ter uma forma repetível, iterável, imitável, deve poder separar-se da intenção presente singular de sua produção.” (DERRIDA, 1991, p. 371). De certo modo, o que constitui sua autenticidade mesma é a sua possibilidade de ser copiada, e, portanto, falsificada. A assinatura é constitutivamente sujeita a falha, assim como “a língua é sujeita ao equívoco” (ORLANDI, 1999, p. 37). A análise do discurso, considerando a linguagem na sua condição de incompletude, permite pensar essa repetição da assinatura como uma repetição histórica, que faz, nas palavras de Orlandi, “o irrealizado irromper no já estabelecido” (ORLANDI, 1999, p. 54). Porque a falsificação reside no íntimo de toda assinatura autêntica, uma provável assinatura falsificada – ou, ao menos, descontextualizada (isto é, adulterada pelo deslocamento) – é ainda uma assinatura, que carrega consigo, aos olhos do público, toda a autoridade da presença da sua suposta origem. É dessa condição de existência ambígua da assinatura que os publicitários do “Ferro Nuxado” se aproveitaram.

Apropriam-se também de um respeito à infalibilidade associada, na *formação imaginária* dos leitores, às declarações papais. O Papa, de acordo com o primeiro depoimento apresentado no anúncio, incita os consumidores, não a comprar o produto por causa de seus benefícios e qualidades, mas para que “ele se torne famoso” e “apreciado”. A autoria desse depoimento é atribuída a J. Tedeschi, como sendo Secretário de Estado do Vaticano; entretanto, esse cargo nunca foi ocupado por alguém deste nome – quem o ocupava, na época de circulação deste anúncio, era o cardeal Pietro Gasparri. Já no segundo depoimento, atribuído ao diretor da farmácia do Vaticano, o que se observa é uma reiteração do mistério acerca da constituição farmacológica do produto. Diz-se apenas que “a constituição é tal”, e passa-se a listar os benefícios que é capaz de produzir – sem o esforço de esclarecer uma explicação sobre como o dito remédio opera tais resultados, quase como se se tratasse de um “milagre”... Qualquer semelhança com um mistério de fé, como a santíssima trindade ou, em especial, a transubstanciação eucarística, talvez não seja mera coincidência.

Não é mera coincidência porque, na coluna direita do anúncio, já se havia dito: “Ferro é o elemento vital do sangue, e o sangue é a vida.” A expressão “sangue é vida” atua, simultaneamente, em duas *formações discursivas* aparentemente distintas: a religiosa e a científica. Ou seja, ambas possuem reguladores diferentes do que pode ser dito ou não dito, por inscreverem-se em formações ideológicas diferentes, porém, isso não impede – é importante dizer – que seus discursos se encontrem. E não faltarão mesmo tentativas de conciliação, conforme atesta o sociólogo Robert Nisbet, em seu estudo sobre a ideia de progresso:

Durante o período que vai de 1750 a 1900 a ideia de progresso atingiu seu zênite no Ocidente, tanto em círculos quanto em acadêmicos. Era “uma” das ideias mais importantes do Ocidente e transformou-se na ideia dominante, mesmo levando-se em conta a importância crescente de outras ideias como igualdade, justiça social e soberania popular – cada uma das quais foi muito importante neste período. [...] No período com o qual estamos nos ocupando agora, também vemos surgir e se desenvolver a secularização da ideia de progresso destacando essa ideia de seu anterior relacionamento com Deus e tornando-a um processo histórico ativado e mantido por causas puramente naturais. [...] Não se pode dizer que a devoção cristã tenha desaparecido na ideia de progresso durante o século XIX. Cientistas do valor de Louis

Agassiz, na América do Norte e filósofos eminentes como Hegel combinaram a fé na possibilidade de demonstração científica do progresso com a fé serena e manifesta do Deus cristão. [...] Comte, provavelmente o mais famoso e influente filósofo do progresso do século XIX, fundador da sociologia “sistemática”, criador dessa palavra e expoente máximo da ciência, havia-se tornado um ardoroso crente no que chamava a Religião da Humanidade quando escreveu, em meados do século, sua *Positive Polity* – trabalho em que elabora sua utopia positivista de forma extremamente minuciosa. Acrescentou que todos os verdadeiros positivistas deveriam unir ciência e religião, adorando o *Grand Être*, para cujo culto recomendava-se litânias e rituais. (NISBET, 1985, p. 181-183)

A confusão entre as duas formações discursivas é, como se verá mais adiante, proposital. Ainda que o sentido aparente e literal desse enunciado nesse contexto seja medicinal, é necessário levar em conta o *interdiscurso* que aí se infiltra, que é, precisamente, de outra ordem – de ordem religiosa. Consta no segmento 1419 do Catecismo³ da Igreja Católica que a Eucaristia – o consumo do corpo e do sangue de Cristo na Liturgia Sagrada – “sustenta as nossas forças ao longo da peregrinação desta vida”. Já o Catecismo (de 1905) de São Pio X, papa imediatamente anterior a Bento XV, diz, no item 623, que ela [a eucaristia] “sustenta e aumenta” a “vida da alma” e a “vida do corpo”. Todos esses sentidos residem na *memória constitutiva*, enraízam-se como *esquecimento*, porque passam a trabalhar no inconsciente, sem que deixem de ser, contudo, determinantes. O *efeito metafórico* aí obtido (“o sangue é vida”), que confunde o discurso medicinal, biológico, e o religioso, é que gera um lugar de *deslize do sentido*, um lugar onde “língua e história se ligam pelo equívoco” (ORLANDI, 1999, p. 81). Esse deslize, essa brecha para a *deriva*, entre o científico e o religioso ocorre de um modo bastante intrincado e com um propósito bastante específico, que cabe analisar aqui.

O uso do Papa como autoridade para respaldar um produto que se arroga de ser científico é o que desmonta essa autoridade mesma, porque a subordina a um mecanismo de construção de verdades que não é o que a constitui, e que, no fundo, lhe é contrário. Há, nisso, uma contradição: a propaganda procura valer-se de uma autoridade na mesma medida em que (implicitamente) procura desmontá-la, deslegitimá-la.

Primeiramente, porque se funda sobre o *não-dito* da *falência do milagre*. A falência do milagre é uma instância da laicização da vida moderna:

O quadro ideológico ocidental da segunda metade do século passado apresenta claros sintomas das transformações econômicas, políticas e sociais em curso [...]. Na Europa, epicentro do terremoto industrial-capitalista, os exemplos são variados. Caso particularmente notável, a Igreja Católica demonstrará ter sentido o golpe da modernidade: se aqui a República cassa grande parte do prestígio oficial eclesiástico, lá, já em 1869, é convocado o primeiro Concílio Vaticano, como uma pauta de discussões suficientemente explícita a demonstrar o tamanho e a qualidade do problema: tratava-se de pensar as novas relações entre fé e ciência. (FISCHER, 2003, p. 57)

Essa instância, porém, não está associada somente às ideologias do cientificismo e do “naturalismo” (que o próprio Papa em questão, Bento XV, caracterizara como a

³De 11 de outubro de 1992. Catecismo é o livro que é tomado como referência, por ter o aval do magistério eclesiástico, para assuntos de doutrina católica.

“terrível praga de nosso tempo”, em seu *motu proprio* “Bonum Sane”⁴), mas também às catástrofes do início do século, como a Primeira Guerra e a Gripe Espanhola, que abalaram muito a fé das pessoas – como também indica o Papa no texto citado. O milagre não viera para livrar o mundo das trincheiras e das armas, tampouco para curar os enfermos da gripe espanhola. Por conta desse último episódio, proliferaram os remédios no espaço da ineficácia da fé, que, como se via, não poupava da epidemia nem os mais devotos. E um dos resultados dessa proliferação – geralmente imprudente – de supostos remédios, foi a proliferação, igualmente imprudente, de propagandas de remédios com indicações indevidas (um mesmo remédio era destinado, por exemplo, à cura de infecções na pele, fortalecimento dos ossos, fortalecimento do sangue, tratamento de artrite e tuberculose) e prometendo resultados improváveis, que passaram a povoar os periódicos. A do “Ferro Nuxado” é apenas uma, entre tantas outras, que estampavam os periódicos do início do século XX. E nela há um peculiar mecanismo de discursivização dessa situação, que inscreve, no nível do não-dito, a falência do milagre, a anulação do poder espiritual da Igreja.

A ação curativa do milagre, comumente concebida como uma intercessão direta da divindade – da qual o Papa seria o máximo representante – sobre a saúde de um indivíduo, é transportada [deslocada] para o âmbito de uma substância mundana, ou melhor, de uma mercadoria comercializada e produzida segundo técnicas supostamente científicas. Daí que, embora a sua autoridade seja posta como evidência e aproveitada, o Papa não tem suas palavras em nenhum momento reproduzidas no anúncio. Somente palavras não bastariam mais, o antigo milagre que delas provinha já não convence. Elas não têm mais como competir, aos olhos do público cosmopolita leitor d’A Cigarra, com o poder da medicina e da fotografia.

Pelo contrário, é reproduzido, em vez delas, o depoimento do diretor da farmácia do Vaticano, que assegura, como porta-voz da ciência, que “Ferro Nuxado” é um produto cujos resultados terapêuticos são infalíveis. Mesmo na primeira citação, a de J. Tedeschi, suposto secretário de estado do Vaticano, o relato da reação do Pontífice indica que sua intuição acerca da qualidade do produto não foi suficiente para garantir que o produto tem efeitos benéficos, pois, como o anúncio nos diz, ele mandou que fosse analisado, justamente pelo diretor da farmácia do Vaticano. Há aí, portanto, uma hierarquização na qual o farmacêutico – por representar a ciência – figura em uma posição mais segura para aferir a verdade do que o Papa, que representa o discurso religioso. A soberania do Papa é, ainda, formalmente preservada, e precisa sê-lo para que sua presença na propaganda produza um *efeito de evidência*, mas encontra-se esvaziada de seu conteúdo específico, propriamente religioso. Torna-se oca, porque impotente e submissa a um discurso que, em última instância, a torna supérflua.

Dois modos de produção de verdade se chocam no anúncio, e o que sai vencedor é aquele que tem a pretensão de ser científico – contraditoriamente, vale dizer, às próprias opiniões do Papa Bento XV, que, seguindo a esteira de seu antecessor, Pio X, condenou veementemente o naturalismo e o cientificismo como parte da “síntese de todas as heresias” a que se chamava, então, de “modernismo”, conforme ele diz na sua primeira

⁴ Texto escrito, aliás, um ano antes da publicação do anúncio em pauta.

encíclica, *Ad Beatissimi Apostolorum*, de 1914. Contudo, o anúncio não escancara esse conflito, porque seu objetivo é cercar os consumidores por todos os lados para assegurar a venda do produto. Não seria conveniente mostrar a religião como “superada” para um público ainda quase totalmente católico. Tratava-se de colher as tendências, ainda que conflitantes, do momento, a fim de atingir um resultado bastante pragmático: o sucesso comercial. Para aqueles que ainda confiavam no discurso religioso, lá estava o Papa – e no Brasil dos anos 1920 isso contemplava boa parte da população – para aqueles que, ao menos em assuntos de saúde – em especial depois da Gripe Espanhola –, priorizavam a medicina, lá estava o farmacêutico. Para ambos e para todos os outros, lá estava também a evidência dos números (“quatro milhões de pessoas tomam Ferro Nuxado”). A ideologia capitalista aliava-se, portanto, à ideologia cientificista, sem deixar de aproveitar-se da ideologia religiosa, que se guiava pela autoridade do Papa, para construir seus discursos e produzir *efeitos de evidência*. E os três tipos de evidência produzidos: evidência de autoridade, evidência científica e evidência numérica, se reuniam para assegurar a persuasão dos leitores, que deveria transformá-los em consumidores do “Ferro Nuxado”.

Vê-se, aí, um outro modo, mais profundo ainda, de dessacralização, em que a autoridade religiosa é desmontada. Além de ter seus dons sobrenaturais substituídos pela ação de um dito “remédio” e de ter sua confiabilidade sobrepujada por a de um farmacêutico (a falência do milagre), a imagem de seu símbolo máximo – o Papa – está submetida a uma finalidade mercadológica corriqueira em uma revista, em meio a anúncios de perfumes, de sabão e de supositórios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tentou-se expor, assim como exercitar, de maneira prática, os conceitos apresentados por Eni Orlandi especialmente em *Análise do discurso: Princípios e procedimentos* (1999). Reitera-se que a opção por adotar esse livro como referência principal deu-se por se considerar que, nele, a autora explicita as noções básicas que compõem o dispositivo teórico da Análise do Discurso sem perder de vista o *corpus* de análise como *resultado de uma construção do pesquisador*. Assumindo-se a posição de analista, investigou-se o anúncio publicitário de um remédio, datado de 1921, com vistas a refletir sobre as ideologias subjacentes nesse texto. No anúncio do Ferro Nuxado, apontou-se a materialização linguística, em código escrito e imagens, e histórica, da ideologia progressista, positivista e cientificista dominante ainda na década de 20 (um contraste com o marco da década, que foi o evento da Semana de Arte Moderna), atravessada, ou apoiada, ainda, pela ideologia religiosa.

O contexto descrito por Nisbet, citado anteriormente, como se viu, parece compatível com os discursos publicitários sobre remédios veiculados em periódicos brasileiros. Merece destaque, entretanto, a menção à permanência dessas ideologias nas décadas seguintes a 1900.

A metáfora do ferro e do sangue como vida, do anúncio analisado, relacionada à Liturgia Sagrada da Igreja Católica, à religião, surge como efeito a favor de outro

discurso, o medicinal, mais especificamente, o científico. A infinidade de aplicações potenciais atribuídas ao remédio indica o apelo ao imediatismo, à solução instantânea, remetendo ao avanço tecnológico, ao multifuncionalismo e à rapidez das máquinas, ao “maquinarismo”. O recurso é o mesmo utilizado no anúncio, por exemplo, do “Cinto radio-activo do Dr. Wood”, “(único oficialmente reconhecido)”, apresentado como “A MAIOR DESCOBERTA DO SÉCULO!”, em letras garrafais, a solução para os doentes desenganados que já experimentaram todos os medicamentos possíveis sem obter resultado. A diferença, contudo, reside na data de veiculação dos anúncios: esse é de 1909, enquanto aquele é de 1921!

Finalmente, compreendidas as dimensões linguística e histórica do discurso, e que “o discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso” (ORLANDI, 1999, p. 71), espera-se ter contribuído para a consciência do sujeito a respeito da multiplicidade de representações possíveis do discurso do século XX e do discurso em geral, e, assim, ter fornecido meios para que o leitor organize as suas representações sobre esse tempo e reflita sobre a continuidade dos discursos no seu próprio tempo.

