

em **Linguagem** **Discurso**

ISSN 1982-4017

volume 16, número 1, jan./abr. 2016

ISSN 1982-4017 (eletrônica)

em Linguagem (Dis)curso

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



Editora Unisul
Tubarão – SC

v. 16, n. 1, p. 1-201, jan./abr. 2016

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>

Ficha Catalográfica

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

Sebastião Salésio Herdt

Vice-Reitor

Mauri Luiz Heerd

Chefe de Gabinete

Willian Corrêa Máximo

Secretária Geral da Unisul

Mirian Maria de Medeiros

Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão

Mauri Luiz Heerd

Pró-Reitor de Operações e Serviços Acadêmicos

Valter Alves Schmitz Neto

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Luciano Rodrigues Marcelino

Assessor de Promoção e Inteligência Competitiva

Ildo Silva

Assessor Jurídico

Lester Marcantonio Camargo

Diretor do Campus Universitário de Tubarão

Heitor Wensing Júnior

Diretor do Campus Universitário da Grande Florianópolis

Hércules Nunes de Araújo

Diretor do Campus Universitário Unisul Virtual

Fabiano Ceretta

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Fábio José Rauen (Coordenador)

Dilma Beatriz Rocha Juliano (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)

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)

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)

Elisa Guimarães Pinto (Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil)

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)

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)

Lucília Maria Abrahão e Sousa (Universidade de São Paulo, São Paulo, 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)
 Marci Fileti Martins (Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, Brasil)
 Maria Antónia 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)
 Renilson Menegassi (Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil)
 Ricardo Moutinho (Universidade de Macau, Macau, China)
 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)
 Silvânia Siebert (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 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)
 Telma Nunes Gimenez (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 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)

Bolsistas/Trainees

Israel Vieira Pereira; Ricardo Ribeiro Elias; Rosane Lemos Barreto

Diagramação/Layout

Fábio José Rauen

SUMÁRIO/CONTENTS

Apresentação/Presentation	9
Artigos de Pesquisa/Research Articles	
Entre o acontecimento e a memória: discursos sobre o Papa Francisco em capas de revista de grande circulação <i>Between event and memory: discourses about Pope Francis in large circulation magazine covers</i>	
Entre el acontecimiento y la memoria: discursos sobre el Papa Francisco en cubiertas de revista de circulación masiva	
Fabio Elias Verdiani Tfouni Anderson de Carvalho Pereira	35
Produção escolar escrita em relatórios de estágio de uma licenciatura em Letras <i>School written production on practicum reports from a licenciate in Letters</i> <i>Producción escolar escrita en trabajos finales de informes de prácticas de una licenciatura en Letras</i>	
Adair Vieira Gonçalves Wagner Rodrigues Silva Jolnei da Silva Cavalheiro	57
Deslizando sentidos: uma análise das interpretações de leitores chineses para uma peça publicitária veiculada na mídia impressa latino-americana <i>The sliding of meanings: analyzing the interpretations produced by chinese readers on an advertisement published in latin american print media</i> <i>Deslizando sentidos: un análisis de interpretaciones de lectores chinos para una pieza publicitaria difundida en medios de comunicación impresos latinoamericanos</i>	
He Shan Ricardo Moutinho	79
Causalidad y lugar en la práctica narrativa interaccional: el macro relato de la violencia en el barrio <i>Causality and place in interactional narrative practice: the macro-story of violence in the neighborhood</i> <i>Causalidade e lugar na prática narrativa interacional: o macrorrelato da violência no bairro</i>	
Isolda E. Carranza	103

- A prática do(a) selfie e modos de subjetivação na contemporaneidade
The practice of the selfie and the ways of subjectivity in contemporaneity
La práctica del selfie y modos de subjetivación en la contemporaneidad
 Gesualda dos Santos Rasia 117
- Modalizadores: a negociação em artigo de opinião
Modal operators: negotiation in opinion piece
Modelizadores: la negociación en artículo de opinión
 Alcione Tereza Corbari 133
- Conversaço na afasia: uma análise do tópic discursivo
 e do turno conversacional sob a perspectiva textual-interativa
Conversation in aphasia: an analysis of the discursive topic
and conversational turn under a textual-interactive perspective
Conversación en afasias: un análisis del tópic discursivo
y del turno conversacional sob la perspectiva textual-interativa
 Caio Mira 153
- A Comissão Nacional da Verdade e suas ressonâncias nos documentários *Verdade*
12.528 e *Em busca da verdade*
The National Commission of Truth and its resonances in the documentaries
True 12.528 and Searching the Truth
La Comisión Nacional de la Verdad y sus resonancias en los documentales
Verdad 12.528 y En búsqueda de la verdad
 Andréia da Silva Daltoé 431
- Ensaio/Essays**
- Linguagem e educação: reflexões acerca das novas tecnologias da comunicação
Language and education: considering about the new communications technologies
Lenguaje y educación: reflexiones sobre las nuevas tecnologías de la comunicación
 Adair Adams
 Antonio Escandiel de Souza 169
- De la semiótica de las pasiones a las emociones como efectos: la dimensión afectiva
 vista desde una mirada pragmatista
From the semiotics of passions to emotions as effects:
the affective dimension from a pragmatic perspective
Da semiótica das paixões às emoções como efeitos:
a dimensão afetiva vista de uma perspectiva pragmatista
 María de los Angeles Montes 181

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-1601AP-0000>

APRESENTAÇÃO/PRESENTATION

Os estudos textuais e discursivos, tais como os que se mostram nesta edição (apenas uma ilustração do que se observa continuamente), revelam, a nossos olhos, o emaranhamento do que se chama(va) *disciplinas*, o ordenamento do caos que não podia se conservar, para a humanidade, sob pena de não ser possível compreender e conhecer. Mas as ciências humanas, em especial, passaram a fornecer umas às outras, e mesmo às ciências da natureza, um modo de olhar – aquilo que David le Breton (*As paixões ordinárias*), em sua antropologia das emoções, chamou “tatilidade do olhar”, o olhar simbólico.

Estamos imersos, lembra ele, num banho sensorial ininterrupto. “Em princípio, ele [o homem] jamais cessa de ver, de escutar, de tocar, de sentir o mundo que o entorna.” ([1998]2009, p. 215)*. Antropólogos, sociólogos, historiadores, linguistas, analistas de discurso, psicanalistas e quaisquer outros especialistas pousam o olhar sobre algo e sobre outrem para sentir, para analisar, para exercer um poder. Escreveu Le Breton: “O olhar toca o outro e este contato está longe de passar despercebido no imaginário social. A linguagem corrente o comprova: acariciamos, metralhamos, inspecionamos com o olhar, exercendo força sobre o olhar alheio” (p. 215).

Aqui estamos falando do olhar do pesquisador, do olhar especializado, suportado por teorias e cioso de um trabalho que precisa mostrar como a vida se manifesta em suas possibilidades, acertos e erros, em sua historicidade: lugar, espaço, tempo – e portanto, memória.

Assim, trazemos, no conjunto de trabalhos de nossa primeira edição de 2016, *humanidades* tocadas por olhares que, focalizando efeitos de linguagem, tematizam mundos, acontecimentos amplos ou locais, trazendo cada um uma perspectiva que afeta globalmente, nacionalmente ou em nível de comunidade.

As questões e problemas sociais são, em suma, o campo em que proliferam as linguagens, que produzem, com menos ou mais impacto, valor e experiência emocional e estética, ainda que na ciência mais objetiva.

Aqui, propomos ao olhar do outro dez temas ofertados por nossos interlocu(au)tores, dois dos quais, em sua especificidade de ensaios, convidam a uma reflexão também filosófica: o primeiro toca em humanização, refletindo sobre tecnologia e educação; o segundo pensa as emoções como afetos, num estudo sobre a semiótica das paixões, transitando pela sensibilidade pessoal afetada pelo simbolismo da substância social.

Nos oito artigos de pesquisa imbricam-se em dobras, nos vários olhares:

a) o acontecimento mundial da escolha de um novo papa para o mundo cristão e a memória que o antecipa, bem como o fenômeno da espetacularização;

* LE BRETON, David. *As paixões ordinárias*: antropologia das emoções. Trad. de Luís Alberto Salton Peretti. Rio de Janeiro: Vozes, [1998]2009.

b) o trabalho específico das ressonâncias da memória quando se pretende buscar verdades sobre um período duro da história do País (a criação da Comissão Nacional da Verdade);

c) o tópico da violência em sua prática narrativa cotidiana – um olhar sobre essa prática na Argentina;

d) o espetáculo (ou narcisismo?) em que cada um pode ser transformado, com a expansão da prática do(a) selfie pelo mundo e seu impacto subjetivo;

e) o impacto individual e social acarretado por perdas na condição corporal relativas à alteridade humana, em um estudo da afasia que trata do olhar para o outro e do olhar do outro, pelo esforço de manutenção do que faz o humano: a ligação com o sentido;

f) o passeio pela interpretação que mostra deslizamentos, distinguindo olhares, memórias e uma cultura distante, oriental, em sua plena complexidade;

g) a relação humana com o conhecimento na fase escolar: formas de subjetividade na construção textual materializando-se em elementos modalizadores; e o olhar voltado para problemas de didatização quando o outro se prepara para ter um olhar mais apurado sobre o ensino, e para aprender a dar saídas para as questões que emergem cotidianamente.

Aos leitores, para proporem seu olhar e sua avaliação sobre as experiências aqui relatadas.

Fábio José Rauen

Maria Marta Furlanetto

Editores

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160101-1515>

ENTRE O ACONTECIMENTO E A MEMÓRIA: DISCURSOS SOBRE O PAPA FRANCISCO EM CAPAS DE REVISTA DE GRANDE CIRCULAÇÃO

Fabio Elias Verdiani Tfouni*
Universidade Federal de Sergipe
Departamento de Letras
Itabaiana e Aracaju, SE, Brasil

Anderson de Carvalho Pereira**
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem
Itapetinga e Vitória da Conquista, BA, Brasil

***Resumo:** Este trabalho realiza uma análise dos discursos sobre o Papa Francisco em capas de revista nacionais e internacionais de grande circulação. Discutimos se a escolha do novo papa, e os discursos advindos dela, podem ser considerados acontecimentos. Trabalhamos a questão do acontecimento relacionado este com a memória, como é próprio da análise do discurso pêncheutiana. Argumentamos que os efeitos de sentido criados sobre o novo papado se relacionam com a sua caracterização como um acontecimento. Também analisamos a espetacularização do Papa na mídia e outros aspectos, como a questão da interpretação do discurso pedagógico e da relação com o populismo.*

***Palavras-chave:** Acontecimento. Memória. Discurso. Mídia. Papa Francisco.*

1 INTRODUÇÃO

A escolha do novo papa em 2013 tem sido tratada como uma grande novidade nas ruas, nas conversas do cotidiano e, fundamentalmente, pela mídia. O objetivo deste artigo é analisar os discursos sobre o papa Francisco e seu papado tal como veiculado pela mídia, mais especificamente, em capas de revista. Parte dessa análise reflete a questão do “novo”, tentando ver o que há de novidade (e se realmente há alguma) no novo pontificado e o que continua como antes. Iniciamos esta discussão sinalizando que grande parte dos sentidos produzidos sobre o novo papa está relacionada a essa novidade veiculada pela mídia.

* Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Professor adjunto. Tem estágio de Pós-doutorado no IEL/UNICAMP com bolsa FAPESP. Email: fabiotfouni@hotmail.com

** Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, com estágio na Universidade de Paris XIII. Atualmente, Professor Adjunto. Foi professor visitante na Universidade Nacional de Córdoba (Argentina), em 2015. Email: apereira.uesb@gmail.com

Para introduzir essa questão, diremos que a novidade guarda uma forte relação com o conceito de acontecimento discursivo. Cabe, então, perguntar: o lugar discursivo “sujeito-papa” pode ser visto como um verdadeiro acontecimento histórico, que clama por interpretação no sentido que a Análise de Discurso francesa (doravante, AD) dá a esse termo? A partir desta questão principal, discutimos por quais vias da memória discursiva os efeitos de sentido sobre o sujeito-papa sustentam sua visibilidade pública. Este caminho interessa à proposta pêcheutiana (PÊCHEUX, 1999) no que se refere ao reconhecimento social, vislumbrado nos termos de um acontecimento discursivo.

2 ASPECTOS TEÓRICOS: ACONTECIMENTO E MEMÓRIA

Em AD, a discussão sobre o acontecimento discursivo indica, grosso modo, um efeito de interpretação de “novidade”. Este efeito está sustentado pelo modo com que Pêcheux revisitou sua principal obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1993) e retomou uma discussão sobre a relação do interdiscurso com o conceito de pré-construído, por meio da noção de memória discursiva e de acontecimento discursivo.

As reflexões sobre acontecimento e memória discursiva possibilitam um debate sobre o efeito de sentido sustentado na veiculação de imagens sobre o papa Francisco. Pêcheux (1999, p. 50) dialoga ao mesmo tempo com um duplo vértice sobre a relação entre memória e acontecimento discursivo; em suma, essa “inscrição do acontecimento no espaço da memória” transborda levando a uma “dupla forma-limite” de um espaço de tensão, tanto ao escape à regularidade inscrita, quanto à absorção, como não ocorrida. Em seguida, o autor faz uma ressalva: “o fato de que possa existir localização de traços distintivos e de oposições pertinentes na esfera do icônico” (PÊCHEUX, 1999, p. 51).

Adiante, a relação do icônico com a memória provoca interrogações, provoca questões, diz Pêcheux (1999, p. 51):

essa negociação entre o choque de um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo a nível crucial uma passagem do *visível ao nomeado*, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tocamos aqui o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito.

Deste modo, indagamos: De que maneira a memória discursiva cria efeitos de oposição em torno de um ícone transformado em “mito individual” pela imprensa e quais efeitos de sentido provoca para seu reconhecimento? Na linha do que propõe Pêcheux (1999, p. 52), qual a natureza dos implícitos restabelecidos por essa leitura da mídia e que condições fornece para ser considerada legível, ou seja, como “acontecimento a ler”?

Começamos notando que a escolha de Jorge Bergoglio para papa, agora chamado de papa Francisco, é um fato que se destaca entre outros fatos de 2013. Isso pode ser visto como um indício de acontecimento histórico que desencadeia um acontecimento discursivo? Isto porque esse destaque de 2013 confere ao papa recém-eleito o título de “homem do ano” por algumas revistas.

O acontecimento a ser lido restabelece implícitos e pré-construídos localizáveis, que se tornam legíveis sob efeito da memória discursiva. Como se percebe, há um efeito paradoxal no primeiro caminho. Qual seja, para alcançar “a condição do legível” deve-se partir em direção do “próprio legível”. No caso em questão, vamos analisar de que modo, no diálogo entre as manchetes veiculadas nas capas de revistas, este efeito paradoxal de todo mecanismo ideológico se sustenta apagando as pistas, os rastros, que são condição de leitura para que tal efeito mesmo se estabeleça.

Todo discurso é ideologicamente marcado. Assim, para a análise do discurso a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua (ORLANDI, 1996). Os discursos midiáticos tendem a fornecer ao leitor uma versão construída a partir de sentidos naturalizados.

É assim que lemos em Charaudeau: “[...] o universo da informação midiática é efetivamente um universo construído. Não é, como se diz às vezes, o reflexo do que acontece no espaço público, mas sim, o resultado de uma construção.” (2007, p. 150).

Nesse sentido, podemos dizer que todo discurso é uma construção sobre um suposto real. E que o que chega aos sujeitos é sempre um discurso sobre o real e nunca o real em si mesmo. Pretendemos, então, compreender quais discursos, quais efeitos de sentido e quais imagens sobre o papa Francisco as capas de revista aqui analisadas constroem para o sujeito-leitor.

Em seguida, apresentamos a análise feita conforme as contribuições de Serrani (1997) acerca da noção de sequências discursivas a serem elencadas a partir do recorte de uma questão determinada (no nosso caso, a relação entre acontecimento discursivo e memória). O recorte principal que norteia nossa investigação sobre este jogo de sentidos pauta-se no efeito de novidade; foi a partir deste recorte que apresentamos a análise de doze sequências discursivas (doravante, SD) e onze figuras retiradas de diferentes capas de revistas de circulação periódica, no Brasil e ao redor do mundo. A SD engloba uma parte da materialidade linguística (palavra, enunciado ou conjunto de enunciados) referente à eleição de uma zona de sentido específica sobre a qual se debruçou a questão teóricoanalítica; lembrando que para a AD o conceito de enunciado é diferente do conceito de frase ou proposição tal como formulados pela linguística ou pela filosofia.

Reforçando o que afirmamos acima e, introduzindo a análise, diremos que o acontecimento discursivo pode ser tratado como um evento histórico suficientemente relevante para que seja registrado. Assim, há eventos mais importantes e menos importantes.

Nesse sentido, o acontecimento histórico “consiste em um fato que, por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser rememorado na história, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica” (LE GOFF, 1996 apud DELA-SILVA, 2008). Em outras palavras, o fato deve ser suficientemente significativo para ser lembrado ou ser registrado em livros, fazendo parte da história de um povo, de uma sociedade, uma comunidade, como reflexo da cultura. (RASSI, 2012, p. 44)

O acontecimento discursivo também pode ser visto como um evento que rompe com “o que vinha antes”, instaurando uma nova ordem e novos dizeres. Mas não sem uma relação com a memória, como já dissemos. Sobre isso, Indursky afirma:

Quando um *acontecimento discursivo* sucede, instaura-se uma relação tensa tanto com a memória (que tenta inscrevê-lo na ordem da repetibilidade, [...]) quanto com o discurso novo, inaugural, que rompe com a ordem da repetibilidade, construindo um novo sentido possível para o enunciado. (INDURSKY, 2003, p. 107, grifo da autora)

A partir dos conceitos de acontecimento histórico e discursivo, argumentamos aqui que a escolha do novo papa pode ser tratada tanto no sentido de acontecimento histórico como no de acontecimento discursivo.

Existe no período recente um imaginário de progressismo em torno de algumas decisões da Igreja Católica, conforme aponta Vincent (1997). Dentre estas decisões, inclui-se um tipo de sensibilidade para a miséria do chamado Terceiro Mundo da qual decorreram o Conselho Episcopal Latinoamericano (CELAM) e as Conferências de Medellín, Kampala (África) e Manila (Ásia) em que a miséria social e moral despertaram culpa social, na era de João Paulo II em 1985. Esta sensibilidade configurou um embate entre o predomínio do núcleo conservador do CELAM, entre 1972 e 1979, e o retorno em 1985 de João Paulo II à América Latina, em que “denuncia as injustiças sociais insuportáveis” e declara-se favorável a uma “Igreja dos Direitos Humanos fiel à sua opção preferencial pelos pobres”, ao preconizar “uma nova evangelização”, mas que não deixa de alertar contra as “contaminações marxistas” (VINCENT, 1997, grifos do autor, p. 415). Pouco adiante o então cardeal Ratzinger afirma que é errôneo opor pão e palavra ou mesmo privilegiar um diante do outro, de tal sorte que “empréstimos acrílicos da ideologia marxista e o recurso às teses de uma hermenêutica bíblica marcada pelo racionalismo estão na base da nova interpretação, que vem corromper o que havia de autêntico no generoso compromisso social em favor dos pobres” (declaração de Ratzinger, de dezembro de 1985, *apud* VINCENT, 1997, p. 418). É este lugar da memória discursiva que sustenta as condições de produção dos discursos produzidos pelas revistas de grande circulação que faz parte de nosso dispositivo teóricoanalítico.

Com base em Orlandi (2002), notamos que na análise do discurso existe uma relação bastante próxima entre teoria e análise, na medida em que uma ecoa sobre a outra. Desse modo, para analisar um *corpus*, o analista frente à questão que formula escolhe o conjunto de conceitos com os quais vai trabalhar na análise, para responder à sua questão. Assim, o analista monta um dispositivo de análise a partir do conjunto da teoria (dispositivo teórico).

Podemos afirmar que a escolha do *corpus* é guiada por uma questão principal da qual decorrem formulações teórico-analíticas a respeito da sua organização. No caso, nossa pré-seleção das imagens de capas de revistas foi inicialmente organizada em função da pergunta sobre se há acontecimento discursivo em torno do modo de se enunciar sobre o novo papado e qual a natureza do funcionamento deste acontecimento; seu alcance, sua base de sentido. Deste modo, o foco principal não foi a organização cronológica (o que configuraria uma análise sobre o acontecimento histórico mais detidamente), mas a circulação de sentidos, a qual se fundamenta na retomada do já dito.

Assim, neste trabalho, buscamos na mídia materiais através dos quais pudéssemos mobilizar o conceito de acontecimento discursivo e, inevitavelmente histórico, na medida em que todo acontecimento discursivo é histórico. Lembrando que o acontecimento discursivo tem relações com outros conceitos da AD como ideologia, posição ideológica, posição sujeito, e outros. Essas questões entram aqui mas não constituem o foco central deste trabalho. O foco aqui é o conceito de acontecimento discursivo. As questões relativas à ideologia, à posição sujeito e outras serão alvo de trabalhos futuros. Conforme Orlandi (2002, p. 27):

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual à outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, alias, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais.

Para a análise do discurso não existe descrição “neutra” do *corpus*, toda descrição já é uma interpretação. Assim, para a análise do discurso, não é possível fazer um recorte do *corpus* que já não possua, de antemão, alguma pergunta teórica que vai guiar a análise, mesmo que isso seja considerado um procedimento não desejado em disciplinas que adotam um modelo positivista ou empirista de conhecimento.

3 ANÁLISE DO CORPUS

A partir destas considerações, podemos afirmar que não utilizamos como critério para a seleção das capas de revista aqui analisadas seu pertencimento à revista X ou Y, nem à posição ideológica das revistas, uma vez que, sabidamente, os meios de comunicação se filiam a certos discursos e a certas ideologias. A decisão para a escolha do *corpus* se baseou na possibilidade das capas e seus enunciados serem mobilizados a partir do conceito de acontecimento discursivo.

Em termos de acontecimento histórico, notamos que a escolha do novo papa é tratada pela mídia como um assunto de extrema importância, que por isso deve ser registrado e ficar na história. Em termos do acontecimento discursivo, investigamos se a escolha do novo papa permite a instauração de novos sentidos e novos dizeres sobre a Igreja Católica, sobre o papa e sobre o que é ser papa; em suma, sobre a posição-sujeito papa e o que se pode ou não dizer e fazer nessa posição. Isso inclui analisar um jogo de imagens que permite uma antecipação (imaginária) dos novos dizeres do/sobre o papa. Nesse contexto temos a figura 1, capa da revista *Rolling Stone* do dia 13 de fevereiro de 2014, que traz nossa SD1.

Figura 1 – SD1: “The times they are a-changin’”



A SD1 indica que a escolha do novo papa e seu novo papado é um acontecimento histórico sem precedentes que traria uma descontinuidade, ou seja: uma mudança radical na história, operando um rompimento com as concepções sobre a Igreja e seu papel no mundo.

Não se esperaria a figura papal na capa de uma revista como a *Rolling Stone*, o que, de início, já marca uma quebra da expectativa na memória que temos da imagem do papa e, ao mesmo tempo, isso se constitui num novo dizer, num enunciado que traz o rompimento com a memória sobre o papa, mas retoma uma outra memória que vem da cultura popular, mais especificamente a música americana.

O enunciado *The times they are a-changin'* é a faixa título de um LP lançado por Bob Dylan em 1964, que cantava sobre as transformações sociais e políticas pelas quais o mundo passava. Nos Estados Unidos isso se materializou com os movimentos estudantis, movimentos negros, movimentos pelos direitos civis. Haveria um deslizamento de sentidos num tom metafórico, colocando que o novo papa seria o agente de mudanças, trazendo uma nova era, ou novos tempos.

Com isso temos a retomada de um enunciado que já circulava anteriormente (nos anos 60) com um sentido específico e que, agora, passa para outro lugar ganhando novos sentidos. É por essa via que Pêcheux (1997, 1999) e Indursky (2003) colocam a questão da tensão entre acontecimento discursivo e memória.

No ano de 2013, especificamente, por esta importância e pelo alcance dos seus feitos (passados ou projetados para o futuro), a revista *Time*, edição de 23 de novembro de 2013 (Figura 2), apresentou o papa como “pessoa do ano”. Essa é nossa SD2:

Figura 2 – SD2: POPE FRANCIS. PERSON OF THE YEAR



Nas figuras 1 e 2 (SD1 e SD2) vemos o destaque, o efeito de novidade e de acontecimento discursivo recaírem sobre a figura do papa e não sobre a Igreja; trata-se então de um discurso “personalista” que coloca a pessoa-papa como agente de mudança, silenciando (ORLANDI, 1995) que ninguém governa sozinho, nem o papa, e que, portanto, os acontecimentos históricos são produtos de ações sociais e não de uma única pessoa, por mais proeminente que essa pessoa seja.

Como já dissemos, o papa merece lugar de destaque, na medida em que seu papado já desde o início parece ser tratado pela mídia como um acontecimento histórico. O caráter histórico deste acontecimento se justificaria pela singularidade da eleição do novo papa. Alguns pontos dessa singularidade são: o Papa anterior, Bento XVI, renunciou, sendo que tal fato a Igreja Católica não se via desde o papa Gregório XII, em 1415; o papa Francisco é o primeiro papa da América latina; é o primeiro papa jesuíta. Mas seria isso suficiente para caracterizar o novo papado como um acontecimento, entendido como uma ruptura com o já dado e com o cristalizado? Pelo que temos visto na mídia, esses aspectos do novo papado já bastariam para caracterizá-lo como um acontecimento histórico. O acontecimento é algo que sempre clama por uma cobertura jornalística e, a grandiosidade do fato causa interesse e gera condições para a espetacularização do papa e da Igreja.

A este respeito, vale notar que um marco na exibição pública dos papas da Igreja Católica veio com o aparecimento de Carol Woytyla (papa João Paulo II), quando este sofreu uma tentativa de assassinato. Naquela ocasião, começaram a aparecer projeções midiáticas do papa não vistas até então. No Brasil, esta repercussão no plano imaginário circula em uma música, a saber: “O papa é pop/O papa levou um tiro à queima roupa/ o pop não poupa ninguém”. Começa, então, uma nova circularidade sobre a veiculação da imagem pública do pontífice. O efeito de espetáculo decorrente deste evento público faz notar aquilo que Debord (2007) chama de sociedade do espetáculo.

No caso do papa, sua projeção pública é marcada desde o uso do nome (não correspondendo ao nome civil), mas em sintonia com as tradições e os cânones da Igreja Católica.

Uma dessas promessas de um novo tempo é a de um papa voltado para o povo e para os pobres. Porém, um papa voltado para o povo não é mesma coisa que um papa voltado para os pobres. A este respeito, vejamos a figura 3, publicada na revista *Time* do dia 29 de julho de 2013, a qual traz nossa SD3:

Figura 3 – SD3: The people’s Pope



Se o acontecimento discursivo é uma novidade, é porque ele se relaciona por contraste, por diferença, com a memória que se tem de algo até então. Nesse sentido, o papa atual seria “o papa do povo”, por contraste, e por destoar do que tem sido a imagem e a atitude da Igreja Católica até então. Se “este” é o papa do povo, é porque os outros não são ou não eram: eis o contraste. Nesse sentido, boa parte dos discursos e efeitos de sentido sobre o novo papa não são compreensíveis (de acordo com o conceito presente em ORLANDI, 2002, p. 26) sem levarmos em conta o aspecto de acontecimento, de novidade presente neles. A figura 4, na página seguinte, capa da Revista *Veja* Nº 2331, de Julho de 2013, por sua vez, traz o enunciado (SD4) “O papa dos pobres”.

A SD4 traz o termo “pobres” ao contrário da SD3, que usa o termo “povo”. Não seria o papa do povo, seria o papa dos pobres. Qual o sentido de “papa dos pobres”? Existe um lugar da memória discursiva segundo o qual a Igreja Católica se preocupa com os pobres, promovendo a caridade, dando a eles a prioridade no reino dos céus (lembramos os provérbios “os últimos serão os primeiros” e “quem dá aos pobres empresta a Deus”, por exemplo). Este lugar faz alusão àquilo que Althusser (1999) aponta acerca de um efeito ideológico da “administração” da pobreza em consonância à naturalização da reprodução da desigualdade das condições de produção.

Figura 4 – SD4: O papa dos pobres. O significado de ter Francisco entre nós em um momento explosivo para a Igreja Católica e para o Brasil



Na SD4 aparece um contraste, pois se “este” papa só é dos pobres é porque os anteriores não são. Esse processo reforça o efeito de “novidade”, que por sua vez é aquilo que a mídia deseja e constantemente busca (ou fabrica): acontecimentos espetaculares que atraem muitos leitores e vendas.

O enunciado em questão sobre o “momento explosivo” remete aos escândalos como os de pedofilia e lavagem de dinheiro. Isso seria um dos sinais de desgaste da Igreja “antiga” que o papa Francisco viria a “reformatar”.

A igreja é antiga também em valores relativos ao âmbito de seu código moral. A Igreja Católica é uma instituição que sempre lutou em favor de valores considerados tradicionais. Ela é contra o casamento dos padres, bem como não aceita a homossexualidade. O papa tem discutido abertamente esses valores, chamando os membros da Igreja e até os laicos a se posicionarem sobre assuntos como: o celibato dos padres, a relação da Igreja com a homossexualidade (aceitar ou não e etc.). Esses aspectos também dão um tom de acontecimento discursivo tanto ao que se enuncia sobre o papa, quanto ao que lhe é atribuído como tendo dito.

Essa maneira de o sujeito enunciator mobilizar os escândalos da Igreja católica (momento explosivo) é marcado linguisticamente pelo “entre nós”; esta marca linguística indicia uma segregação entre quem segue o código moral à risca e quem vai de encontro a este, produzindo uma divisão: o “nós” e o “eles”.

Esta divisão também remete à memória da ladainha professada nos cultos como a missa “ele está entre nós”. Nas missas, esse enunciado se refere geralmente ao Salvador Jesus, e seu aparecimento, aqui, desloca essa memória investindo o papa Francisco no papel de Salvador, como veremos na análise mais adiante.

Notamos o potencial de acontecimento discursivo e também de espetacularização que “momento explosivo” traz para a capa da revista e para a matéria de capa como um

todo. O significante “explosivo” sustenta o efeito de um possível desastre de grandes proporções, bem ao gosto sensacionalista de parte da mídia, e que chama muito a atenção. O significante “momento” cria para o leitor a impressão de estar vendo a história acontecer ressaltando a grandiosidade desse momento que seria diferente dos outros.

A figura 5, capa da revista Família Cristã, ano 79 – abril de 2013 No 928, traz nossa SD5, a qual dá sustentação a essa interpretação de que o novo papa (e seu “papado” recém-iniciado) seria incomparável aos anteriores, apresentando o papa como fato novo e “sem igual”.

Figura 5 – SD5: “Francisco: para um mundo onde sobram diferenças: um papa sem igual”



Esta sequência discursiva da capa faz um jogo com os significantes “diferenças” e “igual”, que remetem diretamente a uma região da memória discursiva segundo a qual a Igreja Católica teria um discurso para os “ricos” e os “pobres”. E que teria um papel na regulação e na reprodução do *status quo* social, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1999); e isto é feito administrando, a partir deste lugar discursivo, o papel dos ricos e dos pobres, na terra e no céu. Isso remete ao discurso presente nas SDs 3 e 4 sobre o “papa do povo” e o “papa dos pobres”.

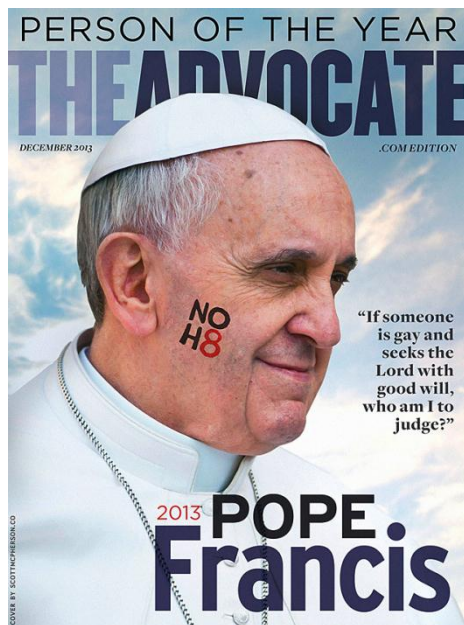
Esse jogo de significantes toma os termos “diferenças” e “igual”, retirando-os do contexto da regulação dos ricos e pobres e recoloca esses termos com foco na figura do papa (no caso “sem igual”: único). Isso tem um efeito de espetacularização do papa e da sua figura (uma iconização do papa) e que contribui também para uma leitura de acontecimento discursivo, de rompimento com o passado.

Essa iconização levada a cabo tanto pela mídia em geral quanto pela mídia católica pode ser vista como efeito de uma sociedade que valoriza as assim chamadas “celebridades”, que seriam pessoas que aparecem e que tem muita visibilidade. Se a sociedade capitalista se desenvolveu em meio a uma ideologia que valoriza o indivíduo, no capitalismo tardio e pós-moderno em que vivemos, o culto à personalidade se torna

parte da cultura com o que poderíamos chamar de “cultura das celebridades”. Disto decorre outro efeito de sentido; vejamos: As personalidades em geral não precisam de conteúdo para aparecer (não é o caso do papa Francisco). Podemos também lembrar que o termo “ícone” faz parte dos discursos da igreja tanto no sentido das figuras como os mártires, beatos e santos que adornam as Igrejas, como no sentido da adoração de falsos deuses.

Na SD6, que aparece na figura 6, capa da revista *The Advocate* de dezembro de 2013, chama a atenção o uso do marcador “If”, o que mobiliza uma discussão a partir da interface proposta por Pêcheux (1993) entre a noção de pré-construído e o efeito de evidência sustentado no silogismo.

Figura 6 – SD6: “If someone is gay and seeks the Lord with good will, who am I to judge?”



O enunciado em questão na SD6 é tratado como parte da novidade ou do acontecimento discursivo do novo papado nesta linha vista na SD4, que trata de assuntos polêmicos para a Igreja católica dando a esses temas uma nova “orientação” no sentido de que a Igreja estaria mudando sua posição e seu tratamento em relação a temas como a homossexualidade. Nesse sentido, o acontecimento discursivo desse papado não pode ser tratado sem um cotejo com seu discurso, um discurso que parece ser de rompimento com alguns princípios ou práticas da Igreja já assentados há muito tempo.

Em AD, concebemos as imagens também enquanto discursos; assim, notamos que a imagem da capa traz como que uma tatuagem colorida no rosto do papa (NOH8), que leríamos como “No hate” e que traduziríamos como “sem ódio”, ou “não ao ódio”. Trata-se de uma referência ao discurso de que o novo papa teria uma posição diferente, ou seja, de rompimento com a posição homofóbica, de ódio à homossexualidade assumida até então pela Igreja.

Para Courtine (2013), a articulação de imagens entre si é a expressão do valor icônico destas e da forma de nossa sociedade compartilhar a memória coletiva. O material significativo destas imagens é indício de um depósito de outras imagens, que também significam alhures o que já foi dito de outra maneira em outro lugar.

A tatuagem do papa se relaciona também com o efeito de novidade, de acontecimento discursivo e de rompimento na medida em que constrói a imagem de um papa moderno, “antenado” com o mundo contemporâneo, diferentemente dos papas anteriores, pois, como sabemos, a tatuagem hoje é algo que está na moda, e que, ao mesmo tempo, o preconceito social em relação à tatuagem diminuiu muito hoje em dia. Além disso, a tatuagem na face do papa seria mais uma pista (GINZBURG, 2003) de que o papa é pop, ou seja: de que sua imagem é moderna, e circula bem no mundo visual da atualidade.

Pêcheux (1993) trata da questão nominal no pré-construído em termos da “articulação de enunciados, implicação de propriedades, efeito de sustentação (p. 105)”. Esta articulação é feita em um misto de silogismos e relativas, muitas vezes.

No caso analisado, temos o uso da partícula “se” como marcadora de uma contingência em aberto acerca de uma suposição de que o lugar discursivo do Papa pode ou não julgar moralmente alguém. Poderíamos escandir este marcador da seguinte forma:

“Se A é B e C, quem sou para julgá-lo?” Esta formulação dá conta do percurso de uma fórmula silogística, do todo para a parte e vice-versa. No silogismo, poderíamos escrever: Todo A é B; C é A; logo, C é B. Deste modo, cria-se um efeito de negação da interpretação, de tal modo que a evidência de que o papa julga alguém é aparentemente retirada pela questão final: quem sou eu para julgar? A relação entre “papa” como figura genérica e que faz parte do todo da formulação lógica e o uso do pronome “eu”, tal como aparece na formulação, indica um efeito paradoxal de “exclusão” da categoria mais ampla da qual o enunciado depende para se sustentar. Um efeito semelhante pode ser visto na SD7, a qual aparece na capa do informativo diocesano, da Diocese de Umuarama-PR, ano 40, No 412, fevereiro de 2015:

Na SD7 podemos ler o seguinte silogismo: “Todos os papas querem uma Igreja tranquila; Francisco é papa; Logo, Francisco quer uma Igreja tranquila”. Temos aí uma quebra de expectativa sustentada pela negação da conclusiva da fórmula silogística, que se supõe ser evidente por conta do efeito de obviedade do silogismo está na substituição de “tranquila” por “missionária”. Mas qual a relação de dois termos díspares utilizados aparentemente no mesmo nível da formulação, em termos da memória e do acontecimento discursivo?

Uma das questões a se discutir na substituição de “tranquila” por “missionária” se relaciona à perda de fiéis, pois outras Igrejas (não católicas) fazem uma espécie de “corpo a corpo” com os fiéis, passando de porta em porta, conversando com os moradores, deixando santinhos, panfletos, livretos, nas casas.

Figura 7 – SD7: “Eu não quero uma Igreja tranquila. Quero uma Igreja missionária!”



As Igrejas também têm atraído fiéis através da mídia, usando a televisão, a internet e redes sociais. Vale lembrar que a Igreja Católica também aderiu a esses métodos para ampliar sua influência e reduzir o movimento de perda de fiéis. Isso indica uma consciência da importância do uso espetáculo por essas organizações. No Brasil a Igreja Católica criou seu canal de televisão nesse rastro. Sabemos que o Vaticano tem, há muito tempo, uma rádio de alcance mundial, e que, recentemente, aderiu à rede social da web denominada *Facebook*, também utilizando o recurso da mídia nessa disputa pelos fiéis. Por isso, a Igreja Católica, e os padres, não poderiam mais ficar parados esperando os fiéis dentro dos templos. Seria preciso fazer o mesmo “corpo a corpo” de outras Igrejas.

Isso está ligado à mudança entre o papado do cardeal Ratzinger (Bento XVI) e o novo, de Francisco. O papado anterior buscava uma Igreja mais “autêntica”, mais ligada aos valores da tradição católica, e não via com bons olhos uma “Igreja à la carte” na qual o fiel escolheria como agir: se iria a missa ou não, por exemplo. Nesse sentido, era um papado que não se preocupava se a Igreja tinha muitos fiéis ou não. A preocupação era com a doutrina. O papado atual pode ser considerado um papado que acolhe, e essa preocupação é que faz com que a Igreja “vá para a rua” (trataremos desse enunciado adiante) e seja missionária.

A oposição entre essas duas nomeações merece destaque, uma vez que o enunciado marca um efeito de “ou X (...) ou Y”. Em outras palavras, ou a Igreja é “missionária” ou “é tranquila”. É impossível ser ambas as coisas ao mesmo tempo. Esse plano da impossibilidade sustenta a formação imaginária em questão, ao nível do Esquecimento Nº 2 proposto por Pêcheux (1993), uma vez que a transversalidade do discurso requer a mobilização de um efeito de reformulação que se organiza por meio da substituição de “tranquila” por “missionária”.

Para isto, faz-se necessário mobilizar lugares da memória do dizer em que, por exemplo, resgatam-se histórias da participação da Igreja Católica ligada às Cruzadas, à Reforma Protestante e à Contra-Reforma ou mais recentemente aos movimentos sociais e políticos da América Latina. Em relação ao esquecimento número dois visto em Pêcheux (1993), podemos analisar o efeito de não dito entre o uso do verbo “querer” e sua regência que demanda um objeto direto. Do ponto de vista sintático, a substituição de um substantivo por um adjetivo marca um efeito do nível do esquecimento dois, em relação ao controle da interpretação. No lugar temos a adjetivação “tranquila” e “missionária”.

Portanto, no caso da SD6 temos uma Igreja em tese mais verdadeira (mais coerente com essa memória sobre a tradição católica) “se missionária”, ou menos verdadeira “se tranquila”. Há uma permissividade na zona de sentidos do interdiscurso que permite ambas as nomeações, entretanto, organizadas conforme o jogo com o impossível.

O efeito de impossibilidade no uso de “não tranquila” e “missionária” é sustentado pela exclusão acima mencionada, bem como pelo sentido dominante de que para ser missionária a marca pessoal é fundamental.

Na Figura 8, capa da revista *Veja* Nº 2332, de Julho 2013, temos a SD8:

Figura 8 – SD8: PAPA FRANCISCO NO BRASIL: “Quero que a Igreja vá para as ruas”



A SD8 sugere (para o leitor brasileiro) a migração do slogan “vem pra rua” proferido nas manifestações de rua ocorridas em junho de 2013 no Brasil. Cabe perguntar: trata-se do acontecimento discursivo pêcheutiano? O modo como a formulação aparece faz notar um fragmento atribuído ao sujeito-papa, mas proferido do lugar do texto jornalístico. Este deslocamento é marcado pelo uso do discurso direto por meio das aspas. Há uma aparente estabilidade semântica no uso deste slogan quando na verdade trata-se

de um jogo de forças. Levantada aqui como hipótese analítica (ACHARD, 1999), ela nos indica uma forma de o implícito atuar em um lugar memorizado do imaginário. Do passado recente, exige-se do sujeito-leitor uma mobilização do enunciado “vem pra rua”. Como nos lembra Achard (1999), não podemos provar a autonomia de um enunciado, mas podemos interpretá-lo por relações de contingência em que sua reconstrução depende de formas inseridas por paráfrase.

Sobre o acontecimento discursivo, é justamente na indagação sobre os limites de sustentação da paráfrase sob a égide de um lugar no imaginário afetado pelo simbólico que se abrem as questões sobre sua relação com a memória; para Pêcheux (1999) questões ligadas ao escape à inscrição e à absorção na memória.