REFERÊNCIAS

- A MAIOR DESCOBERTA DO SÉCULO! *A Imprensa*, Rio de Janeiro, p. 4, 17 out. 1909. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- BUENO, E.; TAITELBAUM, P. *Vendendo saúde: história da propaganda de medicamentos no Brasil*. Brasília: Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2008. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/propaganda/vendendo_saude.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2013.
- CRUZ, H. de F. *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915*. São Paulo: EDUC; FAPESP; Arquivo do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial SP, 2000.
- DERRIDA, J. Assinatura, acontecimento, contexto. In: _____. *Margens da Filosofia*. Tradução de Joaquim Costa, Antônio M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- FISCHER, L. A. *Parnasianismo brasileiro: entre ressonância e dissonância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- LIMA, T. A. Humores e odores: ordem corporal e ordem social no Rio de Janeiro, século XIX. *História, Ciência, Saúde*, Manguinhos, v. 2, n. 3, p. 44-96, 1996.
- NISBET, R. *História da ideia de progresso*. Tradução: Leopoldo José Collor Jobim. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- ORLANDI, E. P. Texto e discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- _____. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 1., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, nov. 2003, p. 10-13. 1 CD-ROM.
- _____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, C. *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital* [online]. Série e-urbano. v. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.laberurb,unicamp.br/livroEurbano/LaboratóriodeEstudosUrbanos>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

ANEXO: VERSÃO EM INGLÊS DO ANÚNCIO PUBLICADO PELO REVISTA A CIGARRA

The Vatican at Rome Recommends Nuxated Iron

If you lack BODILY or MENTAL VIGOR; If you are WEAK; NERVOUS or IRRITABLE, TRY NUXATED IRON TODAY.

Nuxated Iron CONTAINS ORGANIC IRON LIKE THE IRON IN YOUR BLOOD and LIKE THE IRON IN SPINACH, LENTILS AND APPLES.

NUXATED IRON also contains a remarkable product, brought to the attention of the French Academy of Medicine by the celebrated Dr. Robin, which represents the principal chemical constituent of active living nerve force FOR FEEDING THE NERVES, so that NUXATED IRON might be said to be both a BLOOD and a NERVE FOOD.

THERE ARE 30,000,000,000 RED BLOOD CORPUSCLES in your blood and each one must have iron.

Today about one person out of every three is said to suffer more or less from the great devitalizing weakness brought on by malnutrition or lack of sufficient nourishment; which is caused NOT BY LACK OF FOOD but often by LACK OF SUFFICIENT ORGANIC IRON in the blood to enable us to GET THE STRENGTH OUT of our food.

IRON IS THE MASTER PRINCIPLE OF THE BLOOD AND BLOOD IS LIFE. Our forefathers ate the husks of grains and the skins and peels of vegetables and fruits, rich in strength-giving organic iron, but modern methods of cookery throw all these things away - hence the alarming increase, in recent years, in Anaemia--iron starvation of the blood with all its attendant ills.

When, as a result of iron starvation, you get up feeling tired in the morning, when you find yourself nervous, irritable and easily upset; when you can no longer do your day's work without being all fagged out at night; when your digestion all goes wrong, or you have pains across the back, shortness of breath, heart palpitation or your face looks pale and drawn, do not wait until you go all to pieces and collapse in a state of nervous prostration, or until in your weakened condition you contract some serious disease, but consult your family physician and have him take a specimen of your blood and make a "blood-count" of your red blood corpuscles or test the iron-power of your blood yourself by adding plenty of spinach, carrots, or other iron-containing fruits and vegetables to your daily food and take organic iron--Nuxated Iron--with them for a while and see how much your condition improves. Thousands of people have surprisingly increased their strength, energy and endurance in two weeks time by this simple experiment. But be sure the iron you take is organic Nuxated Iron and not metallic iron which people usually take and which is made merely by the action of strong acids on small pieces of iron --an entirely different iron from Nuxated Iron. The fact that you may have taken metallic iron without receiving any benefit does not prove that Nuxated Iron will not help you. Nuxated Iron represents organic iron in such a highly concentrated form that one dose is estimated to be approximately equivalent (in organic iron content) to eating



Benedictus XV

WHAT THE VATICAN SAYS ABOUT NUXATED IRON

"I am happy to inform you that your gift of Nuxated Iron has been accepted with particular gratitude by the Holy Father, who, persuaded by its beneficial effects, and AFTER HAVING IT SPECIALLY ANALYZED BY THE DIRECTOR OF THE PHARMACY OF THE VATICAN, formulates the most sincere wishes that your product may become famous and be as appreciated by the public AS ITS VALUE CERTAINLY MERITS."

(J. Tedeschini, Institute of the Secretary of State - Vatican)

"The composition of Nuxated Iron is such that the physiological and therapeutical effects cannot fail to be produced, as is usually the case in the prescription of pharmaceutical products of this kind,"

(F. Narciso Duribischheim, Director of the Pharmacy of the Vatican.)

J. Tedeschini

F. Narciso Duribischheim

half a quart of spinach or one quart of green vegetables. It is like taking extract of beef instead of eating pounds of meat. Nuxated Iron is used by over 4,000,000 people annually.

Beware of substitutes. Look for the letters N.I. on every tablet. Your money will be refunded by the manufacturers if you do not obtain perfectly satisfactory results. At all druggists.

Fonte: Google Imagens.

Recebido em: 12/04/17. Aprovado em: 28/09/17.

Title: *Vatican in Rome recommends Nuxated Iron: discourse and analysis of an early 20th century drug advertisement*

Author: *Samanta Rosa Maia*

Abstract: *This work refers to the theory of Discourse Analysis practiced by Eni Orlandi and analyzes a drug advertisement, entitled The Vatican in Rome recommends Nuxated Iron, published in a great circulation magazine in the early twentieth century. The aim of the work was to bring to light the ideologies underlying the language of advertising in the early twentieth century, and at the same time to provide a practical and didactic example of analysis that would enhance the linguistic, ideological and, especially, historical aspects of discourse. Thereunto, the methodology adopted was analytical, applied to a corpus consisting of a single text and based on the concepts mainly presented by Orlandi in the work Discourse Analysis: Principles and Procedures (1999).*

Keywords: *Discourse. Advertising. 20th Century.*

Título: *Vaticano en Roma recomienda hierro nuxado: discurso y análisis de un anuncio de medicamento del inicio del siglo XX*

Autora: *Samanta Rosa Maia*

Resumen: *Este trabajo adopta cómo referencia teórica el Análisis del Discurso de filiación francesa, practicada por Eni Orlandi, y propone el análisis de un texto titulado O Vaticano em Roma recomenda Ferro Nuxado [Vaticano en Roma recomienda hierro nuxado], publicado en una revista de grande circulación del inicio del siglo XX. El objetivo de trabajo fue traer a la luz las ideologías subyacentes al lenguaje publicitario en el inicio del siglo XX, y al mismo tiempo, suministrar un ejemplo práctico y didáctico de análisis, que despegase los aspectos lingüístico, ideológico y principalmente histórico del discurso. Para ello, la metodología adoptada fue analítica, aplicada a un corpus constituido de un solo texto y basada en los conceptos presentados por Orlandi, principalmente en el trabajo Análise de discurso: princípios e procedimentos (1999).*

Palabras-clave: *Discurso. Publicidad. Siglo XX.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170309-4317>

AS NOVAS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO NA MÍDIA BRASILEIRA

Edjane Gomes de Assis*

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

João Pessoa, PB, Brasil

Resumo: Com base na *Análise de Discurso francesa*, sobretudo na esteira de Pêcheux (2006), Foucault (2000; 2002; 2005), Charaudeau (2006), e em diálogo com a *Análise Dialógica do Discurso* (BAKHTIN, 2000), com as reflexões sociológicas de Bauman (2005), e estabelecendo articulação com a *Teoria da Comunicação* (MORETZSOHN, 2012), nosso estudo investiga como os discursos atuais sobre a reafirmação da identidade nacional e suas novas configurações ressurgem na mídia brasileira através de mecanismos disciplinares. Para tanto, analisamos duas campanhas publicitárias das empresas Chevrolet e Skol, ambas veiculadas em março de 2017. Compreendendo o texto publicitário como uma materialidade discursiva, em que estão imbricados elementos sociais, históricos e ideológicos, evidenciamos que as campanhas, para se (re)afirmarem perante a sociedade, recuperam o discurso da democratização advindo das novas demandas sociais, mas em sua interdiscursividade prevalece a ideia da autopromoção, cujo objetivo maior é o lucro. Assumem, assim, posicionamentos característicos de uma sociedade capitalista e competitiva.

Palavras-chave: Discurso. Identidade. Mídia brasileira.

1 DISCUSSÃO PRELIMINAR

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2000, p. 217). As palavras de Foucault nos convidam para a reflexão de que, enquanto sujeitos sociais, estamos constantemente reproduzindo as ideias do outro, mas sempre imaginando sermos “donos” de nosso dizer. Tal estratégia é o que nos torna autores, ou seja, assumimos uma função dentro de práticas discursivas determinadas. Este pensamento dialoga com a afirmação de Bakhtin (2000, p. 291), quando observa que “todo enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

Nos últimos tempos, em função das novas transformações sociais promovidas pelo movimento das minorias (mulheres, negros, índios, homossexuais, dentre outros sujeitos silenciados e reprimidos ao longo da história), observamos um novo processo de reconstrução discursiva, moldado por vozes que buscam resistir aos modos disciplinares que docilizavam os corpos através de tortura, tirania e opressão. A história está constituída de episódios e conquistas que, em seus bastidores, em espaços quase imperceptíveis aos olhos humanos, cultivam a dor, a violência, a repressão.

* Professora Doutora em Linguística. E-mail: assisedjane@hotmail.com.

As práticas de dominação sobre os sujeitos silenciados perduraram por longos períodos da história, mas ainda continuam em outras materialidades e com técnicas mais refinadas. Na idade Média – dominada pelo regime da Inquisição – observamos uma higienização da sociedade através da sentença dada aos sujeitos que não se enquadravam nos princípios difundidos pela Igreja. E bem mais tarde chegamos ao século XX e nos deparamos com grandes guerras mundiais, como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que teve como figura central o ditador alemão Adolf Hitler e sua política de genocídio. São inúmeras ações, cada uma com seus dispositivos e mecanismos de poder próprios de sua época, que só funcionavam porque estavam em sintonia com a legislação vigente, por mais estranho que isto possa nos parecer. A dor e a tortura eram perfeitamente justificadas e serviam de lição para os “transgressores”.

Ainda no século XX, mais especificamente na segunda metade da década de 1960 (fase mais ácida dos anos sessenta), a sociedade vivencia uma série de acontecimentos determinantes, resultando em várias conquistas que adquirem notoriedade neste século XXI. O “maio de 68 francês”, a luta pela igualdade racial nos Estados Unidos, dentre outros movimentos, atestam que nós, enquanto sujeitos históricos, também constituímos poder através da resistência, pois o poder circula, e onde “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 2000, p. 10). Os movimentos de luta pela igualdade de direitos promovidos pelo movimento feminista, o levante revolucionário dos estudantes e trabalhadores que reivindicam melhorias em vários setores, e, ainda, as novas concepções identitárias e suas formas de representação, comprovam que as resistências são fundamentais para o estabelecimento de uma nova democratização social.

No Brasil, os procedimentos de resistência geraram resultados mais significativos quando incorporados/materializados em leis (no aparato jurídico), que têm o objetivo de resguardar e assegurar os direitos do cidadão e da cidadã e o bem-estar social, pois “o discurso está na ordem das leis” (FOUCAULT, 2000, p.7). Eis algumas destas conquistas transfiguradas em leis: *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069/90), *Estatuto do Idoso* (Lei nº 10.741/03), *Lei Maria da Penha* (Lei nº 11.340/06), entre outras medidas que primam pela qualidade da sociedade. Contudo, mesmo que ainda não vislumbremos saldos positivos, sobretudo em diminuir os casos de violência contra a mulher, o discurso jurídico, um construto de leis, contribui para a solidificação das lutas por direitos que devem ser respeitados, diferentemente das práticas disciplinares que estavam amparadas na lei para justificar a dor e a desigualdade social que perduraram durante séculos.

Tais discussões preliminares são necessárias para que possamos ver e entrever como os mecanismos de resistência (demarcados nas lutas pelos direitos civis) reaparecem agora, em 2017, em um novo acontecimento – no discurso midiático. Com base na Análise do Discurso francesa (AD), objetivamos analisar como a mídia, sobretudo o dizer publicitário de duas peças produzidas pela *Chevrolet* e pela *Skol*, em busca de (re)afirmar um lugar e posição na sociedade, utilizam, em suas materialidades discursivas, enunciados que (re)criam efeitos de sentido advindos das demandas atuais, das lutas dos sujeitos por espaços que lhes foram negados, silenciados e controlados ao longo da história.

Sistematizamos nossa análise em alguns momentos que se coadunam: no primeiro momento recuperamos as bases teóricas da AD, a partir de Pêcheux (2006), Foucault

(2000; 2002; e 2005) e Charaudeau (2006). Dialogamos com alguns conceitos da Análise Dialógica do Discurso, com base em Bakhtin (2000), percorremos um caminho traçado por Bauman (2005) a fim de entender como se processa o que ele chama de “liquidez social”, e discutimos, também, a questão da velocidade midiática com base no pensamento de Moretzsohn (2012). No segundo momento, fazemos uma discussão sobre os dispositivos da mídia enquanto aparelho disciplinar e regulador. E no terceiro momento analisamos nosso *corpus*, que é composto de duas peças publicitárias, da *Chevrolet* e da *Skol*, ambas veiculadas na versão *online* em 2017. O afinamento das categorias teóricas – acontecimento midiático, poder e resistência – com o *corpus* do trabalho (peças publicitárias) nos possibilitou reconhecer que as estratégias utilizadas pela mídia, revestidas do discurso da atualidade, funcionam como uma forma de autopromoção das empresas, cujo objetivo consiste, fundamentalmente, em gerar o aumento de vendas.

2. SUJEITO, PODER E RESISTÊNCIA

Os estudos linguísticos passaram por um longo processo de reconfigurações epistemológicas que contribuíram para uma nova concepção de língua e linguagem. Ainda com base na linguística histórico-comparativa (que vigorou até o século XIX) e caminhando para a Linguística de Saussure (Século XX), os postuladores científicos, de base estruturalista, silenciaram o sujeito e seus processos enunciativos. Os primeiros rumores sobre a mudança de ponto de vista em relação ao objeto (sujeito da comunicação) são visualizados por Benveniste com sua teoria da enunciação e análise das relações intersubjetivas.