Há um lugar do imponderável, do incontornável que clama por um modo de evidência do funcionamento dos sentidos, modo este que mobiliza o acontecimento histórico de junho de 2013 pelo qual a imagem do sujeito-papa desloca a memória sócio-histórica recente para tornar visível e nomear outro fato, e isto é feito, conforme Pêcheux (1999), de modo a torná-lo visível. Esta é uma função da memória para Pêcheux (1999): mobilizar implícitos para uma leitura e esta leitura, como aponta o autor ao retomar Achard (1999), depende de mobilizar uma série legível, podendo ser entendida também como modo de evidência ideológica; no caso, mobilizada ao sustentar várias narrativas desdobráveis a partir de um marcador (“vem pra rua”) e, a partir deste ponto tornadas possíveis, de acordo com paráfrases ligadas ao domínio de memória do sujeito-papa-“nova” Igreja Católica.

Neste deslocamento, temos algo da ordem do acontecimento discursivo, pois outro efeito de organização das sequências é do plano de um efeito de sentido em que se tem uma espécie de “recitação de um mito” (expressão retirada de Pêcheux (1999)); ou seja, permite como que tornar automático um dizer repetitivo, tal como uma ladainha a respeito do que já se saberia sobre a relação entre Igreja Católica e um suposto Estado laico. Deste modo, o deslocamento “vá para as ruas” indica “várias” Igrejas indo para “vários lugares” e de “vários modos”; no entanto, esta indefinição se sustenta num já sabido acerca de uma laicidade suposta, porém não ocorrida de fato.

Este efeito discursivo de paráfrase de um *slogan* cujo sentido dominante é assegurado pelo modo de o sujeito poder ocupar um lugar deslocado na cadeia discursiva indica outro lugar da memória discursiva, em que se tem a dúvida, o vacilo, a hesitação na assertiva sobre a laicidade do Estado.

Deste ponto, vale perguntar: Qual a relação entre o sujeito-papa e poder político? Qual a relação que se estabelece entre a Igreja católica e o poder político, por meio desses cruzamentos entre formulações e memória discursiva, através de imagens e manchetes jornalísticas? Qual o valor do determinante político sedimentado pela ideologia? Afinal, o Estado é mesmo laico? Vejamos na SD9, como estas formulações assim dispostas sustentam uma trama dos sentidos. Na figura 9, temos a SD9 da revista *Veja* de 27 de março de 2013 N° 2314:

Figura 9 – SD9: À sombra do papa. A fé e o carisma de Francisco conquistaram o coração do povo – e sua influência na política da América Latina será uma bênção



A imagem desta capa da *Veja* mostra duas governantes da América Latina com vestimentas de beatas, vestidas de preto e aos pés do papa. Vemos marcada uma posição na política que faz referência a muito do que apontamos acima. A relação entre imagem e visibilidade de um acontecimento discursivo, no caso, pode ser analisada pela contingência estabelecida entre “fé”, “carisma”, “influência política” e “bênção”.

O leitor familiarizado com as discussões travadas nos trabalhos de análise do discurso, na mídia e nas redes sociais sabe que a revista *Veja* tem uma posição contrária à das presidentes Dilma e Cristina Kirchner, então, a imagem da capa procura diminuir e até ridicularizar as presidentes e ao mesmo tempo enaltecer o papa Francisco; esse efeito é obtido pela diminuição das duas em tamanho, colocadas ao lado do papa em tamanho bem maior. Isso reforça a influência da Igreja sobre o Estado, mas, não a um Estado qualquer, um Estado que é governado por figuras às quais a revista *Veja* se opõe. A posição da *Veja* aparece também na SD9, na qual a revista faz a apologia da influência política do papa sobre os governos Dilma e Cristina Kirchner, é o que lemos no trecho: “e sua influência na política da América Latina será uma bênção”.

A capa acima lida com um dos aspectos tratados como centrais na modernidade, que seria a separação entre Estado e Igreja Católica (COELHO NETO, 1986). No período medieval, não havia separação entre ambos, de modo que o poder político era exercido pela Igreja Católica. Na modernidade, haveria uma separação entre Igreja e Estado, de modo que a Igreja não teria influência na política. A capa mostra uma Igreja que tem sim influência na política, desmentindo o tratado da modernidade.

Além disso, as chefes de Estado estão vestidas de preto da cabeça aos pés como se fossem “beatas” a seguir o papa, o que reforça a leitura de que a Igreja tem influência no Estado e na política. Vemos o crescimento disso por todo o mundo: Nos Estados Unidos,

temos Estados proibindo (ou tentando proibir) o ensino de evolução e substituindo-o pelo ensino do criacionismo. No Oriente Médio, as propostas de instalação da lei divina no lugar de um estado laico. E, para finalizar, vale lembrar que Althusser (1999) afirma que a Igreja é um Aparelho Ideológico do Estado. Isso indica que Estado e Igreja não estão separados e que trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns, como a reprodução da dominação social pelos grupos dominantes. Numa linguagem foucaultiana (FOUCAULT, 2013), poderíamos dizer que Estado e Igreja estão juntos com o objetivo de produzir “corpos uteis e dóceis”.

Chama a atenção, portanto, o modo como estes termos cujos sentidos são dados ao sujeito-leitor a partir de uma marca de obviedade em sua mobilização, são contrastados com o uso de um verbo no passado e outro no futuro, a saber: “A fé e o carisma conquistaram” e “a influência política será uma bênção”.

Trata-se de um efeito de sentido que sugere a aproximação com pessoas comuns, uma marca na memória talvez do modo como o populismo esteve presente nos governos da América Latina. Deste modo podemos tratar de um deslizamento entre “popularidade” e “populismo” criando efeitos de sentido.

Considerado como marca típica dos governos Vargas e Goulart no Brasil (FONSECA; MONTEIRO, 2005), o populismo traz dificuldades de consenso conceituais por conta do conturbado período histórico dos dois governos, mas com fator comum de ações econômicas vacilantes e hesitantes, entre propostas desenvolvimentistas e taxas inflacionárias em aceleração.

Gomes (1998) aponta a polarização entre poder central e local que caracterizou esta primeira metade do século XX na tentativa de equilibrar poder público e privado e modernizar politicamente um país patriarcal, por meio da neutralização do personalismo que ameaçava a unidade do poder no espaço público. Disso resultam as medidas de caráter econômico e trabalhista autoritária e corporativista que engrandece uma figura máxima, popular, supostamente redentora.

O presidente é esta figura máxima e centralizadora do Estado, um executivo afeito aos interesses populares, interesses estes lidos sob a óptica do próprio presidente, interferindo inclusive nos sindicatos. Em suma, um “corporativismo democrático” para “organização do povo brasileiro” (expressões da autora, idem) de forma que o “corporativismo” no poder público junto da carnavalização dos interesses privados tornaram o “populismo” uma forma de “tradução do impasse a ser vencido para a conquista da modernidade política, que se entendia, mais uma vez, traída e desvirtuada”. Portanto, o populismo não é simples engano das massas e somente “mascaramento” de conflitos políticos; é mais complexo, pois “é tanto uma forma de controle sobre as massas, como uma forma de atendimento de suas reais demandas” (GOMES, 1998, p.502).

Esse papel de liderança do papa aparece também na figura 10 capa da revista *Época* de 22 de Julho de 2013 na qual temos nossa SD10:

Figura 10 – SD10: Reportagem especial. 10 LIÇÕES DE VIDA DO PAPA. A humildade de Francisco ilumina a todos nós – e seu exemplo inspira o Brasil em crise. A pompa e a modéstia na história do catolicismo. Os riscos para a segurança durante a visita papal. “Francisco é uma mudança radical no caminho da Igreja”



Notamos a atribuição de sentidos sobre o sujeito-papa significado como uma “mudança radical nos caminhos da Igreja”. Notamos que “mudança radical” aponta para uma imagem de acontecimento histórico notável.

A SD10 possui um aspecto de livro de autoajuda. Isso pode ser lido e interpretado nas “10 lições de vida do papa”. A capa fala também de termos como “humildade”, inspira, modéstia e ilumina, que podem ser lidos, num cotejo com as 10 lições mencionadas, o que significaria que entre as lições do papa, teríamos lições de humildade e modéstia que inspirariam e iluminariam o leitor. Chiaretti (2013) mostrou que o efeito paradoxal dos livros de autoajuda reservam um lugar para a subjetividade que deve ser exemplar ao mesmo tempo em que organizado discursivamente por uma orientação utilitária e reveladora de um caminho supostamente mais verdadeiro.

Do ponto de vista do domínio da memória discursiva temos também um efeito de sentido de liderança que inclui a referência a uma zona de sentidos, cuja atualidade de memória resgata delimita o efeito de “manager”, “chefe executivo” como aparece no jargão das organizações privadas de trabalho. Como temos um líder religioso, essa liderança pode se revestir em tons proféticos ou de um salvador.

Temos aí uma aliança com o efeito de sentido delimitado pela evidência ideológica de que um líder é um líder porque gerencia algo. Trata-se de um lugar da memória que evoca o *self made man* no qual temos uma aliança com os discursos de autoajuda, uma vez que a liderança é atribuída a uma pessoa empírica.

Além disso, temos o sentido implícito de que “quem dá aos pobres empresta a Deus”, marcado pela atribuição de que o lugar do sujeito-papa contrasta “pompa” e

“modéstia” na Igreja Católica. O funcionamento implícito do genérico acima pode ser destacado como parte de um silogismo: “Toda religião é honesta e humilde. A Igreja Católica é uma religião. Logo, a Igreja (que é católica) é honesta e humilde”. Trata-se de um modo de confrontar determinativas e explicativas tal como Pêcheux (1993) indica ser um dos caminhos para a análise das paráfrases pela mobilização do pré-construído e da articulação em meios aos discursos transversos. Neste caso “a Igreja que é católica é honesta e humilde”.

Vemos também aí a presença de um discurso pedagógico, pois o discurso pedagógico não existe apenas na escola (ver TFOUNI; ASSOLINI, 2007), mas pode estar em todo discurso onde se instalam suas características como: a irreversibilidade, o autoritarismo (ver ORLANDI, 1987).

Uma das pistas (GINZBURG, 2003) para isso seria o significante “lições” no enunciado da capa, de modo que o papa assumiria nesse discurso o lugar do professor ou do mestre, aquele que tem autoridade para falar e para ensinar sobre certo assunto. O leitor assume aqui o lugar do aluno pronto para aprender. Para a Igreja Católica o papa é a maior autoridade nas questões metafísicas do espírito e da alma. Por isso ele estaria mais que autorizado a falar sobre como o fiel deveria e poderia conduzir sua vida para levá-la a contento.

No discurso pedagógico tradicional, por sua vez, o lugar discursivo do professor assume a figura do cientista (ver ORLANDI, 1987) e sua palavra se reveste de verdade, não podendo ser questionada na medida em que é a palavra da ciência. No discurso religioso o papa não precisaria disso. Basta lembrar que a religião não se apoia na “verdade” e sim no dogma. Ao mesmo tempo, a Igreja tem afirmado que reconhece a ciência e até mesmo que se apoia nela. Por exemplo, o processo de canonização de alguma figura, e seus alegados milagres precisam passar por um crivo científico para provar que não se trata de algo natural e, sim, sobrenatural. Vemos, então, um cruzamento dos discursos religioso e pedagógico nessa capa.

Com o enunciado sobre “lições de vida do papa” vemos que o papa daria, então, lições de vida aos leitores e fiéis. Isso permite uma leitura segundo a qual eles não sabem como viver, estariam perdidos. Em meio ao discurso pedagógico presente neste modo de sustentar efeitos de sentido, a memória do discurso religioso também é mobilizada em torno do enunciado comumente vulgarizado no cotidiano “o senhor é meu pastor”. No discurso religioso, cabe às figuras religiosas como padres, bispos, e o papa, conduzir as pessoas (seu rebanho de ovelhas) no caminho da vida, pois elas não o fariam sozinhas (não saberiam fazer?). O Papa aparece aí como aquele vai dar o norte, que vai dar o caminho para fiéis e leitores perdidos. Notamos que Forbes (2010) propõe que o sujeito de hoje é um sujeito “desbussolado”, sem norte, sem rumo. Diríamos então que a Igreja se tornaria esteio desse sujeito perdido no mundo pós-moderno. Esta seria uma das motivações do recrudescimento dos movimentos religiosos especialmente após a queda do muro de Berlim. Inclusive, quando estava crucificado, Jesus teria dito “perdoe-os pai, eles não sabem o que fazem”, ou seja, eles precisam ser conduzidos, pelo pastor, para o caminho correto.

Adiante, o efeito de sentido com o uso da nomeação “o santo dos pobres” permite-nos continuar a discussão sobre este lugar da memória discursiva na SD11, que está na figura 11, capa da edição 2313 de 20 de março de 2013 da revista *Veja*:

Figura 11 – SD11: PAPA FRANCISCO. O profundo e histórico significado da escolha do nome do Santo dos Pobres pelo novo líder espiritual dos católicos



Na SD 11, ao nível do implícito, temos que “Santo dos pobres” substitui o nome “Francisco” (no caso, São Francisco). Num procedimento de deslizamento metafórico, pontuamos a metáfora “Santo dos Pobres” como forma deslocada de falar sobre “pobreza”. Em meio à memória do populismo aqui evocada, temos um modo de referir-se à memória que traz o contraste entre “pompa” e “humildade”. Em outras palavras, é o nome “Santo dos Pobres” (que evoca “pobreza”) que indicia a suposta revelação do significado “profundo e histórico” do nome escolhido, uma vez que em meio aos sentidos de “profundidade” não se diz o que não se pode dizer já na capa da revista, mas indica-se, por meio da formação imaginária em questão, que o sujeito-leitor já sabe algo a respeito da “surpresa” da nomeação, pois espera-se uma Igreja de “pompa”.

Nesse sentido, a SD11 dialoga as SDs 3 e 4, que enunciam e anunciam o “papa do povo” e o “papa dos pobres”. Cronologicamente, a SD11 é anterior às SDs 3 e 4, porém não levamos em conta a cronologia, mas o aspecto dialógico e intertextual. Aqui, vemos a intertextualidade realizando um efeito de reforço, que se relaciona também com a repetição dos sentidos. A repetição (INDURSKY, 1997) é importante discursivamente na medida em que não basta uma enunciação; é a reiteração dessa enunciação é que vai transformar isso num discurso. A SD11 reitera também o papa como líder, reforçando e dialogando com o que já apareceu na SD10. É em meio a este efeito de retorno e de circulação dos sentidos que as marcas do acontecimento discursivo em torno da figura papal é enunciado pela mídia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do *corpus* coletado e da análise, notamos que o discurso das capas de revista em questão trata o papa Francisco como uma grande novidade que deverá mudar os rumos da Igreja Católica. Nesse sentido, a escolha do novo papa tem sido tratada como um acontecimento, no sentido forte do termo, pela imprensa.

Alguns motivos para isso seriam dados logo de saída, independentemente do resultado do seu papado, como, por exemplo: Francisco é o primeiro papa da América Latina, ele foi escolhido para substituir um papa que renunciou, o que é um fato histórico, porque a última renúncia de um papa foi há mais de 1200 anos.

Todavia, se pensarmos o acontecimento discursivo como uma mudança profunda dentro da Igreja em termos de uma mudança de regras, dogmas, da doutrina ou da liturgia, sabemos que essa mudança não depende do papa sozinho, pois se, como sabemos, ninguém governa sozinho, ela depende do grupo de cardeais que agora está no poder.

Essa é uma das questões em torno da figura do papa: a mídia parece tratá-lo como um príncipe (Maquiavel) que governaria sozinho. Essa imagem é bem assentada na nossa memória, afinal, a sociedade capitalista sempre buscou um “salvador da pátria”, ou messias ou herói que vai liderar as massas (no caso os fiéis) rumo a uma mudança para dias melhores e que traduz um patamar de sucesso.

Como tudo recai sobre a figura do papa, a mídia o trata como “personalidade do ano”, como pessoa a ser notada, num culto à personalidade que se aproxima da “cultura das celebridades”, numa sociedade do espetáculo, sendo ele (o papa) o personagem principal e, talvez, único desse acontecimento tratado como show pela mídia.

A eficácia deste “show” reside no caminho aqui apontado, em que um lugar do visível é apenas parte de um efeito de sentidos, em que apontamos um feixe de ícones, plurais e heterogêneos, mas versados na “mesma” figura; o que não apaga, no plano da alteridade, vários lugares possíveis de serem lidos, entre os implícitos restabelecidos pela memória e o acontecimento, lido como marca do político, em que a novidade faz apelo à esfera do pessoal, remexendo a popularidade e o populismo.

Finalizando, podemos dizer que os sentidos veiculados pela mídia sobre o papa, no que tange ao recorte aqui trazido, são sentidos positivos, de apreciação, e de esperança. Como nosso *corpus* é um recorte, e há muito conteúdo sobre o papa Francisco na mídia, este artigo não pretende ser a leitura definitiva dos discursos sobre o papa Francisco na mídia, e nem poderia ser assim, já que a análise dos sentidos mobilizados numa análise dependem em parte da posição ocupada pelo analista na leitura e interpretação do *corpus*.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. P. ACHARD et al. (Org.) *Papel da memória*. Campinas/SP: Pontes. 1999. 11-17.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1. reimpr., 1999.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2007.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Entre o acontecimento e a memória: discursos sobre o Papa Francisco em capas de revista de grande circulação. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 11-33, jan./abr. 2016.

- CHIARETTI, P. *Subjetividade e discurso em livros de autoajuda*. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2013.
- COELHO NETO, J. T. *Moderno pós-moderno*. Porto Alegre: L&PM editores, 1986.
- COURTINE, J.-J. Corpo, discurso, imagens: entrevistas. In: COURTINE, J.-J. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 11-46.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 9. reimpr., 2007.
- FONSECA, P.C.D.; MONTEIRO, S.M.M. Credibilidade e populismo no Brasil: a política econômica dos governos Vargas e Goulart. *Rev. Bras. Econ.*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, jun. 2005. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 16 set. 2014. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402005000200004>>.
- FORBES, J. Psicanálise do homem desbussolado. *Revista Psique*, n. 53. 2010. Disponível também em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/psicanalise-do-homem-desbussolado-artigo-psique.html>> Acesso em: 15 out. 2013.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GOMES, A.C. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In.: L. M. SCHWARCS (Org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*, vol. 4. São Paulo/SP: Cia. das Letras, 1998. p. 489-558.
- HAROCHE, C. O comportamento de deferência: do cortesão à personalidade democrática. Tradução de J. A. Seixas. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 42, p.115-139, 2005.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as "outras vozes"*. Campinas/SP: EdUNICAMP,1997.
- _____. Lula lá: estrutura e acontecimento. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas/SP: Pontes. 1987.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995.
- _____. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: M. F. P. CASTRO (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 1996. p. 209-219.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1993.
- _____. *Discurso: Estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1997.
- _____. Papel da memória. In: P. ACHARD et al. (Org.). *Papel da memória*. Campinas/SP: Pontes, 1999.
- RASSI, A, P. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da "Marcha das vadias". *Revista História*, Goiânia, v.1, n.1, p. 43-63, jan./jun. 2012.
- SERRANI, S.M. Um método para estudar a discursividade na abordagem de questões socioculturais. In: _____. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 53-71.
- TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. Letramento e trabalho pedagógico. *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 36-58, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446>> Acesso em 01 fev. 2016.
- VINCENT, G. Os católicos: o imaginário e o pecado. In.: A. PROST; G. VICENT (Org.). *História da Vida Privada: da Primeira Guerra a nossos dias*. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo/SP: Companhia das Letras. 1997. p. 393-425.

REFERÊNCIAS DO CORPUS COLETADO

Figura 1: Revista *Rolling Stone* do dia 13 de fevereiro de 2014 Disponível em:
<<http://abcnews.go.com/blogs/headlines/2014/01/pope-francis-rocks-rolling-stone-magazine-cover/>>
Acesso em: 01 fev. 2016.

Figura 2: Revista *Time*, edição de 23 de novembro de 2013. Disponível em:
<<http://content.time.com/time/covers/0,16641,20131223,00.html>> Acesso em: 01 fev. 2016.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Entre o acontecimento e a memória: discursos sobre o Papa Francisco em capas de revista de grande circulação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 11-33, jan./abr. 2016.

Figura 3: Revista *Time* do dia 29 de julho de 2013. Disponível em <<http://p2.trrsf.com/image/fget/cf/images.terra.com/2013/07/22/capatimepapareprod.jpg>> acesso em: 01 fev. 2016.

Figura 4: Capa da Revista *Veja* Nº 2331, de Julho de 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

Figura 5: Capa da revista *Família Cristã*, ano 79 – abril de 2013 Nº 928. Disponível em: <<http://www.paulinas.org.br/familia-crista/?system=news&action=read&id=3815>> Acesso em: 01 fev. 2016.

Figura 6: <<http://www.advocate.com/year-review/2013/12/16/advocates-person-year-pope-francis>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

Figura 7: Capa do informativo diocesano, da Diocese de Umuarama-PR, ano 40, No 412, fevereiro de 2015. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B74LzkX-8sUqbXV1eDNzYzRtcHM/edit>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

Figura 8: Capa da revista *Veja* Nº 2332, de Julho 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em 01 fev. 2016.

Figura 9: Capa da Revista *Veja* da edição 2314 de 27 de março de 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em 01 fev. 2016.

Figura 10: Capa da revista *Época* da edição 791 de 22 de Julho de 2013. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/faz-caber/noticia/2013/07/qual-capa-voce-escolheria.html>>. Acesso em 01 fev. 2016.

Figura 11: Capa da Revista *Veja* capa da edição 2313 de 20 de março de 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em 01 fev. 2016.

Recebido em: 03/06/15. Aprovado em: 25/10/15.

Title: *Between event and memory: discourses about Pope Francis in large circulation magazine covers*

Authors: *Fabio Elias Verdiani Tfouni; Anderson de Carvalho Pereira*

Abstract: *This work carries out an analysis of the discourses about Pope Francis on the cover of large circulation magazines, both national and from abroad. Specifically we discuss if the choice of the new Pope may be considered as an event in the terms defined by the French tradition of discourse analysis. The concepts of event and memory are used here side by side, because the event has a relation with the memory. We argue that the meaning effects created about the new Pope is related to its characterization as an event. We also discuss that the media constructs and transforms this event into a spectacle. Other concepts like interpretation, pedagogical discourse and populism are also discussed.*

Keywords: *Event. Memory. Discourse. Media. Pope Francis.*

Título: *Entre el acontecimiento y la memoria: discursos sobre el papa francisco en cubiertas de revista de circulación masiva*

Autores: *Fabio Elias Verdiani Tfouni; Anderson de Carvalho Pereira*

Resumen: *Este trabajo realiza un análisis de los discursos sobre el Papa Francisco en cubiertas de revistas nacionales e internacionales de circulación masiva. Discutimos si la elección del nuevo papa, y los discursos adviniéndoos de ella pueden ser considerados acontecimientos. Trabajamos la cuestión del acontecimiento relacionando con la memoria, como es propio del Análisis del Discurso de Pêcheut. Argumentamos que los efectos de sentido creados sobre el nuevo papado se relacionan con su caracterización como un acontecimiento. También analizamos el cambio que la media hace del Papa y otros aspectos en un espectáculo, como la cuestión de la interpretación del discurso pedagógico e da relación con el populismo.*

Palabras-clave: *evento. Memoria. Discurso. Medios de Comunicación. Papa Francisco.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160102-2315>

PRODUÇÃO ESCOLAR ESCRITA EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE UMA LICENCIATURA EM LETRAS

Adair Vieira Gonçalves*

**Universidade Federal da Grande Dourados
Dourados, MS, Brasil**

Wagner Rodrigues Silva**

**Universidade Federal de Tocantins
Araguaína, TO, Brasil**

Jolnei da Silva Cavalheiro***

**Universidade Federal da Grande Dourados
Dourados, MS, Brasil**

***Resumo:** Neste artigo analisamos propostas de produção escrita elaboradas por estudantes de graduação em uma licenciatura em Letras, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, orientadas pela noção teórica de gênero textual (BRASIL, 1998). Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, interpretativista, de base empírica e documental, porque objetiva compreender/interpretar os significados culturais das ações em um contexto situado, neste caso, de atividades didáticas contextualizadas em relatórios de estágio supervisionado. Na pesquisa, investigamos a relocalização de conhecimentos teóricos sobre escrita escolar realizada nas instituições de ensino envolvidas. Problematicamos o trabalho de didatização vinculado diretamente à Licenciatura, o que pode acrescentar conhecimentos à literatura científica produzida sobre práticas de escrita propostas por professores de Língua Portuguesa em situação de trabalho.*

***Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Produção escrita. Relocalização.*

1. INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados obrigatórios são extremamente importantes nas licenciaturas, pois, a partir do momento em que o acadêmico ingressa no ensino superior, essas disciplinas podem se configurar como situações exclusivas e privilegiadas de contato direto do professor em formação inicial com o futuro local de trabalho, a escola de ensino básico (SILVA, 2012a; 2012b). Em outras palavras, os estágios obrigatórios

* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. Pesquisador do CNPq. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD. E-mail: adairgoncalves@uol.com.br

** Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e de Literatura. E-mail: wagnerrodriguesilva@hotmail.com

*** Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: jolneicavalheiro@hotmail.com.

favorecem o efetivo contato desses acadêmicos, aqui denominados alunos-mestres, com o trabalho didático necessário para o desenvolvimento da própria prática pedagógica, a exemplo da construção da escrita como objeto de ensino para aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, orientado por saberes acadêmicos produzidos especialmente nas instâncias universitárias brasileiras. As disciplinas de estágio propiciam reflexões mais significativas acerca das teorias apreendidas pelos alunos-mestres na licenciatura, podendo auxiliar o trabalho didático necessário para a realocação de conhecimentos para a sala de aula.

A escolha dos estágios obrigatórios das licenciaturas como contexto de investigação científica se justifica, especialmente, pelas promissoras respostas que possam surgir do inevitável encontro entre universidade e escola. Conforme mostraram pesquisas realizadas especialmente pelas Ciências da Educação, tais instituições continuam distantes, ignorando inúmeras demandas por respostas para os problemas educacionais existentes. Respostas poderão ser formuladas a partir do diálogo necessário entre conhecimentos teóricos e práticos produzidos simultaneamente nas referidas instituições de ensino (NÓVOA, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2011; LÜDKE; BOING, 2012).

No campo da Linguística Aplicada, os estágios supervisionados vêm sendo concebidos como contextos privilegiados de pesquisa sobre formação inicial de professores por diferentes perspectivas¹. Selecionamos como objeto de investigação a prática de produção textual escrita em aulas de língua materna na escola básica de ensino fundamental orientada pela noção teórica de gênero textual (BRONCKART, 2003) e proposta por alunos-mestres no contexto do estágio supervisionado de uma Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, no período de 2009-2011. O diferencial consiste na investigação da realocação de conhecimentos teóricos sobre escrita escolar realizada no entremeio das instituições de ensino envolvidas. Ou seja, voltamos nosso olhar para o trabalho de didatização vinculado diretamente à Licenciatura em Letras, o que pode acrescentar conhecimentos à literatura científica produzida sobre práticas de escrita propostas por professores de Língua Portuguesa em situação de trabalho (SILVA, 2009a, 2012c; SUASSUNA; BEZERRA, 2010; BAZARIM, 2013; BUIN, 2013).

A pesquisa dá continuidade às investigações realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens (CNPq/UFT). No tocante às práticas escolares de linguagem, propostas por alunos-mestres durante o estágio obrigatório na escola de ensino básico, foram investigadas atividades didáticas de leitura (DINIZ, 2012) e de produção textual (TAVARES, 2011; TAVARES; SILVA, 2012) nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática. Também foram analisadas atividades de leitura (SILVA, 2012b) e de produção textual (SILVA, 2009; CAVALHEIRO, 2014) propostas por alunos-mestres no estágio da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, retomamos alguns resultados da pesquisa desenvolvida por Cavalheiro (2014) a respeito da elaboração de atividades escolares de produção escrita, orientadas pela noção teórica de gêneros textuais.

¹ O volume temático da Revista *Raído* (GONÇALVES; SILVA, 2014), por exemplo, intitulado Estágio Supervisionado nas Licenciaturas, ilustra a diversidade de pesquisas realizadas sobre o assunto. Os artigos reunidos focalizam desde o letramento do professor em formação inicial até os estágios obrigatórios em contextos de inclusão, como a Licenciatura em Libras e a Licenciatura Intercultural Indígena, além de temáticas mais frequentes como a construção de objetos de ensino por alunos-mestres nas Licenciaturas em Letras, envolvendo ainda usos de novas tecnologias no ensino.

Este trabalho está organizado em quatro partes principais. Na primeira, *Construção da escrita como objeto de pesquisa*, utilizamos os conceitos teóricos de *relocalização* e *entremeio* para caracterizar a construção dos gêneros textuais como objeto de ensino na escola básica. Na segunda, *Produção escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais*, sintetizamos as orientações didáticas apresentadas no referido documento para as práticas de produção escrita na escola, destacando os gêneros sugeridos, as condições e os procedimentos de produção textual. Na terceira, *Apontamentos metodológicos*, apresentamos o percurso trilhado na análise documental realizada. Na quarta, *Relocalização de práticas de escrita na educação básica*, analisamos, finalmente, três atividades de escrita representativas dos objetos de ensino construídos pelos alunos-mestres no estágio supervisionado em escolas de ensino básico.

2 CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMO OBJETO DE PESQUISA

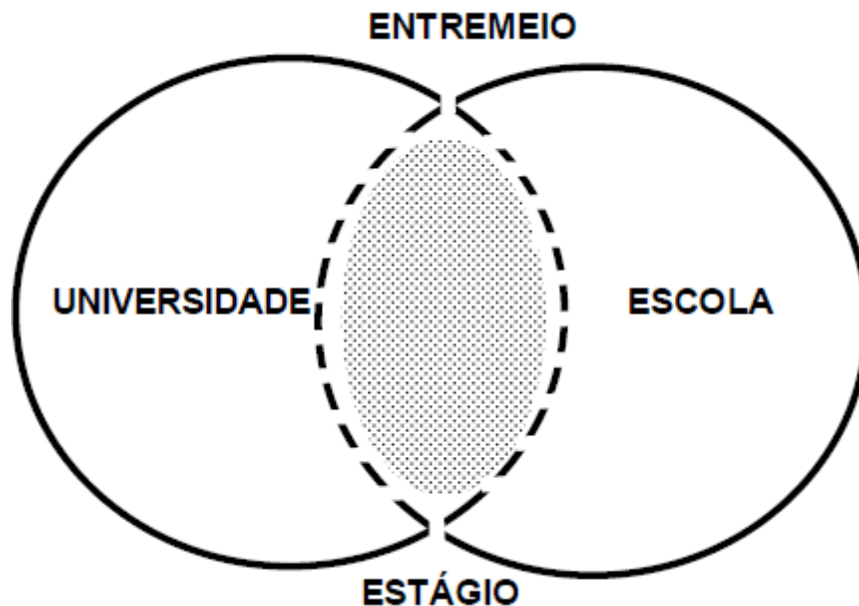
A didatização de gêneros textuais para atividades escolares de produção escrita é investigada a partir do que estamos compreendendo por *relocalização* de conhecimentos teóricos de referência. A *relocalização* está atrelada à noção de linguagem como prática situada, conforme proposto por Pennycook (2010, p. 1), ao tematizar a “linguagem como fruto das atividades profundamente sociais e culturais das quais as pessoas participam”². Nessa perspectiva, considerando que a construção de objetos de ensino se realiza por meio da produção de linguagem, a noção teórica de *relocalização* nos auxilia a compreender as transformações naturais sofridas pelos gêneros textuais ao serem selecionados como objeto de ensino em atividades escolares de produção escrita, situadas no entremeio das instituições de ensino envolvidas no estágio obrigatório da licenciatura.

Com auxílio da Figura 1, representamos a *relocalização* didática de conhecimentos acadêmicos sobre gêneros textuais nesse entremeio entre as instituições responsáveis pelos estágios. Conforme Guerra (2012, p. 54), compreendemos o *entremeio* como um “espaço que não é determinado nem de um lado, nem de outro, ou seja, é o que se nos ‘escapa’. O entremeio designa fatores reais que ocupam um espaço ‘entre’ as demais ‘partes’ constituintes das práticas cotidianas do professor, elementos diretamente ligados ao trabalho no magistério”³. Os objetos de ensino construídos no estágio resultam da interação entre forças ou atores sociais de natureza diversa, representantes não apenas das instituições de ensino diretamente envolvidas, mas também de outras instituições pelas quais passam os alunos-mestres ao longo da própria história de vida responsável pela identidade híbrida que os constitui.

² Os autores são responsáveis pelas traduções apresentadas neste texto.

³ Ainda conforme Guerra (2012, p. 53), “os entremeios constituem-se em uma ‘parte’ (remetendo ao princípio de Pascal contido nas palavras de Morin (2008)) da trama situada na engrenagem que move os letramentos docentes, em constante movimento/transformação. Manifestam-se em situações que compõem a construção do letramento da professora, um ‘todo’ construído em meio a saberes formais (acadêmicos e escolares) e saberes não formais (entremeios), vinculados aos percursos vivenciados no caminhar da professora”.

Figura 1 – Relocalização no Entremeio



Fonte: Elaboração dos autores

Sobrepomos a noção de *relocalização* à de *recontextualização didática* utilizada por Silva (2012c), inspirado nos trabalhos de Van Leeuwen (2008) e Bernstein (2000). Pressuposto à recontextualização, há a expectativa de “ocorrência das mesmas coisas em diferentes contextos” (PENNYCOOK, 2010, p. 35), daí a referência feita por Silva (2012c) à recontextualização produtiva, desenvolvida quando o professor procura evitar transformações significativas nos modos de circulação de referência do gênero selecionado como objeto de ensino para as aulas planejadas. O esforço em controlar as transformações sofridas pelos gêneros ao serem deslocados para o contexto de instrução, mesmo em meio às forças que escapam aos responsáveis pelo planejamento e pela implementação das aulas, pode atribuir à recontextualização didática certa produtividade, quando comparada ao trabalho docente pouco consciente das referidas transformações, resultando numa contextualização pouco produtiva (para evitarmos a insistente prática de situar fatos e coisas sempre em pontos dicotômicos, local onde situaríamos a improdutividade).

De modo amplo, a recontextualização não precisa, portanto, ser plenamente desconsiderada, mas, na pesquisa, acreditamos que o conceito de relocalização nos possibilita lidar com as marcas contextuais acrescidas aos objetos de ensino, produzidas no entremeio das práticas sociais que informam os letramentos em transformação dos alunos-mestres para o local de trabalho. Sobre o dinamismo característico das práticas de linguagem, envolvendo aí a construção de objetos de ensino, reproduzimos as palavras de Pennycook (2010):

se práticas [de linguagem] são concatenações de atividades sociais, repetidas novamente e novamente, nós podemos parecer condenados a uma infundável trilha de repetição. Se, contudo, podemos considerar a compreensão do ‘perturbador igual-mas-diferente’ em relação à relocalização, podemos começar a ver como a linguagem enquanto prática situada diz respeito mais a mudanças do que permanecer igual (PENNYCOOK, 2010, p. 36).

Os seres humanos são, naturalmente, capazes de mudar coisas, ainda que frequentemente muito menos do que nós podemos imaginar. Em geral, nós continuamos fazendo mais ou menos a mesma coisa repetidamente. Mas podemos fazer mudanças intencionais para o que fazemos, e essas mudanças podem se tornar sedimentadas com o tempo. Há também pequenos deslizamentos não intencionais, mudanças para os caminhos que fazemos e dizemos coisas, e essas também podem começar a repetir-se e tornar-se práticas sedimentadas. [...] o que parece ser a mesma coisa pode de fato também já ser diferente (PENNYCOOK, 2010, p. 49).

No estágio supervisionado, o aluno-mestre tende a ser ainda pressionado pelo professor supervisor de estágio a se empenhar para se apropriar das teorias acadêmicas trabalhadas ao longo da licenciatura. Também se exige que traga para o debate os desafios encontrados no estágio realizado na escola básica, seja em discussões em sala de aula, seja nos registros escritos apresentados em forma de relatório final de estágio supervisionado (RES) (cf. MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013; PEREIRA; SILVA, 2014; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA, 2013; 2012a, 2012d;). É inegável que a disciplina de estágio propicia ao aluno-mestre a oportunidade de reivindicar melhorias tanto da universidade, para a formação inicial do professor, quanto da escola, que será o futuro local de atuação profissional.

As práticas escolares de escrita, propostas por alunos-mestres no estágio realizado na escola básica e investigadas na pesquisa, estão contextualizadas em relatórios de estágio produzidos na Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foram investigados sessenta e quatro (64) relatórios produzidos na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I. A realocação das atividades didáticas investigadas nos relatórios também é influenciada pela avaliação desses textos apresentados como trabalhos acadêmicos finais das disciplinas.

Caracterizando o gênero relatório como “instrumento de mediação para a formação inicial do professor de língua materna”, Silva (2012b, p. 137) defende a tese de que “o uso desse gênero discursivo pode contribuir para formação do professor crítico, sempre atento para refletir sobre a prática pedagógica vivenciada”. O autor afirma ainda que “trazer os relatórios de estágio para a pauta das pesquisas científicas desenvolvidas em cursos de licenciatura pode ser uma das medidas necessárias para o empoderamento do professor”, já que o relatório permite ao aluno-mestre rememorar e refletir sobre as experiências vivenciadas na escola-campo em que observou ou ministrou aulas como atividades constitutivas do estágio obrigatório da licenciatura. É a oportunidade acadêmica de escrever sobre o funcionamento da escola, das aulas ministradas, a respeito da própria prática e, até mesmo, do trabalho desenvolvido pelo professor colaborador na escola. Como determinada metodologia foi utilizada? Que resultados foram atingidos? O que poderia ser feito para que fossem diferentes os resultados? Muitas vezes, não é possível discutir a prática na sala de aula no domínio universitário de formação, mas lembrar, (re)escrever sobre os fatos vivenciados na escola-campo pode levar o aluno-mestre a construir significados múltiplos para a experiência vivenciada tanto na fase de observação quanto na fase de regência (MENDES, 2014; MENDES; SILVA; GONÇALVES; MELO, 2015).

Os relatórios de estágio são compreendidos como gêneros catalisadores na perspectiva proposta por Signorini (2006), para quem tais formas de ação social “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (p. 8). Como gênero catalisador, o relatório de estágio possibilita a ressignificação e a articulação de experiências adquiridas e vividas no ambiente escolar e no acadêmico. Funciona como um “espaço de subjetivação e experimentação de interesse para a formação do professor” e não necessariamente como instrumento de “revelação de uma verdade oculta ou desconhecida” (SIGNORINI, 2006, p. 69)⁴. A discursivização do processo de realocização de objetos de ensino pode configurar a reflexão sobre/na ação como prática constitutiva da atividade profissional exercida pelo egresso da licenciatura. A reflexão desencadeia ações mais produtivas de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Originária de diferentes abordagens teóricas dos estudos da linguagem (cf. BAWARSHI; REIFF, 2013), a noção de gêneros textuais tem contribuído para o trabalho de formação do professor e também para o ensino mais produtivo com práticas situadas de linguagem nas aulas ministradas nas escolas básicas brasileiras, o que não se restringe às disciplinas de língua materna e adicional (ROJO, 2008; SILVA, 2009a; 2009b; 2012b; 2012c). Nos termos de Gomes-Santos e Seixas (2012, p. 153), ao investigarem o processo de didatização de gêneros por licenciandos da Universidade de São Paulo (USP), especificamente na disciplina Metodologia de Ensino de Português:

os gêneros textuais que circulam na formação são objetos de estudo que se converterão em instrumentos do trabalho de ensino do futuro professor. Em outros termos, são instrumentos de ensino constitutivos da caixa de ferramentas de que o aprendiz de professor se apropria no âmbito da formação inicial. Talvez esta fosse uma pergunta central em todo projeto de formação do professor – como o profissional (em formação inicial e continuada) constrói sua caixa de ferramentas, de que ela se compõe, qual a sua extensão?

Ao realocar os conhecimentos acadêmicos no ambiente escolar, a gênese da construção da “caixa de ferramentas”, o aluno-mestre inova e reformula a própria prática de ensino, experimenta as dinâmicas pensadas e planejadas, verifica a relevância das atividades didáticas para os alunos interlocutores. O aluno-mestre poderá também descobrir que o planejamento e a própria aula por ele ministrada foram ineficazes, porque a avaliação diagnóstica fora desconsiderada ou equivocada. Nesta última situação, certamente, terá que retomar o planejamento para alcançar as metas traçadas outrora.

Essas experiências criam um “espaço de subjetivação”: o aluno-mestre reflete sobre a adequação das aulas ministradas ou, até mesmo, observadas. Ainda que o tempo da prática do estágio supervisionado seja restrito, as mudanças de percurso, necessárias para atingir objetivos traçados, são perceptíveis: tanto no planejamento didático, envolvendo

⁴ Ainda nos termos de Signorini (2006, p. 69), o uso de relatos desencadeadores de reflexão na formação do professor “favorece a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidades e programas de ação emergentes. E esses programas de ação emergentes escapam sempre de alguma forma ao que previa ou desejava o formador em seus planos de trabalho, programas e avaliações”.

a escolha de textos, a organização de atividades didáticas, as formas de avaliação, quanto nas adequações necessárias à postura do responsável pelas aulas ministradas, tais como ser mais amistoso ou rígido, preparar-se melhor, dentre outros aspectos.

3 PRODUÇÃO ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998) são utilizados como documento oficial de leitura obrigatória para os alunos-mestres nas disciplinas de estágio obrigatório, conforme proposto no projeto político pedagógico da Licenciatura em Letras aqui focalizada. Nesta seção, sintetizamos as orientações apresentadas nesse documento para a prática de produção textual escrita no Ensino Fundamental II. Tais diretrizes funcionam como literatura de vulgarização para professores ou alunos-mestres das teorias linguísticas produzidas na universidade. Em outras palavras, as diretrizes também se configuram como um espaço de realocação de conhecimentos teóricos a fim de adequar o conteúdo retextualizado ao contexto diferenciado de circulação dos conhecimentos mencionados. Com este trabalho, pretendemos tornar mais acessíveis as orientações oficiais para as atividades escolares de produção escrita, considerando os alunos-mestres e os professores em formação continuada como nossos leitores privilegiados.