Todavia, somente no final da década de 1950 e nos primeiros anos da década de 1960, com a *guinada pragmática* dos estudos linguísticos, as ideias do funcionalismo linguístico (em detrimento de formalismo pautado apenas na estrutura sintagmática), são amplamente difundidas através das novas tendências advindas da Linguística, ciência-piloto. Eis algumas teorias: a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Análise da Conversação, a Etnolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso (em suas várias vertentes) e outras tendências que passam a tratar a língua/linguagem dentro dos contextos de uso. A língua passa, assim, a ser explicada com base em elementos sociológicos, psicológicos, históricos, antropológicos que são movidos/recuperados para a investigação dos sentidos materializados no linguístico.

No interior das bases funcionalistas, adentramos o território das teorias do discurso. Focalizamos nosso olhar para a Análise do Discurso francesa (AD), que trata o sujeito da comunicação como um sujeito discursivo, constituído por uma historicidade. Com base na “tríplice aliança”, formada por três grandes áreas do conhecimento – Linguística, História e Psicanálise –, a AD observa o sujeito e seu discurso como o resultado de elementos sociais, históricos e ideológicos. Para entender como os enunciados promovem sentido, é necessário observar os lugares, as circunstâncias e a vontade de verdade destes sujeitos. Se faz necessário, ainda, analisar os dispositivos utilizados para demarcar suas posições na sociedade e (re)afirmar identidades. O sujeito, em AD, se diferencia do sujeito da Psicanálise porque não o enxerga mais como um indivíduo somente clivado e

censurado; nem seria somente o sujeito da história, do marxismo em sua primeira fase, porque não é mais um sujeito totalmente assujeitado, ou seja, sem possibilidade de resistência e interpelado pela ideologia do Estado. É agora, um sujeito discursivo, social, com possibilidades de resistência, e ocupa várias funções nos espaços sociais. O sujeito discursivo é uma junção de todos esses sujeitos que vão aparecer através do discurso mediante dispositivos de poder.

Ao estudar o poder, Foucault revela que seu objetivo, na verdade, seria estudar o sujeito e seu comportamento no campo social e disciplinar. Em *Hermenêutica do sujeito* – curso ministrado em 1982 – o filósofo estabelece uma comparação do sujeito tratado por Platão, Epicuro, Sêneca, com o sujeito moderno e sua inserção na política. Em sua investigação sobre as técnicas de subjetivação como o “cuidado de si”, ele mostra como a sociedade, mediante técnicas disciplinares, vai moldando e docilizando os corpos em busca de materializar verdades que não passam de um jogo de representação. Em sua fase sobre a *genealogia do poder* ele observa que se faz necessário um redimensionamento desse sujeito tradicional:

É preciso soltar, se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 2005, p. 7).

O fazer genealógico exige um contínuo movimento que se distancia do caráter linear e cronológico da história tradicional. Quando estuda o discurso sobre a loucura, ainda em sua primeira fase, Foucault observa que era necessário utilizar dispositivos (laudo pericial, técnica da escuta) que diagnosticassem um sujeito como louco, alguém desprovido de suas faculdades mentais/rationais. A loucura, no período entre 1660 e 1760, na França, funcionava como uma marca identitária para excluir os indivíduos que não se adequavam aos princípios e dogmas estabelecidos pelo poder vigente. Era necessário, então, fazer uma higienização da sociedade e separar tais sujeitos, a fim de que não contaminassem os demais – são utilizados, portanto, mecanismos de exclusão e punição. Modos aterrorizantes, que ainda aparecem na opacidade dos dizeres, continuam ecoando ao longo da história, mas por outros meios.

Sendo assim, quando se estuda o sujeito estuda-se, concomitantemente, o poder. Amplamente investigado em várias áreas do conhecimento e ao longo da história, a análise do poder cultiva as características próprias de cada pesquisador e sua área específica. A inquietação de Foucault acerca da investigação sobre o poder consistia na escassez de uma análise voltada para um processo genealógico, como ele surge mediante dispositivos disciplinares. O filósofo observa que os estudos acerca do poder comumente apareciam de modo antagônico (uma disputa entre o bem ou o mal). Tal problemática adquire uma tonalidade mais forte em suas discussões dominadas por profundos embates e rupturas com os ideais marxistas fortemente difundidos na primeira fase da Análise do Discurso pelo viés de Pêcheux. Conforme vai desenvolvendo suas pesquisas, influenciadas pelos estudos de Nietzsche, Foucault chega à conclusão de que o poder nem deve ser tratado estritamente como uma negatividade, nem deve ser conduzido de modo estático, mas circular, como um processo contínuo – é o que ele chama de “microfísica”.

O deslocamento de uma análise do poder circunscrita ao Estado para um universo significativo e corporizado em infinitos espaços (até mesmo no interior do próprio indivíduo) compreende uma atualização, e ao mesmo tempo, uma ruptura feita por Foucault em contraposição ao que se fazia naquela época, dominada pelo pensamento marxista alimentado pelo Partido Comunista Francês. Ao tratar da resistência – que seria a possibilidade de o sujeito escapar ao assujeitamento/alienação –, Foucault tenta comprovar, através de indagações típicas do saber filosófico, que a resistência também configura um dispositivo de poder. Assim, podemos entender que o sujeito, mesmo estando aparentemente impossibilitado de exercer seu direito e liberdade, ainda encontra formas de resistir, mediante diferentes ações. Os eventos registrados pela história comprovam algumas destas ações: as resistências aparecem em plena era medieval, nas civilizações que se contrapunham aos (e)feitos do Império Romano; estavam nos campos de algodão, através dos cantos dos escravos negros americanos; estavam nas vítimas do holocausto, nas memórias escritas nos mais diversos suportes e que ainda hoje são descobertas por historiadores; estão na atualidade, na liquidez de nossa sociedade que a todo momento se (re)inventa e vai adornando/moldando/formando/formatando nossa percepção sobre o mundo. É necessário, portanto, conduzir nosso olhar para algumas reflexões fundamentais: Como podemos reconhecer quem é este sujeito que fala e como ele demarca seu território frente aos acontecimentos?

O acontecimento, o modo como as ideologias se materializam no discurso, é estudado por especialistas de diversas áreas do conhecimento e aparece com diferentes concepções para cada pesquisador. Para os historiadores, trata-se de um *acontecimento histórico*, algo demarcado cronologicamente na história – as grandes batalhas, a conquista de um reino, os fatos que devem ser relatados, são vistos dentro de uma série de outros acontecimentos. Os jornalistas lidam como o *acontecimento factual*, com a história imediata. Os fatos surgem e devem ser documentados, ou seja, informados quase que em tempo real. Há toda uma luta pelo “furo da reportagem”, a necessidade de noticiar primeiro, ainda no calor do acontecimento; o que pode resultar, na maioria das vezes, em equívocos e julgamentos apressados sobre um fato.

Já na perspectiva discursiva, o acontecimento seria uma junção do acontecimento histórico (historicidade) e do acontecimento instantâneo (fato jornalístico). Em *O discurso: Estrutura ou Acontecimento*, Pêcheux (2006), observa que é no campo linguístico, lugar da materialização do pensamento, que podemos analisar a reprodução de dizeres demarcados, reverberados em outros lugares. Não há como dissociar a análise da estrutura sem a observação de seu acontecimento. Para tanto, ele analisa o enunciado *On a gagné* (Ganhamos) pronunciado pelos eleitores no acontecimento histórico – a vitória de François Mitterrand à presidência da França em maio de 1981. Observa como este enunciado reaparece no discurso da imprensa, retomando novas significações, e se transformando em um acontecimento discursivo. Quando analisa a repercussão da vitória de Mitterrand nos grandes jornais franceses, a partir de enunciados como *François Mitterrand é eleito presidente da República Francesa; A esquerda francesa leva a vitória eleitoral dos presidencialistas; A coalização socialista-comunista se apodera da França*, Pêcheux mostra que uma análise apenas estruturalista, que trata a língua como produto fechado e acabado, limita a interpretação, pois não abre espaço para entender como os ditos fazem sentido e como são evidenciados no jogo de oposições.

Desta forma, estudar a mídia como um espaço (re)produtor de identidades é algo quase imprescindível na atual conjuntura social, tanto nacional como internacional, sobretudo neste momento de profundas confluências ideológicas.

3. MÍDIA E (RE)CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Nunca se questionou tanto as verdades materializadas no discurso midiático como neste século XXI. No Brasil, mais precisamente de 2010 para hoje, 2017, vivemos uma fase de desconfiança em relação aos ditos que são amplamente difundidos pela mídia. Casos de corrupção nas mais diversas esferas da sociedade, reformas trabalhistas, educacionais, bem como informações internacionais, nos surgem através da mídia com diversas nuances. Mas, quando estes fatos interpretados/editados pelos jornais, entram em contradição com os posicionamentos ideológicos dos sujeitos (leitores, ouvintes, telespectadores), temos um cenário propício para o que Bakhtin chama de “arena”. É o que se observa, de forma mais incisiva, nas redes sociais, que hoje configuram um “Quinto poder”, um amplo espaço de circulação dos saberes. Na tentativa de fugir das redes convencionais (empresas de comunicação monopolizadoras), os leitores comentam as informações, deixando ao longo do discurso marcas identitárias.

Nas redes sociais os sujeitos, ao sentirem certa liberdade¹, desfrutam a oportunidade de criticar as notícias, sobretudo de ordem política. Assim, são postos em jogo os princípios que edificam o dizer midiático: credibilidade da informação; neutralidade/imparcialidade; prestação de serviços; princípios éticos e morais. Primando pela instantaneidade do dizer, os meios de informação, em suas mais variadas versões, procuram estabelecer uma relação mais próxima entre os fatos e o público. As notícias em “tempo real” (cobertura de uma eleição, por exemplo) objetivam criar um efeito de verdade e credibilidade, mesmo que no interdiscurso encontremos traços de parcialidade do dizer.

Sobre a questão da temporalidade midiática e suas consequências quanto ao caráter da imparcialidade, a jornalista Moretzsohn (2012, p. 120-121), com base nos estudos marxistas, concebe a velocidade do “tempo real”, imposta no jornalismo, como um “fetiche”, quando a notícia se torna um mero produto de consumo – uma economia entre a oferta e a procura. Ela afirma que, “com base neste ‘fetiche’, ‘chegar na frente’ torna-se mais importante do que ‘dizer a verdade’: a estrutura industrial da empresa jornalística está montada para atender a essa lógica.”

E continuando a discussão sobre os dispositivos articulados no ato de informar, Charaudeau (2006) traz uma interessante análise sobre o comportamento das emissoras americanas na cobertura dos ataques terroristas do 11 de Setembro. O pesquisador observa que os jornais utilizaram um jogo de similitudes, típicas de uma roteirização

¹ Contudo, sabemos que somos constantemente vigiados, e nas redes sociais não é diferente. A internet possui também códigos e leis que regulamentam os conteúdos que são veiculados. Há todo um trabalho de investigação altamente sofisticado, capaz de detectar crimes da internet. Mesmo com a sensação de anonimato, que propicia uma certa liberdade do dizer, o usuário vai deixando pistas que podem ser rastreadas. Crimes de diversas naturezas foram solucionados graças ao trabalho de especialistas que estão também, diariamente, buscando atualização dos mecanismos investigativos devido à rapidez tecnológica.

televisiva e técnicas cinematográficas. Lá estão: a *situação inicial*, demarcada no período antes dos ataques, as primeiras horas que antecedem a queda dos aviões; o *surgimento dos fatos*, o momento exato em que os aviões atingem as torres, cujas imagens aparecem em tempo real, ao vivo, inicialmente por câmeras amadoras, depois por aparelhos tecnológicos oficiais, profissionais; as *vítimas*, que foram contabilizadas de forma abstrata, mas nota-se que houve preocupação em preservar a imagem dos corpos; as *testemunhas*, sujeitos que contam o que aconteceu e são vistos como pessoas indefesas. Há, também, os *salvadores*, bombeiros e outros personagens dessa história, que se empenharam no salvamento das vítimas. E por fim, aquele que Charaudeau denomina *O grande salvador* – o prefeito de Nova Iorque conclamando a população para a guerra contra o terrorismo, que adquire uma identidade de *vingador*, e reproduz o discurso do presidente George W. Bush.

Os telejornais brasileiros assumiram também “seu lado” diante dos atentados. Ao mesmo tempo em que mostravam a queda das torres, apresentavam, logo em seguida, a euforia dos palestinos, queimando bandeiras americanas em comemoração aos ataques. Dissemina-se, pois, uma verdade para a população em relação aos jogos de oposições discriminatórias que elegeram o vilão e o mocinho deste “filme”.

A influência exercida pela mídia é perceptível nas discussões políticas. Os argumentos utilizados pelos sujeitos comuns ressurgem das informações e comentários proferidos por especialistas formadores de opinião. Todavia, enquanto pesquisadores do discurso e seus efeitos de sentido, devemos sempre procurar aprimorar nosso olhar para a historicidade das coisas ditas e para as condições em que tais enunciados são produzidos, pois quem fala, fala sempre a partir de um lugar e posição na instância social, e “por mais que se diga o que se vê, o que se vê jamais se aloja no que se diz.” (FOUCAULT, 2002, p.12).

Mesmo em uma matéria aparentemente neutra, há fortes grupos que “ditam” a tonalidade do dizer jornalístico, muito embora os próprios manuais de cada veículo insistam em afirmar que tal prática não é aceitável. Um aspecto fundamental que não se deve negligenciar na análise do discurso midiático é a questão publicitária. Sabemos que as mídias sobrevivem em função de seus anunciantes – os patrocinadores de cada empresa. A publicidade aparece em vários espaços sociais e são fundamentais para manter uma empresa viva, atuante no mercado.

O discurso publicitário – cujo objetivo é o lucro – atua no inconsciente dos potenciais consumidores, criando a necessidade de consumo. Quem, muitas vezes, não parou em frente a uma loja, guiado(a) pela propaganda de tal produto? Quantas vezes compramos algo de que não estávamos precisando, levados(as) apenas pelos argumentos de um(a) bom/boa vendedor(a) ou porque viu a publicidade na TV? Estudando seu público-alvo, com base em pesquisas e inúmeras técnicas de sondagem, é possível construir uma linguagem costurada de enunciados de efeito e estratégias de repetição. É a velha retórica cada vez mais atualizada.

Slogans como: *Compre Baton! Compre Baton! Seu filho merece Baton!, Não esqueça a minha Caloi!, Beba Coca-Cola!* resistem ao tempo e ao esquecimento, pois, embora tenham surgindo décadas atrás, ainda continuam vivas nas lembranças de muitas pessoas, provando, assim, a velha máxima de que “A propaganda é a arma do negócio”.