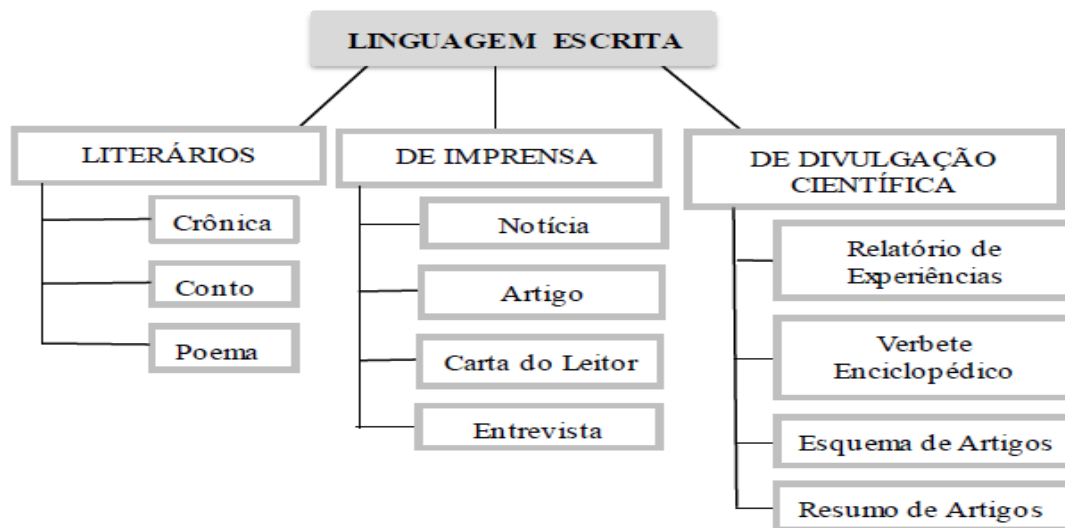
É ressaltado nos PCN que, para boa parte dos alunos, “a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (BRASIL, 1998, p. 25). Nesse sentido, os textos devem ser selecionados com o intuito de aproximar o ambiente escolar e a realidade extraescolar dos estudantes com origens bastante diversificadas. Conforme Rojo (2008, p. 585), “um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Ainda conforme a autora, para alcançar tal objetivo, o letramento escolar não é suficiente⁵. “Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam” (ROJO, 2008, p. 586).

Conforme representado na Figura 2, as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental II sugerem a produção escrita de alguns gêneros dos domínios literários, da imprensa e científico, nas aulas de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Mesmo que as propostas dessas diretrizes ainda se configurem como um desafio em muitas escolas brasileiras, percebemos a necessidade de atualização do documento publicado há quase duas décadas. As tecnologias contemporâneas da comunicação e informação, por exemplo, precisam ser consideradas com mais veemência, nossas escolas não podem ignorá-las (ROJO, 2008; BRAGA; MORAES, 2009; SILVA; 2012e; SILVA; PINHO, 2013; KLEIMAN, 2014). A interação entre os usuários e os gêneros sugeridos na Figura

⁵ Conforme Rojo (2008, p. 586), o letramento escolar é caracterizado principalmente pelas “práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros)” e por “alguns poucos gêneros escolares advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária)”.

2 vem sofrendo transformações a partir dos suportes diferenciados de circulação textual, propiciados por diferentes tecnologias (computador, *tablets*, *iphones*, mp4, TV digital, dentre outros). Conforme Kleiman (2014, p. 81), “as múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias”.

Figura 2 – Sugestões de gêneros para produção escrita



Fonte: BRASIL, 1998, p. 57.

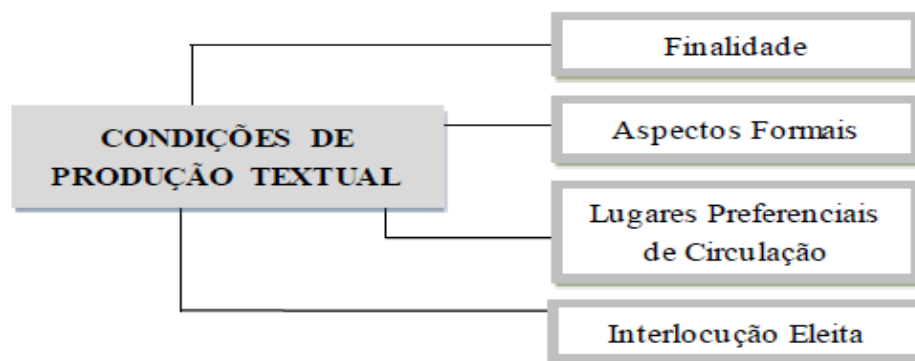
Nos relatórios investigados, verificamos que os gêneros mais selecionados como objeto de ensino de produção escrita pelos alunos-mestres são os de circulação no domínio da imprensa ou jornalístico: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira. A didatização mais frequente dos gêneros dessa esfera deve-se, sobretudo, ao fato de boa parte dos acadêmicos envolvidos pertencer também a projetos governamentais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET)⁶, programas nos quais se desenvolvem atividades de iniciação à docência, no caso do PIBID, e de iniciação ao ensino, pesquisa e extensão, no caso do PET. Em tais programas, é frequente a ida dos alunos-mestres para as escolas-campo de estágio, sob a supervisão/tutoria de um docente da instituição

⁶ O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada, por sua vez, ao Ministério da Educação (MEC). No portal da Capes, afirma-se que os objetivos do programa são “o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 6 maio 2015. O PET, por sua vez, ligado exclusivamente ao MEC, “é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480>. Acesso em: 6 maio 2015.

formadora, realocar gêneros da esfera jornalística, por serem os gêneros dessa esfera, até então, privilegiados para o acesso via vestibular à UFGD. No domínio literário, a crônica foi o único gênero solicitado pelos alunos-mestres nos relatórios investigados. Lembramos que a crônica também circula de forma bastante significativa na esfera jornalística. Em relação ao domínio da divulgação científica, não houve registro de gêneros nos dados. Provavelmente, a ausência de alguns dos gêneros sugeridos nos PCN (BRASIL, 1998) para as aulas de Língua Portuguesa se justifique pela demanda de um planejamento didático mais criterioso; além da pouca familiaridade dos alunos, os gêneros parecem pouco trabalhados em materiais didáticos disponíveis aos alunos-mestres.

Na Figura 3, representamos alguns elementos de linguagem interdependentes a serem considerados na prática escolar de produção textual, dadas as condições de elaboração do texto realizado em gênero. Normalmente, a escolarização da escrita ocorre pela valorização dos *aspectos formais*, compreendendo a estrutura textual esquemática ou composicional, ignorando os demais elementos a serem focalizados (cf. SILVA, 2009b). No planejamento das aulas, o professor é desafiado a criar situações de aprendizagem em que os alunos tenham necessidade de produzir textos com *finalidades* ou objetivos claros. Para tanto, inevitavelmente, surge a relevância de se considerar o *lugar* ou o contexto de circulação do gênero, bem como da *interlocução* a ser instaurada, quando se planejam as representações de escritor e leitor a serem criadas a partir das escolhas léxico-gramaticais utilizadas na materialidade textual. Estas orientações estão ancoradas mais diretamente em estudos linguísticos do texto (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999; KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2009).

Figura 3 – Condições de produção

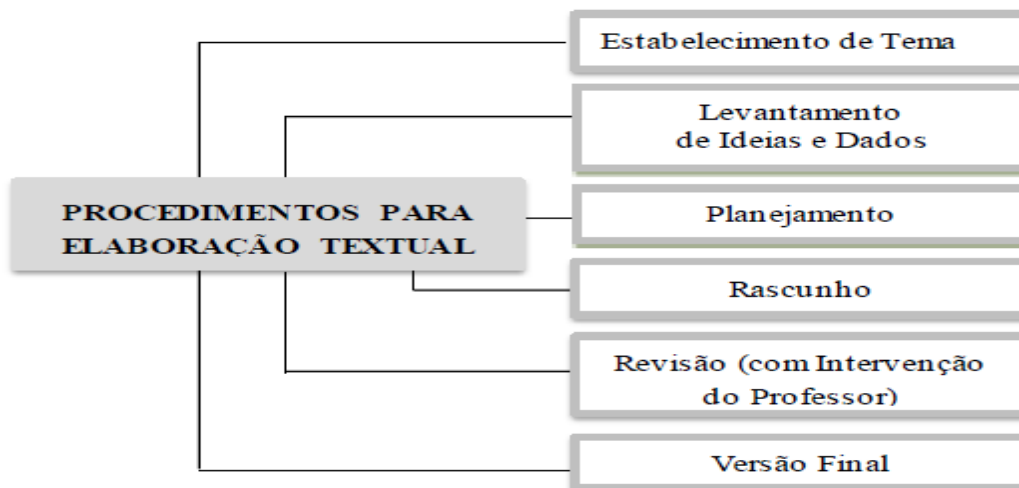


Fonte: BRASIL, 1998, p. 58.

Na Figura 4, representamos as etapas de produção escrita propostas nos PCN (BRASIL, 1998, p. 58). Assim como os elementos considerados nas condições de produção textual (Figura 3), as etapas de produção podem ser organizadas seguindo estratégias didáticas mais amplas de planejamento, como os projetos de letramento ou unidades didáticas, propostos pela Linguística Aplicada, ou os projetos pedagógicos,

propostos pelas Ciências da Educação (cf. SILVA, 2015; 2009a). A escolha dessas ferramentas didáticas demanda um trabalho colaborativo e interdisciplinar da comunidade escolar. A sua eficácia, entretanto, não é garantida pelo professor de uma disciplina isolada.

Figura 4 – Procedimentos para elaboração textual



Fonte: BRASIL, 1998, p. 58.

Os projetos de letramento e as unidades didáticas auxiliam a criação de situações interativas em que a produção escrita se faz necessária, instauram-se demandas de escrita (e também de leitura). Por conseguinte, podemos remover o obstáculo enfrentado por muitos alunos por não terem *assunto para tematizar* ou, simplesmente, o que dizer. Junto às demandas de escrita, as mídias são bastante funcionais para os alunos fazerem pesquisa, levantarem *dados* e gerarem *ideias* (cf. BRAGA; MORAES, 2009). Além das etapas iniciais de elaboração escrita, o *planejamento* retoma diretamente os elementos linguísticos das condições de produção textual, elencados na Figura 3. É interessante observar que os PCN (BRASIL, 1998) denominam a primeira versão textual *rascunho*, pressupondo a necessidade de *revisão* e de *reescrita*, as quais parecem ser concebidas como sinônimas no documento⁷. Precedendo a produção da versão textual definitiva, é

⁷ Na seção “Algumas Situações Didáticas Fundamentais para a Prática de Produção de Textos”, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.51), defende-se que “a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos”. Apesar de em quase todas as pesquisas e documentos oficiais a revisão e a reescrita serem compreendidas como sinônimas, compreendemos serem complementares. A revisão, a depender da autoavaliação do escrevente ou da intervenção do docente, gera um produto/texto primário que poderá favorecer a reescrita, já que o escrevente pode decidir não reescrever a primeira versão.

proposta uma *revisão* com a mediação do professor. Em síntese, o aluno precisa aprender a coordenar sozinho as etapas da atividade de escrita, considerando: *o que dizer, a quem dizer e como dizer*. O trabalho cooperativo em torno da escrita do aluno é uma prática valorizada nas diretrizes focalizadas:

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (BRASIL, 1998, p. 75-76).

4 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Filiamo-nos à Linguística Aplicada e a sua propalada busca de apoio teórico-metodológico em diversos campos ou disciplinas do conhecimento. Caracterizamos a pesquisa realizada como qualitativa, de base empírica, de cunho interpretativista, porque objetiva compreender/interpretar os significados culturais das ações em um contexto sempre situado, neste caso, atividades didáticas contextualizadas em relatórios de estágios supervisionados. Observamos tais atividades interdependentemente às práticas sociais de linguagem e dos significados vigentes advindos da realocação dos gêneros como objetos de ensino e, por fim, documental, uma vez que apreendemos atividades didáticas realocadas nesse espaço de subjetivação de entremeio, isto é, as marcas contextuais acrescidas aos objetos ensinados. Investigamos como alunos-mestres de uma instituição pública federal situada no Centro-Oeste brasileiro, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, após observarem e ministrarem aulas, formulam/orientam suas propostas de produção escrita de gêneros textuais em situação de regência.

Da questão-pesquisa mais ampla, objetivamos especificamente identificar e descrever os modos de apropriação e mobilização de diferentes saberes pelos alunos-mestres da Licenciatura em Letras.

O *corpus* é formado por relatórios de estágio produzidos por alunos-mestres das habilitações Português/Literatura e Português/Inglês⁸, na Licenciatura em Letras, na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da UFGD. No Quadro 1, sintetizamos as etapas/anos da pesquisa, identificando a carga horária das atividades dos estágios na instituição formadora e a quantidade de relatórios analisados, compreendendo apenas a versão escrita final do relatório entregue ao término das disciplinas de estágio.

⁸ As variáveis licenciatura e autoria não foram problematizadas na pesquisa. Em relação à licenciatura, a carga horária, objetivos, ementário, etc. por serem os mesmos nas duas habilitações; em relação à autoria dos relatórios, devido à impossibilidade de saber quem redigiu ou compilou cada seção do RES.

Quadro 1 – *Corpus* da pesquisa

Etapa	Estágio I	Estágio I	Estágio I
	2009	2010	2011
Carga horária	72 h/aulas	72 h/aulas	72 h/aulas
Nº Relatórios	20 (13 relatórios em duplas e 7 feitos individualmente)	26 (17 produzidos em duplas e 4 individualmente)	22 (4 relatórios produzidos em trios; 06 em duplas e 8 individualmente)
Quantidade de alunos-mestres	33	38	32

As propostas podem ser divididas em atividades de produção escrita (35 ao todo), produção oral (23) e tópicos gramaticais (7)⁹. As propostas de atividade de produção escrita nos sessenta e quatro (64) relatórios, foco desta investigação, contemplam diversos gêneros nas aulas ministradas do Ensino Fundamental II: notícia, editorial, artigo de opinião, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge, além de atividades isoladas que exigiam respostas a tópicos gramaticais.

As propostas de produção oral informam gêneros orais autônomos e gêneros orais integrados. No oral integrado, “as atividades estão atreladas, por exemplo, ao desenvolvimento de capacidades discursivas, tais como dizer, explicar, argumentar nas mais diversas situações escolares e em várias disciplinas durante as interações em sala de aula.” (GONÇALVES, 2013, p. 5). Na perspectiva autônoma, o gênero é o objeto de ensino-aprendizagem, não constituindo um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares) [que seria o ensino do oral integrado] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 177). As atividades intituladas aqui de tópicos gramaticais informam atividades descontextualizadas de formas linguísticas: a diferenciação de verbos regulares e irregulares; identificação de conjunções, preposições e interjeições; regras ortográficas; emprego da vírgula; e, por fim, exercícios de acentuação gráfica.

Dentre o conjunto de gêneros textuais escritos, selecionamos três propostas de produção escrita, representativas, respectivamente, de cada período letivo investigado (2009-2011): o gênero notícia, o gênero anúncio classificado, ambos da esfera jornalística, e, por fim, uma paródia, da esfera literária, analisados na seção seguinte. Após o comando de produção proposto, mostramos um exemplar de produção escrita de um estudante da Educação Básica.

⁹ Isso significa que em cada RES havia atividades de eixos diferentes: de leitura, de escrita de gêneros orais e escritos, tópicos gramaticais, além de outras não direcionadas necessariamente a estudantes da Educação Básica, mas ao supervisor de estágio.

5 RELOCALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

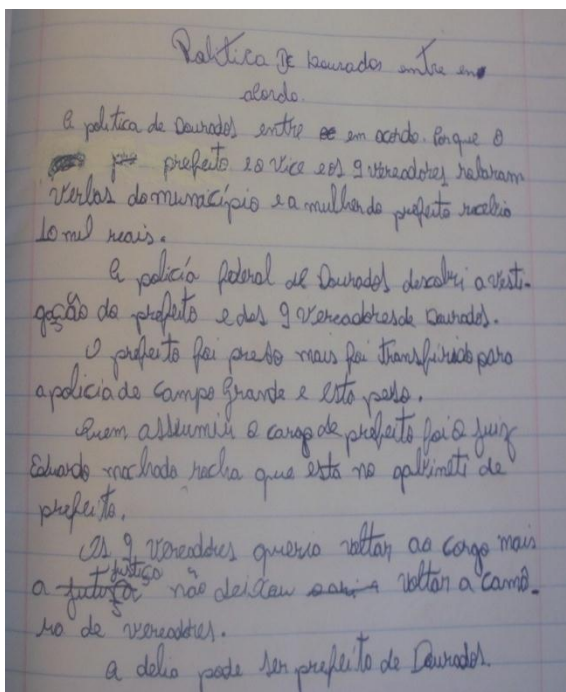
Nosso foco são atividades realocizadas por alunos-mestres nos relatórios de estágio supervisionado. Abordamos a realocização dos gêneros manchete/notícia, classificado e paródia nas atividades a seguir.

Exemplo 1 – manchete/notícia

Costa (2014, p.178-179) define o gênero notícia como “relato ou narrativa de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador”. A manchete de jornal apresenta algumas singularidades: quanto ao espaço, ocupa normalmente a primeira página. Geralmente é “um enunciado breve, mas de grande força enunciativa, que chama a atenção do leitor para o fato de maior destaque e até pode atrair o leitor para a leitura da matéria jornalística destacada.” (COSTA, 2004, p.162).

Comando de produção: A partir da manchete criada pelo outro grupo, cada integrante criará uma notícia para essa manchete (produção de uma notícia a partir da manchete criada pelo outro grupo) – Observação: texto com no mínimo 15 linhas e no máximo 20 linhas.

Figura 5 – Exemplar do gênero notícia



Transcrição:

Politica De Dourados entre em acordo

A política de Dourados entre em acordo. Por que o prefeito e o vice e os 9 vereadores robaram Verbas do município e a mulher do prefeito recebeu 10 mil reais.

A polícia federal de Dourados descobriu a investigação do prefeito e dos 9 vereadores de Dourados.

O prefeito foi preso mais foi transferido para a policia de Campo Grande e esta preso.

Quem assumir o cargo de prefeito foi o juiz Eduardo machado rocha que esta no gabinete de prefeito.

Os 9 vereadores queria voltar ao cargo mais a justiça não deixou voltar a camera de vereadores.

A delia pode ser prefeita de Dourados.

A sequência das atividades propostas pelos alunos-mestres pode ser descrita em quatro etapas: 1) o aluno-mestre apresenta algumas manchetes e notícias do jornal aos estudantes da Educação Básica; 2) há uma discussão a respeito da importância desse

gênero na composição do discurso jornalístico; 3) os alunos-mestres organizam os estudantes da Educação Básica em quatro (4) grupos, e cada um produz uma manchete; iii) trocam-se as manchetes produzidas pelos estudantes entre os grupos constituídos; 4) cada integrante produz uma notícia para a manchete produzida. A avaliação seria o desempenho da atividade em grupo e o desempenho individual na produção de texto.

Como se depreende do comando da atividade e da produção escrita dos estudantes, os alunos-mestres (saberes da academia, portanto) desconsideram os elementos discursivos do contexto de produção do gênero: finalidade, lugar de circulação, interlocutor eleito. A solicitação de criação de uma manchete a ser produzida pelos grupos e a escrita da notícia a partir de então não se assemelham à prática sociocultural de elaboração de manchetes/notícias, na esfera jornalística, ainda que o objeto ensinável sofra transformações ao ser realocado em contexto de ensino formal. Tal proposta de interação em grupo (criação e troca de manchetes) confirma, portanto, o distanciamento das práticas não escolares de referência, como as vivenciadas por empresas jornalísticas em situações de fechamento de edição. A atividade sugerida parece também se justificar pela crescente quantidade de sugestões de trabalhos/tarefas lúdicas no contexto da educação básica e divulgadas em manuais¹⁰.

Os alunos-mestres também desconsideram as etapas de produção de textos: escolha do tema, levantamento de ideias/dados; planejamento/rascunho; revisão/reescrita, versão final e espaços de circulação do gênero, por não haver sinais de intervenção docente no exemplar do estudante da educação básica, conforme o RES. A atividade de produção em grupo de manchetes/notícias (intitulada de atividade lúdica) se encontra no entremeio, ocupando espaço, dentre tantas outras atividades do professor, uma vez que não é exemplar das práticas de referência dos gêneros, tampouco exemplar de atividades frequentes em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Na esfera jornalística, não se produz uma notícia a partir de uma manchete de outrem; em geral, é construída após a notícia estar pronta. Silva (2009a) discute o que estamos aqui denominando realocações de gêneros textuais, compreendendo-as “como as transformações sofridas pelos gêneros textuais de referência ao adquirirem marcas no espaço escolar em que passam a ser produzidos, distanciando-se das condições de produção e circulação, tomadas como referência” (SILVA, 2009a, p.155). É preciso destacar que tais formas escolarizadas de referência exercem extrema influência no espaço de entremeio, isto é, antes mesmo de chegar ao espaço escolar, no espaço de subjetivação do aluno-mestre em estágio supervisionado, mas que, por outro lado, revela certa preocupação do estagiário em propor atividades diferentes, que se distanciam da prática tida por tradicional. Parecem entrar em jogo não somente as forças representadas das instituições formadoras e da escola-campo de estágio, mas possivelmente de outras instituições pelas quais passaram os alunos-mestres, como as escolas onde estudaram, nas quais, possivelmente, a produção escrita não só ignorava as fases de produção, mas dava-se pela valorização dos *aspectos formais*, compreendendo a estrutura textual esquemática ou composicional, ignorando os demais elementos a serem focalizados. Entre outros

¹⁰ A título de exemplificação: COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de Receitas do Professor de Português*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; COSCARELLI, CARLA Viana; MITRE, Daniela. *Oficina de Leitura e Produção de Textos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

aspectos, pela restrita quantidade de aulas práticas nas escolas-campo de estágio, os alunos-mestres rememoram práticas de produção escrita de sua vida escolar progressiva, como atestam as pesquisas supramencionadas (Cf. seção Introdução).

Potencialmente, ao menos nos saberes prescritos ao formador universitário, a disciplina contempla saberes teórico-práticos para o futuro profissional em Letras. Distanciam-se na medida em que se nota a ausência, na produção de texto do estudante da educação básica, de intervenções de natureza formativa, tais como a necessidade de fazer o levantamento de dados, o planejamento do texto, rascunhar, revisar, produzir a versão final. As atividades propostas pelos alunos-mestres distanciam-se fortemente da ementa sugerida pela disciplina Escrita e Ensino, ministrada na parte final da licenciatura. Entre os objetivos da disciplina, está o de discutir a *Escrita e reescrita: abordagens de escrita e reescrita nos PCN de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano*. Em outro momento, Gonçalves e Ferraz (2012), ao tematizarem também práticas de produção escrita por alunos-mestres da UFGD, e ao analisarem o ementário do curso de Letras, concluem que apenas 11% do currículo da licenciatura em Letras (habilitação em Inglês e Literatura) são tidas como práticas. Especificamente, em relação à disciplina Estágio Supervisionado I, como ementa, temos: i) Observação e regência no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: aquisição de linguagem, letramento e gêneros do discurso, visando à formação do professor de Letras; ii) usos de tecnologia na educação. Normas e legislação.

Exemplo 2 – anúncio classificado

A atividade proposta, dirigida pelos alunos-mestres aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, foi a produção de um anúncio classificado de jornal, cujo objetivo era o de vender, alugar ou comprar algo. Segundo Costa (2014, p. 80), o classificado “é um anúncio, geralmente em pequeno formato e sem ilustração, com mensagens de compra, venda ou aluguel, oferta ou procura de empregos ou serviços profissionais, etc.”.

Faça um anúncio como se fosse para o jornal, vendendo, alugando ou comprando algo. Se quiser poderá anunciar uma vaga de emprego.

Figura 6 – Exemplar do gênero anúncio classificado¹¹

Transcrição
Faça um anúncio como se fosse para o jornal vendendo alugando ou comprando algo. Se quiser poderá anunciar uma vaga de emprego.
Bom dia gente o meu nome é XX. Eu queria fazer um anuncio sobre uma casa que esta a vendas.
Essa, casa é o tamanho certo pra você. Se você quiser ver essa casa você liga para XX ou XX Esta rua fica no Bairro XX rua XX.
Espero que vocês compra ela.

¹¹ Trazemos aqui apenas a transcrição da produção escrita do estudante, em função da má legibilidade do manuscrito no original.

No comando de produção, os graduandos consideram alguns elementos do contexto de produção do gênero. Há o *quê* e a *finalidade* (vender, alugar, comprar, ofertar vaga de emprego). A sugestão de anunciar a vaga de emprego parece suprir uma lacuna sobre o que dizer. Entretanto, não há elementos básicos como o jornal e sua respectiva seção em que o anúncio circularia, destinatário eleito; há, apenas o *quê* e a *finalidade* (vender, alugar, comprar, ofertar vaga de emprego). É importante destacar que, embora Costa (2014) situe o anúncio na esfera publicitária, os alunos-mestres objetivaram a circulação do gênero na esfera jornalística. Como no Exemplo 1, as etapas de produção de textos (planejamento, escrita, reescrita) são desconsideradas.

Apesar de os alunos-mestres no RES afirmarem que foi fornecido um texto-base para os estudantes, não foi encontrado no RES. O comando parece ter sido elaborado e ditado no momento da realocização. Não encontramos marcas de intervenção formativa (correção textual-interativa) nas produções escritas dos estudantes da Educação Básica. Entendemos que a primeira versão deve ser usada como uma sondagem do que o escrevente entendeu do gênero solicitado.

A própria escolha do gênero anúncio pode ser considerada um espaço de entremeio, na medida em que os gêneros discursivos da esfera jornalística se configuram como práticas languageiras que orientam a comunicação num sentido lato. No dizer de Signorini (2007, p. 323), há relações de solidarização entre instituição formadora e instituição jornalística porque são as que “merecem destaque em programas de ensino e documentos oficiais: a leitura/escrita de gêneros jornalísticos em sala de aula inspirados em práticas letradas não escolares de produção e circulação de jornais e revistas”. A escolha de gêneros dessa esfera parece estar consubstanciada também pela forte presença, na década de 90, dos gêneros jornalísticos como forma de desenvolver a criticidade e a formação da cidadania. Mas, para que tais gêneros façam sentido ao futuro professor e à formação inicial, é preciso que o docente em formação continuada seja levado a focalizar o objeto de ensino “nas diversas instâncias de sua elaboração, desde a sua concepção teórica até sua transformação em objeto a ser ensinado” (REINALDO, 2007, p.193). Como os alunos-mestres não têm acesso ao saber nas suas instâncias de elaboração, uma vez que dificilmente os estudantes da Educação Básica têm a chance de vivenciar, ainda que de forma parcial, práticas socioculturais de escrita de uma agência publicitária, instanciam práticas de linguagem vivenciadas de seu passado escolar, além de ratificar os modelos tradicionalmente escolarizados de produção escrita.

Exemplo 3 – paródia

A atividade proposta, realocizada numa 1ª série do Ensino Médio, foi a produção de uma paródia. O comando restringia-se a: *Fazer uma paródia da música Meu Mato Grosso do Sul, com outra versão*. Segundo Costa (2014, p.186), a paródia “é um texto geralmente jocoso ou satírico que se caracteriza por ser essencial e intencionalmente intertextual e interdiscursivo, já que “importa” elementos de um texto (ou textos) já existentes(s)”. A música *Meu Mato Grosso do Sul*, usada como texto de apoio, foi composta pela dupla douradense Carlos Fábio e Pacito, conhecida no Estado do Mato Grosso do Sul após ser veiculada na TV Morena, afiliada da Rede Globo, com o intuito de promover as belezas naturais do estado para os sul-mato-grossenses e turistas.

Figura 7 – Exemplar do gênero paródia

Música Original	Paródia dos Alunos
Andando pelos quatro cantos Desse nosso estado Eu pude descobrir O quanto a natureza é sabia E o que oferece pra gente sentir	Andando pelos 4 cantos do nosso senado eu pude descobri . Que os senadores E até o prefeito dorme roubando aqui...
Tem rios mata fauna e flora Que nos surpreende A cada renascer Do dia quando o sol levanta Como que chamando A gente pra viver	O prefeito e os vereadores nos rouba em cada renascer , Desde a hora que o sol levanta até a hora de anoitecer .
Se ouço Helena Meireles Zé Correia ou Zacarias Mourão Lembro de um baile na fazenda Sob um pé de cedro Como isso é bom	Se ouço o Marçal Filho falando do roubo que aconteceu aqui , do sapato na cara do Bonato deve ter saído um belo galo ali
Mas se você quiser saber O quanto há de beleza Em nosso pantanal Se deixe levar na poesia De Manoel de Barros Tudo é tão real	Mas se você quiser saber como esta história acabou é só ir na cadeia e ver o Ari Artuzi de calção azul .
Meu Mato Grosso do Sul Meu canto é todo pra você Meu canto é pra cada cidade Pra cada poeta Cada amanhecer...	Meu Mato Grosso do Sul o Artuzi roubou você , rouba de cada cidadão de cada pessoa e até de você .

Segundo o plano de aula apresentado pelos alunos-mestres, o gênero paródia foi discutido, a música foi apresentada e, em seguida, três textos tratando da corrupção em Dourados foram apresentados para serem usados como base para a produção textual escrita. Como nas propostas anteriores, dos saberes advindos da academia, há a desconsideração dos elementos contextuais, defendido pelos documentos oficiais e pelas ciências da língua(gem) em geral. Nesta proposta, uma sugestão temática se impõe, a corrupção no país e na cidade de Dourados, na época. Desconsideram-se também as etapas de produção textual já vistas nos Exemplos 1 e 2 (levantamento de ideias, planejamento e reescrita, além da circulação do gênero). Da realocização, retextualizada no RES, dos saberes advindos da instituição escolar, apresentaram do gênero paródia mostrando a estrutura composicional em cinco estrofes: a primeira, a terceira e a quinta com cinco versos e a segunda e a quarta estrofes com seis versos, e a distribuição das rimas dentro das estrofes. Depois de discutida a estrofação, solicitou-se aos estudantes do Ensino Médio a produção da paródia.

Como espaço de entremeio, houve a didatização de elementos microestruturais ligados a aspectos fônicos como uma atividade que tenta ensinar os estudantes a aproximar palavras da letra original, mantendo a melodia. Assim, não se pode substituir a palavra *lá* por *helicóptero*. Tem de haver o número de fonemas iguais, principalmente nos finais dos versos. *Lá* poderia ser substituído por *cá*, *má*, *pá*, ou ainda condensar uma

palavra em uma única nota. A estrutura em estrofe ajuda a organizar os versos que irão rimar para dar sonoridade, o que não ocorreu na organização da paródia produzida pelos alunos. Outro aspecto de entremeio é a utilização de exemplares de gêneros diferentes do solicitado, neste caso, textos que tratavam, à época, da corrupção divulgada pelos principais telejornais do país. Pelas orientações da academia, apresentam-se (ou devem-se apresentar) modelos do gênero de referência para ser escrito após as atividades. Nos relatórios, não encontramos indícios de pares de textos envolvendo paródia, utilizados como modelos de referência para os alunos da escola de Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto institucional, mais especificamente o das disciplinas de estágio supervisionado, e da amostra de três propostas de produção escrita efetivada em escolas da Educação Básica, constatamos que as atividades de escrita propostas pelos alunos-mestres nas aulas por eles ministradas durante o estágio supervisionado obrigatório da licenciatura, são informadas por diferentes práticas pedagógicas, as quais são responsáveis pelo distanciamento das orientações teórico-metodológicas produzidas no contexto da pesquisa acadêmica. Essa mistura de práticas é inevitável e reflete a própria identidade híbrida característica dos alunos-mestres. Precisamos conhecer melhor os caminhos para familiarizá-los com práticas pedagógicas mais produtivas ao longo da licenciatura, evitando centralizar esforços semelhantes apenas nos estágios obrigatórios, quando tais disciplinas realmente são propostas para responder às demandas dos diversos contextos de ensino.

Insistimos em afirmar que, partindo das reflexões empreendidas, este trabalho revela uma demanda pela maior inserção dos alunos-mestres em atividades práticas ao longo da licenciatura, compreendendo o trabalho com análise e produção de material didático orientado pela literatura científica de referência. Reconhecido o fracasso institucional na formação profissional dos estudantes do curso de Letras, o que parece não ser diferente em outras licenciaturas, também precisamos investir esforços em investigações científicas sobre o diálogo construído entre universidade e escola no estágio supervisionado, especialmente nas licenciaturas que focalizam o ensino de língua. Investigações dessa natureza precisam orientar não somente o trabalho do formador, mas também o trabalho pedagógico desenvolvido pelos alunos-mestres nas atividades da prática como componente curricular e nos estágios supervisionados obrigatórios.

REFERÊNCIAS

- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.
- BAZARIM, M. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, A.V; BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013, p. 237-259.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

- BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- BUIN, E. Mixagem de práticas de escrita na escola. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013, p. 169-196.
- BRAGA, D.. B.; MORAES, M. A. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 9, n. 3, p. 603-620, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- CAVALHEIRO, J. da S. *Análise de propostas de atividades de produção textual oral e escrita em relatórios de estágio supervisionado no curso de Letras da UFGD*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.
- COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. 3. ed. rev.ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DINIZ, A. L. S. *Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.
- GOMES-SANTOS, S.N.; SEIXAS, C. Gêneros textuais na formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. *Scripta*. Belo Horizonte, v.16, n.30, p.151-168, 2012.
- GONÇALVES, A.V.; FERRAZ, M. R.R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em Letras. In: SILVA, W. R. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 109-138.
- GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Apresentação: estágio supervisionado nas licenciaturas. *Raído*. Dourados: Editora da UFGD, v. 8, n. 15, p. 07-10, 2014.
- LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Resenha de: GONÇALVES, A.V. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 371-376, 2013.
- GUERRA, M. M. *Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e e alguns entremeios*. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Continuum, 1999.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 9, n. 2, p.78-97, 2014.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.
- MENDES, A. S. *Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- _____; SILVA, W. R.; GONÇALVES, A. V.; MELO, L. C. Intensificação da reflexão na escrita do professor em formação inicial: uma abordagem sistêmico-funcional. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: USP, 2015. (no prelo)
- MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 95-119, 2013.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010.

- PEREIRA, B. G.; SILVA, W. R. Professores em formação inicial na escrita reflexiva profissional: abordagem sistêmico-funcional na Linguística Aplicada. *Raído*. Dourados, v. 8, n. 16, p. 223-242, 2014.
- NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. In: FARO, J.S.; GUTIERRE, P. (Eds.). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (livreto). São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 20 Junho de 2013.
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.
- REINALDO, M. A. G. de M. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 171-196.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.317-338.
- SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 15, n. 4, pp. 1023-1055, 2015.
- _____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.
- _____. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012a.
- _____. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: GONÇALVES, A.V.; PETRONI, M.R. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas*. Dourados: Editora da UFGD, 2012b, p. 135-166.
- _____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012c.
- _____. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA*. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012d.
- _____. *Letramento e fracasso escolar: o ensino de língua materna*. Manaus: UEA Edições (Editora da Universidade do Estado do Amazonas), 2012e.
- _____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009a.
- _____. Algumas contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*. Recife, 2009b, v. 22, n. 2, p. 135-160.
- _____; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. *Raído*. Dourados, v. 7, n. 13, p. 37-59, 2013.
- _____; PINHO M. J. 'O aluno praticamente se sentiu presidente do Brasil': construção da inovação no trabalho do professor. In: SANTOS, A.; SUANNO, J.H.; SUANNO, M.V.R. (Org.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 273-297.
- SUASSUNA, L.; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 21, n. 47, p. 611-628, 2010.
- TAVARES, E. Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio e diretrizes curriculares oficiais. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.
- _____; SILVA, W. R. Práticas de escrita escolar nos estágios supervisionados das licenciaturas em geografia, história e matemática. In: SILVA, W.R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 231-255.
- VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice: New tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Recebido em: 31/07/15. Aprovado em: 13/01/16.

Title: School written production on practicum reports from a licentiate in Letters

Authors: Adair Vieira Gonçalves; Wagner Rodrigues Silva; Jolnei da Silva Cavalheiro

Abstract: In this paper we analyze proposals of written production developed by undergraduate students, who takes a degree (licentiate) in Letters Course at the subject Supervised Practicum in Portuguese Language, guided by the theoretical notion of textual genre (BRAZIL, 1998). We characterize this research as qualitative, interpretive, from empirical and documental foundation, because it aims at understanding / interpreting the cultural meanings of actions in a context-based set, and in this case, contextualized didactics activities in supervised practicums reports. In the survey, we investigate the relocation of theoretical knowledge on school writing held within the educational institutions involved. We problematize the didactization work directly linked to the degree, which can add knowledge to the scientific literature produced on practices of written proposals by Portuguese teachers in a work situation.

Key words: Supervised Training. Writing production. Relocalization.

Título: Producción escolar escrita en trabajos finales de informes de prácticas de una licenciatura en Letras

Autores: Adair Vieira Gonçalves; Wagner Rodrigues Silva; Jolnei da Silva Cavalheiro

Resumen: En este artículo analizamos propuestas de producción escrita elaboradas por estudiantes del grado en una licenciatura en Letras, en una asignatura de Trabajos Finales de Informes de Prácticas en Lengua Portuguesa, orientadas por la noción teórica de genero textual (BRASIL, 1998). Caracterizamos esta pesquisa como cualitativa, interpretativa, de base empírica y documental, porque tiene el objetivo de comprender/interpretar los significados culturales de las acciones en un contexto ubicado, en este caso, de actividades didácticas contextualizadas en trabajos finales de informes de prácticas supervisadas. En la investigación buscamos la relocalización de conocimientos teóricos sobre escrita escolar realizada en las instituciones de enseñanza involucradas. Problematizamos el trabajo de didactización vinculado directamente con la Licenciatura, lo que puede añadir conocimientos a literatura científica producida sobre prácticas de escrita, propuestas por profesores de Lengua Portuguesa en situación de trabajo.

Palabras-clave: Prácticas Supervisadas. Producción escrita. Relocalización.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160103-2415>

DESLIZANDO SENTIDOS: UMA ANÁLISE DAS INTERPRETAÇÕES DE LEITORES CHINESES PARA UMA PEÇA PUBLICITÁRIA VEICULADA NA MÍDIA IMPRESSA LATINO-AMERICANA*

He Shan**

Ricardo Moutinho***

University of Macau, China
Faculty of Arts and Humanities
Department of Portuguese
Macau, China

Resumo: Neste trabalho, investigamos os efeitos produzidos por sujeitos chineses a partir da leitura de uma peça publicitária da marca Colgate, divulgada na mídia impressa sul-americana, vencedora do Prêmio de Prata no Festival de Cannes de 2011. Segundo a perspectiva discursiva, consideramos o texto um conjunto de sentidos, ligado à sua exterioridade, isto é, o interdiscurso. Por isso, o texto não é uma unidade fechada em si, nem algo que tem um sentido evidente e pronto para ser capturado pelo sujeito-leitor. Assim, distintas leituras a partir de um mesmo texto são possíveis. Para sustentar esta hipótese, realizamos uma série de entrevistas com tópicos semiestruturados com quatro participantes e analisamos o corpus constituído por suas leituras relacionadas a essa peça, identificando as semelhanças e diferenças entre elas. Os resultados mostram que os participantes produziram leituras diversificadas, que os identificam não só como sujeitos pertencentes a uma cultura diferente daquela na qual a peça foi inicialmente divulgada, mas como sujeitos diferentes entre si, uma vez que a interpretação de um texto não é linear, mas marcada pelo complexo jogo interdiscursivo.

Palavras-chave: Leitura. Peça publicitária. Participantes chineses.

1 INTRODUÇÃO

A leitura ocupa diversos espaços em nossa vida cotidiana, e a sua prática é inseparável para a aquisição e construção de conhecimentos. No processo de leitura, produzimos significados, identificamo-nos como sujeitos e encontramos-nos com o outro (o autor) em uma complexa relação de aproximação e afastamento, chamando outras vozes (discursos) para dialogar com o texto lido, desencadeando uma outra (e mais complexa) relação entre autor, leitor e suas memórias discursivas. A esta relação, damos o nome de relação dialógica. É no espaço dialógico que construímos significados para aquilo que lemos, pois é nele que associamos, comparamos e debatemos os sentidos compartilhados pelo autor.

* Este trabalho obteve o apoio financeiro da University of Macau Research and Development Administration Office (Projeto N. SRG2014-00010-FAH).

** Mestre em Linguística pela Universidade de Macau. E-mail: xana_he@hotmail.com

*** PhD em Linguística. E-mail: moutinho@umac.mo

Assim, podemos ter uma ideia do importante papel que a leitura desempenha em nosso aprendizado e em nossa vida. Mas como acontece o processo de leitura? Quais são os recursos que mobilizamos ao lermos um texto? Como a leitura é uma das bases para a aquisição de conhecimento, se quisermos melhorar a eficácia do nosso exercício de ensinar e aprender, é preciso explorarmos mais este tema.

Para iniciar, é necessário explicarmos a diferença entre dois fundamentos importantes que norteiam o nosso processo de leitura como interpretação e construção de sentidos: a intertextualidade e a interdiscursividade, o que fazemos seguindo inicialmente a linha exposta por Fiorin (2006), que, embora reconhecendo que esses termos não ocorrem como tais na obra de Bakhtin, assume que as concepções lá estão sob diversos nomes (polifonia, heterogeneidade, dialogismo). Segundo Bakhtin (2003), o sentido de um texto nunca pode ser pré-definido pelo seu autor, pois o sentido é o resultado de uma relação dialógica entre aquilo que é dito e o que já foi dito. Por isso, o leitor não lê apenas palavras, mas constrói sentidos para o que lê em um processo que envolve o que está na superfície textual e o que é ativado em sua memória discursiva. Isso se dá de duas formas. Uma é quando o leitor, ao produzir um enunciado para aquilo que lê, faz associações (dentro da própria materialidade textual que produz) entre um discurso e outro. A isso damos o nome de intertextualidade. Um exemplo seria quando alguém, ao ler uma notícia de jornal, relata o que leu para outra pessoa, mencionando trechos do texto lido. Ao utilizar esses trechos, o leitor deixa marcada a relação discursiva entre a fala que produziu e o texto que leu. A relação dialógica está, portanto, manifestada em texto.