Fundamentado em princípios filosóficos, com base na retórica – arte de convencimento – , cria-se um efeito de sentido firmado no desejo, na necessidade de consumidor e de se representar para o outro. As técnicas/táticas de persuasão são inúmeras, e hoje, com o predomínio da cultura do som, imagem e movimento, os dentes aparecem mais brancos, os cabelos são mais sedosos, a pele ressurgue mais aveludada e os cosméticos são apresentados com o objetivo de esconder as marcas do tempo através dos “cremes anti-idade”. São imagens que contribuem para o discurso da felicidade plena. Temos a sedimentação de ideias que procuram retardar a dor, inibir a tristeza e criar um mundo maravilhoso em que não há espaço para o sofrimento ou a crise existencial. Vemos, desse modo, dispositivos ideológicos que tanto têm alimentado o terreno midiático – uma ideia que vende. E vende bem!

Com o avanço do processo de democratização e o surgimento de discussões, até então silenciadas e tidas como *tabus*, observamos que estamos em um novo mundo de subjetividades que aparece em constante modificação e propiciando uma série de inquietações. Alguns chamam de “crise de identidades e valores”, outros de “um novo mal do século”, e há quem defenda a necessidade de decretar uma ordem para uma sociedade que perdeu seu rumo e não consegue mais encontrar o caminho de volta. É impossível não reconhecer que a sociedade passa por profundas e rápidas mudanças, e que tais mudanças têm custado caro e vêm provocando choques e conflitos nos mais diversos setores.

A nova cara da sociedade, sobretudo na conjuntura político-social vivenciada a partir de 2016, vem sendo moldada a partir dos movimentos de luta pela igualdade de direitos, em que são criados espaços e ambientes propícios para discussões que envolvem questões de gênero, raça, religião, posicionamentos político-partidários. E nesta conjuntura, as empresas midiáticas também precisam passar por uma fase de reconfiguração e ações de vigilância. Com base na “Lei de responsabilidade social”, uma espécie de compromisso firmado na promoção de princípios e valores que contribuam para a melhoria e bem-estar da sociedade, as empresas estão cada vez mais vigiadas. Os discursos publicitários, por serem monitorados pelo CONAR (Conselho de Autorregulamentação Publicitária), estão constantemente respondendo a processos, conforme as demandas de grupos sociais representativos que se sentem agredidos pela forma como os conteúdos são veiculados.

Há casos, por exemplo, de grandes marcas que foram penalizadas com altíssimas multas por trazerem, em sua publicidade, ideologias racistas, machistas ou posturas discriminatórias de várias naturezas. Primando pela conservação da imagem que lhes confere credibilidade no mercado, e temendo a punição, as empresas vêm investindo pesadamente nos últimos anos (desde 2015), em temas que tratam de diversidade e igualdade de direitos. As reivindicações feitas ao longo da história voltam como uma potente onda que vai ganhando cada vez mais força nas instâncias sociais. É o que podemos observar na análise de duas propagandas de duas marcas famosas no mercado: o *Novo Cruze* da *Chevrolet* – empresa multinacional do campo automotivo – e a *Skolors* – lançamento de latas da *Skol* que representam a cor da pele do brasileiro. Analisemos como as duas empresas entram na nova ordem social para modelar suas imagens perante seu público/consumidor.

4. NO (RE)DIZER DA CHEVROLET E SKOL: PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Neste tópico analisaremos os processos identitários instaurados no discurso da *Chevrolet* e da *Skol* emoldurados de já ditos materializados em um novo acontecimento. Vejamos, inicialmente, o processo de discursivização utilizado pela *Chevrolet* para convencer seu potencial consumidor.

4.1 “NOVO CHEVROLET CRUZE: VOCÊ NA DIREÇÃO DA MUDANÇA”

A *Chevrolet* se mantém atuante no país desde 1925 e o Brasil compreende o terceiro maior mercado da empresa no mundo, depois da China e Estados Unidos. Em 2014, foram emplacados aproximadamente 580 mil automóveis.² Os números são significativos, de modo que se exige a manutenção e elevação destes dados. Para tanto, torna-se quase que uma obrigação produzir campanhas publicitárias para manter os valores econômicos. É o que notamos no anúncio do carro *Cruze* lançado desde o mês de maio de 2017, e foi veiculado através da TV e da internet.

Com duração de 00:01:00 (um minuto), o anúncio do *Novo Chevrolet Cruze*, que tem como slogan “Novo Chevrolet Cruze Sport 6: Você na direção da mudança”, apresenta, já em primeiro plano, pontos turísticos do Rio de Janeiro (Arcos da Lapa, conforme figura 1), vazios e que, posteriormente, são ocupados por pessoas protestando com cartazes (figura 2). Vejamos as duas imagens:

Figuras 1 e 2 – Anúncio do Novo Chevrolet Cruze Sport 6



Fonte: <http://www.chevrolet.com.br/carros/cruze-sport-6.html>

O texto é narrado juntamente com a projeção de imagens da prisão de corruptos e várias ações que envolvem temáticas como respeito e ética, manifestadas em outros espaços sociais: no trabalho, no trânsito, no bar. O texto que é veiculado no site (<www.chevrolet.com.br/carros/cruze-sport-6.html>) é narrado por uma voz feminina e vai surgindo em sincronia com as imagens. Eis o texto na íntegra:

² Dados fornecidos pelo site: <<http://www.chevrolet.com.br/universo-chevrolet/sobre-a-gm-a-companhia.html>>

Somos um povo que aprendeu a exigir mudanças. E que tá mudando pra servir de exemplo. E que não aceita mais do que é justo. Que cansou da malandragem. Que *acelera* na direção certa. Somos um povo que aprendeu que sua *força* vem de cada pessoa. Porque na prática, a mudança começa com você. Novo Chevrolet Cruze: Você na direção da mudança.³ (grifos nossos).

A função enunciativa, apresentada nas materialidades do anúncio, dialoga com as características da mídia – instantaneidade e atualidade – emolduradas de uma retórica que conversa diretamente com o público. O calor dos acontecimentos que dominam a atual conjuntura política do país (denúncias e prisões envolvendo casos de corrupção, operações policiais, discussão sobre reafirmação de valores tão esquecidos nas relações interpessoais), é recuperado agora em busca de preservar e modelar a identidade da marca *Chevrolet*. Seu consumidor é aquele que “quer mudanças” e que “cansou da malandragem”. A proposta reside em unir a velocidade das transformações sociais com a velocidade do carro, pois o povo/motorista do carro “acelera na direção certa”.

O texto mostra que houve uma mudança significativa na atitude do brasileiro. Antes visto como um povo passivo, que não reivindicava seus direitos, no momento atual ele está não apenas se posicionando nas redes sociais, mas se deslocando para as ruas. O “quinto poder” – a influência das redes – aparece no anúncio como uma ferramenta desta resistência. O deslocamento dos lugares de confronto travados pela população (das redes para as ruas) chega a seu ápice, seu *grand finale* – com a escolha do carro – o *Novo Chevrolet Cruze Sport 6*.

Para construir uma positividade, há junção entre imagens, sons e movimentos. A música de fundo determina o ritmo do dizer e também constitui sentido. Até os trinta e quatro segundos (00:00:34), há a predominância do rock, um ritmo mais ácido, forte, com o objetivo de ratificar o movimento – a fúria das pessoas em atitude de protesto. A partir da metade do anúncio (segundos posteriores) até seu final, predomina o samba, que aqui é utilizado estrategicamente no momento em que tais reivindicações extrapolam os limites da política e ocupam outros fóruns de debate. O ritmo muda e revela em seu interdiscurso, a ideologia do discurso nacionalista que perdura até o surgimento de um casal que antes estava nas ruas, e agora se desloca para a garagem de um prédio e adentra, cada um, em seu *Cruze*. Os dois modelos (personagens principais do anúncio) figuram este consumidor que está “na direção da mudança”. Tudo em uma perfeita sincronia e sinfonia de ideias, movimentos, cores e sons.

A trilha sonora é, deste modo, determinante para a mensagem publicitária da *Chevrolet* e sustenta o discurso da mudança, pois, como operadora de memória, a mídia contribui para promover valores que comumente não eram apresentados em um anúncio de carro. A mudança está também na nova postura da *Chevrolet*. A rigor, suas mensagens sempre traziam a ideia de movimento, carros na lama, figuras masculinas vencendo obstáculos para demonstrar a resistência e força do carro. A mudança está em ajustar/afinar/sincronizar tais movimentos com as novas configurações sociais, reproduzir, portanto, efeitos de atualização/modernização/democratização.

³ Fonte: <http://www.chevrolet.com.br/carros/cruze-sport-6.html>

Ao reatualizar o discurso da mudança, neste novo acontecimento discursivo – a propaganda – a marca se autopromove, apresentando-se como uma empresa séria, atual, que está em parceria com a sociedade, sustentando o discurso do engajamento político, democrático e participativo. Assim, preserva seu potencial de mercado – o lucro – e constrói novas subjetividades: uma empresa que não tem preconceitos, que está atenta às questões políticas e que não aceita a corrupção. Vai, portanto, ganhando cada vez mais espaço no cenário automotivo e midiático. A empresa segue estratégias semelhantes a outras empresas que estão “cantando” a mesma música – o discurso da transformação social. É o que faz também a *Skol*.

4.2 A SKOL CORES E O DISCURSO DA DIVERSIDADE

De origem dinamarquesa com licença para ser produzida no Brasil, a *Skol* (que significa *à vossa saúde/à nossa saúde* – uma saudação escandinava) sempre gerou polêmica por causa dos anúncios que comumente, a exemplo de outras marcas de cerveja, trazem mulheres seminuas para apresentar o produto. Os textos aparecem com duplo sentido que dialogam diretamente com a silhueta (curvas) da mulher. O slogan “Skol: A cerveja que desce redondo” sempre parecia de modo provocativo e povoava o imaginário masculino, na concepção dos anunciantes. Dentre vários anúncios que traziam discursos machistas e erotização da mulher, vejamos o anúncio produzido alguns anos atrás e que foi alvo de muitas críticas, principalmente advindas do movimento feminista, e que resultaram em uma advertência do CONAR.

Figura 3 – Anúncio da Skol



Fonte: <http://www.ultracurioso.com.br/>

O anúncio (Figura 3) faz parte de uma campanha da *Skol* que trazia o slogan “Se o cara que inventou *o bebedouro* bebesse Skol, ele não seria assim. Seria assim”. A frase era sempre preenchida com alguma invenção/produto, mas sempre evidenciando a posição da mulher em atitude erótica ou realçando as partes de seu corpo, mais precisamente os seios e os glúteos. Neste anúncio, vemos a imagem de uma mulher em uma posição erótica com o objetivo de despertar o olhar masculino. As cores amarelo, laranja e vermelho, predominantes no texto, dialogam com a cor da cerveja e estimulam o paladar, ou seja, o apetite sexual. São cores quentes e chamativas.

A *Skol* sempre foi criticada por trazer em seus anúncios mulheres como objetos sexuais. Até 2016 os anúncios ainda traziam mensagens polissêmicas incorporadas de preconceitos e estereótipos contra a mulher brasileira. Após intensos embates e críticas registradas por grupos feministas e organizações que lutam pela valorização das identidades, observamos uma mudança sutil, embora ainda apareçam discursos machistas em propagandas de cerveja, como é perceptível em marcas como a *Itaipava*, *Devassa*, entre outras, que comumente associam a mulher a objeto de satisfação sexual masculina.

Os novos tempos chegam e com eles ressurgem também velhos discursos com uma nova roupagem, e que propiciam discussões que vão se metamorfoseando em outras materialidades, e se cristalizando no discurso da mídia. Bauman (2005, p.19) defende que as identidades são líquidas, pois se adequam aos espaços sociais. Para ele “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. A mudança de estratégia orquestrada pela *Skol* dialoga com a teoria de Bauman. Articulam-se novas identidades que vão se adequando às novas exigências de uma sociedade mais democratizada e politizada, mas em constante vigilância. Temos um mercado cada dia mais exigente.

De modo semelhante aos procedimentos ideológicos e discursivos da *Chevrolet*, observamos que a *Skol* segue o compasso das empresas atuais: retomar o princípio da mudança social, mas agora focalizando o discurso da diversidade, através de uma série especial de latas com as cores da pele – denominada *Skolors* – um neologismo criado para lançar um novo produto e construir um jogo de similitudes com os questionamentos atuais – defesa dos direitos, reafirmação da identidade nacional, e, sobretudo, luta pela valorização da diversidade em suas múltiplas tipologias.

Sabemos que a luta pela igualdade de direitos dominou a sociedade em várias épocas e vigora nos dias atuais. O processo de formação do povo brasileiro, não muito diferente do que ocorre em outros países, é dominado por histórias que trazem, em suas entrelinhas, episódios de tortura e extrema exclusão de pessoas que eram consideradas “diferentes” por causa da cor de sua pele ou de sua língua. O regime escravocrata que dominou nosso país até maio de 1888, testifica um mecanismo de segregação do indivíduo em seu grau mais extremo. Se hoje ainda discutimos estas questões, ou se necessitamos de leis que possam dirimir o preconceito racial, por exemplo, é porque não vislumbramos essa “libertação da escravatura” como está cristalizado nos livros didáticos de história.

O caráter de originalidade da campanha da *Skol* está em conseguir recuperar enunciados em circulação na esfera social e dar a eles consistência de novo. O anúncio não fala mais sobre os protestos nas ruas, ou denúncias dos casos de corrupção, e não temos aqui a predominância explícita do discurso da ética e moral, conforme fez a *Chevrolet*. A *Skol* projeta seus holofotes ideológicos para a política da diversidade de gênero, de raça, de idade, de corpo, de beleza, de cultura, entre tantas outras diferenças que devem nos unir e não nos segregar. Temos dizeres velhos com outra formulação que produz sentidos em um outro acontecimento. Seus enunciados ressurgem povoados de outros enunciados: voltamos para o período colonial, passamos pelo movimento de segregação nos Estados Unidos, o genocídio da segunda guerra mundial, em que se defendia uma raça pura, e que ressurge agora em forma de negatividade e fomentando movimentos de resistência.