Porém, há momentos em que a relação dialógica não se manifesta em texto. Ela fica circunscrita no processo de interdependência de sentido (BAKHTIN, 2003), no imaginário social. A esse processo damos o nome de interdiscursividade. Supomos que um leitor que compartilha de ideais socialistas leia um texto em que o autor defende a política monetária internacional. Se o leitor, por exemplo, criticar o posicionamento tomado pelo autor do texto, ele poderá fazê-lo com base na ideologia socialista, mas não necessariamente usará trechos do texto que leu ou de textos de cunho socialista que leu ou ouviu para fazer a sua crítica. Porém, mesmo assim, poderemos notar, no discurso produzido pelo leitor, certos confrontos ideológicos em relação ao que o autor do texto expôs. Isto é, embora a relação dialógica não esteja manifestada na fala do leitor (ou seja, no texto que ele produziu), ela está presente no seu discurso.

De maneira mais simples, conforme defende Fiorin (2006, p. 181), “isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro”. A intertextualidade, portanto, é apenas identificada quando podemos observar a relação discursiva na materialidade linguística, ou seja, na superfície textual. Do contrário, essa relação será observada por meio da postura ideológica, marcada no interdiscurso.

Independentemente da forma com que se dá a relação dialógica entre discursos, a área da Análise do Discurso (AD) de linha francesa defende que é o momento histórico-social que determina a formulação dos sentidos (CORACINI, 1995).

Em AD considera-se que o leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. Há uma história de leituras que afeta o texto e rege a relação dos sujeitos com o texto. Assim, foi proposto o conceito de “história das leituras”, chamado de historicidade na AD.

Antes disso, a história foi sempre colocada como algo exterior, complementar do sistema linguístico. Mas, na perspectiva da AD, entende-se esta relação como constitutiva, implicando uma temporalidade interna do texto, e este é visto como materialidade histórica. Isso quer dizer que não se trata da historicidade refletida no texto, mas da historicidade do texto (a sua trama de sentidos). Além disso, há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto, ou seja, na materialidade deste está inscrita a relação com a exterioridade. Nesse sentido, o texto torna-se um objeto linguístico-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto. Na AD, a questão da história é colocada na base da reflexão sobre a linguagem, e o seu objetivo é compreender como um texto funciona, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico.

Em nosso trabalho, vamos aprofundar as noções de texto, leitura, discursividade, interpretação e construção de sentidos segundo teóricos da AD, e através de entrevistas, demonstrar os efeitos de uma peça publicitária em diferentes sujeitos.

Para o objetivo mencionado, selecionamos uma peça publicitária da marca Colgate que ganhou o Prêmio de Prata (Categoria “Mídia Impressa”) no Festival de Publicidade de Cannes em 2011. Nessa imagem (ver Figura I, seção 4), o fundo é todo branco, parecendo que foi pintado a giz. Na parte esquerda da imagem, uma figura negra está de pé, com a sua mão direita levantada, sendo muito destacada em contraste com o fundo branco. No canto superior direito está um tubo de creme dental com o *slogan* da Colgate e uma frase que sai do tubo: “*A cavity ruins everything*” (Uma cárie destrói tudo). Mas até aqui, algumas pessoas podem questionar: a maior parte da propaganda é imagética e a imagem não é um texto, como pode ser considerado um objeto de pesquisa para o estudo de leitura? Portanto, aqui temos que discutir o conceito de texto.

2 O QUE É TEXTO?

Da escola primária à universidade, não conseguimos viver sem ler. Todos os dias nós obtemos uma enorme gama de informações através do processo de leitura. Como nós sabemos, a ideia de leitura é normalmente restrita ao livro, ao jornal ou às mensagens que recebemos em nossos correios eletrônicos. Leem-se palavras, e nada mais, diz o senso comum. As ciganas, contudo, dizem ler a mão humana, e os críticos afirmam ler um filme. O fato é que, quando se escapa dos limites do texto escrito, o ser humano não deixa necessariamente de ler. Ler o mapa astral, o teatro, a vida, tudo isso forma a nossa compreensão de realidade. Embora, na acepção mais comum do termo, a leitura se processe através da língua, também é possível realizar leitura através de sinais não linguísticos. Conforme Martins (2003, p. 30) afirma, “o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”. Como esse ato envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. Leffa (1996, p. 10) levantou um argumento interessante:

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física.

Portanto, ler significa reconhecer o mundo através de espelhos. E nessa definição geral, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Assim, “tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos” (LEFFA, 1996, p. 11). O autor defende que esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra. Para além disso, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2003, p. 307), “se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)”. Portanto, não apenas os livros ou jornais, mas as imagens, os sons, os espetáculos e as obras de arte também podem ser objetos de leitura. Além disso, vale ressaltar que é através de uma dispersão de textos que se chega ao discurso (CAZARIN, 2006, p. 300). Por isso, como a própria autora observa, “ao analisar um texto, levam-se em conta não apenas os elementos linguísticos, pois o mesmo é afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva e que, embora não transparente, se reflete na/pela materialidade da língua.” (CAZARIN, 2006, p. 300).

Voltando para a peça publicitária que vamos analisar, existe uma combinação de materiais semióticos nela. Está disponível no campo visual do leitor o tubo de creme dental com o nome “Colgate” e a frase que sai deste tubo, no canto superior direito da propaganda (veja Figura 1). Por isso, o leitor tem uma imagem para associar com estas palavras e produzir um significado. Portanto, imagem e palavra, neste caso, devem ser vistos como algo complementares, que fazem parte de um mesmo jogo discursivo, pois os sujeitos combinarão esses dois recursos (língua e imagem) para produzirem sentidos. Seguindo esta lógica, podemos concluir que esta campanha publicitária trata-se de um texto.

3 A LEITURA NA PERSPECTIVA DA AD

A AD francesa tem sua origem nos anos 1960. Nessa altura, com o progresso da Linguística, já não apenas se considera o sentido como conteúdo, o que implica que os analistas não visam o que o texto quer dizer mas como ele funciona; e há uma mudança na percepção de leitura, que aparece não simplesmente como o ato de decodificação, mas como um processo de construção de sentidos. A AD tem como objetivo descrever o funcionamento do texto, ou seja, explicitar como um texto produz sentido. Diferenciando-se da visão tradicional de leitura, a AD começa a investigar outras maneiras de ler.

3.1 A DISCURSIVIDADE DO TEXTO

Normalmente, tratamos o texto como algo que tem início, meio e fim. No entanto, se vemos o texto como discurso – pois existe nele um efeito discursivo entre locutores – não mais será uma unidade fechada e aponta sempre para outros que o sustentam. Segundo Orlandi (1987), todo texto é heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva: ele é atravessado por diferentes discursividades, afetado por diferentes posições do sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia. E esta qualidade de heterogeneidade questiona a unicidade de todo dizer e aponta para a presença do outro no dizer daquele que aparenta “um”.

Considerar o texto como discurso implica reconhecer a sua incompletude, não porque ele é constituído pelas relações de sentidos que sempre derivam de outro e apontam para outro, mas porque pode ser efeito de diferentes naturezas de memória. A incompletude é o indício da abertura do simbólico, do movimento do sentido e do sujeito, da falha, do possível. Assim o texto vai-se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leitura.

Na perspectiva do discurso, o texto não é visto como uma unidade fechada, pelo que ele é inevitavelmente ligado a outros textos, quer existentes, possíveis ou imaginários, e à sua exterioridade constitutiva, isto é, o interdiscurso. Esta é a relação de um discurso com outros discursos, é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o intradiscurso.

3.2 INTERPRETAÇÃO NA AD

A discursividade do texto determina a sua multidimensionalidade e a multiplicidade de sentidos. Por isso temos assumido que se considere o texto, em sua materialidade, como uma "peça" com suas articulações, todas elas relevantes para a construção dos sentidos (ORLANDI, 1998, p. 14). Então, um texto pode ser um bólido de sentidos, sendo assim um "sítio significante", do qual derivam as interpretações. Para a AD, o texto é objeto de interpretação.

Isso significa que a compreensão é posta em questão pela AD, pois na AD é impossível estabelecer um acesso direto do texto ao sentido, necessitando-se da participação do leitor para que a interpretação aconteça. E esta última fica na base da constituição do sentido. Assim como o sentido é um fenômeno aberto, pensamos que a interpretação também não se fecha.

Os sentidos não são dados, mas são construídos por sujeitos inscritos numa história. Nesse processo, a história intervém para que a língua faça sentido. Com a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante, surge a necessidade de administrar a interpretação, de regular as suas possibilidades e condições. Portanto, a interpretação não é mero gesto de decodificação ou apreensão do sentido, mas também não é livre de determinações.

3.3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O texto é um objeto simbólico, e face a ele, o sujeito encontra a necessidade de produzir sentidos. Isso significa realizar gestos de interpretação neste sítio de significância. Vamos recordar o que acontece conforme os métodos convencionais. Normalmente, foi estabelecida uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo que é criticamente definido por Orlandi (1992) como conteudismo. O conteudismo apresenta uma tendência que valoriza mais a superfície textual, como se a relação entre palavras e coisas fosse uma relação natural e não tivesse nada a ver com a história. Nesta perspectiva, para definir os sentidos será levantada sempre uma pergunta ingênua: o que "x" quer dizer? Obviamente, o problema dessa

prática é a de se concentrar mais no conteúdo (suposto) das palavras sem se considerar o funcionamento do discurso na produção dos sentidos. Esses pontos de vista concebem a linguagem como algo transparente e a ideologia como “ocultação”. Assim, a fim de encontrar o conteúdo, é preciso descobrir os verdadeiros sentidos do discurso, que estariam escondidos.

No entanto, se não nos ativermos apenas aos conteúdos da linguagem, podemos perceber como produzimos sentidos aos textos e o papel da ideologia neste processo.

Para a AD, não existe uma relação direta do homem com o mundo, ou da linguagem com o pensamento. Isso não significa negar a existência do real natural, mas dizer que não há acesso direto a ele, o que pode ser apreendido pelo sujeito através da interpretação. Neste sentido, interpretar não é descobrir os sentidos “já dados”, mas construir sentidos. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia; podemos dizer que interpretação é ideologia, o que determina o sentido.

Para Pêcheux (1990), a ideologia não seria apenas um conjunto de ideias ou a mentalidade de uma época, seria aquilo que é vivido e praticado pelos sujeitos sociais sem que se tenha plena consciência. A ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado (ORLANDI, 1990). Resulta neste caso na ilusão de conteúdo, com o apagamento das condições materiais, históricas, de produção. Esse apagamento, sendo possível devido à inconsciência parcial do sujeito, produz um efeito de evidência, parecendo que os sentidos são únicos, óbvios, verdadeiros e eternos. De fato, não há um sentido (conteúdo), mas só o funcionamento da linguagem. E a ideologia não é um conteúdo “x” mas o mecanismo de produzi-lo. Isso quer dizer que, embora os sujeitos tenham um papel ativo durante a constituição dos sentidos, o processo escapa ao seu controle consciente e às suas intenções. O sujeito está sob o efeito do apagamento da exterioridade: daí a ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história. Esse é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento do processo de sua constituição.

Pensar na produção de sentidos como um processo inconsciente de produção de interpretações do real e do próprio sujeito, determinado por condições históricas e ideológicas específicas, significa pensar que os sentidos podem mudar e as sociedades podem ser outras e que as políticas são contingentes.

O conhecimento acima sobre a AD poderá ajudar-nos a adquirir o melhor entendimento da perspectiva discursiva de leitura.

Orlandi (2005), tomando como pressuposto teórico as contribuições da análise do discurso na linha pècheutiana, define a leitura como sendo construção do sentido, sendo essa construção determinada por fatores sócio-históricos e culturais e, principalmente, ideológicos. A autora também menciona que o texto, na perspectiva discursiva, não pode ser entendido como um “recipiente” de palavras organizadas, textualizadas, que guardam o sentido. O texto é concebido como algo heterogêneo que é “atravessado por diferentes formações discursivas”. A partir disso, saímos de uma visão estritamente linguística, chegando a uma possibilidade teórica que compreende a leitura como discurso; isto

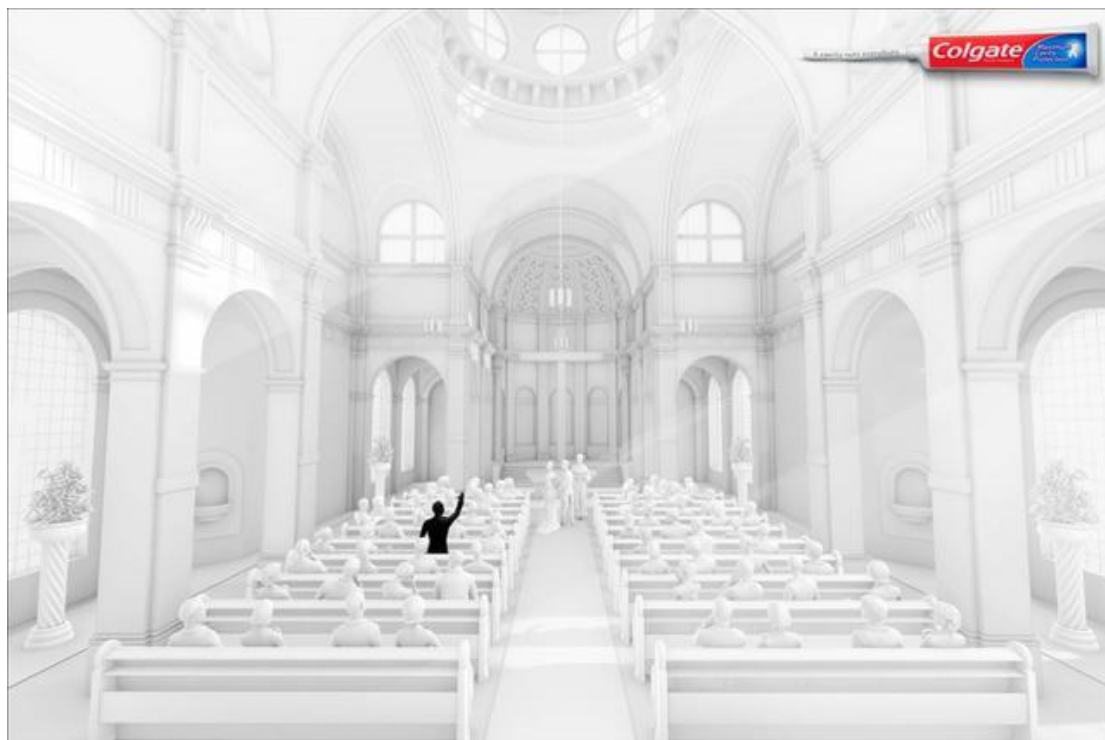
significa que ler é uma prática discursiva. O texto seria, nessa perspectiva, o produto do processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social (ORLANDI, 2005, p. 115).

4. METODOLOGIA E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Em primeiro lugar, precisamos selecionar um objeto para servir como texto, isto é, o objeto de pesquisa. De acordo com o referido na seção anterior, sabemos que o texto é uma unidade feita de som, letras, sinais diacríticos, margens, notas, imagens, sequências. Neste sentido, a imagem também pode ser vista como texto.

Escolhemos uma imagem, sendo, de fato, uma peça publicitária da marca Colgate que ganhou o Prêmio de Prata (Categoria “Mídia Impressa”) no Festival de Publicidade de Cannes em 2011, exposta na Figura 1.

Figura 1 – Campanha publicitária da marca Colgate



Fonte: Disponível em: <<http://www.coloribus.com/adsarchive/prints/colgate-toothpaste-church-14498805/>>. Acesso em 15/01/2014.

Por ter vencido esse prêmio, esta peça publicitária teve uma presença maciça na mídia. Por isso, interessava-nos saber que reações ela causava em diferentes sujeitos que não pertenciam ao espaço cultural em que a peça foi divulgada¹. Como se pode observar (Figura 1), a propaganda produz o efeito de um casamento em uma igreja, evento esse presente na memória discursiva de sujeitos pertencentes a qualquer cultura ocidental.

¹ Esta peça publicitária foi produzida pela agência publicitária da Colgate de Santiago, no Chile, e muito divulgada na mídia impressa da América Latina.

Porém, na China, embora o casamento religioso de cunho cristão seja cada vez mais conhecido, não são todos os sujeitos que o têm em seu arcabouço discursivo, podendo não reconhecer o evento como tal².

Para saber quais são essas interpretações, fizemos uma série de entrevistas com tópicos semiestruturados com quatro participantes (aproximadamente 30 minutos para cada um) pedindo-lhes para produzirem interpretações após a observação da referida peça publicitária.

Foram preparadas entrevistas com tópicos semiestruturados para cada participante. Isso quer dizer que foram feitas as mesmas perguntas para cada participante, mas também foram adicionadas outras de acordo com a resposta dos sujeitos de pesquisa. Nesse processo, porém, não realizamos nenhum tipo de inferência acerca do texto publicitário lido, justamente para não induzir os participantes a uma ou a outra possibilidade de leitura. Fizemos registros escritos dos conteúdos das entrevistas, nas quais os participantes falaram em chinês. Em seguida, os dados foram traduzidos para a língua portuguesa.

Usamos as letras A, B, C e D para identificar os quatro participantes.

A seguir disponibilizamos um breve perfil de cada um.

Tabela 1 – Breve perfil dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Nível Educacional	Profissão
A	Feminino	24	Ensino superior incompleto	Estudante
B	Masculino	23	Ensino técnico	Funcionário de empresa de eletricidade
C	Feminino	54	Ensino secundário	Dona de casa
D	Feminino	24	Ensino superior (mestrado)	Estudante

Em nossa análise de dados, apresentaremos alguns excertos dessas entrevistas para serem discutidas. Esses excertos foram selecionados de acordo com alguns critérios, que foram elaborados com base nos temas que mais apareceram no discurso dos participantes, que foram: o lugar onde se passa a cena; os personagens; a ação que estão realizando no momento; a razão de a imagem ser quase toda branca; a representação da personagem preta; o *slogan* da Colgate no canto superior direito da imagem; e a mensagem publicitária que o participante produziu ao ler a propaganda.

² É importante deixar claro que ao afirmarmos a possibilidade de leitores chineses produzirem interpretações diferentes para o evento retratado na imagem, essa observação restringe-se apenas ao casamento de cunho religioso. Ou seja, não estamos afirmando que leitores ocidentais fariam uma interpretação da propaganda de modo homogêneo, livres de ressonâncias discursivas.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Agora procedemos à análise do *corpus*, composto por textos produzidos pelos quatro participantes. Note-se que os participantes produziram seus textos originalmente em chinês, posteriormente traduzidos para português pela primeira autora deste trabalho. Como cada entrevista durou cerca de meia hora, foi registrada uma grande quantidade de informações. Por razões de limitação de espaço, apenas selecionamos excertos que consideramos discursivamente mais relevantes para serem analisados neste artigo, conforme os critérios de seleção já mencionados anteriormente.

5.1 PARTICIPANTE A

Primeiramente, observemos o enunciado da participante A:

Excerto 1: A minha primeira reação ao ver isto é: embora o creme dental pinte e encubra o fato de que o Papa é o manipulador da igreja, deixando tudo parecer harmonioso, escapou da tinta branca uma pessoa que se levantou corajosamente para denunciar a hipocrisia da religião, parecendo aquela criança honesta na história «A roupa nova do rei».

A participante A parece considerar que a cena foi pintada de branco pela pasta de dente. “Harmonioso” é o seu entendimento sobre este “branco”, mas ela também acha que o branco tinha encoberto alguns fatos. A sua menção de «A roupa nova do rei» pertence a sua memória discursiva. Aqui a interdiscursividade aparece de forma bem explícita no enunciado desta participante. «A roupa nova do rei» é um conto de fadas de autoria do dinamarquês Hans Christian Andersen, muito conhecido na China e no mundo todo. O conto conta a seguinte história:

Há muito tempo atrás, havia um rei que gostava de vestir-se bem. Todos os dias queria usar roupas novas. Um dia, dois vigaristas, se fazendo passar por alfaiates de terras distantes, disseram ao rei que poderiam fazer uma roupa muito bonita e cara, mas que apenas as pessoas mais inteligentes e astutas poderiam vê-la. O rei, muito vaidoso, aceitou a proposta e pediu-lhes para fazer uma roupa para ele. Quando os vigaristas apresentaram ao rei essa inexistente “roupa”, embora não visse nada, o rei resolveu marcar uma grande parada na cidade para que ele exibisse a sua roupa. A única pessoa a desmascarar a farsa foi uma criança: “O rei está nu!”

No fim deste conto, a cena em que a criança aponta para o rei e diz a verdade, em certa medida, seria semelhante à da imagem da propaganda, em que a pessoa preta se levanta e aponta para a pessoa no altar. A criança no conto e a personagem preta na imagem pertenceriam à minoria que é incompatível com a multidão. No conto, a criança é caracterizada por ser honesta e franca. Assim, podemos inferir que, talvez, a participante A atribuiu essas qualidades à personagem preta na imagem por apreciar o seu comportamento. Este é o efeito da interdiscursividade, que influencia a atitude e o julgamento do leitor.

Além disso, o enunciado “a hipocrisia da religião” mostra a sua oposição em relação à religião. Isso parece estar ligado a um discurso partidário. Diferentemente do analisado acima, esse enunciado ligado à religião não traz explícita a ideia do discurso partidário, mas é ao que podemos associar em razão da posição do partido chinês³ frente às crenças e às instituições religiosas. Aqui temos um efeito da memória discursiva de A, que se manifesta de maneira parcialmente inconsciente.

Excerto 2: A igreja é um local sagrado de peregrinação. As pessoas civilizadas que tinham usado Colgate, com fala e pensamento altamente purificados, mantêm silêncio e concentram-se na peregrinação. Em comparação, aquela gente que não usou o creme dental da Colgate, veste uma roupa suja, com comportamento indecente e vulgar. Fala alto na igreja, manchando a atmosfera pura e santa.

Diferentemente do enunciado anterior, nesta alegação, a participante A trata a igreja como um lugar sagrado, e considera as pessoas brancas como crentes devotos, cujos pensamentos e discursos foram “altamente purificados” por terem usado Colgate, ou podendo-se dizer, por terem fé. Por outro lado, as descrições “roupa suja”, “comportamento indecente” e “vulgar” revelam sua atitude crítica em relação à personagem preta e seu desprezo pelo comportamento da mesma. Nesta opinião, a participante A parece ser uma adepta religiosa, colocando a religião numa posição sublime, e elogiando seu poder de purificar a mente.

Interessante notar que, nas duas versões de leitura produzida em dois momentos pela participante A, ela possui atitudes totalmente diferentes sobre as personagens na imagem: no primeiro momento, fez uma analogia entre a personagem preta na imagem e a criança no conto «A roupa nova do rei», parecendo apreciar a coragem e honestidade dessa personagem, enquanto que no segundo momento, acha que a mesma personagem é muito grosseira e vulgar. No seu primeiro relato, em contraste com a personagem preta, as brancas parecem banais e silenciosas, sem coragem de falar por si ou não percebendo sua situação real, enquanto que na posterior, as palavras “civilizadas”, “purificados” usadas por esta participante deixam as personagens brancas com uma característica de dignidade e elegância. Além disso, no primeiro momento, a participante acusa “a hipocrisia da religião” enquanto que no segundo defende a santidade da religião. Em seu primeiro relato, o creme dental é considerado uma ferramenta que é usada para esconder alguns fatos antiéticos da igreja, enquanto que no entendimento posterior, o creme dental da Colgate torna-se uma receita para a iluminação da multidão, purificando suas palavras e ações. Assim, podemos observar que em suas duas alegações, a participante A também possui pontos de vista completamente opostos sobre a religião e o creme dental. Perante um mesmo texto, a mesma participante fez duas leituras com direções completamente distintas, em que as suas opiniões são conflituantes. Isso mostra o sujeito clivado, heterogêneo e não linear, divergindo em diferentes direções, em vez de uma única.

³ Referimo-nos ao Partido Comunista Chinês, detentor de todo o poder político na República Popular da China desde 1949. Segundo a sua doutrina, que é de base ateuista, qualquer movimento ou instituição fundada em crenças é considerada um mal à sociedade.

Em seguida, perguntamos à participante A por que produziu discursos diferentes nos dois momentos, e ela respondeu:

Excerto 3: A 2ª versão não é o que realmente quero expor, a personagem preta é, na verdade, o lado que quero apoiar, talvez seja porque a minha personalidade é mais afiada, penso que a verdade está nas mãos de poucos, e estes, quando aparecem, muitas vezes são rotulados como heterodoxos.

Nesta explicação, a participante A indica que prefere a sua primeira interpretação, e a partir daqui faz uma ligação a sua própria personalidade: é uma pessoa afiada (conforme sua autoavaliação). E na leitura de sua primeira interpretação, em que a personagem preta “se levantou corajosamente para denunciar a hipocrisia da religião”, podemos observar a sua personalidade ideológica. Parece que a participante A usa a personagem preta para aludir a si mesma, ou seja, ela involuntariamente pensa em si mesma ao ver a personagem, pelo que, segundo a participante A, elas têm qualidades semelhantes. Vemos aqui um interessante efeito interdiscursivo, em que a participante A relaciona a imagem à sua própria personalidade. Ela acredita que nessa sociedade, a verdade está nas mãos de um pequeno grupo de pessoas, e estas nem sempre são aceites.

Em conclusão, a participante A relata:

Excerto 4: Esta é uma igreja que serve à classe dominante, o pastor está pregando com eloquência à frente. As pessoas brancas são nobres da alta sociedade que estão ouvindo o dogma monótono de forma entorpecida, enquanto que a pessoa preta representa as massas trabalhadoras ou o povo da classe baixa, que se levanta para questionar e opor-se ao papa.

A participante A trata o lugar na imagem como uma igreja, e de acordo com seu entendimento, esta serve à classe dominante em vez de servir ao público. A participante fez este julgamento sem explicar a razão. Porém, é possível estabelecermos uma associação com os fatos históricos provavelmente presentes na memória discursiva da participante em questão. Na Idade Média, a religião ocupa a posição dominante na Europa. Além disso, tão cedo como no final do Império Romano, o cristianismo era praticado pela classe dirigente. Então, podemos supor que a participante A tem algum conhecimento sobre a história da religião. As personagens brancas e a preta na imagem foram vistas por ela como pessoas de diferentes status social, representando a classe alta e a mais baixa, respectivamente. Esta é a ideia marxista da luta de classes. A diferença de classes gera a oposição e a luta. Assim, a participante A coloca as personagens de diferentes cores em posições opostas. Ao ver as pessoas brancas e pretas, ela fez uma relação correspondente com o nobre e o pobre, o que poderia ser atribuído à sua memória discursiva, ou seja, as personagens brancas e pretas naturalmente evocam as suas lembranças ou conhecimentos sobre a raça e o estado social. As palavras “dogma monótono”, “de forma entorpecida” refletem o estado mental das personagens brancas: parece que elas não gostam dessas doutrinas, porém têm que as aturar. Comparando com as suas duas primeiras versões de leitura, nesta conclusão foram adicionados os elementos de luta de classes e contra a opressão. As descrições “nobres da alta sociedade”, “massas trabalhadoras”, “o povo da classe baixa” destacam a relação antagônica entre as personagens brancas e pretas.

5.2 PARTICIPANTE B

O entendimento do participante B sobre a imagem sofreu várias mudanças no processo de interpretação. Ao ver a imagem no primeiro momento, ele disse:

Excerto 5: As cores preta e branca lembram-me peças (de xadrez), de qualquer maneira, o lado preto vai perder. Por isso, a cena é um tabuleiro de xadrez?

A similaridade entre a cena representada pela imagem e a possível semelhança ao tabuleiro de xadrez fazem com que o participante B associe a peça publicitária a esse jogo. Isso vem da sua memória discursiva. Além disso, a grande disparidade no número das personagens brancas e pretas faz com que ele chegue a uma conclusão – “o lado preto vai perder”, o que também é originado do seu conhecimento das regras do jogo de xadrez.

Relativamente à razão pela qual a cena é toda branca, o participante B explicou:

Excerto 6: Porque aquele que pintou esta imagem não tinha tempo suficiente para colori-la.” O participante B sorri e completa: “Sou amante do desenho animado.

É interessante que o participante adota uma perspectiva que não se limita à própria imagem, mas transcende o que se encontra em seus limites. Ele não considera que “a cena toda branca” é uma maneira de refletir um determinado tema da imagem, mas trata isso apenas como uma negligência induzida pelo autor no processo da conclusão da imagem. Sobre esse entendimento, o participante B explicou que ele próprio é um fã do desenho animado. Neste sentido, a memória discursiva funciona de forma implícita, no nível do interdiscurso. Talvez o interesse pelos desenhos animados faça o participante concluir que houve supostamente um problema técnico ao colorir a imagem.

Excerto 7: Acho que a personagem preta está sendo perseguida, porque ela está a ser assistida ou assediada por outros. Com a cor diferente, ela está dessintonizada dos arredores.

De acordo com a descrição “está a ser assistida ou assediada”, semelhante à da participante A, o participante B também colocou as personagens pretas e brancas em posições opostas. Porém, a diferença entre os participantes A e B é: a participante A enfatiza que a ação da personagem preta é a de se levantar corajosamente para dizer a verdade e expressar os seus pontos de vista opostos, mostrando apreciação pela sua coragem. Entretanto, no ponto de vista do participante B, a pessoa preta está “sendo perseguida”, obviamente ficando numa situação vulnerável.

Em seguida, levantamos a pergunta: “Você notou o slogan da Colgate? Por que ele fica lá no canto superior direito?” O participante responde:

Excerto 8: Penso que esta investigação foi patrocinada pela Colgate. Geralmente, há empresas que fornecem fundos de atividade para as pesquisas universitárias, não é? Acho que só existe esta possibilidade. Se não, suponho que o autor desta imagem seja um fã da Colgate. Ou talvez você seja uma fã da Colgate, não consigo pensar em outras explicações.

Mais uma vez o participante B escapa do quadro da imagem, desta vez para interpretar a figura nela e a razão de conduzirmos uma pesquisa. E mais uma vez a memória discursiva funciona de maneira implícita. Como sabemos, é um fenômeno muito comum as empresas utilizarem a sua própria marca nas obras televisivas ou em pesquisas patrocinadas. Baseado neste conhecimento, o participante julgou que os fundos para a pesquisa em curso tinham sido fornecidos pela empresa Colgate. Em seguida, o participante ainda supôs que o autor da imagem gosta da Colgate, por isso, ele coloca este *slogan* na imagem; ou a própria entrevistadora goste da Colgate, e assim, escolheu esta imagem com a figura da Colgate. Todas essas três respostas não têm relação direta com o conteúdo da própria imagem, mas têm ligação com a experiência de vida do participante, ou seja, é a interdiscursividade atuando no processo de construção de sentidos.

5.3 PARTICIPANTE C

Passamos para a interpretação da participante C. Depois de uma breve observação da imagem, a participante C relatou:

Excerto 9: Aqui parece ser um teatro, e uma pessoa da plateia se levanta, com um dedo apontado para o palco, parece estar dizendo algo, mas o que seria? Todo o teatro está vazio, apenas uma pessoa está lá, o que isso significa?

A interpretação da participante C sobre o local da imagem é diferente daquela dos dois participantes anteriores. Esta participante é uma dona de casa, provavelmente não tendo contato com os costumes ocidentais nem estando familiarizada com uma igreja. Assim, ela trata o local na imagem como um teatro, baseado na sua memória discursiva. Talvez devido à falta de observação cuidadosa, ela não notou a diferença entre a presença de personagens brancas e pretas.

Perguntamos à participante C por que julgava que o local na imagem era um teatro. Ela disse:

Excerto 10: Porque há muitos assentos nas partes da frente e de trás, e na frente é como um grande palco, com pequenas portas estendidas em ambos os lados; parece haver um grande lustre no teto, portanto, aqui é como um teatro; a pessoa parece estar perguntando ou gritando algo, ele/ela quer alguma coisa ou parece manifestar algum descontentamento. Por que apenas uma pessoa está lá? Onde estão os outros? Por que é assim?

A participante descreveu detalhadamente a decoração do local, combinando com a impressão de teatro presente em sua memória discursiva. Ao relatar a sua interpretação, no entanto, a participante C adotou um tom incerto, demonstrando que ela ainda está confusa sobre a conotação da imagem, não formando opiniões definidas. É possível observar isso na sequência de perguntas que ela faz, por vezes à entrevistadora, por vezes a si mesma: “Por que apenas uma pessoa está lá? Onde estão os outros? Por que é assim?”.

Excerto 11: A peça acontece de dia, ou está exposta ao ar livre” ... Ah, há janelas, pode ser a luz vindo das janelas que deixa o espaço particularmente brilhante.

Quanto à cor branca da cena, a participante C tem uma compreensão diferente da dos dois participantes anteriores. Ela pensa que o branco é derivado do efeito da iluminação. Depois de ter notado as três personagens que estão na parte da frente, ela disse:

Excerto 12: Eles estão perto do palco e vindo para cá pelo caminho do meio? Esta pessoa com roupa preta quer dizer “olá” para eles? É este o significado?

Podemos observar quando a participante diz que as três pessoas da frente “estão vindo para cá”, combinado com as ações e discursos da personagem preta, que a participante apresenta a nós um sentido mais dinâmico para a imagem. Outro ponto curioso é que a participante C continuou a relatar as suas observações em forma de pergunta, mostrando um certo receio em expor as suas interpretações. Preferimos não responder às suas perguntas, e continuamos a indagar: “O que está no canto superior direito?” A participante reconheceu que era uma pasta dental da marca Colgate, e disse que: “Eu usei esta; esta marca frequentemente que aparece na publicidade, os dentes ficarão muito brancos depois de usá-la.”

A memória discursiva intervém de forma explícita e é manifestada no texto produzido pela participante C, ou seja, no nível da intertextualidade. A descrição “os dentes ficarão muito brancos depois de usá-la” vem da frase de efeito utilizada pela propaganda da Colgate em comerciais televisivos na China.

Em seguida, perguntou-se por que o slogan da pasta de dentes está naquela posição. A participante respondeu, mais uma vez, em tom de pergunta:

Excerto 13: É por efeito da pasta de dentes que deixa a casa tão branca? Algumas pessoas são especialmente brancas porque elas tinham usado este creme dental, só aquela pessoa não usou. É esse o significado?

Levando em conta o padrão das propagandas de cremes dentais em geral, a participante produziu uma nova interpretação sobre a cena branca: poderia ser o efeito do creme dental. As personagens brancas representam os usuários de Colgate. Podemos ver que esta participante, como a maioria dos outros, também tem a ideia de que dente branco é dente saudável. Isto pode ser baseado no seu conhecimento anterior, sendo discurso difundido pela mídia e presente em sua memória discursiva.

Perguntamos, logo após, o que a participante achava que essa imagem podia expressar. Ela respondeu:

Excerto 14: Ele (a personagem preta) levantou-se porque todos os outros tinham usado a pasta e estão muito satisfeitos, mas só ele não usou e ficou preto; então, ele exigiu: 'por que vocês estão todos brancos, e apenas eu estou preto?! É este o sentido?

Notamos que na interpretação desta participante, a diferença entre as personagens brancas e a personagem preta simplesmente é que as brancas tinham usado o creme dental da Colgate e a personagem preta não. Não há uma relação aparente de hostilidade entre as personagens de diferentes cores.

Excerto 15: As pessoas da imagem estão lá para dizer a todos que a Colgate é muito importante para nossas vidas. Nesse grande teatro, muitas pessoas vão promover este creme dental, dizendo que ele é bom. Todos os assentos estavam cheios, o que indica a grande demanda deste creme dental; e muito poucas pessoas reconheceram que deve ter essa qualidade de vida, e têm de vir aqui para sentir a atmosfera, sabendo que têm que melhorar suas próprias vidas. Somente se usarem este tipo de creme dental, a qualidade de vida pode ser melhor, bem como a nossa saúde.

De acordo com este enunciado, as personagens brancas não apenas são usuárias, mas também propagandistas da marca Colgate: “muitas pessoas vão promover este creme dental, dizendo que é o mesmo é bom”; “o que indica a grande demanda deste creme dental”. A participante fez tal julgamento talvez por saber que este creme dental é muito popular. Como pode ser observado, a interpretação da participante C concentra-se em temas de qualidade de vida e saúde, o que reflete sua própria atenção a estas questões.

Em conclusão, podemos afirmar que a participante C compreendeu a imagem de forma progressiva, precisando, por vezes, do auxílio da entrevistadora para que mais perguntas fossem lançadas e, assim, mais enunciados fossem produzidos. Durante a entrevista, não paramos de lançar mão de perguntas básicas como “o que as personagens estão fazendo?” ou “quem são personagens brancas e pretas?” e cada vez a participante produzia mais ideias.

Uma característica notável da participante C é que, ao responder às perguntas, ela sempre usou um tom especulativo ou interrogativo, mostrando sua atitude incerta, em certa medida dando a outros uma impressão hesitante, cautelosa e de falta de confiança. Muitas vezes, depois de responder nossas perguntas, a participante, habitualmente, fazia uma pergunta esperando confirmação: “é isso que significa?”, parecendo querer verificar a exatidão da resposta. Isso deixa-nos uma impressão de que ela estava fazendo uma prova oral, e cada pergunta teria uma resposta certa para ser encontrada. Isso pode estar associado a uma concepção de leitura de cunho tradicional, herdada durante a sua vida escolar. Em comparação com a autonomia dos dois primeiros participantes, no processo de produzir interpretações, a participante C mostrou um certo grau de dependência no início, porém, conseguiu se desvencilhar disso ao longo da entrevista, o que mostra que ela produziu um discurso mais cuidadoso sem tirar conclusões precipitadas.

Durante a entrevista, a participante C improvisou muitas palavras para a personagem preta, as quais não estão todas apresentadas nos excertos acima por razões de limitação de espaço, tais como “Olá, por que ainda não se puxou a cortina?! Qual será a peça?”, “Por que vocês estão todos brancos, e apenas eu estou preto?!” E através dessas palavras, talvez imperceptivelmente ela expressou suas próprias dúvidas. Então, julgamos que a participante colocou-se no lugar da personagem preta, com base nos seus enunciados atribuídos a essa personagem repletos de uso da primeira pessoa do singular: “Eu recomendo vivamente usar o creme dental da Colgate”; ““Oh, a cortina do palco não se abriu, não sei o que vai passar”; ““Por que vocês estão todos brancos, e apenas eu estou

preto?” (Excerto 14). Em contraste, as interpretações dos participantes A e B tendem a mostrar um estado de impasse (luta entre hipocrisia e verdade, crentes e infiéis, dois partidos a duelar no jogo de xadrez).

4.4 PARTICIPANTE D

A participante D nos perguntou se a imagem era uma propaganda da Colgate. Ela notou a funcionalidade da imagem, mas não a trata simplesmente como uma imagem qualquer. A sua interpretação:

Excerto 16: Um casal casa-se na igreja, ao qual somente aquele homem preto se opõe. Há apenas uma personagem preta na igreja, o homem é de cor preta porque ele não usou Colgate? Ele é aquele que gosta da noiva? A cena é toda branca porque foi pintada pela Colgate; apenas aquela pessoa preta é verdadeira, e os outros foram invadidos pela mercadoria de consumo.

Mesmo que tivesse notado que a imagem era a publicidade da Colgate, a participante ainda interpreta a mercadoria (representada pela Colgate) como algo negativo. A palavra “verdadeira” manifesta o seu apreço, sendo mais uma ideia positiva em relação à figura preta, mas não à propaganda. No entanto, essa ideia muda em um segundo momento. Observemos o próximo excerto.

Excerto 17: Muito difícil... é tudo muito estranho... eu mudei de ideia: Xiao Ming interrompeu uma cerimônia de casamento de um casal realizada na igreja, porque ele não concordava com isso, não importando se ele amava aquele homem ou a mulher. Como ele tinha usado Colgate, logo que abriu a boca para falar, todas as pessoas na igreja ficaram solidificadas em pedra de cor branca; assim, ele alcançou o propósito, carregando o corpo solidificado da noiva ou do noivo e saindo.

A participante D deu à personagem preta um nome específico: Xiao Ming, sendo este um nome masculino muito comum na China. Além disso, ela é a única participante que admite a possibilidade de haver um relacionamento homossexual entre as figuras envolvidas. Outros participantes tomam como certo que a personagem preta obstrui a realização do casamento devido à sua provável relação secreta com a noiva. No entanto, na visão da participante D, a pessoa que a personagem preta ama não é necessariamente a noiva, mas também poderia ser o noivo. Como “Xiao Ming” é um nome masculino, podemos inferir que a participante leva em conta o fator homossexual. “O corpo solidificado da noiva ou do noivo” mais uma vez indicia esta visão. Como o participante anterior, ela também parece estar contando uma história, mas não adiciona diálogos para as figuras. “todas as pessoas na igreja ficaram solidificadas em pedra de cor branca” mostra a rica imaginação desta participante, deixando este parágrafo como um conto de fadas.

Excerto 18: A Colgate realiza os sonhos das pessoas.” Perguntamos em seguida: “Mas, não foi a Colgate que destruiu o casamento dos noivos?” A participante disse: “...eles não usaram Colgate. A personagem preta realizou o seu sonho porque ele tinha usado a Colgate. A imagem é realmente extraordinária...”

No começo, as ideias da participante D eram dispersas, livres e não sistemáticas. Mais tarde, elas foram unificadas depois de um pensamento cuidadoso. A sua posição também sofreu uma mudança: inicialmente, ela era contra a mercadoria representada pela Colgate, depois, ela mudou de ideia, ressaltando a importância de se escolher um bom produto. É interessante observar que os dois tipos de ponto de vista são completamente opostos, o que revela a contradição, não unidade do sujeito.

Como a participante anterior, ela também parece estar contando uma história, mas não adiciona diálogos para as figuras. O enunciado “todas as pessoas na igreja ficaram solidificadas em pedra de cor branca” (Excerto 17), na verdade, não atende à lógica e à realidade, pois tem um pouco de magia. Isso traz um estilo parecido ao conto de fadas, manifestado no nível interdiscursivo. Em seguida, a participante D chega a uma conclusão sobre a peça publicitária:

Excerto 19: Eu me sinto muito surpresa ao ver a imagem especial: a propaganda da Colgate é tão criativa! Acho que a imagem principalmente quer mostrar a importância de um bom produto para a vida e o trabalho de uma pessoa.

O enunciado “a propaganda da Colgate é tão criativa!” parece estar associado à questão da transposição da realidade, muito presente no gênero textual dos contos de fadas, estilo esse atribuído à imagem pela participante (Excerto 17). Vemos aqui o processo de construção de sentidos ligado ao efeito interdiscursivo.

Há muitas outras interpretações dos quatro participantes acima que, por limites de espaço, não puderam ser apresentadas aqui. Por isso, na tabela abaixo, vamos apresentá-las de forma resumida para que possamos oferecer ao leitor um panorama mais completo dos nossos dados. As interpretações discutidas na seção 4 também estão incluídas nesse panorama apresentado a seguir. A tabela é apresentada da seguinte maneira: nas linhas, apresentamos cada participante (A, B, C e D) e o número de versões distintas que ele/ela produziu durante a atividade de leitura da peça publicitária. Nas colunas, apresentamos as interpretações de cada participante referente ao local onde se passa o evento, à interpretação que o participante dá à cada personagem, ao evento que se passa no local, à ação da personagem preta, à razão da cena ser quase toda branca, ao efeito produzido pela propaganda (ou seja, a atitude do participante em relação ao creme dental), ao gênero discursivo da imagem (se o participante considera a imagem uma peça publicitária), à sua própria posição em relação à peça publicitária em geral e à ideia central desta.

Tabela 2 – Semelhanças e diferenças dos textos produzidos pelos participantes

	Local	Personagem		Evento	Ação da personagem preta	Razão de a cena ser branca	Atitude em relação à Colgate	Considera como publicidade	Posição pessoal	Ideia central
		Branca	Preta							
A	Igreja	Nobres	Gente da classe baixa	Pregação	Desmascarar mentiras	Pintada pela pasta de dentes	Rejeição (imagem negativa em relação à Colgate)	Não	Aprecia a personagem em preta	Ateva-se a dizer a verdade, e desafiar a autoridade
		Pessoas civilizadas	Pessoa suja							
B	Igreja	Crentes	Herage ou cético	Perseguição religiosa	Gritar	A imagem não foi colorida / representação religiosa do mundo	/	Não	Tem pena da personagem em preta	A tristeza do homem solitário
2	Tabuleiro de xadrez	Peças brancas	Rei preto	Traição coletiva das peças pretas	Gritar desesperadamente	A imagem não foi colorida / símbolo de xadrez	/	Não	Global, neutro	O poder da religião
3	Boca	Dentes saudáveis	Cárie dental	/	/	Símbolo de dentes saudáveis	/	Sim	Neuro	Nosso objetivo é não ter cárie dentária.
C	Teatro	Usuários e propagandistas da Colgate	Quem não usou Colgate	Peça de teatro	Perguntar / Clamar por usar Colgate	Efeito da luz	Somente se usarem este tipo de creme dental, a qualidade de vida pode ser melhor, bem como a nossa saúde."	/	Elogia a Colgate	Melhorar a qualidade de vida e a saúde
D	Igreja	/	Alguém que gosta da noiva ou do noivo	Casamento	Interromper um casamento	Pintada pela Colgate	Rejeição (imagem negativa da Colgate)	Sim	Apoiar a personagem em preta	Deve-se atrever a insistir em suas ideias
		/	Xiao Ming (ama a noiva ou o noivo)							

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, as leituras feitas pelos quatro participantes possuem pontos semelhantes e distintos. Cada participante possui suas próprias histórias de vida e, por isso, aciona diferentes elementos presentes em sua memória discursiva para a interpretação da peça publicitária.

Abaixo enumeramos algumas semelhanças e diferenças entre as leituras dos quatro participantes:

1. O primeiro é a descrição do local na imagem. Dois participantes (A e D) consideram o local uma igreja. A participante C o vê como um teatro e o participante B vê o local como um símbolo do tabuleiro de xadrez e uma boca.
2. Relativamente à razão pela qual a imagem é toda branca, a explicação da participante A é que a imagem foi pintada pela pasta de dentes (da Colgate); o participante B supõe que o autor da imagem esqueceu de colocar cores, enquanto C pensa que é o efeito da luz.
3. A participante D notou que a imagem é uma propaganda à primeira vista; o participante B ficou ciente disso à medida que a entrevista avançava; a participante A não pensou nisso até o final da entrevista; e a participante C não afirmou claramente o gênero discursivo. Portanto, nem todos os participantes consideraram o texto um anúncio publicitário.
4. Também são diversificadas as posições defendidas pelos participantes e a ideia central obtida na interpretação do texto: a participante A aprecia muito o espírito da personagem preta de atrever-se a dizer a verdade e desafiar a autoridade; já a participante D coloca-se na posição da personagem preta, pensando que uma pessoa deve se atrever a insistir em suas ideias.
5. A leitura da A está mais ligada à religião. E através dos enunciados “a hipocrisia da religião” (Excerto 1) e “A igreja é um local sagrado de peregrinação” (Excerto 2), podemos confirmar que a participante trata a religião como algo negativo no primeiro momento e negativo, no segundo. Em comparação, a figura preta tem uma imagem revolucionária na primeira interpretação de A, enquanto a mesma personagem tem uma imagem depreciável na segunda interpretação da participante.
6. Embora a maioria dos participantes interprete a imagem como um evento religioso (sendo realizado em uma igreja), apenas a participante D interpreta o evento como um casamento. Essa participante, além de dar à figura preta um nome específico, também leva em conta a possibilidade da homossexualidade, conforme diz no Excerto 17 “Xiao Ming interrompeu uma cerimônia de casamento de um casal realizada na igreja, porque ele não concordava com isso, não importando se ele amava aquele homem ou a mulher”.

Pudemos observar, ao longo deste artigo, que perante um mesmo texto, diferentes sujeitos podem ter diferentes pontos de vista. Por exemplo, quanto à descrição do lugar, a maioria dos participantes pensam que é uma igreja, enquanto algumas pessoas acreditam que é um tabuleiro de xadrez, um teatro. E eles também possuem diferentes compreensões sobre as personagens e o evento mostrado na imagem. Podemos facilmente compreender a razão deste resultado: cada participante estabeleceu ligações relevantes entre o texto e os seus conhecimentos prévios e experiências pessoais. Diferentes leitores possuem diferentes domínios de conhecimento, experiências e ideologias, tudo isso compõe as suas memórias discursivas. Portanto, o tipo de inferência elaborado por eles frente a um mesmo texto pode variar por conta dos seus arcaibouços socioculturais.

Para além disso, um mesmo sujeito pode também realizar diferentes leituras em diferentes momentos. Vemos que, com exceção da participante C, todos os outros participantes forneceram mais de uma versão de leitura. Assim, podemos considerar que o pensamento humano não é linear, mas sim divergente, pelo que as leituras de um mesmo participante podem ser diversificadas. Além disso, essas leituras expressam ideias até mesmo opostas nas suas versões distintas, em que a identidade das personagens na imagem também são alteradas. Isso mostra a heterogeneidade do discurso e a sua opacidade, pois não é uniforme, mas formado pelos sentidos divergentes em direções diferentes, por vezes até mesmo contraditórias.

Vale refletirmos, portanto, como trabalhar com leitura em nossas vidas. Uma vez que a leitura não é um processo linear, de certo ou errado, de verdadeiro ou falso, mas sim um bólido de sentidos que se desintegra e se reconstrói no momento em que interagimos com o texto, como podemos quebrar com as concepções tradicionais para explorarmos a leitura de maneira mais satisfatória nos diferentes contextos em que ela está inserida (escola, trabalho, relações sociais etc)? Embora este trabalho não possa responder a essas indagações, acreditamos ter colaborado para uma visão mais abrangente do complexo processo de ler e de produzir sentidos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006.
- CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-20.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-194.
- LEFFA, V. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra – D. C. Luzzatto Editores, 1996.
- MARTINS, M. *O que é leitura?* São Paulo: Editora Brasiliense. 2003.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.
- _____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1992.
- _____. *Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PRÊMIO DE PRATA (categoria mídia impressa – Festival de Publicidade de Cannes). Disponível em: <<http://www.coloribus.com/adsarchive/prints/colgate-toothpaste-church-14498805/>>. Acesso: 15 jan. 2014.

Recebido em: 02/08/15. Aprovado em: 18/01/16.

Title: *The sliding of meanings: analyzing the interpretations produced by chinese readers on an advertisement published in latin american print media*

Authors: *He Shan; Ricardo Moutinho*

Abstract: *This study investigates the meanings produced by Chinese participants based on their interpretation of an advertisement by Colgate company divulgated on South American print media and holder of the Silver Award at Cannes Lions 2011 Festival. According to the discursive perspective, we consider the text as a 'bolide of meanings', connected to its exteriority, namely the interdiscourse. For this reason, text is not a single closed unity, nor something with an evident or preconceived meaning to be captured by its reader. Based on this idea, different accounts from a same text are possible. In order to support this hypothesis, we carried out some interviews with semi-structured topics with four participants and analyzed their interpretations on the above-mentioned advertisement, identifying the similarities and differences among them. The results show that participants produced different accounts, which identify them not only as subjects of a different culture from the one in which the advertisement was previously divulgated, but as different subjects among themselves, since interpretation is not a linear move. Rather, it is part of a complex interdiscursive game.*

Keywords: *Reading. Advertisement. Chinese participants.*

Título: *Deslizando sentidos: un análisis de interpretaciones de lectores chinos para una pieza publicitaria difundida en medios de comunicación impresos latinoamericanos*

Autores: *He Shan; Ricardo Moutinho*

Resumen: *En este trabajo hemos investigado los efectos producidos por sujetos chinos desde la lectura de una pieza publicitaria de la marca Colgate, difundida en los medios de comunicación impresos sudamericanos, vencedora del Premio de Plata en el Festival de Cannes de 2011. De acuerdo con la perspectiva discursiva, consideramos el texto un conjunto de sentidos, ligado con su exterioridad, es decir, el interdiscurso. El texto no es una unidad encerrada en sí mismo, ni algo que tiene un sentido evidente y listo para ser capturado por el sujeto-lector. De esa manera, distintas lecturas desde un mismo texto son posibles. Para sostener esta hipótesis, realizamos una serie de entrevistas con tópicos semiestructurados con cuatro participantes, y analizamos el corpus constituido por sus lecturas relacionadas con esa pieza, identificando las semejanzas y diferencias entre ellas. Los resultados muestran que los participantes han producido lecturas diversificadas, que los identifican no solo como sujetos pertenecientes a una cultura diferente de aquella en la cual la pieza fue inicialmente divulgada, pero como sujetos diferentes entre ellos, una vez que la interpretación de un texto no es lineal, pero marcada por el complejo juego interdiscursivo.*

Palabras-clave: *Lectura. Pieza publicitaria. Participantes chinos.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160104-3015>

CAUSALIDAD Y LUGAR EN LA PRÁCTICA NARRATIVA INTERACCIONAL: EL MACRO RELATO DE LA VIOLENCIA EN EL BARRIO

Isolda E. Carranza*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Córdoba, Argentina

Resumen: Con una orientación hacia las nuevas fronteras en los estudios sobre narrativas en la vida cotidiana (CARRANZA, 2010; 2015a; WORTHAM; RHODES, 2015), aquí se propone considerar como macro relato el resultado de la integración de un conjunto de narrativas en un todo ensamblado por el receptor y desde su perspectiva, tal como ocurre en procedimientos institucionales. La práctica social observada pertenece al ámbito judicial, se desarrolla en una fiscalía de instrucción y abarca la toma de declaraciones testimoniales. La metodología empleada incluye el trabajo etnográfico de campo, el análisis narrativo y el uso de información visual y estadística que enriquece la interpretación de los acontecimientos narrados y de las experiencias en el lugar de residencia. El estudio revela la importancia de las conexiones causales establecidas en el mundo diegético y los significados asociados a la dimensión de lugar. Se demuestra la productividad de observar series de hechos de habla vinculados y de explorar los conjuntos y trayectorias textuales que emergen en ellos.

Palabras clave: Práctica discursiva. Etnografía. Narración. Cronotopo narrativo. Violencia urbana.

1 INTRODUCCIÓN

El interés habitual de los investigadores de la narración oral cara a cara por el producto individual, un texto narrativo, usualmente aislado de las cadenas intertextuales de las cuales está compuesto y separado de su historia interaccional, ha consolidado una visión del narrador como un individuo autónomo que desarrolla su propio plan narrativo y calibra su autopresentación ante un destinatario inmediatamente copresente, ambos considerados en un vacío sociocultural, histórico y político. Por el contrario, la investigación de la actividad de narrar contextualizada de modo más amplio y atendiendo a los modos en que los narradores están situados en estructuras sociales ha revelado diversas facetas del narrar como práctica social. Por ejemplo, en el trabajo de antropólogos lingüistas se destacan la distribución social de los derechos a relatar (BRIGGS, 1996; HYMES, 1996) y las “historias naturales” de discurso (SILVERSTEIN; URBAN, 1996). Además, no solo se necesita trascender el hecho de habla aislado sino que para tratar muchos procesos discursivos se requiere observar hechos de habla (*speech*

* Doutora em Linguística pela Georgetown University. Pesquisadora de CONICET. Professora Titular de Linguística em Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: iecarranza@fl.unc.edu.ar

events) conectados entre sí (AGHA; WORTHAM, 2005). Para algunas exploraciones, como en el presente estudio, conviene privilegiar una unidad de análisis de gran envergadura e identificarla atravesando varios hechos de habla que cumplen una misma función social (WORTHAM; RHODES, 2015). Un trabajo propio de base etnográfica que sirve de antecedente a este artículo pone el foco en series de encuentros sociales vinculados por trayectorias textuales que van transformando selectivamente contenidos, significados y usos de un texto original (CARRANZA, 2010). En él se muestra que en algunos entornos institucionales donde se narra cotidianamente aquello que se consolida como real es una versión del pasado intersubjetivamente e institucionalmente ratificada. Con la perspectiva teórica de la práctica discursiva como parte de una práctica social, y aplicándola a las prácticas institucionales (CARRANZA, 2015b), uno de los objetivos del presente artículo es captar ese relato “intervenido” colectivamente, y hacerlo a la luz del rol clave del destinatario institucional que emprende la interpretación de las experiencias narradas. Para ello se proponen los conceptos de macro relato y momentos. Aquí se entiende por macro relato una narrativa abarcadora y desde la perspectiva de un determinado receptor, también completa, que tiene protagonistas y antagonistas, está configurada con componentes de las narrativas de múltiples narradores y ordenada alrededor del momento cero. El concepto operativo de momentos es más útil que el de episodios porque pone el acento en el ordenamiento cronológico y la ubicación secuencial precediendo o siguiendo el momento, aquí llamado cero, en el que un agente ejecuta la acción más trascendente. La identificación de tal acción depende del entorno institucional en el que se apliquen estos conceptos. La propuesta metodológica defiende un análisis de varios niveles (CARRANZA, 1995), del local al societal, para reconocer el carácter socialmente situado del discurso y examinar un conjunto de narrativas vinculadas. El análisis identifica la secuencia temporal de los acontecimientos para rearmar linealmente un relato compuesto a partir de varias narrativas individuales. Hay una esencial similitud entre este procedimiento analítico y el esfuerzo interpretativo del actor social, el empleado del Poder Judicial, que en la vida real debe encontrar sentido global al pasado a partir de múltiples fuentes.

En este trabajo se pone de relieve la experiencia concreta de actos violentos que relatan tres sujetos como fuente de visiones sobre el mismo pasado. Son sujetos ordinarios que viven en un barrio común de Córdoba, Argentina, y narran ante un escribiente en una fiscalía de instrucción. El acontecimiento central, un tiroteo, es tristemente común en algunos barrios de los grandes centros urbanos del país. Los tres narradores del mismo acontecimiento focal, un disparo que dio en el blanco, son vecinos y fueron testigos del roce íntimo de un joven con la muerte, pero además, fueron personajes activos en el acontecimiento. Ensamblar partes de la acción narrativa esparcidas en los textos de tres personas diferentes busca reconstruir el orden temporal y los eslabones de causalidad del mundo diegético (reconociendo las limitaciones que imponen los vacíos, puntos de vista, ambivalencias y ocultamientos en las narrativas individuales), por un lado y por otro, busca reflexionar acerca de los significados asociados a lugares y espacios. En otro sentido, la fragmentación de las relaciones causales es el modo en el que la sociedad puede ocuparse de la asignación de responsabilidad. De lo contrario, por cada acto sometido a valoración (moral o legal) deberíamos hacer una regresión sin fin.

2 ASPECTOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Entre los antecedentes pertinentes al presente trabajo, aunque dentro de un marco teórico de análisis conversacional, se destaca el foco en la interacción verbal entre un ciudadano y un miembro de la institución debido a que esos contactos afectan ulteriores decisiones que impactan en la vida de ese ciudadano. La importancia de las estrategias discursivas desplegadas por el representante institucional se pone de manifiesto particularmente en situaciones del tipo descrito por Marques y Bastos (2012), quienes identifican formulaciones y recontextualizaciones como tácticas del inspector de policía que interroga a un supuesto autor de abuso sexual. Del Corona (2009) ha explorado las audiencias penales a fin de determinar, en las secuencias interaccionales que las caracterizan, la orientación de los participantes a la actividad institucionalmente pertinente. Del mismo modo en que el instructor en el presente estudio debe escribir en su computadora su síntesis de lo que va respondiendo el ciudadano y este hecho determina el ritmo de sus preguntas, Del Corona (2015) muestra que la interacción entre quien reporta un delito y el *call center* del servicio de emergencia de la policía está condicionada por el formulario y el software que restringen lo que dice el empleado. El interés por la narrativa y el tema de la violencia se encuentra presente en el estudio de Bastos y Biar (2015). Una de sus conclusiones se vincula con la identificación del eje de la coherencia narrativa en la historia de vida de un interno penitenciario.

A menudo se señalan como elementos constituyentes de la narratividad al menos los siguientes: un Sujeto Actor, Temporalidad, Causalidad y Transformación en el orden del mundo. El tratamiento del discurso narrativo tradicionalmente se ha concentrado en el Tiempo. El ejemplo paradigmático de aportes teóricos clásicos sobre la relación clave entre tiempo, experiencia e historia es el pensamiento de Hayden White, para quien “El orden esencial impuesto por la narrativización sobre el universo de nuestra experiencia es la temporalidad, lo cual implica las estructuras del pasado, el presente y el futuro, con todas sus diferentes cronologías” (BROCKMEIER; CARBAUGH, 2001, p. 14).¹ Sobre datos orales producidos en interacciones sociales se han descrito diversos fenómenos de la temporalidad narrativa, entre ellos, varios mundos pasados explorados mediante el concepto “niveles narrativos” (CARRANZA, 2003) y los que surgen en narrativas de hechos habituales y contrafactuales (CARRANZA, 1998a).

2.1 CAUSALIDAD

Dada una secuencia cronológicamente ordenada de dos acontecimientos, el supuesto que revelan los estudios de la cognición es que nuestro conocimiento del mundo nos hace interpretar que el segundo acontecimiento es resultado del primero. Por ello, los analistas intentamos bucear en el ordenamiento cronológico para encontrar relaciones de causalidad. Ya es una concepción establecida que “la construcción narrativa es

¹ “The essential order imposed by narrativization upon the universe of our experience is temporality, which implies the structures of past, present, and future, with all its different chronologies” (BROCKMEIER; CARBAUGH, 2001, p. 14).

equivalente a asignar una teoría de causalidad” (LABOV, 1997, p. 409).² Cabe enfatizar la importancia del acontecimiento más “reportable”, es decir, del suceso principal que perturba el equilibrio de las circunstancias ordinarias, puesto que “una narrativa puede ser considerada una teoría de las causas del acontecimiento más narrable” (LABOV, 1997, p. 415).³ Claramente, la coherencia causal de la trama no consiste en la causalidad que en filosofía se denomina “eficiente” sino la causalidad que vincula medios y fines. Esta causalidad final, que destaca la naturaleza interpersonal de las metas humanas, sigue siendo tratada en los actuales estudios sobre análisis narrativo (COLM HOGAN, 2007, p. 85). Un componente del análisis que se presenta en el presente artículo concierne los potenciales encadenamientos causales que conducen a un hombre a disparar un revólver apuntando a la espalda de un joven.

Por otro lado, la decisión por dónde comenzar a narrar es de enorme importancia: “la elección de la matriz inicial excluye cualquier otro acontecimiento previo que podría haber sido pertinente” (LABOV, 2010, p. 10).⁴ Dónde comenzar el relato es una decisión con consecuencias en la cadena de conexiones causales entre el acontecimiento más reportable y el acontecimiento inicial ubicado en una matriz inicial. En una situación comunicativa de tipo no institucional, por ejemplo, una conversación entre amigos, el narrador de una experiencia personal puede elegir la matriz inicial en la que ocurre el primer acontecimiento de la secuencia que decide narrar.

2.2 LUGAR

En el pensamiento de Bajtin (1981) sobre el género literario novela está presente la idea de que tiempo y espacio son indivisibles puesto que el mundo social se desarrolla en la historia y a la vez, ciertos espacios exhiben rasgos del tiempo histórico y del tiempo de la vida humana. Su concepto de cronotopo como “conexión intrínseca de las relaciones espaciales y temporales” (BAJTIN, 1981) ha sido aplicada ampliamente en estudios literarios y también reactivada como motor de las reflexiones actuales sobre el uso del lenguaje. Podemos aplicar este concepto para considerar el espacio-tiempo en el universo narrado como un núcleo que habilita el entramado de la acción. Más allá de su influencia en el campo de la literatura, en el que se ha adoptado una concepción del espacio como lugar historizado y transformado por la actividad humana, en la actualidad, la noción inspira la visión de que “El discurso como producción semiótica [...] tiene un carácter cronotópico [...] en el hecho de que puede ser conceptualizado como algo que “circula”, se mueve virtualmente a través del tiempo y el espacio de la organización social” (SILVERSTEIN, 2005, p. 6).⁵ Los estudios de las prácticas discursivas han obtenido miradas enriquecidas por la atención a aspectos locativos y espaciales. Por ejemplo,

² “Narrative construction is equivalent to assigning a theory of causality” (LABOV, 1997, p. 409).

³ “A narrative can be considered a casual theory of the most reportable event” (LABOV, 1997, p. 415).

⁴ “The choice of that initial matrix excludes any other event that might have been relevant” (LABOV, 2010, p. 10).

⁵ “Discourse as semiotic production (...) has a chronotopic character (...) in that it can be conceptualized as something that “circulates,” moves virtually through the time and space of social organization” (SILVERSTEIN, 2005, p. 6).

McIlvenny, Broth y Haddington (2009) proponen un concepto afin de lugar: “Lugar incluye las dimensiones de la experiencia vivida, la interacción y el uso de un espacio por sus habitantes” (McILVENNY; BROTH; HADDINGTON, 2009, p. 1879).⁶ Sobre la base de la centralidad de la interacción verbal para un análisis social y lingüístico, Blommaert, Collins y Slembrouck (2005) capitalizan la perspectiva del espacio y la escala para conectar los procesos semióticos de nivel micro con las condiciones de nivel macro.

La reciente valorización del papel del lugar en los estudios narrativos interaccionales tiene diversas manifestaciones. Por ejemplo, con una perspectiva cognitivista y un corpus de relatos obtenidos en entrevistas sobre experiencias con fantasmas, Herman (2001a) sostiene que la referencia espacial es una propiedad central que constituye dominios narrativos. La comprensión de una narrativa implica mapear las trayectorias de individuos y objetos a medida que se mueven o son movidos. Baynham (2003), inspirado en el énfasis sobre el espacio que encuentra en la filosofía y teoría cultural contemporáneas (por ejemplo, de Certeau), revisa narrativas de migrantes marroquíes en Londres argumentando que la orientación temporoespacial tiene un rol fundamental en la estructura de los acontecimientos, en la proyección de identidades y en la construcción de la narrativa. En cambio, Georgakopoulou (2003) presenta conarraciones de adolescentes en Atenas en las cuales el tiempo y el lugar (ciertos bares populares entre los jóvenes) no se establecen al comienzo de la actividad de narrar sino que se van definiendo a través de la coconstrucción del relato. Tal ajuste, parte de la negociación colectiva de las versiones de los hechos, afecta la configuración de las acciones e interacciones de los personajes. Otro modo de ocuparse del tema del lugar es el de Maryns (2005), quien se interesa por la movilidad o desplazamiento de personas y, en su análisis de narrativas de solicitantes de asilo en un entorno gubernamental en Bélgica, señala la ausencia de oportunidades para la contextualización de los hechos pasados. Más recientemente y aplicando la noción acuñada por Agha (2007) de alineamiento interaccional cruzando cronotopos, es decir entre aquí-ahora y el entonces-allí, Perrino (2015) devela tensiones interaccionales entre narradores y sus audiencias analizando casos en los que los participantes del primero son “transportados” al segundo. Estas mismas transposiciones se dan cuando se proyecta el rol del antagonista y el rol de oponente argumentativo, ambos pertenecientes al mundo del relato, hacia el interlocutor -por ejemplo un entrevistador- en el mundo de la narración (CARRANZA, 1999).

En este artículo se defiende la propuesta de incorporar, en el análisis de las narrativas y la narración, factores sociales asociados a las coordenadas espaciotemporales del mundo de la historia, del mundo de la narración entre los interactuantes, y del mundo más amplio en el que se hacen pertinentes aspectos de la estructura de la sociedad y del momento histórico. La cuestión a tratar aquí no es la representación de un lugar geográfico en el discurso para determinar qué atributos le son explícitamente asignados. Por el contrario, el tema del lugar y el espacio está implicado en el relato reconstruido de las siguientes maneras: primero, en narrativas que consisten fundamentalmente en acciones físicas y movimientos en el espacio, la complejidad de la referencia de la deixis de lugar exige conocer parte del contexto físico para recuperar significados pertinentes.

⁶ “Place [...] includes the dimensions of lived experience, interaction and use of a space by its inhabitants.” (McILVENNY; BROTH; HADDINGTON, 2009, p. 1879).

Segundo, en virtud de la acción narrativa, el lugar adquiere atributos en el mundo diegético (por ejemplo, de refugio), mientras que, en el mundo de la interacción institucional, la acumulación de relatos de violencia y su circulación en la sociedad va sedimentando una imagen del lugar (en el mundo real) socialmente compartida. Tercero, la acción narrativa se presenta en parte asociada a las condiciones materiales de la existencia de los actores, por lo tanto, las características del lugar son inseparables de la experiencia narrada. Se argumentará en este artículo que los lugares tienen consecuencias para la proyección de experiencias futuras para sus ocupantes porque ciertas líneas narrativas se vuelven potencialmente esperables. Cuarto, en la serie textual a examinar aquí, el espacio también se manifiesta en términos de la proximidad física y social de los protagonistas y antagonistas de los hechos narrados porque son vecinos y conocidos. En el contexto judicial del fuero penal que nos ocupa, los relatos conciernen escenarios ubicados en ciertas zonas urbanas con mucha más frecuencia que en otras, por ello, este trabajo incluirá sucintamente una visión independiente de las regiones socioeconómicas de la ciudad.

3 ENFOQUE METODOLÓGICO

La base empírica elegida es discurso que se produce naturalmente como componente de las actividades normales de los actores sociales. Datos naturales son los producidos en la comunicación que se desenvuelve según el curso normal de las actividades de la comunidad de práctica (CARRANZA, 2015a). El observador registra los detalles de la conducta verbal y no verbal, pero no interviene más que como copresente. Los datos obtenidos, entonces, no son elicitados por quien investiga ni sus objetivos de investigación afectan de modo alguno la dirección de la interacción comunicativa. Los datos tampoco son mediados por las decisiones de terceros que registren, como ocurre con la edición de filmaciones de acontecimientos públicos en los medios masivos de comunicación y con transcripciones oficiales (por ejemplo, alocuciones presidenciales, testimonios en audiencias públicas, etc.) que son puestas a disposición del público por las instituciones en sus boletines o páginas web.

Como parte integral de un enfoque centrado en la práctica social, se constituye un corpus en el que cada producto textual no es considerado aisladamente. Los textos que se encuentran vinculados por la misma práctica social en la que son producidos pueden conformar en algunos casos una cadena textual, en otros casos una trayectoria de transformaciones a lo largo de procedimientos ya sean de resemiotización ya sea de traducción, o como en el presente trabajo, una serie textual en la que todos los textos son del mismo tipo y tienen la misma categoría en clasificaciones de los actores sociales. En este estudio, la serie de tres textos interaccionales fue producida entre un escribiente en un despacho judicial y tres testigos de un hecho de violencia, cada uno en días diferentes y consecutivos.

Dado que el objeto de estudio es la secuencia de acción narrativa de la que surgen problemas de causalidad y lugar, para ilustrar el análisis narrativo que aquí se defiende será indispensable extraer los segmentos textuales de la serie de tres testimonios que sean pertinentes para reconstruir el orden cronológico de los acontecimientos pasados. De

modo similar, la función de una fiscalía de instrucción consiste en contrastar la evidencia reunida buscando relaciones de coherencia entre diversas fuentes y ubicando los acontecimientos en una línea del tiempo. Tanto ese contraste entre versiones del pasado como el ordenamiento cronológico de las acciones de los personajes, sometidos al análisis narrativo, definen aspectos narratológicos que atañen a la confiabilidad de los narradores y al origen del hecho más relevante, el clímax, del relato reconstruido.

Además, el tratamiento de los datos incorpora otros productos semióticos, fotografías y croquis, como táctica de investigación para acceder más plenamente a ciertos sentidos expresados o sugeridos en los textos. Cabe advertir que los actores institucionales en cuestión, en la etapa de instrucción de una causa penal, también recurren habitualmente al mismo tipo de objetos y de canales de información, por ejemplo, mediante gráficos que puede ofrecer la fuerza policial que reportó los acontecimientos y en el reconocimiento visual que hace un fiscal e investigadores forenses en el terreno. Esta similitud con la búsqueda de sentido que emprenden los actores sociales sirve de un fundamento adicional a la presente propuesta metodológica para el análisis del discurso que favorece la consideración de una semiosis más amplia que la textual siempre que asista en la interpretación del sentido.

En cuanto a la etnografía, mi presencia regular como observadora de diversos hechos de habla públicos en el ámbito forense se inició en el año 1999, lo cual me ha proporcionado conocimientos acerca de ideas, valores y creencias subyacentes a las prácticas sociales de la administración de justicia. En la actualidad, es habitual la grabación oficial de audio o de video de encuentros sociales abiertos a todos los ciudadanos como lo son las audiencias del fuero penal. Años más tarde, mis intereses de investigación antropológico-discursiva orientaron búsquedas hacia hechos de habla no abiertos al público. La experiencia me indicaba que no es suficiente lograr el apoyo a la investigación por parte de las máximas autoridades de un fuero y de un juzgado sino que se requiere la colaboración de los actores sociales en su actividad cotidiana. Por ello, de la misma manera que lo hacía en las Cámaras en lo Criminal, gestioné las solicitudes de autorización en cada nuevo despacho por separado para presenciar, tomar notas y grabar lo que se decía. En cuanto a la fiscalía de instrucción que nos atañe, el permiso para permanecer en los lugares de trabajo no solo fue otorgado por el fiscal y el secretario, es decir, el jefe y el subjefe de la oficina, sino que el consentimiento a ser observado durante el ejercicio de su rol debió ser dado por el instructor, es decir, el empleado escribiente que efectivamente entrevista a los testigos en la etapa preparatoria de una causa. Con el correr de las semanas, fue posible concretar la elección de un instructor en particular sobre la base de su experiencia y la destreza que observé en su desempeño, y seguirlo a lo largo de múltiples causas que tenía asignadas. La selección de la causa elegida como caso para este artículo se basa en su tipicidad, el número de declarantes convocados y la gravedad de la agresión. Las declaraciones se realizaron durante el mes de agosto de 2009 en una de las subdivisiones pequeñas de única oficina común empleada por todos los instructores de esa fiscalía. Antes de comenzar, el instructor explicó a cada uno de los testigos la razón de mi presencia y mi ocupación, y dejó en claro que se podían negar a que se registrara el audio de la interacción verbal. Las declaraciones testimoniales de la causa seleccionada para este artículo suman un total de tres horas cuarenta y cinco minutos de audio, que

grabé con un i-Pod y transcribí personalmente aprovechando la memoria del encuentro presenciado. Además, obtuve apuntes de campo sobre las condiciones contextuales de los encuentros entre los participantes.

4 ANÁLISIS

En el orden en que serán considerados aquí, los tres narradores son Waldo, de 42 años, vecino del barrio que es policía; César, de 18 años, primo de Alexis, también de 18 años, que vive al lado; y Sonia, de 40 años, hermana de Alexis que vive con su esposo y sus dos hijos al frente.⁷ Se ensamblan solo tres declaraciones en el macro relato debido a que incorporar más voces sería confuso para el lector de este artículo y no agregarían más episodios narrativos. Los acontecimientos ocurrieron el 20 de junio de 2009 y las declaraciones de Waldo, César y Sonia fueron observadas por la investigadora en distintos días de agosto de ese año. Veremos que las ocupaciones y trayectorias de estos narradores se ven reflejadas en los recursos lingüísticos a los que cada uno puede apelar al relatar los hechos del pasado. Por esta razón, importa agregar que en las transcripciones de los intercambios, los signos y la ortografía capturan parte de las características fonológicas de los enunciados, entre ellas, la omisión de /s/ en posición final de palabra y la omisión de /r/ en la sílaba tónica de verbo infinitivo, ambos rasgos emblemáticos y socialmente estratificados de la variedad urbana del español de los datos. Las líneas de transcripción siguen un criterio sintáctico puesto que son cláusulas. Cabe recordar que la orientación teórica del presente trabajo no es el análisis conversacional, en el que se busca un tipo de secuencia estructural, por ejemplo, pregunta-respuesta y requiere un gran número de instancias de ese tipo en el corpus. Por el contrario, el abordaje discursivo adoptado, de inspiración narratológica y cultural, prescribe el análisis en profundidad de un único y extenso texto, en este caso uno ensamblado que nos conducirá a comprender la relevancia del lugar y la cadena causal que lleva a intentar matar. Las convenciones de transcripción se consignan en el apéndice al final de este artículo.

Los personajes de la historia pueden ser pensados como conformando un grupo protagonista y un grupo antagonista. En el primero se incluyen cinco: Moyo, joven que en el momento de la narración está en un centro de rehabilitación, Alexis, también llamado Pompei, hermano menor de Moyo que vive con él en una casita que solía pertenecer a la madre de ambos, su primo César que vive al lado, su hermana Sonia, y el vecino Waldo. Sus respectivas viviendas son identificadas con A, C, S y W en el croquis del área que veremos más abajo. En el grupo antagonista, se mencionan un vecino adulto, sus dos niños que venden mercadería en la calle, y dos hombres que son sus parientes.

Cada paso de la historia reconstruida ha sido narrado por varios de los sujetos y he debido seleccionar fragmentos para mostrar cada episodio. La secuencia temporal

⁷ El nombre del barrio y los apellidos de los actores sociales no serán revelados. Los nombres de pila son pseudónimos. Alexis y Sonia son hijos de la misma madre, pero tienen diferente padre, por ende, pueden ser considerados medio-hermanos. Debido a que ese término ha caído en desuso y no es descriptivo de las relaciones familiares contemporáneas, en este trabajo se opta por el rótulo más general de hermanos. Es posible, aunque no probable, que el hecho de estar vinculados solo por un solo progenitor sea pertinente para comprender la calidad de la relación entre ellos.

reconstruida se presenta en términos de “momentos” y a fin de señalar el ordenamiento cronológico junto a la relativa centralidad de las acciones del pasado, se identifica como 0 aquel momento en el que ocurre el acto violento más grave. Los momentos posteriores a él serán llamados +1, +2, +3 y +4 mientras que serán titulados -1, -2 y -3 los que lo preceden.

Foto 1 – Desde la plaza hacia la calle diagonal escenario de los hechos narrados



Momento -3. Dos niños vendían CDs en la calle y su mercadería es robada por uno, o tal vez dos jóvenes. Este acto, un hurto de poca monta, viene a perturbar un orden preexistente que por ahora solo intuimos sobre la base de nuestro conocimiento de la vida en sociedad. Cuando terminó el acontecimiento más grave de la línea narrativa, los vecinos relataron al vecino policía ese episodio precedente. Veamos una cita de segunda mano que da información sobre ese hecho temprano: las emisiones del policía y vecino están regidas por un verbo de decir anterior; por esa razón, cada enunciado se inicia con “que”. El testigo emplea primero el término “chiquitos” con el significado “niños”. La forma *Ah* del español de Argentina ha sido identificada como señal de recepción de información nueva (CARRANZA, 2015c). El destinatario de la narrativa identifica la acción que inicia la línea narrativa y expresa esto con *Ah*. La represalia tiene una primera etapa: la llegada de los hombres a destruir la puerta de la vivienda en busca de Moyo y Pompei (Alexis). En ese punto el término “chico” está empleado con el significado de “joven.”

Poli Waldo: *después de todo esto,
que había habido ese problema,
y que *lo **habían sacado** un bolso, (.) con: CiDi, y
que **habían venido** unos pariente de los chiquito,
porque creo que a una criat- uno chico a unos menore
se lo habían sacado al bolso.*

Instructor: Ah. Ese era el.: [lío que se había generado por [esto digamos
Poli Waldo: [Cla: [Claro.*Esactamente.
Y que habían venido a busca lo al.: Moyo, al más grande, y al chico este- al Pompei,
que lo habían venido a buscá.
Y que le **habían agarrado la puerta a patada**.

Observemos las dos líneas transcriptas con mayor sangría. Los narratólogos llaman analepsis al movimiento hacia un punto anterior en la línea narrativa tal como aquí se da, después de haber dicho *habían venido*, en *porque creo que a una criat- uno chico a unos menore se lo habían sacado al bolso* debido a que primero unos chicos sacan y después unos parientes vienen. Notemos que *porque* no está regido por la cláusula precedente sino que es paratáctico. Este empleo de *porque*, identificado en estudios anteriores sobre datos de narrativas orales en español (CARRANZA, 1998b; 1999; 2001; 2015c), señala que se suspende el progreso de la línea narrativa, se introduce material de orientación que podría haberse proporcionado antes y este material queda subordinado con respecto a la sección estructural que se venía desarrollando. El narrador tiene en cuenta que su interlocutor necesita cierta información previa o contextual para poder comprender el episodio que se está narrando. El narrador es policía, por ello, después de usar *los chiquitos*, su siguiente elección léxica es un término jurídico: “menores”. La relevancia de este enunciado radica en que el narrador proporciona el agente, *unos chicos*, (en el sentido de “unos adolescentes”) y el afectado, *unos menores*, de la acción de sacar el bolso. Aparentemente esta es la matriz inicial del relato. Los parientes justicieros son los agentes de la siguiente acción, destruir la puerta de la casa de Moyo y Ale, *habían agarrado la puerta a patada*.

Foto 2 – Vivienda de Alexis y Moyo con la puerta ya reparada



Este mismo narrador también cita las palabras de uno de los protagonistas, el hombre muy alto y robusto que ejecutaría la acción de peores consecuencias.

*Poli Waldo: Que a él le habían robado a él esa mañana. “*EioØ e: *eioØ me han robado esta mañana”.*

(.. ..)

Instructor: Cuando decía “ellos” ¿hacía referencia a quién? ¿Al chico este (.) al Pompe:ste?

La ubicación temporal de los protagonistas, *esa mañana*, es un elemento en disputa, pero necesario para la coherencia del relato ensamblado. El turno del destinatario del testimonio revela su dificultad para determinar la referencia del agente y su intento de desambiguarla pidiendo confirmación acerca de un agente individual, Alexis el Pompe, a pesar de que encontramos la mención al otro hermano, Moyo. En un nivel más general, esto es indicativo de las dificultades de los operadores judiciales en obtener visiones precisas del pasado y de la importancia del grado de exactitud en la información en este tipo de interacción verbal cara a cara.

Momento -2. Uno de los hermanos, Alexis, su primo, César, ambos de 18 años, y una amiga van al centro de la ciudad a un local de la empresa Claro. Aprovechan el precio promocional por comprar dos celulares. Es ese fin de semana de junio en el que el imperativo de consumo nos recuerda el “Día del Padre”. Uno de los celulares es para el esposo de la mujer y el otro es para Alexis. Avanzamos en la línea narrativa y en la voz de César escuchamos ese episodio de sábado a la mañana.

Instructor: Escuchame: los celulares que me decías ¿eran una oferta de qué empresa: [cuál compraste?

César: [Sí sí de Claro esa.

Instructor: De Claro.

César: De Claro sí.

Instructor: ¿Qué teléfonos compraron che? ¿Era uno para vos, para él, y [para quién era?

César:[No para él y para para paØ la otra chica. Eran doØ Nokia. (..) Marca Nokia.

La referencia del pronombre “él” en la emisión del joven César es su primo Alexis. Uno de los ingredientes de la historia es el mandato del consumo del fetiche contemporáneo, el teléfono celular. Alexis parece poder solventar tal compra, pero su hermano Moyo, personaje mencionado pero nunca observado directamente por los narradores, parece necesitar robar un bolso. Mientras César, Alexis y la amiga estaban en el centro, o al menos estaban según la narrativa de César, en la casa de Alexis y Moyo ocurría lo que se examina en el siguiente apartado.

Momento-1. Tres hombres llegan en auto y dos se bajan a derribar la puerta de entrada. Encuentran ladrillos de cemento en la vereda y usan esos bloques para golpear la puerta; la puerta no cede y la patean hasta voltearla. La vivienda está vacía, pero como vemos, ya no es refugio. El espacio doméstico queda vulnerado por la agresión. Uno de los hombres es muy alto y robusto y está armado. Esto fue observado a través de una persiana por la hermana de Alexis, Sonia, de 41 años, que vive al frente. Ella emplea la expresión “la puerta de mi mamá” debido a que la casa que ocupan Alexis y Moyo era originariamente la casa familiar.

Instructor: ØtonceØ había: dos sujetos me decís que:: e:

Sonia: En la puerta de mi mamá pateando y tirándole bloques, a la puerta y uno en el auto.

El del auto a mí no me dijo nada miró nomáØ cuando yo abrí la ventana y no y no me dijo nada.

(.. ..)

Instructor: El otro el sujeto el que se acercó a vos ¿cómo estaba vestido?

Sonia: No me acu[er]do.

Instructor: [¿Algo?

*Sonia: Era más o menoØ alto: e: medio robusto, medio-un hombre de de más de treinta años, cuare:nta años seguro tenía, y tenía- era morocho y **tenía un arma en la mano,***

*y me decía que me iba (.) **que me iba a llenáØ la casa de tiroØ, que me iba a mataØ,** que me metiera adentro,*

“¡Metete adentro metete adentro metete adentro!” me gritaba así me decía.

El hurto aparece conectado causalmente con vandalismo de vivienda y portación de arma de fuego. En este episodio, el hombre armado se da cuenta de que en la vivienda de enfrente una mujer había abierto la mirilla de una persiana. La mirilla le permite a Sonia ver la calle y presenciar las acciones en el espacio de todos. El hombre se acerca; la amenaza con el arma; la insulta. Sonia cierra esa parte de la persiana y lleva a sus dos niños al otro extremo de la casa.