Considerada como uma marca de cerveja que sempre reproduzia discursos machistas por tratar a mulher de modo pejorativo, como vimos, a *Skol* procura silenciar seu passado e se aproximar da figura feminina, instaurando, assim, uma positividade. Aposta neste “novo discurso” para atingir um maior número de consumidores, utilizando a internet e incorporando uma atualização dos ditos quando une imagem, som e movimento. A página *online* da *Skol* (<<http://www.skol.com.br/verao/>>) evidencia, já em primeiro plano (na capa), sua nova campanha, que tem como slogan “Skolors: uma edição especial de latas nas cores da nossa pele”, apresentada num filme publicitário com duração de um minuto e vinte e dois segundos – (00:01:22). Sabemos que o minuto da TV exige muitos custos, assim, a empresa procurou utilizar seu espaço próprio, seu site, para se vender e se autopromover. Vejamos como suas estratégias são discursivizadas a partir das duas imagens (figuras 4 e 5) que representam duas cenas do filme:

Figuras 4 e 5 – Cenas da campanha Skolors



Fonte: <http://www.skol.com.br/verao/>

A interação com o internauta é cuidadosamente pensada. A partir do primeiro momento, o leitor/consumidor, além de poder navegar pelas páginas da campanha, pode também observar três pessoas diferentes quanto à cor da pele e gênero: duas moças ruivas e um rapaz que traz na pele sintomas do vitiligo (anomalia na pele e que é atestada por muitas pessoas) e é posicionado ao centro, entre as duas mulheres.

O vídeo começa com uma música de fundo (som de batoque e berimbau, que reproduz o ritmo africano mesclado com o samba) e a imagem de uma mulher branca de costas, sendo abraçada por uma mulher negra, que traz em uma de suas mãos a cerveja de cor marrom e dirige-se para a câmera. O caráter de originalidade da campanha está em conseguir recuperar enunciados em circulação na esfera social e construir um efeito de atualidade. Durante todo o filme são apresentadas pessoas de várias cores, raças, idades e formas físicas se abraçando, mas sempre projetadas para as lentes da câmera e trazendo, em suas mãos, as latas coloridas, que dialogam com a cor da pele dos personagens. Há um diálogo também com a cor da parede de fundo que aparece com a mesma tonalidade, e assim entra em harmonia com a proposta da campanha fomentar o discurso da diversidade.

A segunda imagem dita também a regularidade do (re)dizer. São apresentados cinco homens diferentes quanto à raça e estrutura corporal, mas que estão próximos, são postos em uma relação cordial. O filme apresenta cortes de imagens que focalizam detalhadamente partes dos corpos dos sujeitos em evidência: a boca, as mãos, os pés, o tórax, os cabelos, os olhos. São utilizados, ainda, jogos de montagem das imagens dos modelos para construir um efeito de unidade (conforme a figura 6). E a última imagem

(figura 7) traz as latas de cerveja com o *slogan* que domina o discurso atual: “Skol: redondo é sair do seu quadrado”. O jogo de similitudes com o enunciado “redondo” é materializado no movimento giratório das latinhas. Este efeito circular não apenas recupera seu slogan antigo “A cerveja que desce redondo”, mas aparece para evidenciar a mudança e transformação da sociedade. As cores das latinhas interdiscursam com as pessoas do anúncio e rememoram o povo brasileiro, sedimentando a ideia de uma só nação.

Figuras 6 e 7 – Cenas da campanha Skolors



Fonte: <http://www.skol.com.br/verao/>

A empresa atende às demandas sociais, como fazem outras empresas, e se encaixa neste novo movimento de reafirmação nacional, trazendo um discurso engajado na política de valorização da diversidade em seus mais distintos aspectos. Se representa com a ideia de unidade, conforme vemos nas figuras 6 e 7, com um arrojado processo de montagem e efeitos de imagem, partes de fotos de dois sujeitos completamente diferentes fisicamente: um homem branco e uma mulher negra – ambos seminus. São distintos fisicamente, mas são brasileiros, e é isto que os une. A identidade é formada através deste mosaico de várias identidades, e é nesta diferença que reside a riqueza cultural do povo brasileiro, em não ser considerado como uma homogeneidade e posto de modo fechado e fixo, pois “redondo é sair de seu quadrado”, uma frase que dialoga com o dizer de Bauman (2005, p. 35), quando defende que “em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, ‘estar-fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto.”

A dinamicidade e incessante mutação flutuante são características perseguidas e defendidas no discurso midiático. Há sempre necessidade em inovar, procurar algo diferente das estratégias de outras empresas. O mercado cada vez mais competitivo e exigente, como é o universo midiático, exige que os anúncios tragam sempre algo original e que esteja à frente de seu concorrente – o que importa é fazer a diferença. Como o discurso “politicamente correto” está “na moda” e vem crescendo cada dia mais a partir dos primeiros meses de 2017, a Skol almeja fazer a diferença construindo estratégias para se representar/reafirmar/subjetivar perante o público brasileiro, trazendo a discursivização sobre a diversidade e a revalorização da nacionalidade.

Com este discurso a Skol recupera a confiança perante o público, principalmente o feminino, no sentido de ganhar notoriedade. Não há mais espaço aqui para o questionamento da sexualidade, ou a erotização da mulher projetada de modo pejorativo. Há, com esta estratégia, uma reconstrução de valores esquecidos e silenciados. Quando evidencia a diversidade racial e posiciona os negros como protagonistas do filme, se vende como empresa séria, comprometida com o exercício de democratização e

valorização da cultura brasileira. Esta é a fórmula encontrada e assumida pela *Skol* para ganhar credibilidade e, conseqüentemente, gerar lucro e se manter ativa no ramo de bebidas, um mercado altamente competitivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise nos convida para uma reflexão de como os elementos sociais, históricos e ideológicos produzem saberes e estabelecem jogos disciplinares no universo midiático. A *Chevrolet* e a *Skol*, empresas já consolidadas no mercado, uma no ramo automotivo e outra no ramo de bebidas, estão atentas aos novos posicionamentos da sociedade e procuraram projetar suas imagens a partir dos discursos atuais.

Os pressupostos epistemológicos da Análise do Discurso e o diálogos com outras perspectivas teóricas, nos forneceram pistas para investigar, no interior dos discursos, o jogo da memória e os mecanismos de poder e disciplinamento, buscando entender, portanto, como os sujeitos exercitam seu direito através das resistências. A tentativa de atualização do discurso da autoafirmação nacional e valorização da identidade, demonstra o empoderamento da sociedade que quer mudança e que luta por isso a ponto de não aceitar mais ideias excludentes e preconceituosas.

Mesmo procurando sincronizar as novas exigências da sociedade – a *Chevrolet* com o resgate de valores como ética, moral e construção de uma consciência política e a *Skol* com o discurso da diversidade como valorização identitária –, entendemos que as empresas respondem por lugares de consumo, cujos objetivos estão pautados no lucro, na geração de renda – o que, a rigor, não poderia ser diferente. Contudo, embora encontremos nuanças do discurso capitalista, não podemos deixar de reconhecer que os procedimentos midiáticos apresentados nos dois anúncios já configuram resultados positivos imbricados na luta para dirimir o abismo cultural entre os indivíduos.

Entendemos, enfim, que devemos adotar certa cautela em valorizar tais enunciados como verdades absolutas, mas é importante reconhecer, a partir destes textos, que as minorias (sujeitos silenciados ao longo da história) saíram de um regime de extrema clausura e cerceamento, para ocuparem espaços que até então eram destinados aos homens brancos e de maior poder aquisitivo na sociedade. São as novas configurações identitárias que estão ganhando outros contornos na mídia brasileira. E não podemos deixar de reconhecer.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo, Marins Fontes, 2002.
- _____. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2005.
- MORETZSOHN, S. *Jornalismo em “tempo real”*: O fetiche da velocidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan: 2002.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas, Pontes, 2006.

SITES VISITADOS

Anúncio do Novo Chevrolet Cruze Sport 6: Disponível em: <<http://www.chevrolet.com.br/carros/cruze-sport-6.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Anúncio da Skol: Disponível em: <<http://www.ultracurioso.com.br/6-propagandas-de-cerveja-que-causaram-maior-confusao/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Anúncio da Skol Cores: Disponível em: <<http://www.skol.com.br/verao/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Recebido em: 13/04/17. Aprovado em: 15/09/17.

Title: *New configurations of identity and its effects of sense in Brazilian media*

Author: *Edjane Gomes de Assis*

Abstract: *Based on the French discourse analysis, especially in the wake of Pêcheux (2006), Foucault (2000; 2002; 2005), Charaudeau (2006), and in dialogue with the Dialogical Discourse Analysis (BAKHTIN, 2000), and sociological reflections by Bauman (2005) still establishing a liaison with the communication theory (MORETZSOHN, 2012), our study examine how the current discourse about the reaffirmation of national identity and their new settings, resurface in Brazilian media through disciplining mechanisms of the reader/consumer. Thereunto, we analyze two companies' advertises, Chevrolet and Skol, both broadcasted in March 2017. Understanding the text advertising as a discursive, materiality in which are interwoven social, historical and ideological elements, showed that the two campaigns, in order to (re) claim before the society, recover the democratization discourse from the new social demands, but in your interdiscursivity prevails the idea of self-promotion, whose main objective is profit. Then presume a characteristic positioning of a capitalist and competitive society.*

Keywords: *Discourse. Identity. Brazilian media.*

Título: *Nuevas configuraciones de identidad y sus efectos de sentido en la media brasileña*

Autora: *Edjane Gomes de Assis*

Resumen: *Basado en el Análisis del Discurso francesa, sobretudo en la estera de Pêcheux (2006), Foucault (2000; 2002; 2005) y Charaudeau (2006), y en diálogo con el Análisis Dialógico del Discurso (BAKHTIN, 2000), con las reflexiones sociológicas de Bauman (2005), aún estableciendo articulación con la Teoría de la Comunicación (MORETZSOHN, 2012), nuestro estudio investiga cómo los discursos actuales sobre la reafirmación de la identidad nacional y sus nuevas configuraciones resurgen en la media brasileña a través de mecanismos disciplinares. Para ello, analizamos dos campañas publicitarias de las empresas Chevrolet y Skol, las dos transmitidas en marzo de 2017. Comprendiendo el texto publicitario como materialidad discursiva, en el que están imbricados elementos sociales, históricos e ideológicos, evidenciamos que las campañas, para (re)afirmaren delante de la sociedad, recuperan el discurso de la democratización proveniente de las nuevas demandas sociales, pero en su carácter inter discurso prevalece la idea de autopromoción, cuyo objetivo mayor es el ingreso. Asumen, así, posicionamientos característicos de una sociedad capitalista y competitiva.*

Palabras-clave: *Discurso. Identidad. Media brasileña.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170310-4517>

DISCURSOS DOMINANTES DE LETRAMENTO EM QUESTÕES DE VESTIBULAR

Gabriel Valdez Foscaches*

Guilherme Veiga Rios**

Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Dep. de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Brasília, DF, Brasil

Resumo: *Nas sociedades contemporâneas, os indivíduos são constantemente avaliados pelo domínio que possuem da escrita. No caso das provas de vestibular, a escrita é simultaneamente meio e objeto de avaliação. Ao considerarmos a escrita como objeto de avaliação em provas de vestibular, trazemos para o debate as discussões desenvolvidas na área dos Novos Estudos de Letramento e da Análise de Discurso Crítica. Com base nestas duas teorias, fornecemos algumas respostas para as seguintes questões: a) que valor se atribui à escrita no vestibular; b) o que se entende por domínio da escrita; e c) quais são os discursos de letramento adotados nos exames? Encontramos, ao final, que os discursos de letramento subjacentes às questões analisadas reforçam visões naturalizadas sobre a escrita e a norma-padrão, afetando as identidades dos indivíduos em relação ao uso que fazem de variedades linguísticas nessa modalidade.*

Palavras-chave: *Análise de Discurso Crítica. Letramento. Vestibular.*

1 O VALOR DA ESCRITA NA ATUALIDADE

É inegável o valor atribuído à escrita na contemporaneidade. Além de necessário para o exercício de certos direitos – como concorrer a cargos políticos¹ –, o domínio da escrita é um pré-requisito para o acesso ao ensino superior e a cargos públicos, espaços ocupados por indivíduos que passam por penosos processos de seleção – realizada por meio do gênero discursivo questão de prova. Apesar de haver vários tipos de questão de prova, discutiremos especificamente um deles: a questão de prova de vestibular.

O gênero questão de prova de vestibular não é acessível a todos. Para ter acesso a esse gênero, é necessário: a) dominar determinadas habilidades de leitura e escrita; b) ter passado por todo o processo de escolarização básica, no caso do avaliado; c) ter passado pelo processo de escolarização básica e, no mínimo, ter concluído o nível superior, no caso do avaliador.

* Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília, DF. E-mail: gbvafo@gmail.com.

** Doutor em Linguística pela Lancaster University, Reino Unido. Pesquisador-tecnologista da Diretoria de Avaliação da Educação Básica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. Pesquisador e Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB. E-mail: gveigarios@gmail.com.

¹ Conforme dispõe o art. 14, § 4º, da Constituição Federal, os analfabetos são inelegíveis. Há também discussões no congresso sobre o direito do analfabeto de votar. Atualmente, o alistamento eleitoral e o voto são facultativos para os analfabetos.

A questão de prova de vestibular não surge na vida das pessoas apenas no fim do processo de escolarização; esse gênero discursivo exerce uma grande influência nos letramentos desenvolvidos em práticas escolares, principalmente no ensino médio, pois ele estabelece quais tipos de letramento são objeto de avaliação e, por conseguinte, estabelece quais tipos de letramento devem ser desenvolvidos na escola.

Durante todo o processo de escolarização, desenvolve-se não só a habilidade de escrever/ler, mas também ideologias² sobre a escrita. Conforme mostra Rios (2013) em sua pesquisa sobre discursos de letramento, essas ideologias ajudam a criar o imaginário de que as pessoas letradas são intelectualmente superiores às pessoas não letradas³.

A visão de que as pessoas letradas são intelectualmente mais hábeis é reforçada pelos processos de avaliação, que – como mostram Shohamy (2014) e Soares (1991) – são usados para exercer o controle do conhecimento e das hierarquias sociais. Nas questões de prova, o conhecimento é avaliado por meio da escrita, mas isso não significa que o conhecimento também seja “adquirido” somente por meio da escrita, como costumam pensar as pessoas que atrelam rigidamente o desenvolvimento do indivíduo à aquisição da escrita.

De um modo geral, as pessoas costumam acreditar que a aquisição da escrita produz efeitos automáticos sobre os indivíduos e sobre a sociedade, como o desenvolvimento de um raciocínio lógico superior e o desenvolvimento econômico⁴. Essa perspectiva é denominada por Street (1984) Modelo Autônomo de Letramento. Nesse modelo, acredita-se que a linguagem escrita é superior à linguagem falada, e os indivíduos que dominam a escrita também são superiores aos que não a dominam. Embora tenha feito algum sucesso entre os anos 1960 e 1970, essa visão de que o domínio da escrita produz efeitos imediatos nas capacidades cognitivas das pessoas já foi questionada por numerosos estudos em âmbito internacional, e mesmo nacional, nas áreas da psicologia, história, etnografia e linguística, conforme se pode ver em Soares (2004).