Sonia: “¡Metete adentro metete adentro!” que me iba a llenáØ la casa de tiroØ me decía como que que era chu:sma, que era una ((inaudible)) en la ventana ((inaudible)) y esas cosas así. Me insultaba me insultaba me decía “¡metéte metéte adentro metéte adentro!”

(.. ..)

Instructor: Decidiste ahí (entrar y bajar la persiana.)

Sonia: Sí me metí para adentro, agarré los chicos, los levanté de la mesa ((inaudible)) y los llevé para el fondo. Tenía miedo que que en realidad,

El que pronuncia amenazas e insulta a Sonia se detiene ante la reja de la casa, pero Sonia queda sitiada y conminada al interior. En este caso, la vivienda sirve de protección. El miedo y el gesto de llevar a los niños al cuarto más alejado son característicos de la experiencia de muchas personas y confirman el reino de los hombres violentos en el espacio público, el espacio de todos. Desde otro lugar y con otras expectativas, podría notarse que Sonia, que tiene teléfono, no llama a la policía ni alerta a sus vecinos.

Más tarde, los primos César y Alexis comieron en casa de César y se sentaron en la vereda a ver el nuevo celular de Alexis. No es posible asegurar que los narradores son confiables, especialmente César, solo sabemos con certeza que son nuestra única fuente para reconstruir el pasado y comenzar a entenderlo. César narra que se acerca un Renault 12 con tres ocupantes y de la ventanilla de atrás un hombre con un arma de fuego grande grita “¿Y ahora?”. Por otros narradores, sabemos que algunos de los ocupantes se bajan del auto, Alexis corre, y también entendemos que el mundo del relato tiene muchos otros personajes que desconocemos. Lo que siguió entonces es el más triste e irreversible de los hechos.

Momento 0. Sonia narra que, desde su posición, escucha a las 14:45 la primera serie de seis tiros de un largo tiroteo.

Instructor: Entonces la imagen que tenés es el auto:, yéndose para el lado de la plaza.

Sonia: La- la- Renault Doce que lo manejaba.

Veo la cola del auto que se iba para el lado de la plaza.

*Un hombre que cruzaba, arma- **todo el mundo tenía armas.***

Un hombre- o sea con un arma para aquel lado: (..) no sé. me dijeron que eran policías civiles, no sé no sé si es- en realidadØ así, no sé.

Otro hombre que corría para allá:

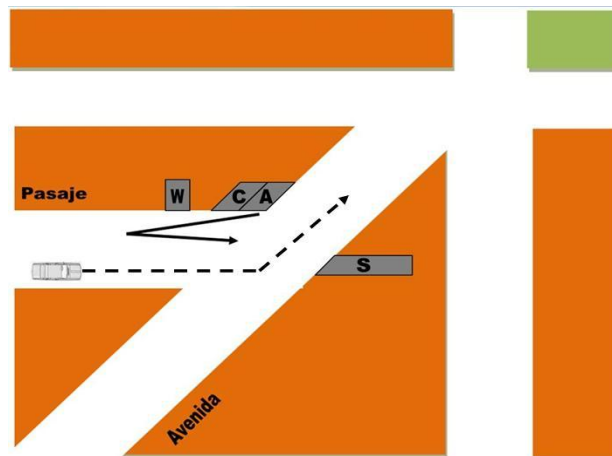
El hurto aparece conectado causalmente con vandalismo de vivienda y un tiroteo en pleno día. Ahora sabemos que no había ningún policía de civil. Los lugares físicos y las ubicaciones en ellos se asocian una y otra vez a escenas. La escena representada mediante de “todo el mundo tenía armas” es en sí misma un núcleo incomprensible en varios sentidos: por un lado, en el mundo diegético, ¿qué lógica subyace a esta secuencia de acontecimientos? y ¿por qué los adversarios suman personajes solidarios? Por otro lado, en el mundo de la interacción entre los sujetos que escuchamos, ¿qué explica las represalias desproporcionadas? y ¿sólo los lazos de parentesco definen las fronteras entre grupos de contendientes?

En este punto ocurre el acontecimiento más terrible; la acción “más narrable” en el sentido de digna de reportar. Aquí lo escuchamos desde la perspectiva de la hermana de uno de los protagonistas. Desde el auto se hacían disparos con un arma grande. El joven Alexis corrió, sintió que algo caliente lo atravesaba desde la espalda hacia el pecho. Se detuvo y regresó sobre sus pasos (señalado con flecha continua en croquis 1). El hurto aparece conectado causalmente con vandalismo de vivienda, tiroteo en pleno día y un disparo a matar (y por la espalda). Tal relación de causalidad no es plausible. El análisis narrativo, como la recepción por parte del representante institucional, requiere dar cuenta de un hecho de tanta relevancia que, aun en las lógicas de la violencia urbana, resulta inverosímil vincularlo causalmente solo con un hurto precedente.

Momento +1. Sonia, la hermana mayor de la víctima, es un personaje copresente en el mundo diegético. En el mundo de la declaración en curso, ella cuenta su propia intervención y su narrativa proyecta una autopresentación positiva en tanto mujer competente en una emergencia.

Sonia: cuando yo salgo no podía abriØ la reja de los nervioØ que tenía, venía mi hermano corriendo por el pasaje, pero yo nunca le había visto nada;, y se va a la casa del lado que vive mi tía teóricamente ((inaudible)), y decía “¡Me dieron tía! ¡Me dieron tía! ¡Ayúdame!” decía (él). ØtonceØ yo llegué corriendo, yo soy instrumentadora y también soy enfermera, y el problema (que le había dado a ella) “a ver a ver” le digo “¡no no! ¡Hay que taparle la herida! ¡Hay que taparle la herida!” porque yo- cuando ella dijo “a ver que esto sangra así”, yo le comprimí la herida,

Croquis 1 – Ubicación de la plaza, las viviendas, el auto y la carrera de Alexis



El vecino policía que había llegado del trabajo, había almorzado con su familia sin sacarse el uniforme y al escuchar los tiros salió a la calle. A la vuelta de la esquina, sobre la avenida, se había instalado un control policial de tránsito para verificar documentos, el uso de cinturón, etc. Un policía muy joven, el Cabo Primero, escuchó los tiros y vio doblar la esquina hacia él un hombre robusto con un arma en la mano. Lo desarmó y lo arrestó.

Momento +2. De uno de los narradores obtenemos la descripción expresada en el siguiente intercambio.

Poli Waldo: el- el chico Romero, tenía ya- ya le había sacado el- el arma. Parecía la- en primer momento, parecía una once veinticinco.

Instructor: Sí.

Poli Waldo: Por el tamaño, y la- la talla. Por el tamaño mayormente. Y desp-

Instructor: La once veinticinco es parecida a la de ustedes ¿no? A la nueve ¿no?

Poli Waldo: ÉØ máØ grande. Sí.

Instructor: ¿Es más grande todavía?

Poli Waldo: Sí. EØ máØ grande. Y.: Romero me la da. Øtonces yo compruebo, tenía: (.) tenía una bala en la recámara, (..) carga- Øtaba cargada, y tenía (.) doØ o treØ máØ le quedaba. De cartucho en el cargador. ((inaudible))

Instructor: ¿De qué calibre era?

Poli Waldo: VeintidóØ un- veintidóØ largo.

Waldo ayudó en el arresto del hombre alto y robusto, después llamó una ambulancia para el joven Ale, pero debido a que tardaba, uno de los policías que fueron llegando ofreció hacer sonar la sirena de su patrullero y así ir abriendo camino al auto que llevaba al herido al hospital. Waldo y otros policías encuentran muchas vainas servidas de calibre 22mm en el costado derecho del Pasaje (en el extremo Este) y, a 30 o 40 metros de ahí, muchas vainas servidas de calibre 9mm en el costado izquierdo del Pasaje (en el extremo Oeste).

El significado de este hallazgo obliga a reanalizar la trama narrativa e instaura un marco interpretativo con escenas que hacen esperable fuego cruzado, por ejemplo, un enfrentamiento entre dos bandos de varias personas armadas. Comprendemos la doble condición de víctimas y perpetradores que exhiben los protagonistas centrales. El joven herido no es solo vulnerable y vulnerado, sino también un agente en la historia.

El hombre muy alto y robusto cuyo disparo atravesó a Alexis vive a tres cuadras de estos jóvenes, tiene dos niños y es dueño de una verdulería. No obstante, veremos a continuación que César declara no haberlo reconocido mientras duró el enfrentamiento y que solo después supo quién era por lo que se dice en el barrio. Claramente, los narradores no confiables constituyen uno de los desafíos en la tarea de los operadores judiciales.

Momento +3. La acción de reconocer al contrincante se expresa con el verbo “enterarse” (i.e. llegar a saber) que designa el proceso mental que podemos ubicar en la línea del tiempo, por esa razón, se define como +3 a este momento. Otra acción pasada que se expresa en los siguientes intercambios con César es la de jugar, pero no aparece en Pretérito sino en Pluscuamperfecto, *habíamos jugado*, e Imperfecto, *jugabas*, por lo tanto, no se ordena cronológicamente porque no es discreta.

Instructor: Después, o sea porque después te enterás quién es, digamos.

*César: Claro, *ió deØpué me entero quién era.*

Instructor: ¿Vos lo conocés del ba:[rrio]?

*César: [Claro ((inaudible)). PoØque habíamoØ jugaØo al *fulbo.*

Instructor: Ah ¿jugabas al fútbol con [él]?

*César: [¡Claro! Por ahí hacemoØ partidito de *fulbo, todo ahí. (“ÉØ raro” decía *io).*

(.. ..)

Instructor: ¿Tenés idea si vive cerca, lejos de ahí?

César: No. Una cuadra.

No solo surge la divergencia acerca de la distancia del domicilio real del hombre en cuestión (una cuadra contra tres cuerdas), sino que, si ambos han sido compañeros en partidos de fútbol, no es probable que César no lo haya reconocido con solo verlo. De todos modos, la ubicación permanente del aparente perpetrador y de las aparentes víctimas es de cercanía. **Momento +4.** Algunos vecinos dicen que Sonia esconde en su casa el arma de fuego que usó su hermano; otros dicen que es otra vecina quien esconde el arma. Sí sabemos que Sonia visitó a Alexis en el hospital y colaboró en la compra de remedios, pero no lo acompañó cuando le dieron de alta, ni lo llevó a vivir con ella y su familia (esposo y dos niños). En consecuencia, los elementos del pasado que es posible reconstruir sobre la base del conjunto de testimonios sugieren que la relación entre Sonia y los jóvenes es una combinación de cercanía y distanciamiento.

La decisión de denominar +4 a este Momento en la secuencia cronológica, a pesar de que se ilustra con un fragmento acerca del estado de cosas vigente antes del conflicto narrativo, se basa en que el texto también revela que parte de esas condiciones siguen en el presente.

*Sonia: No. Yo le cuento. La- desde que **murió** mi mamá, ellos no van- o sea n- n- iban **POCO** a mi casa ellos.*

Yo más bien iba yo venía de trabajar iba a ver a mi mamá a mi cas- a la casa de ella.

Usted piense que estaba el más chico.

*Pero: desde que **murió** mi mamá, como que: (.) ellos **quedaron ahí**, antes estaban con una hermana,*

*pero la hermana ya **consiguió** su casita, y **se fue**. **Quedaron ahí**,*

*y: bueno por ahí el **OTRO** me sabía ir a buscar agua,*

*porque ellos **no tienen** agua, ahora **está** completa la casa,*

sabían ir a buscar agua, y ellos pasaban y buscaban agua en el pico, yo les dejaba la manguera, abrían la canilla, y sacaban agua.

O por ahí qué sé yo, se quedaban sin gas, y les daba la comida a la noche,

La diferencia de sangría en la transcripción de los enunciados de arriba destaca el contraste entre aquellas acciones con aspecto durativo y las de aspecto perfectivo (señaladas en negrita). Con las primeras, Sonia ofrece información de trasfondo que permite orientar la interpretación de las acciones discretas ya relatadas. La expresión metapragmática *yo le cuento* anuncia un segmento nuevo y anticipa que el turno de habla será extenso. Observamos la autocorrección indicada con el marcador del discurso *o sea* y con la siguiente elección de tiempo verbal, *iban*, queda definido que el foco inicial son las condiciones existentes antes de la complicación narrativa. Sobre ese telón de fondo general, están en Pretérito las acciones predicadas acerca de la progenitora (*murió*), una hermana (*consiguió* y *se fue*) y los dos jóvenes (*quedaron ahí*) -esta última, *quedaron ahí*, se presenta como el resultado no agentivo de seguir ocupando la casa familiar- mientras que algunas condiciones de la vivienda se expresan en tiempo presente.

Centrando la atención las acciones habituales, es posible discernir un intento de justificación del hecho de que los jóvenes usualmente no visitaban a Sonia y el despliegue de una estrategia de autopresentación positiva por parte de Sonia puesto que se representa a sí misma en el pasado habitual permitiendo generosamente el acceso a comida y agua. El marcador del discurso *qué sé yo* anticipa lo que debe tomarse como un mero ejemplo entre otros que podrían darse (CARRANZA, 2015c) y la entonación ascendente típica de enumeraciones indica que potencialmente puede extenderse la lista de modos en que Sonia los asistía.

La narradora no menciona cuándo se produjo el fallecimiento de la madre, por lo tanto, no sabemos qué edad tenían Alexis y Moyo cuando empezaron a vivir solos. A pesar de tener familiares en la proximidad de su domicilio (hermana y tía), los jóvenes parecen haber vivido en condiciones de desprotección y falta de guía.

5 LA CADENA CAUSAL RECONSTRUIDA EN LA RECEPCIÓN CON TIEMPO Y ESPACIO ESENCIALMENTE IMBRICADOS

Se podría esperar que el ciudadano declarante no pueda decidir dónde comenzar su relato puesto que, dadas las condiciones de pertinencia que instaura la situación comunicativa, se comenzaría relatando solo lo que parece directamente precedente al hecho más narrable o, de lo contrario, también se podría comenzar con lo que satisface la primera pregunta del instructor, por ejemplo, ¿qué pasó ese día?, debido a que este representante institucional define aquello de lo que se habla. De hecho, en sus manos está el control interaccional del encuentro comunicativo. A pesar de estos factores, en el curso del encuentro entre instructor y testigo, hay oportunidades para ofrecer contenido informativo o presentar secuencias de acciones o estados pasados ubicables en tiempos previos a los ya relatados. Tal es lo que observamos en el fragmento de Sonia que comienza con *Yo le cuento*. Esto es significativo porque de la secuencia causal que conduce al acontecimiento del clímax surge la asignación de elogios y culpas, por ende, con una secuencia más completa, la distribución de responsabilidades puede ser diferente.

El marco interpretativo “ataque”, que al comienzo del análisis creíamos pertinente para la tarea de comprensión del pasado que debe realizar el receptor-audiencia, ha resultado intersubjetivamente transformado por la acumulación de relatos provenientes de un mayor número de testigos y la combinación de sus perspectivas narrativas en lo que ahora se vislumbra requiriendo sumar evidencia pericial y criminalística: el marco alternativo de “enfrentamiento”. Por lo tanto, el receptor institucional podría rastrear acontecimientos anteriores que sean pertinentes y adoptando una matriz inicial distinta, la construcción narrativa y su correspondiente teoría de causalidad serían diferentes. En el presente análisis es ineludible señalar que, igual que en los abundantes relatos similares en los despachos judiciales, se revela el vínculo de la violencia con el encuentro entre antagonistas en el tiempo y en el espacio público, “la calle”.

Alexis, con el pulmón perforado, sobrevivió y quedó con una grave minusvalía que le impide hacer trabajos en la construcción como solía hacer antes de ser herido. Moyo, el hermano que no estaba en la casa y no participa en el enfrentamiento armado, fue

internado en el Instituto Provincial de Alcoholismo y Drogadicción (IPAD) de Córdoba. Con este Pasado y con este Presente que conocemos, ¿qué posible futuro se puede anticipar para los dos jóvenes? Tanto el hermano herido como el hermano adicto son jóvenes solo con un Presente. Mientras tanto, el Pasado no puede ser atendido por las intervenciones estatales más que en el acontecimiento puntual, no en su devenir biografía e historia.⁸

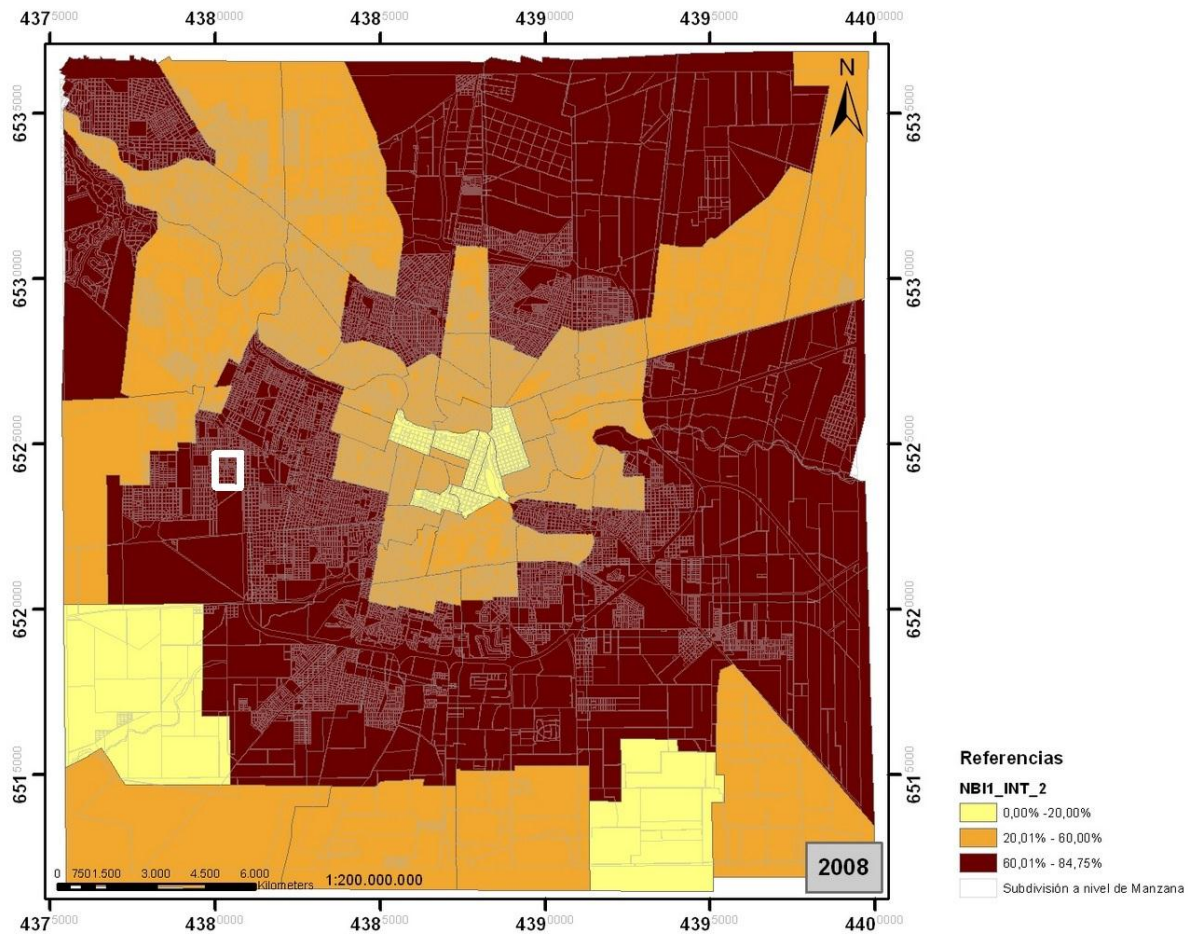
El espacio queda configurado en momentos de interacción. El barrio contiene la red de auxilio y a la vez, es origen de peligros. Como hemos visto, en el espacio público se pagan las deudas a través de represalias desmesuradas y se puede correr peligro de muerte. El espacio público es el dominio de la masculinidad, la violencia extrema y la superioridad del más fuerte. En el espacio doméstico, las mujeres nutren y esconden. No obstante, la dicotomía público-doméstico queda igualmente penetrada por formas de vulnerabilidad física y social.

Por otro lado, el Observatorio Urbano de Córdoba y el Instituto de la Vivienda y el Hábitat dependiente de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUDI) de la Universidad Nacional de Córdoba registran y comparan las transformaciones en vivienda, territorio y ambiente en la ciudad de Córdoba y su área metropolitana. El mapa destinado a cartografiar el grado de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y elaborado con datos oficiales del año 2008 por la investigadora del Instituto, María Virginia Monayar, revela que el barrio donde tuvieron lugar los hechos narrados (señalado con el recuadro blanco) está en la enorme área alrededor del macrocentro en la cual el nivel de NBI es entre el 60,01% y el 84,75%. Esas son las condiciones materiales en las que viven los protagonistas, personajes y narradores del macro relato arriba analizado y que echan luz sobre el mundo diegético y la lógica narrativa de ese macro relato. Cabe resaltar la cercanía en el tiempo entre los datos de la investigación universitaria provenientes del año 2008 y el año 2009, cuando ocurre el enfrentamiento entre los adversarios armados.

Desde la perspectiva del análisis del discurso narrativo, resulta imperativo incorporar las dimensiones temporoespaciales que moldean las representaciones, los relatos y los discursos. Desde la perspectiva de la reflexión en las ciencias sociales sobre las experiencias, es válido inferir que, si tipos de lugares están regularmente vinculados a tipos de escenas, la transformación de los lugares y de la vivencia de los espacios podría contribuir a inducir otras escenas.

⁸ Más allá del lenguaje y la comunicación, en un terreno de intervención que lleve a revertir la escalada fatal de las confrontaciones, importa advertir tres urgencias que se destacan entre muchas otras: impedir la actual proliferación de armas de fuego, detener el actual estímulo a las adicciones, y asegurar el acceso a un hábitat digno. Se hace evidente la necesidad de intervenciones en las condiciones materiales, sociales y educativas de grandes sectores de la ciudad junto a acciones orientadas a la integración social.

Croquis 2 – Mapa de Necesidades Básicas Insatisfechas en la ciudad de Córdoba en 2008



6 CONCLUSIONES

El análisis del discurso que desarrolla plenamente su agenda de investigación se pregunta por los vínculos entre los rasgos presentes en el nivel textual y los elementos contextuales de orden sociocultural o histórico-político. En cuanto al contenido del relato compuesto, indagamos qué fuerzas han moldeado la trama y qué posición en la estructura social ocupan esos personajes. En cuanto a la actividad de narrar, el trabajo lleva a preguntarse qué revela el modo de narrar –incompleto, ambiguo, engañoso o tergiversado– de algunos testigos y cuánto de la reconstrucción posible del pasado depende de las destrezas del instructor como audiencia para saber escuchar, dejar fluir el discurso del narrador, reaccionar, repreguntar y guiar la dirección de la actividad. En cuanto a la intervención de la institución estatal, es legítimo proponer qué transformaciones se perfilan necesarias a fin de minimizar la frecuencia con la que los hechos violentos forman parte de la historia de vida de tantos ciudadanos.

En este trabajo se encaró la tarea de reconstruir el encadenamiento temporal entre los episodios y acontecimientos del pasado con el fin de recuperar conexiones causales. Se hizo evidente que la práctica narrativa observada etnográficamente da lugar a “relatos

collage” cuyo eslabón inicial, como en todo otro relato, está restringido por las condiciones de relevancia vigentes en la situación comunicativa y las instauradas en el curso de la interacción, y por las metas a las que se orienta cada narrador individual, aun condicionado por su negociación con el destinatario en la coconstrucción narrativa.

Es importante reconocer la relación entre el tiempo y el lugar de los hechos pasados en el mundo diegético: el tiroteo potencialmente fatal ocurrió temprano en una tarde de sábado, es decir, a plena luz del día, y se llevó a cabo en toda la extensión de una cuadra; además, no solo las actividades habituales de los adversarios se desarrollan cerca unas de las otras sino que sus viviendas están próximas entre sí. A su vez, esas coordenadas espacio-temporales, se hallan vinculadas con el momento y el lugar de la narración cara a cara en una institución: cierta categoría de ciudadanos tienden a ser convocados más a menudo que otros a prestar testimonio ante una fiscalía de instrucción y por otro lado, la respuesta del estado al investigar y perseguir el delito se realiza burocrática y pesadamente después de los acontecimientos que alteraron la paz. Asimismo, se manifiesta el juego dialéctico entre las dimensiones espaciotemporales del orden social, en este caso, la ubicación de las escenas narradas en una ciudad argentina y en un tiempo histórico caracterizado por la desigualdad en las condiciones de vida de sus habitantes.

El tipo de abordaje al narrar en interacción que este estudio ha ilustrado es el que elige ocuparse de prácticas sociales existentes en la sociedad. Se ha defendido la elección de datos consistentes en conjuntos textuales definidos en los contextos reales de producción discursiva. Además, el análisis discursivo de múltiples niveles aplicado a problemas narratológicos y de la actividad de narración permite la vinculación de los rasgos de las narrativas y de las características del narrar con los niveles contextuales más amplios. En consecuencia, el aporte específico realizado en el presente trabajo consiste en la ampliación del objeto de análisis narrativo más allá del texto unitario producido en una sola ocasión social, el empleo de la herramienta conceptual “macro relato” y su operacionalización mediante la secuencia de momentos, y en cuanto al abordaje analítico, la inclusión de objetos semióticos además del textual y la incorporación de una visión independiente del contexto urbano, de crucial importancia para la vinculación entre relato y lugar. El valor de la base empírica para esta exploración radica en que la relación causal entre las acciones de antagonistas y protagonistas es de interés social, y en que revela que el hábitat, lejos de ser estático, va modelándose en el juego entre las condiciones materiales y la interacción entre los sujetos. Aunque el relato integrado tiene múltiples voces, la selección de las acciones y su ordenamiento hacen que, mediante la escritura, la voz de la etnógrafa sea dominante como la voz del instructor lo es para la preparación del expediente de la causa.

La secuencia de hechos narrados en el caso estudiado parece indicar que vivir en comunidad no está sirviendo de control social para impedir la escalada en la gravedad de los enfrentamientos. En el terreno de las ciencias sociales podemos plantearnos que el no reconocimiento del otro, la negación de su derecho a existir (como cuando se intenta matar al vecino), se da aun cuando no aparecen distancias sociovivenciales ya sea las fundadas en diferentes clases sociales ya sea las fundadas en distancias espaciales. En sintonía con las investigaciones sobre hábitat, el caso estudiado indica que la calidad de los servicios urbanos, la vivienda y el espacio público en el territorio puede desalentar o

promover y potenciar las violencias. En el terreno del lenguaje, resulta claro que los interrogantes deberían formularse acerca de la reproducción de la no-violencia y la desarticulación del conflicto. Esa vía conduce, por un lado, a reconocer la necesidad de capacitar en estrategias de resolución de conflictos con comunicación verbal y por otro lado, a reconocer la necesidad de promover una ética del cuidado (de sí mismo y del otro) puesto que quien fue cuidado podrá cuidar y quien tuvo modelos compasivos podrá ejercer compasión.

REFERENCIAS

- AGHA, A. Recombinant selves in mass mediated spacetime. *Language and Communication*, v. 27, p. 320-335, 2007.
- AGHA, A.; WORTHAM, S. (Eds.) Discourse across speech events: Intertextuality and interdiscursivity in social life. Special issue of the *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 15 n. 1, 2005.
- BAJTIN, M. M. *The Dialogic Imagination*. Traducido por C. Emerson y M. Holquist y editado por M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BASTOS, L. C; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *Revista Delta- Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31 especial, 2015, p. 97-126.
- BAYNHAM, M. Narratives in space and time: beyond “backdrop” accounts of narrative orientation. *Narrative Inquiry*, v. 13, n. 2, 2003, p. 347-366.
- BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUK, S. Spaces of multilingualism. *Language and Communication*, v. 25, n. 3, p.197-216, 2005.
- BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2001.
- CAMERON, D. *Working with Spoken Discourse*. Londres: Sage, 2001.
- CARRANZA, I. E. Narrating and Arguing. From Plausibility to Local Moves. In: DE FINA A.; GEORGAKOPOLOU, A. *Handbook of Narrative Analysis*, New York: Wiley, 2015a, p. 57-75.
- _____. Discourse in institutions. In: LACORTE, M. (Ed.) *The Routledge Handbook of Applied Hispanic Linguistics*, New York: Routledge. 2015b. p. 477-494.
- _____. *Conversación y deixis de discurso*. 2da ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015c.
- _____. Truth and Authorship in Textual Trajectories. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA A.; NYLUND, A. (eds.) *Telling Stories, Language, Narrative, and Social Life*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2010, p. 173-181.
- _____. Genre and Institution: Narrative temporality in final arguments. *Narrative Inquiry*, v. 13, n. 1, 2003, p. 41-69.
- _____. Winning the battle in private discourse: Rhetorical-logical operations in storytelling. *Discourse & Society*, v. 10, n. 4, Londres: Sage, p. 509-541, 1999.
- _____. Low-narrativity Narratives and Argumentation. *Narrative Inquiry*, v. 8 n. 2, p. 287-317, 1998a.
- _____. Autoridad retórica y conversación. *Diálogos Hispánicos*, v. 22, n. 1-2, p. 25-50, 1998b.
- _____. Multilevel Analysis of Two-Way Immersion Classroom Discourse. In: ALATIS J. (Ed.) *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic and Sociolinguistic Aspects*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1995, p. 169-187.
- COLM HOGAN, P. Continuity and change in narrative study. In: BAMBERG, M. *Narrative. State of the Art*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 81-90.
- DEL CORONA, M. O. Fala-em-Interação Cotidiana e Fala-em-Interação Institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER L. L.; N. M. JUNG (Org.), *Análises de Fala-em-Interação Institucional: A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 13-44.
- DEL CORONA, M. O. Aonde ir? Eis a questão. En OSTERMANN A. C.; M. C. LEITE DE OLIVEIRA (Org.). *Você está entendendo?* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 71-91.

- GEORGAKOPOULOU, A. Plotting the “right place” and the “right time”: Place and time as interactional resources in narrative. *Narrative Inquiry*, v.13, n. 2, p. 413-432, 2003.
- HERMAN, D. Spatial reference in narrative domains. *Text*, v. 21 n. 4, p. 515-554, 2001a.
- HERITAGE, J. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. En ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J., *Structures of Social Action*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 299-345.
- PERRINO, S. Chronotopes. Time and Space in Oral Narrative. In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. *Handbook of Narrative Analysis*. New York: Wiley, 2015, p. 140-159.
- LABOV, W. Some Further Steps in narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997.
- _____. Where should I begin? En SCHIFFRIN, D; DE FINA A.; NYLUND, A. (Eds.) *Telling Stories, Language, Narrative, and Social Life*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2010, p. 7-22.
- MARQUES, D.; BASTOS, L.C. Construindo a culpa em interrogatórios policiais: recontextualizações e formulações de perguntas nas falas de um inspetor. *Veredas*, v. 16 n. 1, 2012, p. 130-148.
- MARYNS, K. Displacement in Asylum Seekers’ Narratives. In: BAYNHAM M.; DE FINA, A. (Eds.) *Dislocations/ Relocations. Narratives of Displacement*. Manchester, UK y Northampton, MA: St. Jerome, 2005, p. 174-196.
- MCILVENNY, P.; BROTH, M.; HADDINGTON, P. Communicating place, space and mobility. *Journal of Pragmatics*, v. 41, n. 10, p. 1879-1886, 2009.
- SILVERSTEIN, M. Axes of evals: Token versus type interdiscursivity. *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 15, n. 1, p. 6-22, 2005.
- SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. The natural history of discourse. In: SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. (eds.), *Natural Histories of Discourse*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1996, p. 1-17.
- WORTHAM, S.; RHODES, C. R. Narratives Across Speech events. En DE FINA A.; GEORGAKOPOULOU, A. *Handbook of Narrative Analysis*, New York: Wiley, 2015, p. 160-177.

ANEXO. CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

La notación está basada en Cameron (2001) y es corriente en etnografía de la comunicación.

- . entonación descendente
- , entonación ascendente
- : sílaba prolongada
- :: sílaba más prolongada
- autointerrupción
- Ø omisión de fonema (usualmente /s/ y /r/)
- [superposición
- (palabra) enunciado poco claro
- ((palabra)) comentario de la investigadora
- (..) micropausa intraturno
- (. . .) pausa intraturno o silencio entre turnos
- (. . . .) pausa o silencio más prolongados
- MAYÚSCULAS volumen elevado

Recebido em: 08/09/15. Aprovado em: 05/01/16.

Title: *Causality and place in interactional narrative practice: the macro-story of violence in the neighborhood*

Author: *Isolda E. Carranza*

Abstract: *With an orientation towards the new frontiers in studies of everyday life narratives (CARRANZA, 2010, 2015a; WORTHAM; RHODES, 2015), this paper proposes considering macro-story to be the result of integrating a set of narratives into a collage story which is assembled by the receiver and from the receiver's perspective, just as is done in some institutional procedures. The observed social practice belongs to the judicial domain, it is carried out at a district attorney office and encompasses the reception of depositions for the preparation of a criminal case. The methodology applied includes ethnographic fieldwork, narrative analysis and the use of visual and statistical information which enhances the interpretation of the narrated events and of the experiences in the place of residence. The present study reveals the importance of the causal connections established in the diegetic world and the meanings associated with the dimension of place. It also shows the usefulness of observing series of connected speech events and exploring the textual sets and trajectories that emerge from them.*

Keywords: *Discursive practice. Ethnography. Storytelling. Narrative chronotope. Urban violence.*

Titulo: *Causalidade e lugar na prática narrativa interacional: macrorrelato da violência no bairro*

Autor: *Isolda E. Carranza*

Resumo: *Com uma orientação para as novas fronteiras nos estudos sobre narrativas na vida cotidiana (CARRANZA, 2010, 2015a; WORTHAM; RHODES, 2015), propõe-se, aqui, considerar como macrorrelato o resultado da integração de um conjunto de narrativas em um todo compreendido pelo receptor e a partir de sua perspectiva, tal como ocorre em procedimentos institucionais. A prática social observada pertence ao âmbito do poder judiciário, desenvolve-se em um juizado de instrução e abrange a tomada de depoimentos. A metodologia empregada inclui o trabalho etnográfico de campo, a análise narrativa e o uso de informação visual e estatística que enriquece a interpretação de acontecimentos narrados e de experiências no local de residência. O estudo revela a importância das conexões causais estabelecidas no mundo diegético e os significados associados à dimensão do local. Demonstra-se, desta maneira, a produtividade de observar séries de fatos de fala vinculados e de explorar os conjuntos e trajetórias textuais que neles emergem.*

Palavras-chave: *Prática discursiva. Etnografia. Narração. Cronotopo narrativo. Violência urbana.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160105-3215>

A PRÁTICA DO(A) SELFIE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE*

Gesualda dos Santos Rasia**

Universidade Federal do Paraná

Setor de Ciências Humanas

Curitiba, PR, Brasil

Resumo: O estudo, filiado à AD francesa, ocupa-se com a injunção contemporânea à visibilidade, agudizada pela dimensão virtual. Para refletir sobre os modos como se tece o chamado à exposição do eu, partimos do(a) selfie feito(a) por uma moça, sorrindo, no velório do presidente Eduardo Campos, ao lado do caixão deste, em agosto de 2014, fato de repercussão negativa à época. Este acontecimento é posto em relação com outros, de natureza semelhante, porém, de escopos diferenciados, como mote para a discussão central do estudo: como se (re)configuram hoje as formas de subjetivação, diante do que entendemos como desistoricização da memória. A discussão teórica desenvolvida faz convergir três dimensões atinentes à prática do(a) selfie, suscitadas pelos episódios tomados como motivadores do debate: a dimensão linguística, enquanto materialidade histórica; a antropológica, enquanto prática assumida por sujeitos socialmente inscritos; e a política, porque revestida de sentidos e perpassada pela ideologia.

Palavras-chave: Subjetivação. Memória discursiva. In(visibilidade). Selfie.

1 INTRODUÇÃO

Três episódios com, minimamente, um ponto de convergência: a produção do(a) selfie. Um deles, o realizado no velório do então presidente Eduardo Campos, gerou indignação nas redes sociais. O realizado na exposição “Gênesis”, redundou na bem-fundamentada indignação do próprio envolvido: o fotógrafo Sebastião Salgado: “Há seis meses, eu abri uma exposição e as pessoas vinham conversar comigo, pediam um autógrafo, trocavam ideias. Agora acabou. Cada pessoa te agarra e quer tirar selfie”, desabafou em reportagem constante na *Folha de S.Paulo*. Já o terceiro, trata-se daquele praticado (ou sugerido que seja praticado) por casais, na *Pont Des Arts*, em Paris, em virtude do problema que o peso dos cadeados, costumeiramente colocados no arco da ponte, está causando à sua estrutura.

Os eventos midiáticos são assumidos enquanto motes, conforme já dito, porque representativos de um modo de ser. Assim, o trajeto teórico-analítico circunscreve as condições históricas mais amplas nas quais emerge a prática do(a) selfie e também atenta a particularidades relativas à questão do gênero e da agentividade da designação,

* Trabalho apresentado, em uma primeira versão, no II SEPLEV – Seminário de estudos em práticas e espaço Virtual, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, Recife, de 19 a 21 de novembro de 2014.

** Professora, Doutora em Letras pela UFRGS. E-mail: gesualdarsasia@yahoo.com.br

buscando pontos de encontro da língua com a história. Ainda, seu caráter de repetibilidade, desvestido de significação, é colocado em relação à noção de memória discursiva, a partir do que é possível se pensar como os sujeitos respondem às demandas contemporâneas de nossa Formação Social.

Fica posta em pauta, a partir dos três fatos recortados e de seus respectivos desdobramentos, uma questão que diz respeito aos modos de subjetivação na contemporaneidade, cortada e diluída pela fragmentação. Fragmentação essa que é olhada desde uma perspectiva discursiva, no afã de se entender o paradoxo da (in)visibilidade, trazendo, para a conversa com a Análise do Discurso pêcheuxiana, o que Vargas Llosa (2013) designou de “A civilização do espetáculo” e o que Nicole Aubert e Claudine Haroche (2011) explicitaram como “injunção à visibilidade”.

2 SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS ACONTECIMENTOS QUE CIRCUNSCREVEM O(A) SELFIE COMO MODO DE SER DA CONTEMPORANEIDADE

Orlandi (2009a) distingue a categoria *condições de produção* em sentido amplo, referindo-se ao contexto sócio-histórico-ideológico, e em sentido estrito, quando se trata das circunstâncias de enunciação. Inicialmente, abordaremos, aqui, as condições de produção imediatas, ou em sentido estrito, porque diretamente relacionadas à emergência histórica da enunciação.

O primeiro caso, realizado por uma moça no velório do político Eduardo Campos, ao lado de seu caixão em agosto de 2014, no auge da campanha para a sucessão presidencial no Brasil¹, desenhou indícios midiáticos de uma suposta ascensão da então presidenciável Marina Silva, assim como de uma possível reconfiguração da posição do candidato Aécio Neves. Em que pesem os sentidos humanos da morte, a dimensão política falou mais forte no espaço publicável, razão por que o momento mínimo em que as câmeras captaram um sorriso da candidata Marina Silva, tornou-se sintagma nominal nas redes sociais: “O sorriso de Marina”. Os demais também riam, de algo ou de alguém, mas apagou-se o contexto e o entorno, e levantaram-se pressupostos. A mídia permaneceu atenta, pois o momento era decisivo para o país, e qualquer gesto significava. Não se tratava de considerar o riso na perspectiva do desrespeito, como seria comum, no caso de qualquer velório.

Diferente foi o caso do(a) selfie da moça sorrindo, ao lado do caixão, e que circulou sobejamente nas redes sociais, gerando matérias também em jornais impressos, em um deles sob o título “Selfie em velório de Eduardo Campos gera indignação nas redes sociais” (Jornal *O Globo*, 17/08/2014).

Cidadã comum, não havia interesses de estado em jogo. Era somente mais um anônimo na multidão querendo “aproveitar a deixa” para registrar seu momento com uma celebridade. Ainda que morto. O que restava posto em causa, e que, na sequência, discutiremos: os limites entre público e privado, entre outros aspectos.

¹ O registro do(a) selfie está disponível no site <<http://oglobo.globo.com/brasil/selfie-em-velorio-de-campos-gera-indignacao-nas-redes-sociais-13635476>>.

No segundo caso, cujo personagem central é Sebastião Salgado, capturado em segundo plano, olhando para baixo, por uma moça de olhar vivaz², atentemos para a análise que o fotógrafo faz sobre o fato em depoimento à mídia. Indignado, ele produz, em sua fala, um efeito de datação para a prática do(a) selfie: “Há seis meses atrás...”. Considerando-se que a matéria foi publicada em setembro de 2014, a exposição a que Salgado se refere aconteceu em março. Que a era tecnológica que vivemos nos oferece novidades em ritmo acelerado é algo posto e sabido. Que estamos na era da imagem e da injunção à exposição do eu, do mesmo modo. Mas a prática do(a) selfie, de modo peculiar, comporta em si alguns traços que agudizam essas duas dimensões, porque tem a ver com as diferentes formas como os sujeitos se subjetivam na contemporaneidade. Portanto, esta é pauta que interessa sobremaneira à Análise do Discurso de vertente pêcheuxtiana.

E quanto ao terceiro caso, o dos cadeados da *Pont des Arts*, em Paris? Notícia do site Uol registra que no dia 8 de junho de 2014 uma parte do alambrado da Ponte desabou, muito provavelmente devido ao excesso de peso das dezenas de cadeados do amor, presos a ela desde 2008, por turistas. O(a) selfie surge, então, não como opção primeira dos visitantes enamorados, mas prática substitutiva, determinada pela Prefeitura de Paris na tentativa de preservação da ponte. Sites da internet ostentam inúmeras imagens com selfies feitas nesse lócus; uma delas, posterior à determinação da Prefeitura, mostra duas moças orientais registrando um momento romântico³. Tal determinação coloca-nos diante de uma questão, dentre outras, e não desvinculada daquelas anteriormente postas: quais os limites de interferência da esfera pública na privada, especialmente quando essa interferência diz respeito aos modos como as pessoas podem construir/constituir seus modos de subjetivação?