Em oposição ao Modelo Autônomo, Street (1984) define o Modelo Ideológico de Letramento. Nesse último, as habilidades e conceitos que acompanham a aquisição do letramento não derivam automaticamente das qualidades inerentes à escrita. Antes essa representação mistificada da escrita é uma representação ideológica, que afeta nossa visão sobre as pessoas que possuem e as que não possuem o domínio da escrita.

² Segundo Thompson (2002, p. 85), “estudar a ideologia é estudar as maneiras pelas quais o significado serve para estabelecer e sustentar as relações de dominação”.

³ Como exemplo desse imaginário, podemos citar a pesquisa de Norton e Kamal (2003), que levantou algumas representações sobre letramento no Paquistão. Destacamos a seguir algumas proposições que trazem o núcleo dessas representações: “O letramento desempenha um papel vital no progresso de um país”; “se não formos letrados não podemos fazer nenhum trabalho intelectual”, pessoas letradas podem “tomar decisões melhores” (NORTON; KAMAL, 2003, p. 306).

⁴ A respeito da correlação entre escrita e desenvolvimento socioeconômico, Lévi-Strauss (1957, p. 317) já apontava o quanto a humanidade havia se desenvolvido antes do aparecimento da escrita: “Uma das fases mais criadoras da história da humanidade se situa no neolítico: responsável pela agricultura, a domesticação dos animais e outras artes. Para chegar a isso, foi preciso que, durante milênios, pequenas coletividades humanas observassem, experimentassem e transmitissem o fruto de suas reflexões. Esse imenso empreendimento desenrolou-se com um rigor e uma continuidade atestados pelo seu êxito, enquanto a escrita ainda era desconhecida. Se esta última apareceu entre o 4.º e o 3.º milênios antes de nossa era, deve-se ver nela um resultado já longínquo (e sem dúvida indireto) da revolução neolítica”.

Segundo Street (2003, p. 77), “o letramento varia de um contexto para o outro, de uma cultura para a outra e da mesma maneira, então, variam os efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições”. Todavia, ainda que os efeitos do letramento variem de uma cultura para outra, parece que a escrita também produz uma consequência constante, qual seja: a hierarquização das pessoas em castas e classes, conforme observa Lévi-Strauss (1957, p. 318). De acordo com esse último, o aparecimento da escrita “parece favorecer a exploração dos homens antes de iluminá-los”.

Contudo, ao trazer essas ponderações, não queremos reduzir a importância da escrita, mas relativizar os discursos dominantes sobre a escrita, ou melhor, os discursos dominantes sobre letramento. Então, para desenvolver a discussão, é importante partir de uma definição de letramento.

2 LETRAMENTO E LETRAMENTOS

Segundo Rios (2010, p. 78), o termo letramento pode ser usado para designar: a) um campo de estudos – “um espaço interdisciplinar entre a Educação, a Linguística, a Psicologia e as Ciências Humanas e Sociais em geral”; e b) um processo que ocorre na vida social. Portanto, podemos dizer que, ao analisarmos, por uma perspectiva científica, o processo que ocorre na vida social (definição b), estamos nos situando no campo de estudos do letramento (definição a).

Com base em Street (1984), consideramos que o letramento (definição b) diz respeito às práticas sociais que envolvem o uso da escrita; logo, que envolvem também a leitura. Desse modo, letramento não se confunde com a alfabetização, que se refere ao processo de aquisição do sistema alfabético, restrito geralmente ao ambiente escolar (KLEIMAN, 1995). Existem, portanto, variadas práticas sociais envolvendo letramentos que não se limitam às práticas escolares – basta pensar em nosso cotidiano para verificar os diversos contextos em que usamos a escrita de forma mais ou menos padronizada.

Desse modo, seria melhor falar em letramentos (no plural). Por esse prisma, o letramento escolar constitui apenas um dos tipos de letramento – um tipo, como sabemos, dominante. Embora sejam bastante variados, os letramentos não são igualmente valorizados, como expõe Barton (1994). Por essa razão, convém falar em letramentos dominantes.

Um letramento é dominante quando ele se origina de uma instituição dominante da sociedade – a burocracia do Estado, por exemplo. Quando um letramento é representado como superior aos outros, podemos falar em discursos dominantes de letramento.

Discursos dominantes do letramento referem-se tanto a usos dominantes da escrita (e, conseqüentemente, da leitura), tais como aqueles considerados de status superior na burocracia, na academia e no uso literário, como às suas representações ou construções discursivas. Frequentemente, são esses os marcos de referência quando as pessoas emitem opinião sobre o letramento num sentido geral. (RIOS, 2013, p. 3).

A visão não hierarquizadora dos letramentos que adotamos pode parecer contraintuitiva, pois aprendemos durante toda a vida que algumas práticas de escrita,

algumas normas linguísticas, alguns gêneros textuais etc. são superiores aos outros. Inclusive, os exames, ao elegerem somente os letramentos dominantes, reforçam esse imaginário, isto é, reproduzem os discursos dominantes de letramento.

Uma vez que essas ideologias sobre os letramentos são criadas e reproduzidas por meio do discurso, acreditamos que a Análise de Discurso Crítica tem muito a contribuir para os Novos Estudos de Letramento (ver RIOS, 2010).

3 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E LETRAMENTO

Os Novos Estudos do Letramento propiciam um grande diálogo com a Análise de Discurso Crítica (ADC), que também é uma teoria interdisciplinar – ou melhor, transdisciplinar. As duas disciplinas dividem um arcabouço teórico que permite uma grande integração científica, pois têm como pano de fundo teorias e métodos das ciências sociais. Ambas focam suas análises nas práticas sociais, que, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), são “maneiras habituais, vinculadas a tempos e espaços particulares, em que as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem no mundo”. As práticas que envolvem um considerável uso de letramentos são um tipo específico de prática social, em que a escrita é utilizada. Assim, Barton e Hamilton (2000, p. 8), ao falar em práticas de letramento, tratam das “maneiras culturais de utilizar o letramento”.

Por estudar eventos que envolvem textos escritos, o Letramento, na condição de disciplina acadêmica, necessita de uma teoria-método, como a que propomos com a ADC⁵, que lide com esses objetos de forma sistemática, pois, conforme Barton e Hamilton (2000, p. 9) pontuam: “Textos são uma parte crucial dos eventos de letramento e o estudo do letramento é em parte o estudo de textos e de como eles são produzidos e usados”.

Tanto a ADC como os Novos Estudos de Letramento não restringem sua análise aos textos, mas os localizam dentro de práticas sociais. Um dos pontos mais importantes da prática social é que ela articula o elemento discursivo (linguagem) com elementos sociais não discursivos. Além do discurso, podemos dizer, com base em Fairclough (2003), que a prática social é constituída por uma articulação de elementos como: ação e interação, relações sociais, pessoas (com crenças, atitudes, histórias etc.) e mundo material.

Outra diferenciação importante, tanto para os Novos Estudos do Letramento como para a ADC, é entre práticas de letramento e eventos de letramento. Se as práticas de letramento são as formas culturais de se utilizar o letramento, os eventos de letramento são as atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel (BARTON, 1994). Então, enquanto as práticas ocupam um espaço teórico de maior abstração, os eventos de letramento são mais concretos e permitem, através de exemplos particulares, generalizações acerca das práticas de letramento.

⁵ Em Fairclough (2003), é possível encontrar modelos de análise de textos que podem servir de base para os Novos Estudos de Letramento. A ADC também estabelece diálogo com a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), uma vez que esta última aborda a ligação que existe entre a linguagem e a sociedade.

Com base em Barton e Hamilton (2000, p. 8), práticas sociais que envolvem letramentos podem ser inferidas dos eventos, que são mediados por textos escritos, os quais, por sua vez, são o material empírico a partir do qual se desenvolvem as pesquisas sobre o letramento.

Assim, por meio de eventos de letramento – concretizados em textos escritos –, tentaremos, mais adiante, fornecer uma visão com certo nível de generalidade acerca das práticas de letramento dominantes que são reproduzidas por meio do gênero questão de prova de vestibular.

4 ADC COMO MÉTODO

Como dissemos, a ADC pode ser um poderoso método de análise textual para os Novos Estudos de Letramento. Contudo, é importante frisar que ela não é apenas um método, mas também uma teoria (cf. CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Tendo em vista que nosso intuito é estudar os discursos dominantes de letramento que são veiculados no gênero discursivo questão de prova de vestibular, utilizaremos a teoria/metodologia da ADC para fazer a análise dos eventos de letramento, que são concretizados em textos no formato de questão de prova.

A despeito de existirem vários tipos de questão de prova, escolhemos para análise apenas questões de prova de vestibular. Ao elegermos a ADC para analisar essas questões, nos apoiamos também na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), disciplina linguística utilizada pela ADC para fazer a análise textualmente orientada.

Privilegiamos neste trabalho uma abordagem de profundidade (qualitativa) em detrimento de uma abordagem quantitativa. Para desenvolver essa abordagem, selecionamos eventos representativos do nosso objeto de estudo.

Ao analisar os dados a seguir, apresentaremos a ordem do discurso em que a questão de prova de vestibular se insere. Basicamente, podemos dizer que a ordem do discurso é a faceta linguística da prática social, que, segundo Fairclough (2003), configura-se como uma articulação incessante entre discursos (formas de representar o mundo), gêneros (formas de agir linguisticamente) e estilos (tipos de identidades).

Desse modo, mostraremos como um determinado tipo de discurso (discurso dominante de letramento) é veiculado em um tipo específico de gênero discursivo (questão de prova de vestibular), que pode causar grandes impactos na identidade linguística das pessoas e na sua percepção sobre a escrita e a fala. Na análise, demos maior ênfase ao elemento “discurso” da ordem do discurso, mostrando os “discursos dominantes de letramento” (RIOS, 2010).

5 AVALIAÇÃO DO LETRAMENTO

Ao elegermos o gênero questão de prova de vestibular como objeto de estudo, não tivemos a pretensão de criticar quais são as piores ou melhores formas de avaliar as habilidades de leitura e escrita das pessoas. Nossa intenção é mostrar como esse gênero discursivo desempenha um papel de destaque na reprodução de práticas dominantes que envolvem os letramentos.

Primeiramente, cabe notar que a avaliação para a entrada na universidade é feita por meio da escrita e sobre a escrita, isto é, nas questões de prova de vestibular não se busca avaliar o domínio que os avaliados têm dos gêneros discursivos orais. Por um lado, existe um fator operacional que motiva a utilização de um gênero discursivo escrito para a avaliação – notadamente a questão de múltipla escolha: a facilidade de se avaliar um maior número de pessoas sem a necessidade de um grande número de avaliadores. Por outro, a escrita em si é um objeto de avaliação que tem primazia sobre a fala. Em outras palavras, em uma sociedade dita letrada, é mais importante avaliar o domínio que as pessoas têm da escrita, uma vez que, numa perspectiva dominante de letramento, a escrita traz consigo um conjunto de habilidades desejáveis do avaliado.

Vejam o evento 1 a seguir:

Evento 1

(Fuvest – SP) Entre as mensagens abaixo, a única que está de acordo com a norma escrita culta é:

- a) Confira as receitas incríveis preparadas para você. [Clica aqui!](#)
- b) Mostra que você tem bom coração. Contribua para a campanha do agasalho!
- c) Cura-te a ti mesmo e seja feliz!
- d) Não subestime o consumidor. Venda produtos de boa procedência.**
- e) Em caso de acidente, não siga viagem. Pede o apoio de um policial.

É interessante notar os dois classificadores que seguem a norma objeto de avaliação (veja o enunciado em *itálico*). Isto é, não se quer saber sobre uma norma qualquer, mas sobre uma norma que é escrita, e uma norma escrita que é culta: (((norma) escrita) culta). Numa primeira análise, parece não haver problema algum sobre o que se pede. No entanto, por uma perspectiva desnaturalizada da ideologia que envolve a escrita, cabe perguntar: 1) se uma questão de prova cobraria a regra de uma “norma oral”, 2) se, ao escolher a forma escrita para avaliar, existiria a possibilidade de avaliar alguma outra norma que não seja fosse a norma culta. Para tentar responder essas perguntas, façamos a análise do participante⁶ principal do enunciado:

<i>A única (mensagem)</i>	<i>Que</i>	<i>está</i>	<i>de acordo com a norma escrita culta. (1)</i>
			<i>correta. (2)</i>
	Participante	Processo	Participante
Participante			

⁶ Numa perspectiva sistêmico-funcional, as orações podem ser divididas em: a) participantes (formados por grupos nominais); b) processos (formados por grupos verbais); c) e circunstâncias (formadas por grupos adverbiais e sintagmas preposicionais).

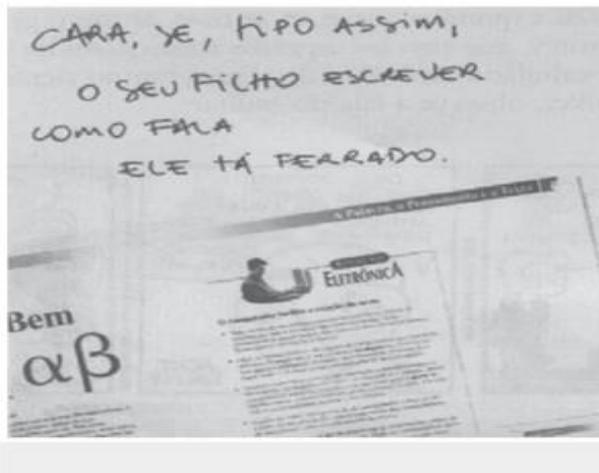
A análise acima permite visualizar que um mesmo processo permite selecionar uma variedade de participantes, como o participante (1) – usado pelo avaliador – e o participante (2). A escolha do participante (1), que constitui um atributo circunstancial⁷, representa uma forma de eufemizar a padronização linguística em relação ao participante (2). Essa eufemização, que constitui um modo linguístico de operação da ideologia (THOMPSON, 2002), dissimula o fato de que apenas a norma culta é considerada adequada para a escrita.

A partir da análise dos atributos, é possível concluir que não existe muita diferença entre as seguintes proposições: a) qual frase está de acordo com a norma escrita culta? b) qual frase está correta? Isso porque as únicas frases que seriam consideradas corretas nas questões de prova de vestibular são aquelas vinculadas à norma escrita culta. Prova disso é o enunciado da questão – em itálico – e o gabarito – em negrito.

Podemos apresentar outra evidência a esse respeito na questão a seguir, que também mostra a existência de uma forte vinculação da escrita aos hábitos linguísticos de grupos sociais poderosos, isto é, de grupos detentores de capital simbólico⁸.

Evento 2

Enem/Vestibular/2009



Na parte superior do anúncio, há um comentário escrito à mão que aborda a questão das atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua. Esse comentário deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem, enfatizando ser necessário

⁷ Na Gramática Tradicional, considera-se intransitivo o verbo de ligação que é seguido por um adjunto adverbial. Na gramática funcional, contudo, o adjunto adverbial é considerado um participante selecionado pelo verbo de ligação/relacional. O atributo, participante selecionado pelo verbo de ligação, pode aparecer em três tipos de orações relacionais: a) as intensivas; b) as possessivas; e c) as circunstanciais. Nessas últimas, o atributo ganha um sentido de tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, ângulo e assunto.

⁸ Tradicionalmente, o poder dos grupos sociais é atribuído ao domínio do capital econômico. Entretanto, as teorias sociais modernas, com base em Bourdieu (1983), mostram que existem outros tipos de capital: como o cultural e o social. Todas as formas de capital podem ser convertidas em capital simbólico, capaz de gerar efeitos de poder. Conforme van Dijk (2012), podemos incluir no grupo das elites simbólicas advogados, políticos, burocratas, jornalistas etc.

- a) implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua.
- b) conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.
- c) dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção.
- d) empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita.**
- e) utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso.

O texto-base é uma evidência de como a fala, mesmo precedendo à escrita, tem menor prestígio social nos exames e, de uma forma geral, em nossa sociedade. No texto-base, representam-se as consequências da não adequação às práticas dominantes de letramento: quem não se adequar “tá ferrado”. De fato, essa representação espelha a realidade discriminatória das práticas dominantes de letramento, pois, nessas práticas, selecionam-se as normas linguísticas prestigiadas, que, é claro, estão vinculadas aos grupos sociais prestigiados.

Trata-se, obviamente, de uma representação estereotipada da fala, como mostra a gíria (cara), a palavra tabu⁹ (ferrado) e o marcador discursivo¹⁰ (tipo assim). Essa visão estereotipada, que cria uma dicotomia entre fala e escrita, aos poucos vem sendo superada, graças, em parte, a uma vasta produção de linguistas¹¹ sobre o tema.

O gabarito da questão – que diz ser necessário **empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita** – denota a existência de uma divisão de trabalho das variedades linguísticas (cf. FAIRCLOUGH, 1995). Isto é, enquanto o “vocabulário adequado” – leia-se a variedade dos grupos sociais poderosos – deve ser usado nos textos escritos, os textos orais são onde podem ser usados os demais vocábulos. Contudo, convém frisar que, mesmo nos textos orais, as variedades linguísticas desprestigiadas são consideradas proibidas em espaços públicos valorizados. Assim, nessa divisão de trabalho, as variedades linguísticas desprestigiadas só podem ser usadas nos espaços privados, onde não há ninguém “importante” – i.e., que possua capital simbólico (BOURDIEU, 1983).

O classificador “adequado” (vocabulário **adequado**) evidencia que o avaliador está alinhado àquilo que chamamos de discurso de adequação linguística (cf. FOSCACHES, 2016). Nesse discurso, a discriminação linguística ocorre de maneira velada. Em vez de usar termos explicitamente pejorativos, as pessoas que disseminam esse discurso usam termos aparentemente mais técnicos e descritivos para promover a hierarquização e discriminação linguística. Na Sociolinguística tradicional, por exemplo, é comum

⁹ A classificação de um item lexical como tabu ou não depende muito do contexto de fala. Por exemplo, nem todas as pessoas, principalmente os mais jovens, considerariam o termo “ferrado” como um “palavrão”. Possenti (2015) desenvolve uma interessante discussão sobre o tema.

¹⁰ Em vez de usar o termo *adjunto continuativo* (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), preferimos usar o termo *marcador discursivo* porque, além de ser autoexplicativo, acreditamos ser mais difundido que o primeiro.

¹¹ Apenas a título de exemplo, podemos citar, entre autores nacionais, Kleiman (1995), Soares (2004), Rios (2009) e Bagno (2011).

encontrarmos adjetivos como “apropriado”, “formal” e “adequado” sendo usados para eufemizar a imposição das variedades linguísticas de prestígio – que, por pertencerem aos grupos sociais mais poderosos, são as únicas consideradas aceitáveis para serem usadas em textos públicos e em contextos socialmente valorizados. Trata-se, pois, de um novo discurso, em que termos tradicionais como “certo” e “errado”, por serem explicitamente discriminatórios, são abandonados e, em seu lugar, são usados termos aparentemente neutros, que dissimulam a discriminação linguística.

Podemos observar como esse discurso se manifesta na questão. Se o autor tivesse escolhido um classificador mais tradicional, como o classificador “correto” (vocabulário **correto**), criaria o sentido de que existe uma norma universalmente válida para todas as práticas que envolvem letramentos, inclusive para as práticas sociais que envolvessem a oralidade¹². Todavia, ao usar o classificador “adequado”, o avaliador cria o sentido de que toda variedade linguística tem seu espaço – só não explícita, como é próprio do discurso de adequação linguística, quais variedades pertencem a quais grupos e em que espaços cada uma pode ser empregada.

Essa hierarquização das formas linguísticas pode ser encontrada em diferentes níveis de explicitude nas questões de prova. A reprodução dos discursos dominantes de letramento torna-se mais efetiva quanto menos explícito for o discurso. Afinal, a hegemonia é criada com base no consenso e, para que o poder seja exercido com efetividade, as pessoas não devem enxergá-lo (FAIRCLOUGH, 2008).

Uma das formas pelas quais essa hierarquia é apreendida é pela análise de quais temas são objeto de avaliação – isto é, quais temas são selecionados como mais importantes para serem avaliados. O fato de a escrita ser um objeto predominantemente de avaliação possui, então, seu significado, conforme se observa:

Evento 3

(Fuvest/ 1ª Fase/Vestibular/ 2010) A única frase que segue as normas da língua escrita padrão é:

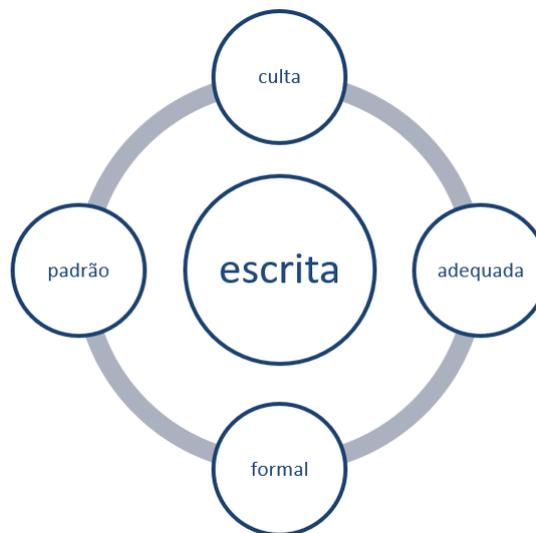
- a) **A janela propiciava uma vista para cuja beleza muito contribuía a mata no alto do morro.**
- b) Em pouco tempo e gratuitamente, prepare-se para a universidade que você se inscreveu.
- c) Apesar do rigor da disciplina, militares se mobilizam no sentido de voltar a cujos postos estavam antes de se licenciarem.
- d) Sem pretender passar por herói, aproveite para contar coisas as quais fui testemunha nos idos de 1968 e que hoje tanto se fala.
- e) Sem muito sacrifício, adotou um modo de vida a qual o permitia fazer o regime recomendado pelo médico.

¹² Esse discurso tradicional vem sendo paulatinamente enfraquecido pelo trabalho produzido por vários linguistas (cf. BORTONI-RICARDO, 2008; FARACO, 2008; ILARI; BASSO, 2009; CASTILHO, 2012; BAGNO, 2011). Contudo, é necessário frisar que, se por um lado o discurso tradicional é enfraquecido, o discurso de adequação linguística (cf. FOSCACHES, 2016) encontra respaldo no trabalho de muitos estudiosos, que, ainda que involuntariamente, ajudam a reproduzir a discriminação linguística de uma forma velada.

A constante associação da escrita com a norma-padrão, a norma de prestígio, mostra o poder a ela atribuído, conforme se vê na questão acima. Como as variedades linguísticas são distribuídas de acordo com a importância dos espaços em que elas são usadas, a exigência da norma-padrão na escrita evidencia o grande valor dado à escrita. Essa importância, como estamos tentando mostrar, não advém de um valor inerente da escrita, mas sim de crenças ideológicas, sustentadas pelos discursos dominantes de letramento.

Aliás, a crença de que a escrita e a norma-padrão¹³ são inerentemente superiores e universalmente mais claras, descontextualizadas e acessíveis é desfeita pela própria questão acima. Compare o gabarito da questão (**A janela propiciava uma vista para cuja beleza muito contribuía a mata no alto do morro**) com as demais alternativas. O gabarito apresenta redação mais hermética que todas as outras alternativas, que, em tese, estão “erradas”. Numa breve análise das alternativas “b” e “d”, podemos constatar o aparecimento da relativa cortadora¹⁴, que, conforme é possível perceber da nossa vivência como falantes nativos do português brasileiro, já se incorporou à norma dita “cultura” (FARACO, 2008), isto é, ao uso de pessoas com alto nível de escolarização. Esse tipo de questão mostra que o uso da norma-padrão na escrita não implica necessariamente clareza. Pelo contrário, a obediência cega às regras arcaicas da norma-padrão pode acarretar no hermetismo encontrado no gabarito da questão.

Figura 1 – Cotexto do item lexical “escrita”



Fonte: Elaboração do autor.

¹³ Uma interessante distinção entre norma-padrão e norma culta pode ser encontrada em Bagno (2011) e Faraco (2008). Enquanto a norma-padrão se refere a um ideal fictício de língua que não corresponde à realidade linguística empírica, a norma culta diz respeito a uma variedade linguística real: a das pessoas com alto grau de escolarização. É muito comum, inclusive entre linguistas, a confusão no uso dos dois conceitos.

¹⁴ Trata-se aqui de estratégias de relativização. Existem a relativa padrão (o menino com quem eu falei), a relativa cortadora (o menino que eu falei) e relativa copiadora (o menino que eu falei com ele). A relativa cortadora é uma construção já consolidada no português brasileiro, inclusive nos textos escritos dos falantes ditos cultos.

Como vimos, o cotexto¹⁵ que envolve a palavra “escrita” indica, através dos modificadores que acompanham a palavra, os valores que sustentam a ideologia dos discursos dominantes de letramento. De uma forma visualmente mais clara, podemos representar o cotexto que envolve o item lexical “escrita” na figura 1.

Enquanto a escrita, como se vê na figura acima, é associada ao formalismo, à norma padrão, à adequação linguística e à cultura das elites, a fala é associada ao coloquialismo, à “falta de cultura”. Trata-se de uma dicotomia antiga, que, como se observa na questão a seguir, ganhou uma nova roupagem:

Evento 4

(Enem/2012) Eu gostava muito de passeá...saí com as minhas colegas...brincá na porta di casa di vôlei...andá de patins...bicicleta...quando eu levava um tombo ou outro ... eu era a ::... a palhaça da turma ... ((risos))... eu acho que foi uma das fases mais ... assim... gostosas da minha vida... essa fase de quinze... dos meus treze aos dezessete anos...

A.P.S. , sexo feminino , 38 anos , nível do ensino fundamental.

Projeto Fala Goiana, UFG, 2010 (inédito)

Um aspecto da composição estrutural que caracteriza o relato pessoal de A.P.S. como modalidade falada da língua é

a) predomínio de linguagem informal entrecortada por pausas.

b) vocabulário regional desconhecido em outras variedades do português.

c) realização do plural conforme as regras da tradição gramatical.

d) ausência de elementos promotores de coesão entre os eventos narrados.

e) presença de frases incompreensíveis a um leitor iniciante.

Primeiro, cabe notar que, conforme indica a referência, a fala transcrita é de uma mulher, de 38 anos, com ensino fundamental. A A.P.S. – sigla usada para preservar a identidade da mulher – se encaixa nos estereótipos de uma pessoa que seria rotulada como “sem cultura”. A imagem da falta de cultura é reforçada pelo classificador “informal”, que é usado para definir a linguagem da falante. Não que esse classificador seja pejorativo em todos os contextos. Por exemplo, um “almoço informal” provavelmente não terá um sentido negativo para a maioria das pessoas na maioria dos contextos. O valor das palavras depende do contexto em que são usadas. No contexto das provas – em que se avalia e hierarquiza as variedades linguísticas –, classificadores como informal tendem a ser disfóricos ao se referirem à linguagem (i.e., a possuir um valor negativo) enquanto classificadores como formal tendem a ser eufóricos (i.e., a possuir um valor positivo).

Assim, um fator essencial para depreender o sentido da palavra é o cotexto (i.e., o ambiente linguístico) em que ela aparece. O classificador informal pode ser eufórico quando estiver relacionado a palavras como “reunião **informal**” e “ambiente **informal**”, mas tende a ser disfórico quando estiver relacionado à linguagem. No caso das questões de prova, estamos tentando mostrar que esse classificador está associado a uma rede de

¹⁵ *Grosso modo*, podemos definir o termo cotexto como o ambiente linguístico em que estão inseridas as palavras.

valores sobre a fala, relacionada à baixa cultura, que se opõe a uma rede de valores sobre a escrita, relacionada à alta cultura. Em outras palavras, esse classificador acaba se tornando um eufemismo para “linguagem descuidada”, “linguagem inculta” etc.

Com essa análise, queremos mostrar que, apesar do léxico aparentemente descritivo, existem valores invocados (MARTIN; WHITE, 2005) sobre a fala quando examinamos sistematicamente a hierarquização linguística criada pelas questões de prova.

Voltemos agora à análise do texto-base da questão acima. O fato de a fala não estar transcrita segundo a ortografia não significa que seja “informal”. Por exemplo, a queda do “r” no final dos infinitivos (apócope) é um fenômeno disseminado em todas as classes de falantes do português brasileiro, inclusive os ditos cultos. As convenções ortográficas são inaplicáveis à fala, pois, como o próprio nome indica, trata-se de uma convenção sobre o que é correto (*orto*) em relação à escrita (*grafia*) – uma convenção, diga-se de passagem, muitas vezes arbitrária, como a maioria das convenções linguísticas.

Se, por um lado, as pausas são uma característica das condições de produção de textos falados, por outro lado, não necessariamente a informalidade é uma característica da fala. Essa visão decorre do discurso autônomo de letramento, que vê tanto a fala como a escrita por um prisma descontextualizado e dicotomizado.