3 A GRAMATICALIZAÇÃO DA DESIGNAÇÃO SELFIE, AS DISPUTAS DE SENTIDOS NA ORDEM DA LÍNGUA E O ENTRELAÇAMENTO COM A SUBJETIVIDADE

Para se pensar essa prática novidadeira que se insere na história, entendemos ser interessante principiar pela designação, de matriz americana. Um aspecto a considerar é a oscilação na marcação do gênero. Para tanto, recorreremos, inicialmente, à dicionarização da palavra em questão. E, vale dizer, como analista de discurso que somos, inscrevemo-nos em uma perspectiva que concebe os dicionários como “objeto discursivo”. Horta Nunes (2010, p. 6-7) assim explicita essa concepção:

Em primeiro lugar, significa que o dicionário não é algo que estaria na mente das pessoas desde que elas nascem, mas, sim, algo que é produzido por práticas reais em determinadas conjunturas sociais, ou seja, o dicionário é produzido sob certas condições. E as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, polêmicas ou contraditórias. Assim, o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas.

² O registro do (a) selfie consta no endereço <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/09/1517385-selfie-e-agressao-permanente-diz-sebastiao-salgado.shtml>>.

³ Imagem disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/08/11/>>. Acesso em: 30 out. 2014.

A versão digital da revista *Veja*, de 23 de novembro de 2013, registrou anúncio acerca da emergência da dicionarização do vocábulo representativo da nova prática de relacionamento, nas páginas de um importante dicionário:

Na última quarta-feira, o respeitabilíssimo **Dicionário Oxford**, o mais extenso da língua inglesa, anunciou que um novo verbete passaria a figurar em suas páginas: **selfie**, que reúne o substantivo **self** (eu, a própria pessoa) e o sufixo **ie**. Eis sua definição: "Fotografia que alguém tira de si mesmo, em geral com smartphone ou webcam, e carrega em uma rede social." Os responsáveis pelo **Oxford** informaram que o dicionário surgido no século XIX aceitou o novo verbete porque as citações a **selfie** cresceram 17.000% neste ano – mensalmente, um programa coleta mais de 150 milhões de palavras em publicações variadas e analisa a recorrência delas. O ingresso do termo no **Oxford**, no entanto, não é apenas fruto de uma estatística. É o reconhecimento de um fenômeno global. Tornou-se um gesto comum esticar o braço segurando o celular apontado para o rosto, e depois compartilhar a foto no Instagram, Facebook ou similares. O **selfie** pode revelar um estado de espírito ou ser um meio de autopromoção [...]⁴

Atentemos para a linearização do verbete:

Selfie (silabação: sel-fie)

substantivo (plural selfies)

informal

"A photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and shared via social media: **occasional selfies are acceptable, but posting a new picture of yourself everyday isn't necessary**"⁵. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/pt/defini%C3%A7%C3%A3o/ingl%C3%AAs-americano/selfie>>. Acesso em: 30 out. 2014.

Observe-se que o Dicionário Oxford não determina a marcação de gênero, não parecendo a variável normativa uma preocupação, ou talvez seja justamente a oscilação no uso que resulte na omissão quando do registro. De outra parte, há uma preocupação em propor alguma orientação no que concerne à mediação entre os sujeitos e a prática do selfie. Essa assunção, de ar pedagógico, soa minimamente estranha, no escopo de um dicionário.

Já no Dicionário *Priberam*, da Língua Portuguesa, o(a) selfie consta como sendo palavra feminina:

selfie

(palavra inglesa)

substantivo feminino

[Informal] Fotografia que alguém tira a si mesmo, geralmente para publicação

|sélfi|

⁴ Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/selfie-e-nova-maneira-de-expressao-e-autopromocao/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

⁵ Tradução livre: Uma fotografia que alguém tirou de si mesmo tipicamente feita com um smartphone ou webcam e compartilhada via mídias sociais: selfies ocasionais são aceitáveis, mas postar uma nova foto de você mesmo todos os dias não é necessário.

em rede social. = AUTORRETRATO

Plural: *selfies*.⁶

Em que pese essa oscilação, o seu uso tem se cristalizado, hegemonicamente, no português brasileiro, com o determinante masculino. Enquanto a palavra em si manteve todos os traços mórficos no processo de importação, o gênero oscilou, o que é compreensível, se considerarmos que essa marcação é regulada por princípios que são da ordem da arbitrariedade. Neste estudo, optamos por marcar a referida oscilação, pelo fato de que ela significa na história, enquanto processo de sedimentação do sentido. Outro aspecto que pode ser destacado é como o substantivo assume estatuto de ação, o que se dá, no mínimo, de três modos diferentes: “fazer um(a) selfie”, “tirar um(a) selfie” e “posar para o(a) selfie”. Contudo, os verbos que compõem os sintagmas que dão ideia de ação nos apontam para algo minimamente interessante: os verbos *fazer* e *tirar*, se considerado o campo semântico de fotos (lembrando de práticas antigas), podem remeter tanto ao agente quanto ao paciente-alvo da ação, mas isso de modo excludente. Já o verbo *posar* reporta apenas o alvo da ação. Contemporaneamente, contudo, agente e alvo podem coincidir com relação às ações de fazer/tirar fotos. E posar, por extensão, também. E disso decorre uma consequência para o campo gramatical. Pensemos, por exemplo, naquilo que a NGB designa como adjunto adnominal e complemento nominal no que diz respeito às funções sintáticas. No primeiro caso, ficam enquadrados os sintagmas que se referem a substantivos de caráter agentivo, enquanto que no segundo, enquadram-se os de caráter passivo no que concerne ao nome que a eles se refere. Ex:

a) A foto de Sebastião Salgado – a foto que Sebastião fez, enquanto fotógrafo. = adjunto nominal.

b) A foto de Sebastião Salgado – a foto que foi feita de Sebastião Salgado. = complemento nominal.

Essa distinção é problemática, tendo em vista, sobretudo, as dificuldades semânticas que este critério apresenta. E, no que se refere ao caso específico da designação *selfie*, a ordem da língua produz uma síntese que apaga efetivamente a distinção agente/paciente. Podemos pensar, neste caso, não em um simples efeito de representação da realidade, mas no modo como as práticas históricas produzem transformações na linguagem enquanto prática humana, e por isto mesmo designada de ordem da língua, em distinção à organização da língua, princípio este que leva Orlandi (2009b, p. 18) a estabelecer as noções de língua imaginária e língua fluida, conforme segue:

A língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas da linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias.

⁶ Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/selfie>>. Acesso em: 30 set. 2014.

A língua fluida, em contrapartida, prescinde da distinção classificatória, posto seu funcionamento estar regulado não por princípios regulatórios da organização normativa, mas pela ordem do discurso, a qual prevê as injunções históricas, daí a não necessária simetria forma gramatical e representação na ordem do mundo.

Entendemos que a designação *selfie* põe em tela a disputa de sentidos travada no eixo do gênero gramatical. Palavra migrada para a língua portuguesa, pela via das importações tecnológicas que acompanham a ordem econômica, traz consigo uma gramática cujo vetor é o uso, uma vez que é filha de um tempo em que as práticas dos sujeitos são infinitamente mais velozes e efêmeras do que os instrumentos linguísticos.

No que concerne à não dicotomização entre o caráter agentivo e o passivo da palavra, muito mais do que um aspecto classificatório, ele apresenta-se como um dos lugares de encontro da língua com a história. Na materialidade da língua encontram-se os pontos que marcam a refração do sujeito, emblematicamente simbolizados na palavra que reporta tão somente a imagens: o *selfie* da moça no velório de Eduardo Campos foi feito *por* ela e *com* ela. Não furtou-se, porém, aliás, como era desejado, de chegar ao olhar-outro, ainda que olhar de indignação. Instante de “celebridade” registrado na efemeridade das mídias quotidianas, sem maiores abalos políticos para a nação. Mas não de menor representação para a constituição subjetiva de quem o faz, tanto o é que vez ou outra a cena se repete, com pequenas alterações de circunstâncias.

4 O CHAMADO À VISIBILIDADE E AS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO

Outra via possível para a investigação desse fenômeno contemporâneo é o recorte que ora fazemos, de natureza histórica e antropológica, para posteriormente dimensionarmos seu aspecto político-discursivo. Desse ponto de vista, reportamos o rastreamento que Gripp (2015) empreendeu acerca das interações sociais a partir de Goffman (1967) e Saville-Troike (2003). A autora afirma que “o conceito de imagem social é muito antigo e remonta à cultura oriental chinesa, estando relacionado às qualidades individuais e a entidades abstratas, tais como honra, respeito e estima.” Nessa cultura, esclarece Saville-Troike (2003, p. 70),

a face é um construto complexo que provavelmente teve sua origem nos termos *lian* e *mianzi*, oriundos do chinês. *Lian*, que é semelhante à honra, refere-se ao caráter moral que é publicamente atribuído a um indivíduo e conferido pela sociedade. O termo *mianzi* está relacionado ao prestígio e à reputação, resultantes das conquistas do indivíduo. Assemelha-se à ideia de algo que é obtido pelo esforço e pelo mérito da pessoa.

É a partir dessa imagem social chinesa como algo público que o sociólogo a definiu como “uma imagem pública negociada”. Para ele, o indivíduo, como membro de uma sociedade, procura apresentar uma “fachada”, ou melhor, uma imagem positiva de si próprio para ser aceito socialmente e, ao mesmo tempo, espera que seu interlocutor aceite essa imagem. Goffman (1967) emprega o conceito de *face* para referir-se a esse tipo de comportamento, que diz respeito a dois dos conceitos complementares, que são: o respeito pela própria imagem e a consideração com a imagem alheia.

Ora, se considerado o mote da “encenação-representação social”, encontraremos, aí, muitas possibilidades de aproximação com a perspectiva histórico-discursiva, a começar pela mobilização pècheuxiana de formações imaginárias – “quem sou eu” e “quem é o outro” para que eu me poste visualmente desse modo e assim pretenda perpetuar minha imagem e permanência no mundo. Contudo, podemos problematizar o ponto que toca a interface com o outro histórico. Primeiro, porque não se trata de uma autopreservação nos moldes do “não quebrar a cara”, como poderia ser esperado sob determinadas perspectivas, antes, “dá-se a cara a tapa”, a julgar-se pelos modos de assunção dos sujeitos em situações as mais inusitadas possíveis; ou, inversamente, tão prosaicas que não se imaginaria passíveis de registro fotográfico há pouquíssimo tempo. Segundo, porque a visibilidade excessiva do eu parece não estar voltada ao exame do olho que autoclica, mas do outro que vê; paradoxalmente instaurado pelo excesso de centralidade do eu que clica e que fica no primeiro plano da foto. E terceiro, porque a profusão de selfies evidencia a premência-necessidade de estabelecimento de um lugar de ancoragem-pertencimento para o eu que se autorretrata, em detrimento da situação pano de fundo fotografado. Lembremos, aqui, da reclamação de Sebastião Salgado.

Como entender esse funcionamento? Uma noção cara à AD francesa, que é a de Formação Social, pode no auxiliar. Trazida em Michel Pêcheux ([1975] 1988), entrelaçada à noção de Formação Ideológica (FI), pode ser compreendida a partir de uma leitura do marxismo já relido por Althusser (2003), noção esta que “designa uma sociedade específica, com articulação específica de modos de produção, um dos quais exerce um papel dominante”. Nessa releitura, a essência da análise social passou a ser, em grande medida, o exame das formas como esses modos operam e se articulam dentro das sociedades e das ditas formações sociais. A imbricação das FIs à FS se dá pelo fato de que as Formações ideológicas, enquanto sistemas de ideias, materializam-se nas diferentes relações de poder/embate/confronto que se instauram em uma determinada Formação Social. Por conta disso, uma FS diz respeito aos modos de produção/organização social de determinada sociedade, em uma determinada época, enquanto as FIs dizem respeito aos sistemas de pensamento que dão sustentação a esses modos de produção, mas também de transformação. Pêcheux ressalta que o funcionamento da instância ideológica, no que tange à reprodução das relações de produção, opera-se pelo viés da interpelação, ou seja, o modo como cada indivíduo é “chamado” a “situar-se” no corpo social em um dado momento histórico, ou em uma dada Formação Social, seja ela escravagista, feudalista ou capitalista.

No caso da discussão em tela, somos chamados, contemporaneamente, a responder afirmativamente do lugar de quem tem posses para ter um aparelho que registra e exhibe com qualidade seus eventos de ordem privada e que possam vir a se tornar objeto de desejo de outrem. Embora não nos demos conta, nessa intrincada teia, que estamos, nos termos de Pêcheux ([1975] 1988, p. 159), respondendo sim ao clássico enunciado ilustrativo: “se você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar”. Sob outras formas, mas o chamado se mantém. Na esteira do pensamento de Aubert e Haroche (2011), o qual pautaremos na sequência, está em causa a injunção à visibilidade, muito mais do que a injunção ao consumismo num efeito de planificação/homogeneização de faces e corpos, com efeito de apagamento dos abismos

econômicos e sociais. A era tecnológica, em sua ordenança injuntiva, não impõe questões acerca dos lugares de patrão e empregado, conforme propunha o marxismo clássico, mas sobre quem aparece e quem não aparece, gerando uma reordenação ou mesmo opacificação da divisão de classes sociais e dos antagonismos que daí decorrem. Aparentemente, todos estão ou podem estar visíveis na rede mundial. O que parece distinguir os sujeitos são os ícones a que cada um se reporta.

Miremos, portanto, as formas como se constroem tais referências. Para além das situações até aqui descritas, os contextos de turismo, em que lugares emblemáticos e grandes monumentos praticamente não aparecem em postagens nas redes sociais. Ou, quando aparecem, estão em segundo plano. Muitas vezes, deles temos conhecimento pelos títulos das postagens. O que se sobrepõe é a imagem do eu que posta, obliterando esses monumentos. É a imagem do agente-paciente da foto. Sujeito-objeto que, nessa tentativa de registro de sua passagem efêmera pela história, acaba por desistoricizá-la. Falemos disso, na próxima seção.

5 O(A) SELFIE E A DESISTORICIZAÇÃO DA MEMÓRIA

A memória discursiva, noção cara à AD, é distinguida por Courtine ([1981] 2009, p. 105) da memorização psicologizante. Para ele, “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos [...]”. O mesmo autor, em outro texto, apresenta um importante atributo da memória discursiva, qual seja, o fato de que ela se organiza verticalmente:

[...] espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos [...]; séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço interdiscursivo, que se poderia denominar, seguindo M. Foucault, *domínio de memória*, que [se] constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciativo na formação dos enunciados “pré-construídos”, de que sua enunciação apropriase. (COURTINE, 1999, p. 18.)

No caso do presente estudo é preciso considerar dois aspectos essenciais. Primeiro, o fato de que os objetos em causa não são enunciados verbais, mas imagéticos. Os(as) selfies, enquanto imagens que os sujeitos fazem de si e que põem a circular em redes sociais, cumprem, em certa medida, uma função enunciativo-discursiva. Segundo, o fato de estar em causa o funcionamento de uma memória específica, designada por Orlandi (2010), de “memória metálica”, posto que produzida no âmbito das mídias e das novas tecnologias e, portanto, com deslocamentos conceituais e analíticos. Antes de adentrarmos a especificidade desta noção e seus respectivos deslocamentos, retomemos a afirmação de Courtine (1999) acerca da memória discursiva, enquanto organização vertical de enunciados, porque seu estatuto é o do “já-lá”. Tal estatuto sustenta-se por seu pertencimento a uma determinada Formação Discursiva (FD), noção esta que é tributária de Michel Foucault ([1969] 2000, p. 43), assim descrita:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, pois, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...].

Ora, esta noção foi submetida, por Pêcheux ([1975] 1988), à instância ideológica, na medida em que as FDs constituem-se componentes interligados às Formações Ideológicas (FIs), Diante disso, na dispersão difusa de imagens na rede mundial não se trata apenas de uma repetibilidade enquanto enquadramento semântico-gestual que reporta um modo específico de visibilidade do eu, sobre cujas marcas discorreremos na sequência, mas de uma inscrição da memória na ordem da história pela via da ideologia.

Para compreendermos como se dá esse processo, retornemos ao já-lá a que se refere Courtine, enquanto lugar de articulação dos discursos, no sentido do fornecimento dos objetos para o sujeito, com vistas a garantir-lhe uma referência e, com isto, autorizar a predicação e a correferencialidade ([1981] 2009, p.112). Se pensarmos que o ato de registro do(a) selfie quase que necessariamente impõe o gesto de esticar o braço, pela necessidade de distanciamento do objeto eletrônico em relação ao(s) sujeito(s) a serem clicados, conseqüentemente, o lugar de registros/armazenamento é um “lá” virtualmente distante, lugar ausente, de desejo, que articula a vontade de presença/evidência/permanência em contraste à inevitável ausência/anonimato/fluidez/da contemporaneidade.

A referência que Courtine ([1981] 2009) faz ao domínio de memória diz respeito a um lugar que produz estabilizações, contraposto, na sequência, a domínios de atualidade, e onde se tem o movimento inverso, porque, na instância do acontecimento, tornam-se possíveis atualizações e rupturas. Entendemos que esse “lá”, reportado enquanto lugar imaginário, de desejo coletivo da contemporaneidade, figura como lugar emblemático do ponto de encontro entre o anonimato e a evidência, entre o olhar que restringe ao ângulo do eu e que expande ao ângulo do outro.

Se pensarmos essa relação e a transpormos para o funcionamento da imagem tal como ela se processa no(a) selfie, poderemos levantar vários pontos de deslizamentos dos sentidos, a partir do já discutido até aqui e também com vistas à melhor compreensão das novas formas de subjetivação.

- o plano de captação da imagem se altera;
- os objetivos do registro são outros, já que não fazem sentido sem a distribuição nas redes sociais, o que implica, necessariamente, a dimensão do outro;
- a distribuição responde à injunção por visibilidade, e isso diz respeito a um modo específico e diferenciado de subjetivação;
- o indicado anteriormente no funcionamento das formas verbais aponta uma indistinção entre sujeito e objeto, ou entre referente e referido;
- o plano de fundo perde importância ou, em outras palavras, o espaço passa por um processo de desistoricização;

- o eu que se pretende imponente, centro e absoluto, contraditoriamente, se perde na profusão de eus que se mostram nas telas e banalizam suas imagens em cenas prosaicas e cotidianas.

Esses pontos de deslizamento, acreditamos nós, são coerentes com a noção de memória metálica trazida por Orlandi (2010), na medida em que ela se produz a partir da historicidade, conforme afirma a autora e, além disso,

Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma, como realmente é, em sua estrutura e funcionamento. Este é um efeito – uma simulação – produzido pela memória metálica, memória técnica. Quantidade e não historicidade. Produtividade na repetição, variedade sem ruptura. E o mito, justamente, desta forma de memória é o “quanto mais, melhor”. O que é discutível do ponto de vista do que chamamos memória discursiva, a constituída pelo esquecimento. Por ela, sabemos que o possível está justamente no esquecimento. (ORLANDI, 2010, p. 9)

Tomamos a última frase da citação para reforçar a nossa tese de desistoricização que está implicada na prática do(a) selfie. Os três episódios que serviram como mote para este estudo provavelmente serão esquecidos por significativa parte das pessoas, assim como tantos outros semelhantes a eles. E esse esquecimento será da ordem do cognitivo, sua permanência durará tanto quanto a efemeridade dos momentos midiáticos em que emergiram. Sem força para se constituírem como acontecimentos históricos, não ficarão sedimentados na memória coletiva, a ponto de irromperem, em épocas outras, promovendo sentidos novos.

A banalização a que nos referíamos anteriormente produz um efeito de retorno, centralismo e suposto universalismo do eu, por meio da imagem propagada *ad infinitum*, em razão proporcional à indistinção de eus na massa profusa da globalização. E se procurarmos entender esse processo pelo viés antropológico-cultural, respaldados pela leitura que Vargas Llosa faz em *A civilização do espetáculo* (2013), veremos que a massa crítica até então destinada nos espaços da interlocução pública a cientistas, compositores e filósofos está, agora, protagonizada por chefs e estilistas, também por astros e estrelas de televisão e de cinema. E mais, estão não só ocupando esses lugares, mas também exercendo influência de pensamento:

A função antes desempenhada, nesse âmbito, por sistemas filosóficos, crenças religiosas, ideologias e doutrinas, bem como por aqueles mentores da França que eram conhecidos como os mandarins de uma época, hoje é exercida pelos anônimos “diretores de criação” das agências publicitárias. (VARGAS LLOSA, 2013, p. 31)

Em que pese o tom elitista da tese defendida pelo autor, extraímos dele a crítica à massificação e banalização do pensamento contemporâneo, na medida em que defende, em seu arrazoado, que diante da outorga do exercício do pensar, pela cultura, ao desvã das coisas “fora de moda”, e a substituição massiva das ideias por imagens – esse o ponto que nos interessa diretamente –, o público passa a carecer de defesas intelectuais e deixa de se tornar sensível aos contrabandos e extorsões de que é vítima. E, acrescentaríamos,

ele mesmo (o público) passa a ser agente desse contrabando e dessas extorsões de que é vítima. E passa também a ser levado pelo inconsciente coletivo – vide a prática do(a) selfie.

A raiz desse processo é explicitada por Vargas Llosa (2013) a partir do ínfimo valor que o pensamento tem na chamada *civilização do espetáculo*. “O preço passa a se confundir com o valor de uma obra de arte”, afirma ele (p. 33 e 41). A face imensa e desproporcional da pessoa, posando em frente ao Museu do Louvre, apenas de passagem, por exemplo, registra para o outro seu poder (econômico e simbólico) para chegar lá. Pouco importa se acessou a criação estética ou os séculos de arte comportados naquele espaço, o valor da arte, enfim.

E quando acessa, nem sempre o objetivo é a fruição e/ou contemplação. Veja-se, por exemplo, os registros de uma das mais famosas telas do Louvre, a *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci (1503). Não raro, trata-se de um aglomerado de mãos estendidas para cima, em desesperado esforço para captar a imagem. E, no relato aos amigos que do lado de cá do oceano ficaram, a decepção diante do imaginado x realidade: “era um quadro minúsculo!”

Retornando à sobreposição do preço em detrimento do valor da arte e do conhecimento em geral, acrescentamos nós, pergunta-se: e de parte dos sujeitos, como se dá esse processo de captura, que os faz responder afirmativamente ao conjunto de injunções que se lhes impõem na sociedade contemporânea? E, de outra parte, não disjunta desta, que mecanismos são histórica e politicamente construídos para que se justifique o processo de captura? Do que estamos falando: atente-se para o modo como a prática do(a) selfie emergiu como justificativa mais do que aceitável no caso dos “cadeados do amor”, na *Pont des Arts*, em Paris. E com o argumento de que o peso dos cadeados que os milhares de casais emblematicamente colocam na ponte estava lhe gerando danos físicos com risco, inclusive, de ruir, a prefeitura de Paris substituiu a grade de ferro por painéis de vidro e sugeriu que no lugar dos cadeados os casais passassem a fazer *selfies*⁷. Trata-se, em nosso entendimento, de uma sobreposição da ordem do público sobre a do privado, o que gera um efeito de incapacidade de discriminação de parte dos sujeitos em relação à função da exposição imagética, em que pese a legitimidade dos argumentos apresentados. Ou, em outros termos, trata-se da dimensão política da questão, haja vista que não se está mais diante de uma questão que é da ordem do individual, atravessada por razões econômicas e históricas e equacionadas na ordem do coletivo que, contraditoriamente, apaga a possibilidade de os sujeitos colocarem-se politicamente em sua prática histórica.

6 ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão ora desenvolvida tomou como mote sujeitos em práticas concretas, três cenas recortadas do cotidiano e pensou-as enquanto materialidades históricas

⁷ Fonte: Jornal online BBC. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/09/140921_paris_cadeados_ponte_df_cc>. Acesso em: 30 set. 2014.

produzindo sentidos a partir do nome da prática que as representa – a designação, demarcando o contraditório apagamento dos sujeitos produzidos pela estranha simbiose agente-paciente na produção das imagens. Também trabalhou a relação que as imagens feitas alcança com a memória histórico-social, igualmente na perspectiva de uma impossibilidade de fixação.

“O real é impiedoso”, já afirmava Pêcheux (2008, p. 35), falando acerca da Lei e sobre a necessidade de o sujeito assenhorear-se das coisas-a-saber para não ser pego no absoluto desconhecimento delas. O ato diário e contínuo de imersão nas redes sociais tem construído/imposto para e pelos sujeitos um real que lhes diz sobre a necessidade imperiosa de lá se fazerem presentes, sob pena de não existirem. Esta a lei em sentido simbólico. E os limites entre o imaginário e as condições de verdade dessa construção se esvanecem sob os olhos de seus próprios assinantes. Este o próprio do funcionamento da ideologia. Impiedosa ironia que traga os sujeitos, impedindo-os, muitas vezes, de resistirem ou de romperem com o círculo.

Contudo, aprendemos também da leitura que Pêcheux fez de Lacan, que “não há ritual sem falhas” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 301). Que se manifesta pela contradição latente no próprio mecanismo de injunção, o qual, de um lado, chama para estar lá, como condição de visibilidade, porém, sem nenhuma garantia da promessa anunciada. E, de outro lado, ao mesmo tempo em que ordena a colocação dos sujeitos nos pontos e postos de visibilidade, escorraça-os, como pudemos ver nos recortes aqui trazidos.

A prática da selfie, circunscrita em processos protagonizados por sujeitos que são fruto de um tempo e de seus embates, sintetiza a indistinção que se produz entre sujeito e objeto, embora os atores das três cenas motivadoras do debate se pensem como protagonistas. Como se a ordem do individual pudesse sobrepujar a das coletividades históricas. E nisso a contradição na ordem da subjetivação. O desvario de imagens desistoricizadas, ou de uma memória volatizada em uma massa homogeneizada pela profusão da repetibilidade, pela banalização. Instante efêmero que demanda captura para satisfazer a suposta necessidade do olhar-outro coletivo. Anônimo. Indefinido. Gesto de captura de imagens no qual contraditoriamente o sujeito se funde com o objeto, e assim se coisifica. Paradoxalmente, porém, lhe é interdito ficar invisível, e os espaços os quais lhe são dados para “mostrar-se” não são mais que o anonimato contínuo. Esse sujeito do qual vimos falando não se produz a si próprio, como quer parecer, ao contrário, é ele partícipe de processos históricos que poderiam compor lugares de resistência, *mecanismos de defesa*, nos termos de Claudine Haroche, contudo, tende a responder positivamente aos apelos para que se mostre. O paradoxo da contemporaneidade é tão cruel que a alguns é dada a possibilidade de resistir. Sebastião Salgado, cujo nome-memória, por si só, já convoca outros a que se mostrem a seu lado, pode “escolher” não querer aparecer. Já a moça-anônima que o “agarrou para tirar selfie” “precisa aparecer” e, de preferência, ao lado de alguém que a retire do anonimato. Fica, assim, posto algo a se pensar: como constituir, pois, esses espaços de resistência ante a tirania da visibilidade? Ou, nos termos de Boaventura dos Santos: como prover aquilo que mais falta no transbordante de uma enchente: “água potável”?⁸

⁸ Comunicação pessoal em Conferência na UFRGS, em 05/09/2014, intitulada “As epistemologias do Sul e as ciências sociais do futuro”.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. [1970] *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- AUBERT, N.; HAROCHE, C. *Les tyrannies de la visibilité: être visible pour exister?* Paris: Érès, 2011.
- COURTINE, J.-J. [1981]. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EduFSCar, 2009.
- COURTINE, J.-J. [1981]. O Chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (Org.). *Os múltiplos territórios da Análise de Discurso*. Porto Alegre, Ed. Sagra Luzzatto, 1999.
- FOUCAULT, Michel [1969]. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GOFFMAN, E. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday Anchor, 1967.
- GRIPP, M. R. S. *Recusas a convites no português de universitários curitibanos e cariocas*. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- NUNES, J. H. Dicionários: história, leitura e produção. *Revista de Letras*, Taguatinga, v. 3, p. 6-21, 2010.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009a.
- _____. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009b.
- _____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA*, Campinas, v. 2, n. 16, p. 5-17, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=91>>. Acesso em: 30 set. 2014.
- PÊCHEUX, M. [1975]. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. [1983]. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas (SP): Pontes, 2008.
- SAVILLE-TROIKE, M. *The ethnography of communication: An introduction*. 3rd ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- VARGAS LLOSA, M. *A civilização do espetáculo*. Tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- Jornal online BBC. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/09/140921_paris_cadeados_ponte_df_cc>. Acesso em: 30 set. 2014.
- <<http://oglobo.globo.com/brasil/selfie-em-velorio-de-campos-gera-indignacao-nas-redes-sociais-13635476>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/09/1517385-selfie-e-agressao-permanente-diz-sebastiao-salgado.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2014.
- <<http://www.priberam.pt/dlpo/selfie>>. Acesso em: 30 set. 2014.

Recebido em: 18/09/15. Aprovado em: 06/01/16.

Title: *The practice of the selfie and the ways of subjectivity in contemporaneity*

Author: Gesualda dos Santos Rasia

Abstract: *Affiliated to the French DA, this study is concerned about contemporary injunction to the visibility sharpened by virtual dimension. In order to think about the ways like weave the called to exposure of self, we bring as theme the selfie made by a girl smiling at the funeral of Eduardo Campos, candidate to the Presidency of Brazil; she was next to his coffin, in August, 2014, fact which gave negative repercussion at that time. This happening is put in relation to other from similar nature, but different in scope, and subjected to discursive memory notion to register how the subjectivity's ways are created or recreated. The theoretical discussion weaved allows to converge three dimensions relative to the practice of the selfie, raised by episodes taken as motivators of debate: the linguistic dimension as historical materiality; the anthropologic as practice by subjects inscribed socially; and lastly, the politics, because it is full of meanings and permeated by ideology.*

Keywords: *Subjectivity. Discursive memory. In(visibility). Selfie.*

Título: *La práctica del selfie y modos de subjetivación en la contemporaneidad*

Autor: *Gesualda dos Santos Rasia*

Resumen: *Ese estudio, alineado con el AD francesa, se ocupa con la determinación contemporánea de la visibilidad, agudizada por la dimensión virtual. Para reflexionar sobre las maneras como se teje el llamado a la exposición del yo, partimos de la selfie hecha por una chica, sonriendo, en el funeral del candidato a presidente en Brasil Eduardo Campos, al lado de su ataúd, en agosto de 2014, fato de repercusión negativa en aquél tiempo. Este acontecimiento es puesto en relación con otros, de naturaleza semejante, pero de alcance diferenciados, como mote para discusión central del estudio: cómo se (re)configuran hoy las formas de subjetivación delante de lo que comprendemos como la pérdida de la característica histórica de la memoria. La discusión teórica desarrollada hace convergir tres dimensiones atinentes a la práctica del selfie, suscitadas por los episodios tomados como motivadores del debate: la dimensión lingüística, mientras la materialidad histórica; la antropológica, como práctica asumida por sujetos socialmente inscritos; y la política, porque revestida de sentidos y ocurre a través de la ideología.*

Palabras-clave: *Subjetivación. Memoria discursiva. In(visibilidad). Selfie.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160106-3715>

MODALIZADORES: A NEGOCIAÇÃO EM ARTIGO DE OPINIÃO

Alcione Tereza Corbari*

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Centro de Educação, Comunicação e Artes
Cascavel, PR, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de tese de doutoramento que teve por objetivo investigar o uso de estratégias de modalização linguística, considerando o papel dos modalizadores no processo de negociação demarcada pelo relacionamento que o produtor estabelece com o conteúdo do texto e com o interlocutor. Tomam-se, para análise, modalizadores dos eixos epistêmico e deontico ambientados em parágrafos de artigos de opinião produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Cascavel/PR. A pesquisa, de cunho preponderantemente qualitativo, adota como procedimento metodológico a análise textual qualitativa, e considera uma perspectiva descritivo-interpretativa. O estudo é sustentado em pressupostos teóricos que preconizam a análise de textos reais e que permitem considerar expedientes linguísticos específicos, tendo em conta as condições enunciativas envolvidas na produção do texto. Observou-se que os alunos recorrem a estratégias de relacionamento face ao próprio texto e ao interlocutor, que foram congregadas em duas categorias: negociação enfática e negociação atenuada, que envolvem, respectivamente, os atos ilocutórios de asserção forte e de asserção fraca.

Palavras-chave: Modalizador. Negociação. Artigo de Opinião. Ensino Médio.

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Este artigo apresenta resultados parciais de tese intitulada *Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de Ensino Médio*¹, defendida em 2013 na Universidade Federal da Bahia. A pesquisa é guiada pelo objetivo de investigar o uso da modalização, tomada como estratégia de argumentação, considerando o papel dos modalizadores no processo de negociação estabelecido entre os interlocutores.

O *corpus* de análise é formado por parágrafos retirados de artigos de opinião produzidos por alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Cascavel/PR. Os textos constituem a terceira versão de uma produção motivada, orientada e acompanhada em sala de aula. Na seleção dos parágrafos, observou-se a presença de elementos modalizadores *stricto sensu* dos eixos epistêmico e deontico. Considera-se o parágrafo uma das partes do texto que contém estratégias de negociação, que podem ser promovidas por recursos linguísticos diversos, mas que se explicitam de forma mais evidente nos modalizadores em termos de posicionamento do produtor em relação ao texto e ao interlocutor.

* Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Curso de Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel. E-mail: alcione_corbari@hotmail.com.

¹ A pesquisa foi orientada pela professora doutora Iracema Luiza de Souza (Ufba) e coorientada pela professora doutora Aparecida Feola Sella (Unioeste).

Vale observar que os textos de onde foram retirados os parágrafos são aqui referenciados como artigo de opinião, mas que precisam ser considerados a partir das condições de produção, circulação e recepção real do gênero. As características sociocomunicativas e funcionais reais do artigo de opinião são diversas nesse contexto em comparação com aquele que circula na esfera jornalística. Verifica-se que a forma como os alunos propõem relacionamento com o conteúdo do texto e com o interlocutor é bastante diversa daquela observada em artigos de opinião produzidos por articulistas, pois estes, em geral, relacionam recursos linguísticos e lidam com o contexto de enunciação de forma mais produtiva do que os alunos o fazem.

Ainda assim, uma análise geral do *corpus* permite observar que os alunos atualizam elementos modalizadores no texto como “tentativas” de uma interação exitosa, considerando as intenções envolvidas na interação e o interlocutor previsto. Nesse sentido, a interação com o *corpus* pauta-se no entendimento de que “um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o interlocutor” (LEAL, 2008, p. 54). Considera-se, pois, o aluno como alguém que está se constituindo como sujeito da própria produção, para usar os termos empregados por Rocha (2008).

A pesquisa proposta (CORBARI, 2013) caracteriza-se como sendo fundamentalmente qualitativa, pois, embora envolva também dados quantitativos, estes são interpretados a partir de um olhar subjetivo. De qualquer maneira, neste artigo, os dados quantitativos não são considerados, haja vista que não são relevantes para a proposição das categorias apresentadas, que constituem o foco deste texto.

Partindo do paradigma interpretativista, o estudo adota como procedimento metodológico a análise textual qualitativa (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006, 2007), considerando uma perspectiva descritivo-interpretativa, sustentado em revisão bibliográfica e centrado em métodos e procedimentos que visam a descrever e a interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros (MOREIRA; CALEFFE, 2008), os quais são subjetivamente produzidos.

Considerando os procedimentos adotados por autores de artigos de opinião que circulam na esfera jornalística para provocar efeito persuasivo no leitor, observa-se (CORBARI, 2008; BESSA NEVES, 2006, entre outros) que, nesse gênero, os elementos modalizadores assumem papel importante no delineamento de ideias e opiniões, demarcadas pela forma como o produtor se relaciona com seu enunciado² e com o interlocutor (CASTILHO; CASTILHO, 1992; KOCH, 2002, 2003b; NEVES, 1996, 2006; PARRET, 1988; MIRANDA, 2005).

Em outras palavras, toma-se dos autores consultados a ideia geral de que a modalização retrata pontos de vista e sinaliza o tipo de interlocução pretendida. Além do próprio produtor, que mobiliza estratégias linguísticas conformadas a seus objetivos, suas intenções, toma lugar importante, na produção do texto argumentativo, o interlocutor, entendido como participante ativo da interação, que, somado a outras condições de enunciação, como o projeto de dizer (KOCH, 2003a) e o gênero escolhido para levá-lo a

² O termo ‘enunciado’ é tomado neste estudo conforme o propõe Ducrot (1987).

cabos, direciona a escolha do conteúdo e da forma de apresentá-lo, dinâmica que envolve a noção de negociação. Considerando o texto argumentativo, a negociação diz respeito à forma como o produtor relaciona recursos linguísticos para orientar a construção de sentido(s) e agir sobre o interlocutor segundo os intentos que motivam a interação proposta.

Motiva a pesquisa aqui parcialmente publicada a observação de que poucos estudos têm considerado textos produzidos por alunos, especialmente no que se refere a trabalhos que tomam como foco de análise a modalização linguística. Apesar de ser uma questão já bastante debatida do ponto de vista científico, a relação entre modalização e argumentação ainda é pouco explorada no que tange à produção do texto ambientada em sala de aula. Por isso, intenta-se colaborar com a prática do professor do ensino básico, que carece ainda de um olhar analítico-descritivo voltado para o texto do aluno com vista a compreender as manobras realizadas quando do uso de modalizadores.

No que tange aos pressupostos teóricos, este estudo não se filia a um único modelo teórico. Tomam-se como basilares teorias que preconizam a análise de textos reais e que permitem considerar expedientes linguísticos específicos tendo em conta as condições enunciativas envolvidas na produção do texto, como as intenções discursivas, o interlocutor previsto e o gênero escolhido para a realização dessas intenções, entre outros aspectos.

Considerando o interesse de estudar a modalização a partir de uma perspectiva semântico-discursivo-pragmática, Castilho e Castilho (1992), Neves (1996, 2006), Koch (2002, 2003b), Parret (1988), Vion (2004, 2005), Miranda (2005) e Borillo (1982) são referências que auxiliam nas análises propostas. À contribuição desses autores se somam os estudos sobre a noção de negociação apresentados por Golder (1996), Golder e Coirier (1994, 1996) e Petroni (2005); tal noção é interpretada com respaldo em Bakhtin (2002, 2003), especialmente no que tange ao processo dialógico estabelecido entre os sujeitos da interação viabilizada pelo texto, e em Hengeveld (1989). Também contribuem para a pesquisa os estudos de Marcuschi (2008), Dascal (1986), Koch (2003a), Koch e Fávero (1987) e Rodrigues (2001), entre outros.

2 ARGUMENTAÇÃO E NEGOCIAÇÃO NO ARTIGO DE OPINIÃO

A pesquisa se pauta no pressuposto de que todo uso da linguagem retrata uma atividade sociointerativa (BAKHTIN, 2002; MARCUSCHI, 2008) que reflete as condições sócio-históricas da comunidade linguística ao mesmo tempo em que é por elas guiada. Observa-se a língua, um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (MARCUSCHI, 2008), em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, considerando que o sentido se produz situadamente.

A produção textual, então, configura-se como uma atividade intersubjetiva, uma vez que é na interação produtor-texto-leitor, em dada situação de interação e sob dadas condições sócio-históricas, que o sentido é construído. Essa atividade é gerenciada em uma “contextualidade accional”, conforme propõe Parret (1988), concretizada “pelo triângulo (locutor, destinatário, situação de troca) e pela dialética da intenção e do

reconhecimento da intenção pelo canal de fragmentos lingüísticos cujo suporte é a situação de troca” (PARRET, 1988, p. 102). Pode-se dizer que, no centro desse triângulo, está o texto, que não existe sem as três partes que o fazem emergir e o sustentam como uma unidade coerente em determinada situação de interação.

O texto é estrategicamente organizado pelo produtor em conformidade com as intenções que movimentam a interação (KOCH, 2003a), que motivam a busca por estratégias lingüísticas diversas que façam valer seu projeto de dizer. A escolha do que dizer e da forma como fazê-lo é direcionada, entre outros aspectos, pela imagem que o produtor constrói do interlocutor, antes mesmo de interpelá-lo à interação, e pela expectativa de sua atitude responsiva (BAKHTIN, 2002, 2003).

O pressuposto de que a produção textual constitui uma atividade intersubjetiva orienta o conceito de negociação considerado neste estudo. Mediada por recursos lingüísticos, a negociação é proposta pelo produtor tendo em consideração a atitude responsiva do interlocutor (BAKHTIN, 2002, 2003) e a intenção de direcionar a construção de sentido(s) e a interlocução conforme seus objetivos; no caso do artigo de opinião, tem como fim validar e fazer prevalecer o ponto de vista apresentado no texto.

O interesse por estratégias lingüísticas mobilizadas em artigos de opinião direciona o olhar para o texto argumentativo *stricto sensu* (KOCH; FÁVERO, 1987, p. 9), no qual a argumentação é explicitada na superfície textual. A orientação argumentativa (ANSCOMBRE; DUCROT, 1976) pode ser apresentada de forma mais ou menos explícita, a depender do projeto de dizer envolvido em cada situação interlocutiva. Ou, nas palavras de Koch e Fávero (1987), num *continuum* argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou menor argumentatividade. O artigo de opinião pode ser tomado como um gênero representativo do polo em que figuram textos com maior grau de argumentatividade, o que pode ser considerado um de seus traços distintivos, já que é sustentado pela finalidade discursiva de manifestação de pontos de vista. Mesmo quando não se exprimem na superfície lingüística marcas dêiticas do locutor (VION, 2004), explicitar as intenções faz parte das configurações desse gênero.

Tendo em conta a interação mediada por esse gênero, o texto argumentativo pode ser definido como um texto baseado em opinião no qual o produtor toma uma postura particular frente a um tema e tenta convencer o interlocutor a adotar tal posição (GOLDER; COIRIER, 1996). Argumentar, então, significa valer-se de estratégias lingüísticas suficientes e adequadas para o êxito dos intentos do produtor (OSAKABE, 1977): modular a opinião do interlocutor conforme as representações da realidade expressas no texto.

Considerar o papel do interlocutor na dinâmica interativa implica o processo de negociação, que, no gênero aqui considerado, envolve a tentativa de levar o leitor a aceitar a orientação argumentativa proposta. A negociação, nesse contexto enunciativo, diz respeito à forma como o produtor do texto relaciona recursos lingüísticos, manipulando-os para agir sobre o interlocutor, orientando a produção de sentido(s) a partir de sua posição sobre o tema abordado (GOLDER, 1996; GOLDER; COIRIER, 1994, 1996; PETRONI, 2005).