Com relação a essa dicotomia nos estudos linguísticos, no final da década de 1970 havia uma preocupação em encontrar diferenças linguísticas e extralinguísticas entre fala e escrita, aparentemente motivada pelos estudos da grande divisão entre o mundo letrado e iletrado (STREET, 1984). Ochs (1979) e Chafe (1982) são exemplos bastante representativos de trabalhos que apontam distinções essenciais entre a escrita e a fala, salientando a existência de associações entre características linguísticas formais e variáveis relacionadas com os indivíduos – tais como idade e nível de planejamento – e variáveis relacionadas ao meio – como integração/fragmentação e distanciamento/envolvimento. Esses estudos buscavam correlacionar elementos linguísticos com essas variáveis em relação a ambos os modos de linguagem, representando-os em uma dicotomia, que tem sido estudada de forma muito limitada, focando a conversação casual na fala e o ensaio na escrita. Tendo desenvolvido seus estudos nessa direção, Tannen (1982) passou a argumentar mais tarde que esta dicotomia é enganosa e o que de fato deveria explicar tais diferenças seriam as estratégias de linguagem oral e escrita em diferentes registros e gêneros. Embora ela tivesse deslocado o foco sobre variáveis e características linguísticas, uma preocupação com a generalização sobre o que ocorre na linguagem oral e na escrita ainda permanecia. Este objetivo indicava uma insistência no mapeamento do que fundamentalmente estaria implicado nas diferenças e semelhanças entre linguagem oral e escrita.

Em contraste com esses estudos, Barton (1994) mostra como tais diferenças sustentadas por características estruturais são frágeis em uma análise mais profunda. Entre os extremos de um texto científico e uma conversa informal há uma tendência de uma estrutura para aquele gênero e de uma outra estrutura para este último, em sociedades ocidentais. Mas não se pode afirmar que existam estruturas que podem ser encontradas apenas em um gênero ou outro. Numa perspectiva semelhante, Besnier (1999) argumenta que tais estudos assumem a “linguagem escrita” como uma categoria internamente

coerente, de modo que eles não podem alcançar êxito porque diferentes tipos, estilos ou gêneros de fala podem ser parte de diferentes tipos, estilos ou gêneros de escrita (RIOS, 2009).

É possível dizer, pois, que nem todo texto escrito é "formal" (i.e., com alto grau de monitoramento linguístico), basta observar os textos escritos nas redes sociais. Da mesma forma, nem todo texto oral é informal (i.e., com baixo grau de monitoramento linguístico), um exemplo disso são as entrevistas de emprego. De modo que a separação entre textos escritos e orais nem sempre é tão nítida quanto parece. Por exemplo, existem textos escritos que são oralizados (como os textos que ouvimos nos telejornais) e textos orais que são transpostos para escrita (como as entrevistas face a face que são transcritas para revistas). Acreditamos que existe um fator ideológico que ajuda na manutenção do prestígio da escrita: ela é mais suscetível à padronização linguística do que a fala. Talvez por isso muitos considerem a fala caótica, pois, ao analisarmos a fala, geralmente temos que levar em consideração diversas variáveis que não precisamos examinar na escrita (pausas, digressões, reações do interlocutor, impossibilidade de apagamento de constituintes gramaticais etc.). Quando se trata de linguagem, nos parece que tudo aquilo que pode ser padronizado com mais facilidade goza de mais prestígio. Isto é, tudo aquilo que pode ser colocado dentro de uma fôrma e tudo aquilo que pode ser transformado em um modelo se encaixa melhor dentro do ideal estabelecido para a linguagem.

Nessa visão, a escrita se torna um modelo linguístico tão forte que, pelas pausas e pela utilização de marcadores conversacionais, a transcrição da fala para a escrita cria a aparência de que o texto falado está errado – isso porque usamos o modelo da escrita para analisar a fala. Se reescrevêssemos segundo as convenções da escrita – sem as pausas e o marcador conversacional – o trecho do texto-base, provavelmente poucas pessoas caracterizariam o texto como informal, isto é, como um texto com linguagem inferior:

Eu gostava muito de passear, sair com as minhas colegas, brincar na porta de casa, de vôlei, andar de patins, bicicleta. Quando eu levava um tombo ou outro, eu era a palhaça da turma. Eu acho que foi uma das fases mais gostosas da minha vida: essa fase dos meus treze aos dezessete anos.

Assim, a transcrição da fala nos moldes das convenções da escrita pode mitigar a aparência de “erro” do texto falado. Não se trata, pois, de uma questão de formalidade ou informalidade, mas sim de utilizar a escrita como referência para analisar a fala e de subordinar esta àquela. A seguir mostraremos outro exemplo de como a subordinação da fala à escrita pode ocorrer:

Evento 5

(PUC-RJ) “Tem uma palavra que conheço mas que não consigo pegar.” O trecho em destaque reproduz a fala de uma pessoa em que fica marcado o registro coloquial de linguagem. Como você poderia reescrever esse trecho usando o registro formal?

Nesta questão, apesar de abordar a linguagem falada, o avaliador a usa como exemplo a ser adequado aos moldes da escrita. Pela escolha lexical, podemos ver os valores atribuídos à fala (coloquial) e à escrita (formal). O classificador coloquial

(sinônimo de informal) é usado como antônimo do classificador formal – este valorizado, aquele não. O léxico serve, pois, como um rótulo que os falantes usam para atribuir valor aos objetos que existem no mundo. No caso da questão, os classificadores mostram o baixo valor que a “fala” e o “registro coloquial” possuem no “mercado linguístico”¹⁶. Eis um dado linguístico que confirma essa hipótese: o avaliador demanda que o avaliado troque um produto de baixo valor (a fala no registro coloquial) por um produto de alto valor (a escrita no registro formal), que garantirá o sucesso do avaliado na questão.

É importante observar que, a partir de uma mesma proposição "Tem uma palavra que conheço mas que não consigo pegar", muitas informações podem ser solicitadas: a) qual o sentido que o verbo “ter” possui na oração? b) o verbo pegar é empregado no sentido denotativo ou conotativo? c) existem quatro verbos no período, quais se referem ao mesmo sujeito? etc. A escolha por demandar que a proposição seja reescrita para o registro formal demonstra a relação de equivalência que se faz entre fala e informalidade e entre escrita e formalidade. Afinal, não existe nenhuma informação sobre o contexto em que a fala ocorreu para classificá-la como informal. Esse tipo de classificação é feito com base unicamente em critérios ultrapassados de correção linguística, como se observa pelo uso do verbo “ter” no sentido existencial, condenado pela norma-padrão.

Apesar de a Sociolinguística não crítica postular que todas as variedades linguísticas são iguais, observamos pela análise das questões que isso não é uma verdade. Afinal, não são todas as variedades linguísticas que podem ser usadas em textos escritos valorizados — como é o caso das questões de prova de vestibular —, mas apenas as variedades linguísticas prestigiadas, isto é, as variedades linguísticas dos grupos sociais que detêm capital simbólico. Apesar de hoje termos consciência da diversidade linguística, não podemos esquecer da desigualdade entre as variedades linguísticas – que reflete a desigualdade de poder de grupos sociais em sociedades muito estratificadas. Este trabalho mostra como essa desigualdade se manifesta em eventos de letramento socialmente valorizados, especificamente nas questões de prova de vestibular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos, nosso intuito neste trabalho não foi minimizar a importância da escrita em nossa sociedade, mas tornar explícitas algumas das ideologias que a circundam. Com isso em mente, pudemos mostrar, a partir da análise das questões de prova, como o domínio da escrita ainda é associado ao domínio da norma culta, ou melhor, ao domínio da norma-padrão – que é um construto teórico de regras que não espelham a realidade do português brasileiro. Essas representações do letramento, vistas nas questões de vestibular, evidenciam a forte vinculação que ainda é feita entre a escrita e a cultura considerada de elite. Com base em Rios (2013), chamamos essas representações elitistas de letramento de “discursos dominantes de letramento”.

¹⁶ A metáfora do mercado para tratar da linguagem é usada por Bourdieu (1983). Segundo o autor, a linguagem funciona dentro de um mercado, em que os bens trocados são os produtos linguísticos, e o valor desses produtos varia de acordo com a origem social da linguagem empregada.

Ao analisarmos os discursos dominantes de letramento nas questões de prova de vestibular, discutimos que toda avaliação implica a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros. No caso das questões de prova de vestibular, a seleção dos usos linguísticos prestigiados, sempre vinculados à escrita, mostra como a avaliação pode estar baseada nos hábitos e valores dos grupos sociais dominantes. No trabalho, pudemos ver o caráter ideológico das questões de prova não só pela eleição dos conhecimentos, mas também pela abordagem dada aos conhecimentos selecionados.

Vimos também como a fala, quando retratada, é representada como inferior à escrita e como ela (a fala) é associada aos usos linguísticos desprestigiados, o que evidencia, a despeito do vasto trabalho dentro da Linguística, que ainda há uma dicotomia entre fala e escrita. Na análise, postulamos que as variedades linguísticas são distribuídas de acordo com a importância dada aos espaços em que elas são utilizadas. Assim, consideramos que o fato de a variedade valorizada ser distribuída nos espaços em que se utiliza a linguagem escrita é um dos grandes indicativos do valor superior atribuído à escrita.

Postulamos também que os exames (concretizados no gênero questão de prova) são mais do que meios usados para medir conhecimentos, eles são verdadeiros instrumentos de controle social, capazes de definir quais são os conhecimentos válidos e quais não são dentro de uma comunidade (SHOHAMY, 2014). Com base nessa constatação, afirmamos que as questões de prova de vestibular são instrumentos fundamentais para a manutenção/transformação do status da escrita e da fala em nossa sociedade. Consequentemente, essas questões podem ser também poderosos instrumentos na relativização dos discursos dominantes de letramento (RIOS, 2013) e no combate à discriminação linguística. Assim, mesmo que o modelo autônomo de letramento seja predominante, o trabalho produzido na área de Letramento também pode ter espaço nas questões de prova de vestibular¹⁷.

Por fim, é importante frisar que, ao escolhermos analisar o aspecto linguístico das práticas sociais (ordem do discurso), quisemos mostrar como a questão de prova (gênero discursivo) pode veicular representações de letramento (discursos dominantes de letramento) que afetam a identidade linguística das pessoas (estilo). Como nosso enfoque foi o discurso dominante de letramento, nos preocupamos principalmente em mostrar como as representações ideológicas sobre o letramento dão à escrita um status superior em relação à fala e como a escrita é atrelada à alta cultura, à linguagem considerada superior e, consequentemente, ao poder. Consideramos, pois, que as representações analisadas no trabalho evidenciam como a escrita se tornou uma tecnologia alvo de disputas em nossa sociedade, dado o valor social atribuído a ela – valor reproduzido pelas questões de prova de vestibular, como mostramos.

¹⁷ Confira a edição do Enem 2015 (questão 106, caderno amarelo), que trouxe uma questão na área de linguagem com uma abordagem crítica sobre o fenômeno do letramento.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. New York: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BESNIER, N. Orality and literacy. In: WAGNER, D.; VENEZKY, R.; STREET, B. (Eds.). *Literacy: An International Handbook*. Boulder & Oxford: Westview Press, 1999. p. 127-131.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, 1983, p. 156-183.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. New Jersey: Ablex, 1982, p. 35-53.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- DIJK, T. A. v. *Discurso e poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.
- _____. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução e revisão Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- FARACO, C. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FOSCACHES, G. V. *Ideologia Linguística em questões de prova de vestibular*. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M.I.M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Editora Anhembi, 1957.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- NORTON, B.; KAMAL, F. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2003, 301-317.
- OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Syntax and semantics – discourse and syntax*. New York: Academic Press, 1979, p. 51-80.
- POSSENTI, S. *Palavrões*. Disponível em: <<http://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=337&titulo=Palavroes>> . Acesso em: 12 fev. 2015.
- RIOS, G. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.
- _____. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. In: RESENDE, V. M.; PEREIRA, F. H. (Org.). *Práticas socioculturais e discurso: Debates Transdisciplinares*. Brasília: Livros LabCom, 2010, p. 77-108.
- _____. *Representações de letramento em contextos locais no Distrito Federal*. In: RIBAMAR JR., J.; SATO, D. (Orgs.). *Contribuições da Análise do Discurso Crítica no Brasil*. Campinas: Pontes, 2013.
- _____. Culturas, discursos-de-letramento e práticas escolares. In: GUERRA, V. et al. *Sociedades contemporâneas: diversidade e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 55-85.

- SHOHAMY, E. *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. New York: Routledge, 2014.
- SOARES, M. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 2. ed. São Paulo, 1991, p. 47-53.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. *What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice*. 2003. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- TANNEN, D. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, v. 58, n. 1, p. 1-21, 1982.
- THOMPSON, J. B. *Ideología y cultura moderna*. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.

Recebido em: 19/04/17. Aprovado em: 28/09/17.

Title: *Dominant literacy discourses in questions of higher education admission test*

Authors: *Gabriel Valdez Foschaches; Guilherme Veiga Rios*

Abstract: *In contemporary societies, individuals are constantly evaluated by their mastery of the written language. When it comes to Higher Education admission tests, writing is the means through which one is evaluated, as well as it constitutes one of the evaluation objects. When we consider writing as an evaluation object in Higher Education admission tests, we bring to the debate the discussions developed in the New Literacy Studies and the Critical Discourse Analysis areas. Based on these two theories, we provide some answers to the following questions: a) what value is attributed to writing in the vestibular; b) what does it mean to master writing; and c) are the literacy discourses adopted in the tests? We found, at the end, that the underlying literacy discourses surrounding the questions analyzed reinforce naturalized views about writing and standard language, affecting individuals' identities regarding to their use of different linguistic varieties in the written mode.*

Key words: *Critical Discourse Analysis. Literacy. Higher Education Admission Test.*

Título: *Discursos dominantes de letramento en cuestiones de testes de admisión en la educación superior*

Autores: *Gabriel Valdez Foschaches; Guilherme Veiga Rios*

Resumen: *En las sociedades contemporáneas, los individuos son constantemente evaluados por el dominio que poseen de la escrita. En el caso de las pruebas de admisión en cursos superiores, la escrita es simultáneamente medio y objeto de evaluación. Cuando consideramos la escrita cómo objeto de evaluación en pruebas de admisión, traemos para el debate las discusiones desarrolladas en el área de los Nuevos Estudios de Letramiento y del Análisis del Discurso Crítica. Basado en estas dos teorías, suministramos algunas respuestas para las siguientes cuestiones: a) ¿qué valor es atribuido a la escrita en pruebas de admisión de cursos superiores; b) qué se comprende por dominio de la escrita; y c) cuáles son los discursos de letramento adoptados en las pruebas? Encontramos, al fin, que los discursos de letramento subyacentes a las cuestiones analizadas refuerzan visiones naturalizadas sobre la escrita y la norma-estándar, afectando las identidades de los individuos en relación al uso que hacen de variedades lingüísticas en esa modalidad.*

Palabras-clave: *Análisis del Discurso Crítico. Letramiento. Pruebas de admisión en la Educación Superior.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.