Assim, considera-se a ideia apresentada por Golder e Coirier (1996) de que a negociação pode ser medida principalmente pela presença de marcadores de endosso do

falante (*penso que, acredito que, dizem, acho que* etc.), expressões de certeza/incerteza (*certamente, provavelmente, talvez* etc.) e formas axiológicas (*é bom, é estúpido* etc.), estas últimas não consideradas nas análises por serem pouco recorrentes no *corpus*. A essa lista, propõe-se acrescentar as marcas linguísticas que veiculam noções deonticas, que podem trazer nuances diversas, sendo consideradas, neste trabalho, as noções de necessidade e sugestão (*deve, pode* etc.).

A análise de tais elementos como estratégia de negociação assenta-se na natureza interativa da linguagem e no papel ativo de ambos os interlocutores, o que implica considerar os elementos linguísticos não apenas como recurso de transmissão de informação, mas também como mecanismos de pressão e de persuasão sobre o outro, de quem se procura deter a atenção (PAULIUKONIS, 2003), sobre quem se tenta agir, direcionando-o para determinadas conclusões.

Embora se considere que diferentes recursos linguísticos (e mesmo paralinguísticos ou extralinguísticos) podem guiar a interlocução e demarcar a tentativa do produtor de estabelecer negociação com o interlocutor, a pesquisa parte do pressuposto de que os elementos modalizadores *stricto sensu* evidenciam os movimentos de negociação instaurados no texto.

3 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE MODALIZAÇÃO E MODALIZADORES

A proposta de analisar um *corpus* produzido numa situação real de interlocução a partir de uma perspectiva que não se limite às relações lógicas e sintáticas, mas que, além do significado da frase, considere a significação proposta no texto, para usar os termos de Dascal (1986), implica considerar o *dictum* como uma representação mais ou menos exteriorizada pelo relato do locutor (VION, 2004), e adotar a orientação de Parret (1988) de ultrapassar as definições e classificações das teorias gramaticais clássicas a respeito da modalidade. Parret (1988) assinala a necessidade de se promoverem estudos que considerem as modalidades não mais como propriedades de sequências lexicalizadas, mas como “verdadeiros atos de linguagem” (PARRET, 1988, p. 10), analisados a partir do contexto de ação de que tomam parte.

Seguindo essa perspectiva, considera-se que uma descrição mais completa da modalização deve compreender aspectos pragmáticos, o que significa tomá-la como um retrato da atitude do produtor do texto tanto em face do conteúdo proposicional quanto em face de seu interlocutor, conforme proposta de Parret (1988), Neves (2006) e Miranda (2005). Nessa perspectiva, os modalizadores podem ser descritos como estratégia linguístico-interlocutiva e, em conformidade com Parret (1988), como atos ilocutórios.

Os modalizadores são responsáveis, portanto, por demarcar a relação que o produtor do texto estabelece com o conteúdo do enunciado que produz e com o seu interlocutor. O produtor organiza seu texto em função de um querer dizer (KOCH, 2003a) valendo-se de estratégias diversas que possam favorecer seu projeto de dizer. As escolhas linguísticas são motivadas “pelo jogo da produção e do reconhecimento das intenções” (PARRET, 1988, p. 80) movimentado via linguagem.

A modalização pode ser atualizada no texto de forma mais ou menos explícita, mais ou menos velada, dependendo, entre outros fatores, do gênero textual ao qual o produtor recorre para levar a cabo suas intenções. Quanto mais alto é o grau de argumentação de um texto, mais passível ele está de ser preenchido por marcas de modalização explícita. Logo, o artigo de opinião constitui *locus* propício para o aparecimento dessa estratégia linguística, considerando que, nesse contexto enunciativo, a posição que o produtor toma em face do conteúdo que apresenta e de seu interlocutor é explicitada e assumida.

Neste estudo, são considerados os elementos modalizadores *stricto sensu*. Entende-se que a função interpessoal é enfatizada quando se tem um enunciado marcadamente modalizado, conforme Neves (2006), o que se daria pela presença mais evidente do falante e do interlocutor, segundo a autora. Tendo em conta o *corpus* analisado, são observados os eixos tradicionalmente considerados no campo da Linguística: modalização epistêmica e deôntica.

O eixo epistêmico se refere ao eixo da crença, reportando o conhecimento do produtor do texto sobre o tema de referência (NEVES, 1996; CASTILHO; CASTILHO, 1992). Pode ser manifestado pela necessidade epistêmica ou pela possibilidade epistêmica. A primeira é expressa no *corpus* pelos seguintes expedientes linguísticos: *obviamente, certamente, com certeza, é com clareza que, sem dúvidas, é claro que, está garantido que, sabe-se de, sabemos que, tenho certeza (de que)*. A segunda é expressa predominantemente por meio do verbo *poder* e, em menor medida, pelo verbo *dever*, conjugados, e pelas expressões *talvez, provavelmente, o possível, é provável que, quem sabe, mais provável*.

De maneira geral, nos estudos linguísticos, o eixo deôntico é relacionado à conduta, situado no domínio do dever (NEVES, 1996). Conforme Castilho e Castilho (1992), indica que o falante considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que deve, precisa ocorrer obrigatoriamente.

Tendo em vista as nuances da modalização deôntica identificadas no *corpus*, propõe-se reconfigurar a descrição citada no parágrafo acima de modo a conformá-la ao gênero aqui investigado e à intenção de observar os atos ilocutórios mobilizados. Assim, entende-se que a modalização deôntica, que pertence ao eixo da conduta e se situa no domínio do dever, quando figurando em artigos de opinião, apresenta duas nuances:

i. necessidade: relacionada à noção de necessidade/obrigação, retrata um ato de asserção forte (BORILLO, 1982), que indica que o produtor se compromete com o conteúdo do texto ao apresentá-lo como uma necessidade, orientando uma leitura incisiva sobre a realidade. No *corpus* analisado, a necessidade deôntica é expressa por meio dos verbos *precisar, dever e poder* (este antecedido de advérbio de negação – *não pode*) conjugados, pelas expressões *ter que/de* conjugada, *é preciso (que), é necessário (que), obrigatoriamente* e, ainda, pela expressão nominal *nossa obrigação*;

ii. possibilidade: relacionada à noção de sugestão, retrata um ato de asserção fraca (BORILLO, 1982), que indica que o produtor não se compromete integralmente com o conteúdo do texto ao apresentá-lo como uma possibilidade, orientando uma leitura menos incisiva sobre a realidade. No *corpus* investigado, é expressa preponderantemente por meio do verbo *poder* e do verbo *dever* conjugados no futuro do pretérito e, de forma menos recorrente, pelo verbo *precisar* conjugado no futuro do pretérito e pelas expressões

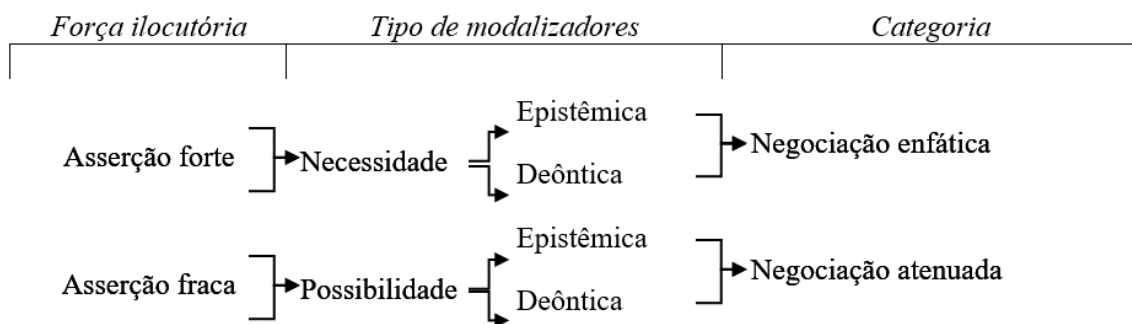
uma sugestão e é possível, além de constar uma ocorrência da expressão *ter que*. Em relação a esta, cabe ressaltar que, apesar de ser uma expressão prototípica da necessidade deôntica, no ambiente cotextual em que figura, acaba tomando ares de sugestão.

Quando se recorre à possibilidade e à necessidade, epistêmica ou deôntica, atualiza-se o ato ilocutório de asserção forte e de asserção fraca (BORILLO, 1982), respectivamente. Ambas as estratégias são postas em cena com vista a alinhar o leitor à orientação argumentativa dada no texto. Portanto, podem ser tomadas como produtivas na composição do artigo de opinião.

4 NEGOCIAÇÃO ENFÁTICA E NEGOCIAÇÃO ATENUADA

Tendo em foco o papel dos elementos modalizadores, observa-se no *corpus* tentativas de dois macromovimentos de negociação, que foram descritos a partir da proposição de duas categorias: negociação enfática e negociação atenuada. Esses dois movimentos podem ser analisados em termos da força ilocutória dos modalizadores, conforme enunciado anteriormente: atos de asserção fraca e atos de asserção forte (BORILLO, 1982), respectivamente. Tais atos estão relacionados ao tipo de modalizador mobilizado no texto: possibilidade epistêmica e deôntica e necessidade epistêmica e deôntica, respectivamente. O esquema abaixo sumariza a relação entre as categorias propostas, força ilocutória e tipos de modalizadores.

Esquema 1 – Força ilocutória e modalizadores



A descrição apresentada por Hengeveld (1989) em relação a operadores de ilocução contribui para explicar as categorias propostas. O autor relaciona tais operadores aos possíveis efeitos perlocucionários de um ato de fala, em contraponto com os operadores de proposição, que dizem respeito ao conteúdo do texto. Para o autor, os operadores de ilocução estão relacionados à intenção comunicativa que leva o produtor a apresentar tal conteúdo, relacionando-os às estratégias de mitigação e reforço, que são traduzidas por Camparini (2009) como atenuação e asseveração, respectivamente. Da orientação de Hengeveld (1989), toma-se principalmente a descrição da função geral das estratégias em questão: reforçar ou atenuar o ato de fala sobre o interlocutor.

Os elementos modalizadores que retratam tentativas de negociação enfática são responsáveis por explicitar um produtor que se relaciona com o seu texto a partir de um engajamento total com o conteúdo modalizado, conforme se observa no parágrafo a seguir, que congrega tentativas de negociação enfática mediada pela necessidade epistêmica e pela necessidade deontica, respectivamente:

[01] *E claro que precisamos* manter a Maquina de Chuva ligada, a Amazônia precisa dela para não virar cerrado, também pessoas, o Brasil e países vizinhos precisam das chuvas porque a maioria da América do Sul é sustentada pela Maquina de Chuva, sendo assim que ela permaneça ligada para manter o clima equilibrado da região Sul, mantendo também as hidrelétricas que mantem as energias que precisamos para manter nosso aparelhos eletrônicos, manter a agricultura, pois é nosso alimento, entre varias outras coisas essenciais para nos como Agua para beber. (Necessidade epistêmica, Necessidade deontica)³

Vê-se, nesse parágrafo, que a modalização epistêmica tem como escopo o enunciado deonticamente modalizado. O elemento deontico (*precisamos*), em si, demarca um caráter incisivo, impositivo. O fato de o produtor recorrer ainda a um expediente do campo da necessidade epistêmica (*É claro que*) reforça o tom de asserção forte do enunciado e apresenta uma forma de constatar a necessidade. Nesse caso, pode-se aplicar a interpretação proposta por Camparini (2009): “a análise da sobremodalização permite que se verifique como a indicação de certeza/incerteza do falante interfere na percepção da força com que a obrigação, permissão ou autorização foi instaurada” (CAMPARINI, 2009, p. 192).

Com essa estratégia, o produtor se posiciona como alguém que tem conhecimento e autoridade sobre o conteúdo tratado no texto, o que afiança a tentativa de agir incisivamente sobre o interlocutor ao apresentar certa leitura do mundo como necessária, buscando minimizar as chances do parceiro da interlocução de contra-argumentar. A opinião é posta de tal forma que negá-la seria admitir-se ignorante sobre os fatos trazidos para o texto. Nesse caso, explicitar a situação atual do problema em debate é dado como um primeiro passo para chegar à proposição de ações que minimizem o quadro apresentado. Parece que o produtor procura primeiro se achegar ao leitor, angariando sua confiança e concordância, para depois pontuar a tese que vai defender no texto, estratégia que pode viabilizar uma negociação exitosa.

Para tanto, o produtor busca assegurar que a leitura aí proposta, ou mesmo imposta, seja aceita pelo interlocutor. Observa-se que, nesse caso, o tom incisivo explicitado pelos modalizadores é sustentado por outros elementos do cotexto linguístico. Citam-se o uso predominante do presente do indicativo e o uso de verbo no modo imperativo como estratégias que contribuem para sustentar o processo de negociação enfática. Nesse sentido, embora os modalizadores sejam considerados como tendo função de explicitar o ato ilocutório de asserção, tornando o ato de fala mais forte, considera-se que o cotexto toma também parte nesse processo.

³ Os parágrafos que constituem o *corpus* são transcrições *ipsis litteris* dos textos coletados.

Se, por um lado, pode-se tentar agir sobre a opinião do interlocutor por meio de uma ação mais incisiva, como é o caso da negociação enfática, por outro, também constitui estratégia válida para a argumentação certo distanciamento do produtor em relação ao seu próprio texto, numa negociação atenuada.

Os modalizadores alocados nessa categoria explicitam certo distanciamento do produtor em relação ao seu próprio texto e abrandam o ato de fala. Diferente do que ocorre com o processo de negociação enfática, na categoria em tela, o produtor apresenta argumentos não de forma incisiva, mas como uma sugestão de leitura de fatos do mundo, conforme ilustram os parágrafos a seguir:

[02] Se os governantes fizessem a sua parte, certamente haveria maior fiscalização, tendo maior fiscalização, a nossa Amazônia não estaria sofrendo. Mas não depende somente dos governantes para acabar com o desmatamento, e sim de toda a humanidade, pois as pessoas que morram na Amazônia **podem** preservar-la, e os que não morram **podem** ajudar de forma indireta, como por exemplo comprar apenas madeira legalizada. (Possibilidade deôntica)

[03] Ele também explica como a chuva, ventos, oceanos e florestas estão interligados e por que alteram esse equilíbrio **pode** trazer danos irreversíveis a vida e conclui o problema não é a natureza é o humano. (Possibilidade epistêmica)

Em ambos os casos, o produtor não se compromete com o conteúdo do texto e busca propor uma interação pautada em sugestões de leituras em relação ao tema trazido para debate. Em [02], vê-se um produtor que procura se posicionar como cidadão consciente e propor soluções para o problema abordado. Observa-se que, ao recorrer à asserção fraca, tenta se apresentar como um analista ponderado, que é capaz de interpretar criticamente o mundo, mas que não quer ser incisivo com o interlocutor. Ao contrário, procura se aproximar deste a partir de uma interação menos tensa, buscando pontuar soluções possíveis para o problema trazido para debate.

O modalizador do parágrafo [03] permite que o comprometimento do produtor em relação ao conteúdo da mensagem se dê de forma “frouxa”, uma vez que se promove uma “relativização” da certeza, conforme termo usado por Neves (2006, p. 174). Para a autora, ao situar seu enunciado no campo graduável do possível, o produtor confessa suas dúvidas e incertezas e, com isso, ganha em credibilidade. Em casos como o ilustrado nesse parágrafo, é recorrente no *corpus* a estratégia de amparar o conteúdo modalizado na voz da ciência para dotar o enunciado de força argumentativa, na medida em que tal estratégia apresenta-se como um argumento de autoridade, embora nem sempre se explicita a polifonia. Como mesmo a ciência, que está avalizada por técnicas e procedimentos que permitem uma previsão relativamente precisa de fatos futuros, não arrisca uma avaliação incisiva nesses casos, também o produtor se exime da responsabilidade pelo conteúdo modalizado, alçando-o à esfera do possível. Mais do que não se comprometer com o conteúdo expresso, e, com isso, ganhar em credibilidade com o leitor, o produtor garante um espaço propício para a imposição de ações necessárias com vista a impedir que a previsão se torne realidade, o que não poderia fazer se as consequências fossem postas como certas, inevitáveis, pois, nesse caso, qualquer proposta de ação seria improdutiva.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

A observação de tentativas dos dois movimentos de negociação, enfática e atenuada, reitera a ideia de que os elementos modalizadores, entre outras coisas, “revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento” (KOCH, 2002, p. 136) e determinam “o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores” (KOCH, 2002, p. 86), delineando o tipo de interação pretendida pelo produtor.

Ao recorrer a modalizadores, na “configuração linguística da realidade” (PAULIUKONIS, 2000, p. 91) que propõem no texto, os produtores ora procuram impor um ponto de vista, interpelando o interlocutor a tomar como certa a análise apresentada no texto, ora buscam se aproximar do leitor de modo a fazer dele um cúmplice, parceiro na construção da realidade que propõe via linguagem. Observa-se que os modalizadores pertencentes a ambos os eixos, epistêmico e deôntico, são postos em cena no artigo de opinião no intuito de orientar uma atitude responsiva imediata: a adesão do interlocutor ao discurso, a aceitação deste pelo parceiro da interação.

A negociação enfática se configura como uma estratégia de interpelação (RODRIGUES, 2001), pois o produtor – avalizado por um suposto conhecimento que tem dos fatos abordados no texto, ainda que tal conhecimento seja discursivamente criado, e pela assunção de uma suposta autoridade que lhe consente asseverar e impor uma interpretação acerca do tema trazido para debate – impõe ao leitor um determinado ponto de vista, que é apresentado como uma verdade à qual o leitor deve se sentir compelido, persuadido a aderir.

Atualizada pela necessidade epistêmica ou deôntica, a asserção forte contribui para o processo de negociação na medida em que sustenta a construção da imagem de um produtor que se engaja com seu texto e revela suas intenções de agir sobre o outro, promovendo, assim, um ambiente propício para a orientação declarada de pontos de vista. Ao assumir total responsabilidade em relação ao conteúdo apresentado, o produtor cria também para o interlocutor o “dever de crer”, conforme analisa Koch (2002). Segundo a autora, decorre daí um discurso autoritário, não admitindo contestação: “se, por acaso, o alocutário puser em dúvida o conteúdo da asserção, o locutor, provavelmente, dirá algo como: ‘Pois se eu estou lhe dizendo...’. Rejeitar a asserção, nesse caso, será rejeitar a própria continuidade do discurso” (KOCH, 2002, p. 138).

O tom imperativo implica uma posição de autoridade de quem escreve não apenas em relação ao conteúdo do texto, mas também em relação ao interlocutor, que é interpelado a aceitar a orientação argumentativa proposta. Com isso, cria-se uma interlocução com um alto grau de tensão, que é demarcada pelo relacionamento que o produtor propõe tanto com o enunciado quanto com o interlocutor, expondo sua face e também a do interlocutor, uma vez que exige deste um posicionamento. Aceitar ou negar a “verdade” apresentada no texto significa um exercício responsivo que precisa ser assumido pelo parceiro da interação.

O alto grau de engajamento e a tensão relacionados ao uso da asserção forte representam um risco ao produtor, que se expõe à contra-argumentação. Considerando o papel ativo do leitor no processo de negociação, entende-se que a rejeição é possível, o que permite dizer que recorrer a elementos do polo da necessidade implica tanto uma orientação mais incisiva do modo de perceber o mundo quanto a possibilidade de descontinuação do diálogo, pois uma recusa, por parte do interlocutor, da leitura apresentada no texto pode pôr abaixo o debate pretendido. Trata-se, pois, de um passo arriscado para o aluno, uma vez que este, de forma geral, não domina a temática e a situação de interação na mesma medida que o articulista o faz, conforme discutido anteriormente.

Por sua vez, os elementos modalizadores que explicitam movimentos de negociação atenuada retratam o ato ilocutório de asserção fraca, atualizado por meio de modalizadores da possibilidade epistêmica ou deôntica. Ao recorrer a essa estratégia, “o locutor não impõe (ou finge não impor) a sua opinião, ainda que se trate de mera manobra discursiva, deixando (ou fingindo deixar), assim, ao alocutário a possibilidade de aceitar ou não os argumentos apresentados, de aderir ou não ao discurso que lhe é dirigido” (KOCH, 2002, p. 86).

Nessa perspectiva, os modalizadores contribuem para a negociação na medida em que abrem espaço à crítica alheia e, dessa forma, promove-se uma aproximação entre produtor e leitor, num processo de agenciamento da negociação.

Essa estratégia permite ao produtor não se engajar totalmente com o conteúdo de seu texto, uma vez que não se responsabiliza integralmente pelo dito, propondo uma relação menos tensa com o texto e também com o interlocutor, promovendo, assim, um ambiente mais propício à preservação de sua face e a de seu parceiro.

Nesse processo, as possibilidades de continuidade do diálogo são, pois, maximizadas na medida em que, frente a uma possível recusa do conteúdo modalizado, o produtor pode se defender dizendo tratar-se de uma leitura possível, mas não necessária, do mundo. Propõe-se, assim, uma imagem positiva do produtor, a partir de sua apresentação como um analista capaz de admitir a limitação de seus conhecimentos e de acolher possíveis contra-argumentos.

6 AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A categorização proposta esteve orientada, basicamente, por fatores pragmáticos, o que permitiu congregiar em ambas as categorias elementos da necessidade epistêmica e deôntica. No entanto, é preciso considerar, como lembra Paulillo (1987), que as modalidades têm “um estatuto essencialmente semântico (que provém de sua origem na Lógica)” (PAULILLO, 1987, p. 5). Assim, sem desconsiderar as particularidades semânticas dos eixos deôntico e epistêmico, entendeu-se pertinente, no nível discursivo-pragmático, aproximá-los tendo em mente o relacionamento que o produtor mantém com o texto e com o interlocutor e o projeto de dizer que orienta tal relacionamento.

Na consideração da modalização no nível interacional, que não se limita a uma análise sintático-semântica de expedientes linguísticos, ficam em evidência os atos de fala indiretos. Pode-se recorrer ao eixo deôntico não para orientar ações, mas para agir sobre o interlocutor no sentido de convencê-lo da validade da tese apresentada, conforme visualizado no *corpus*. Em outras situações de interação, a modalização epistêmica pode ser usada para orientar ações. Como lembra Koch (2003b), nas situações concretas de interação, é o contexto em que o enunciado foi produzido que permitirá fixar sua força ilocutória.

Assim, a abordagem da modalização só passa a ter sentido se esta for analisada no contexto enunciativo de onde emerge, uma vez que, conforme analisa Coracini (1991), as modalidades constituem verdadeiras estratégias discursivas, e, portanto, não podem ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas. Nessa perspectiva, considera-se a relevância de estudar a atuação das modalidades em contextos específicos, observando os movimentos discursivo-pragmáticos propostos em situações particulares de interação, como é o caso do texto argumentativo escrito.

Assim, a pesquisa se propõe a apresentar contribuições aos estudos na área da Linguística por pontuar o papel pragmático-interativo dos modalizadores, considerando o nível interacional, questão pouco debatida na literatura atual, que, em geral, centra a atenção no relacionamento do produtor com o enunciado que produz. Espera-se ter contribuído para diminuir a lacuna, citada por Miranda (2005), em termos de procedimentos analíticos capazes de captar o papel dos recursos modalizadores no “monitoramento da dinâmica dos papéis sociais, ou seja, da dinâmica de sujeitos comunicativos operando sobre outros, ou de sujeitos comunicativos operando sobre si mesmos.” (MIRANDA, 2005, p. 181).

Ressalta-se, uma vez mais, que, embora o foco central deste trabalho seja os modalizadores, observa-se ser fundamental no desenvolvimento do processo de negociação o papel do cotexto, de modo a reforçar a necessidade de considerar os elementos modalizadores em seu cotexto linguístico. Observando tanto os modalizadores – e sua forma de lexicalização, aspecto que não foi abordado neste artigo – quanto seu entorno linguístico, verifica-se que há um *continuum* que vai do extremo da negociação enfática ao extremo na negociação atenuada. No entremeio, estão diversos pontos a partir dos quais o produtor escolhe enunciar, cujo limite não é facilmente estabelecido, uma vez que são congregadas estratégias diversas, muitas vezes apontando para direções opostas, que dificultam uma gradação clara entre um e outro ponto. Apesar de os diversos pontos do *continuum* a que chega o enunciado não ter sido foco de análise da pesquisa proposta, a constatação da recorrência de tal deslize parece significativa para uma análise que considere a interação, pois mostra como o produtor lida com as possibilidades múltiplas que encontra na língua para fazer vingar seu projeto de dizer.

Este estudo aponta resultados que podem ser significativos para encaminhamentos relativos à produção do texto argumentativo e, especificamente, à modalização linguística, uma vez que os usos efetivos que os alunos fazem da língua parecem constituir dado relevante para a organização do trabalho pedagógico com vista à superação de dificuldades de interação mediada pela modalidade escrita. Além disso, as categorias propostas podem ser didaticamente exploradas. Nesse sentido, as análises aqui postas visam a contribuir, conforme Leal (2008), para “entender os processos de escrita, o funcionamento de um texto escrito, para poder ensinar” (LEAL, 2008, p. 54).

Em outros termos, entende-se, conforme Leal (2008), que a intenção de promover uma interação pedagogicamente relevante deve considerar os textos produzidos pelos alunos como instâncias discursivas que são atravessadas por um conjunto de fatores ou de determinantes. E “saber detectar nos textos as marcas desses determinantes é poder começar a perceber a palavra do “outro” (do ‘aprendiz’), para poder realizar a atitude responsiva ativa” (LEAL, 2008, p. 56).

Ressalta-se a importância de possibilitar ao aluno o reconhecimento e a análise das marcas linguísticas da modalização (como também de outras categorias, como o posto, o pressuposto, o subentendido etc.), um caminho necessário para se chegar a uma inteligência mais aprofundada do texto (KOCH, 2002), por um lado, e a uma produção mais adequada aos contextos enunciativos de onde emergem textos com alto grau de argumentação, por outro. A abordagem da modalização linguística em sala de aula visa a auxiliar os alunos a lidarem com o texto, seja como leitores, que precisam alcançar as diversas “camadas” de significação (DASCAL, 1986) presentes em cada texto, seja como produtores, que precisam saber usar os recursos linguísticos de que a língua dispõe para alcançar os objetivos esperados em cada interação. A modalização linguística é relevante para o exercício da leitura e da produção escrita, uma vez que essa categoria está diretamente ligada à intencionalidade do produtor, ao seu grau de engajamento com relação aos enunciados que produz e ao relacionamento que pretende instaurar com o interlocutor, ou, ainda, à “maneira como representa a si mesmo, ao outro e ao mundo por meio da linguagem” (KOCH, 2002, p. 160).

Os parágrafos dos textos produzidos pelos alunos revelam que se faz necessário um trabalho mais aprofundado tanto com a modalização quanto com a argumentação *stricto sensu* e com o gênero em que tal argumentação é posta em cena que possa tornar o aluno mais consciente das possibilidades de orientação de sentido(s) viabilizadas pelos modalizadores. O uso consciente e produtivo das estratégias modalizadoras depende também das habilidades do aluno de lidar com aspectos textuais que vão além do domínio dos elementos modalizadores, implicando, por exemplo, o domínio das relações de coesão e coerência e da estrutura da oração, para citar apenas alguns dos aspectos que precisam ser considerados na construção do texto argumentativo escrito, e, de forma mais ampla, o domínio da situação de interação. Tais aspectos são relevantes para que as “tentativas” de negociação, apontadas neste trabalho, possam passar à condição de estratégias exitosas de negociação.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. L'argumentation dans la langue. *Langages*, 10^e année, n. 42, p. 5-27, 1976.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- _____; [N. V. Volochinov]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.
- BESSA NEVES, J. S. *Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião*. 2006. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BORILLO, A. Deux aspects de la modalité assertive: croire et savoir. *Langages*, 16^e année, n. 67, p. 33-53, 1982.

- CAMPARINI, A. M. P. A modalização deôntica no discurso jurídico. In: PEZATTI, E. G. (Org.). *Pesquisas em gramática funcional: descrição do português*. São Paulo: EDUNESP, 2009. p. 173-202.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP; FAPESP, 1992. v. 2. p. 213-261.
- CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.
- CORBARI, A. T. *Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de Ensino Médio*. 2013. 220f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- _____. *Um estudo sobre os processos de modalização estabelecidos pelo par “é + adjetivo” em artigos de opinião publicados no jornal Observatório da Imprensa*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.
- DASCAL, M. A relevância do mal-entendido. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 11, p.199-217, jul./dez. 1986.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- GOLDER, C. La production de discours argumentatifs: revue de questions. *Revue française de pédagogie*, Paris, v. 116, p. 119-134, 1996.
- _____; COIRIER, P. The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, Dordrecht-Boston, v. 10, p. 271-282, 1996.
- _____; _____. Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes*, Philadelphia, v. 18, p. 187-210, 1994.
- HENGEVELD, K. Layers and operadores in Functional Grammar. *Journal of Linguistics*, v. 25, p. 127-157, 1989.
- KOCH, I. G. V. *Desvendado os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2003b.
- _____. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____; FÁVERO, Leonor. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.
- LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FaE; UFMG, 2008. p. 53-67.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MIRANDA, N. S. Modalidade: o gerenciamento da interação. In: _____.; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 171-195.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- _____; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- _____; _____. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: EDUNESP, 2000.
- _____. A modalidade: In: KOCH, I. V. (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: UNICAMP; FAPESP, 1996. v. 6. p. 163-195.
- OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 23, p. 51-59, dez. 1977. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741977000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2011.
- PARRET, H. *Enunciação e pragmática*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: UNICAMP, 1988.
- PAULILLO, R. *Modalidade e asserção: um estudo semântico-pragmático de enunciados de possibilidade epistêmica*. 1987. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAULIUKONIS, M. A. L. Progressão textual e modalização. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, série 7, n. 7, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno07-17.html>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

_____. Processos de discursivização: da língua ao discurso: caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 89-96, 2000.

PETRONI, M. R. Construção do objeto discutível: argumentação e interação. *Polifonia*, Cuiabá, n. 10, p. 113-133, 2005.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FaE; UFMG, 2008. p. 69-83.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em:

<http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 04 mar. 2007.

VION, R. *Modalisation, dialogisme et polyphonie*. 2005. Disponível em :

<<http://www.dialogicidad.cl/papers/Vion.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

_____. Modalités, modalisations et discours representes. *Langages*, 38^e année, n. 156, p. 96-110, 2004.

Recebido em: 27/10/15. Aprovado em : 24/02/16.

Title: *Modal operators: negotiation in opinion piece*

Author: Alcione Tereza Corbari

Abstract: *This paper aims to present partial research findings of a doctoral thesis on the use of linguistic modality strategies. The investigation considers the role of modal operators in the negotiation process established by the relationship of the text producer with both the text content and the interlocutor. The analysis focuses on epistemic and deontic modal operators in paragraphs of opinion pieces written by 3rd year secondary students from a public school in Cascavel (Paraná, Brazil). This research is qualitative-oriented, using procedures of qualitative content analysis, following a descriptive-interpretive approach. The study is based on theoretical framework that focuses on analyzing real texts and examining specific linguistic resources, given the enunciation conditions involved in text production. It was found that students use strategies to mark their relationship with their own text and their interlocutor that fall in two negotiation categories: emphatic negotiation and attenuated negotiation, which involves illocutionary acts of strong and weak assertion, respectively.*

Keywords: *Modal operator. Negotiation. Opinion piece. Secondary Education.*

Título: *Modelizadores: la negociación en artículo de opinión*

Autor: Alcione Tereza Corbari

Resumen: *Este artículo presenta resultados parciales de tesis para doctorado que tuvo por objetivo investigar el uso de estrategias de modelización lingüística, considerando el rol de los modelizadores en el proceso de negociación demarcada por el relacionamiento que el productor establece con el contenido del texto y con o interlocutor. Se toman para análisis modelizadores de los ejes epistémico y deóntico ambientados en párrafos de artículos de opinión producidos por alumnos del 3º año de la Escuela Secundaria de una escuela pública de Cascavel/PR. La investigación cualitativa adopta cómo procedimiento metodológico el análisis textual cualitativo, y considera una perspectiva descriptivo-interpretativa. El estudio se apoya en supuestos teóricos que preconizan el análisis de textos reales y que permiten considerar expedientes lingüísticos específicos, teniendo en cuenta las condiciones enunciativas involucradas en la producción del texto. Fue observado que los alumnos recurren a estrategias de relacionamiento frente al propio texto y al interlocutor, que fueran congregados en dos categorías: negociación enfática y negociación atenuada, que involucran respectivamente los actos no locutorios de aserción fuerte y de aserción flaca.*

Palabras-clave: *Modelizador. Negociación. Artículo de Opinión. Enseñanza Secundaria.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160107-4015>

CONVERSAÇÃO NAS AFASIAS: UMA ANÁLISE DO TÓPICO DISCURSIVO E DO TURNO CONVERSACIONAL SOB A PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA

Caio Mira*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Escola da Indústria Criativa

São Leopoldo, RS, Brasil

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar excertos de uma interação de um grupo de convivência entre afásicos e não afásicos para demonstrar os desdobramentos do tópico discursivo e do turno conversacional. Para alcançar este objetivo, a abordagem teórica deste trabalho está fundamentada na perspectiva textual-interativa, desenvolvida na interface entre a Linguística Textual e a Análise da Conversação. As análises demonstram que os participantes afásicos do grupo, ao serem inseridos em situações conversacionais, atuam nas trocas dos turnos conversacionais e no desenvolvimento tópico, contribuindo para o engajamento e manutenção da conversação. Esses resultados possibilitam observar que, mesmo diante dos inegáveis déficits linguísticos que as afasias acarretam, os afásicos demonstram que o conhecimento das regras da conversação não está destruído ou perdido em decorrência da afecção do sistema linguístico, e reconhecem a configuração textual-interativa da conversação, manifestada pelas movimentações do tópico e pelas dinâmicas de turno.

Palavras-chave: Afasia. Tópico. Turno. Conversação.

1 INTRODUÇÃO

As situações conversacionais cotidianas, especificamente a conversação face a face, constituem o cenário básico de uso da linguagem em que nos engajamos cotidianamente com outros interlocutores em diferentes propósitos comunicacionais e interativos. A conversação cotidiana requer não só o princípio da cooperação pragmática, um conjunto de suposições amplas baseada nas máximas conversacionais de GRICE (1989) e que guiam o uso efetivo da língua na conversação, entre os interlocutores, mas, também, uma série de condições cognitivas, contextuais, sociais e linguísticas que são necessárias para uma interação bem-sucedida. O êxito de uma interação está relacionado ao modo que sequência de ações inter-relacionadas devem formar um todo coerente para que sejam compreensíveis pelos interactantes no processo conjunto de construção de sentidos. Nesse sentido, a conversação constitui um domínio empírico para a análise dos fenômenos textuais, interativos e linguísticos envolvidos na interação face a face; a conversação também revela as estratégias que os participantes de organizações sociais, em diferentes configurações, utilizam para construir e interpretar seu próprio mundo e agir nele, em um trabalho contínuo de construção e realinhamento interativo, social e comunicativo (MARCUSCHI, 1988).

* Doutor em Linguística. Professor do Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada. E-mail: cmira@unisinos.br

É importante salientar as diferenças teóricas e metodológicas entre a Análise da Conversação (AC) e a Análise da Conversa Etnomediológica (ACE). Apesar de ambas as perspectivas terem denominações semelhantes, o que pode gerar uma certa ideia de serem o mesmo campo, há distinções que marcam sensivelmente os pressupostos teóricos e o método de análise. O interesse central da ACE é constituído pelos procedimentos de análise e descrição “da ação social humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem, seja face a face ou ao telefone.” (GARCEZ, 2008, p. 22).

A conversa, e não a conversação, é o objeto de estudos da AC. Vale esclarecer essa distinção entre os dois termos. Para a ACE a conversa é a ação social humana face a face que ocorre pelo uso da linguagem. De um certo modo, há o uso generalizado dos termos conversa e conversação para designar o objeto de estudos da ACE e da AC, no entanto, o uso dos termos marca também uma diferença entre os campos. Para a ACE o objeto de análise não é só a conversa, compreendida como uma ação social, mas, também, a fala-em-interação, o meio em que nos engajamos um com os outros nas diversas atividades do nosso cotidiano (OSTERMANN, 2012).

A abordagem da ACE está fundamentada na tradição da pesquisa sociológica anglo-americana, tendo seu desenvolvimento ancorado na proposta de teoria social de Harold Garfinkel, a Etnomodologia. Grosso modo, a Etnomodologia considera que as ações práticas do dia a dia é uma ação lógica, constituída pelos participantes de uma interação no “aqui e agora” interacional (HAVE, 2007; PSATHAS, 1995 apud OSTERMANN, 2012).

Para a ACE, a compreensão dos fatos e das relações sociais é realizada e descrita empiricamente a partir dos microambientes sociais, nas situações cotidianas em que se engajam os falantes, nos lugares em que as relações e fatos sociais são continuamente construídos a partir da perspectiva êmica, isto é, a perspectiva dos participantes da interação a respeito das ações que ocorrem na cena interativa é o cerne do aparato metodológico da ACE. Nesse sentido, é necessário que se observe o que as pessoas estão fazendo “a partir da perspectiva do próprio local onde isso tudo está acontecendo” OSTERMANN (2012, p. 35).

Um dos traços mais marcantes que evidencia as diferenças entre a ACE e AC é a posição que a linguagem ocupa na análise das interações. O enfoque da ACE tem em seu escopo a articulação dos métodos de ação humana (por exemplo, a atribuição de responsabilidades, as explicações, os reparos) sob a perspectiva dos participantes da ação e não a descrição das formas de uso da linguagem na conversa (GARCEZ, 2008).

O surgimento da AC no Brasil está relacionado ao interesse de descrição da linguagem falada. Na década de 1980, Marcuschi, em um livro que serviu muito para divulgar o campo, salienta esse viés ao afirmar que o desempenho linguístico na fala não está apenas relacionado ao léxico ou à gramática, mas também pelos recursos verbais e não verbais. O autor destaca que essa afirmação é óbvia, porém, na língua portuguesa trata-se de uma obviedade intuitiva, pois “pouco se sabe sobre o seu funcionamento e menos ainda sobre os processos conversacionais” (MARCUSCHI, 1988, p. 6).

As palavras de Marcuschi marcam um dos principais pontos de distinção entre a AC praticada no Brasil e a ACE de tradição anglo-americana: o papel da linguagem no

aparato teórico-metodológico desses dois campos. Enquanto na ACE o cerne é a compreensão das ações e dos fatos sociais na perspectiva do falantes e a partir do uso da linguagem, na AC a linguagem ocupa uma posição central. Assim, a ACE busca analisar as ações mediante a linguagem e a AC busca compreender a linguagem e suas diversas formas de organização na cena interativa.

Para buscar compreender o uso da linguagem na conversação cotidiana, a AC estabeleceu seus princípios teóricos na Linguística Textual e na ACE em sua fase inicial, aliando a “Análise da Conversação aos demais estudos do texto e do discurso no âmbito dos estudos linguísticos; as características específicas da fala e da escrita e suas relações” (LEITE et al., 2010, p. 78). Apesar de trazer em seu escopo muitas categorias oriundas da ACE, como por exemplo o turno conversacional, os pares adjacentes e o reparo, a AC diverge desse campo ao propor que o uso da linguagem seja observado por meio de teorias que tomam como objeto de estudo o texto ou o discurso. Esse diálogo interdisciplinar imprime à AC o interesse pela investigação dos procedimentos discursivos e de seus efeitos interacionais no quadro de uma organização discursiva.

Considerando as diferenças teórico-metodológicas entre a ACE e AC, este trabalho se inscreve na AC e em sua perspectiva de enfoque textual-interativo. Acreditamos que essa opção teórico-metodológica seja capaz de demonstrar a relação das dinâmicas de turnos e a movimentação tópica nos excertos aqui apresentados, pois possibilita analisar de forma consistente as marcas textuais da construção do discurso no fluxo interacional da conversação (JUBRAN, 2006a).

O enfoque textual-interativo será utilizado em nossas análises para contemplar tanto os fenômenos relacionados ao turno conversacional como ao tópico discursivo. A opção pelo enfoque textual-interativo é devido ao caráter interativo da atividade discursiva, que se torna evidente no processo de manutenção tópica e no partilhar de conhecimento entre os participantes de uma interação e o esforço cognitivo do coenunciador no sentido de produzir inferências; enfim a disposição para “negociar” o sentido (KOCH; PENNA, 2006, p. 25).

A concepção de linguagem da perspectiva textual-interativa é fundamentada por uma abordagem pragmática que tem em seu escopo a noção de competência comunicativa, definida como a capacidade de manter a interação em situações de produção e compreensão de textos (JUBRAN, 2006a). Transpondo essa concepção de linguagem, e, conseqüentemente, a noção de competência comunicativa que subsidia a perspectiva textual-interativa para a terreno das afasias, podemos tecer alguns questionamentos interessantes. Se as afasias constituem um quadro de perda de linguagem, tanto no que diz respeito aos processos de produção quanto também aos de compreensão, é possível estabelecer a hipótese de que os participantes afásicos são capazes de manipular o turno conversacional e o tópico discursivo em situações de uso da linguagem? Em outras palavras, os afásicos demonstram possuir uma competência comunicativa, conforme é preconizada pela perspectiva textual-interativa, para participarem e para manterem a fluidez de uma situação conversacional dessas duas importantes categorias conversacionais? Para tratarmos da questão do uso da linguagem afásica na conversação, é necessário situarmos a definição linguística de afasia e as suas implicações, que ultrapassam o terreno da linguagem.

As afasias são, fundamentalmente, sequelas de um acidente vascular cerebral, de traumatismos cranianos (AVC) ou de tumores cerebrais que afetam sensivelmente a linguagem em seus vários níveis de constituição e processamento. As afasias podem afetar as formas de articulação e produção dos segmentos fonético-fonológicos, a capacidade de ordenar sintaticamente os elementos dos enunciados, a seleção de itens lexicais em situações comunicativas e os processos semânticos de compreensão e produção (JAKOBSON, 1954; LURIA, 1976, 1981). Essa concepção de afasias está fundamentada em uma idealização de um normal da linguagem.

Por este viés, as manifestações afásicas em nada teriam a ver com processos que também ocorrem na linguagem não patológica; além disso, são diagnosticadas a partir de testes de base estruturalista e normativa que têm o pressuposto de que elas são, essencialmente, um problema da ordem de uma metalinguagem estrita, ou seja, um problema de reconhecimento das estruturas e das propriedades da língua tomada como um sistema fechado em si mesmo.

A afasia não é só um problema de reconhecer e operar as unidades linguísticas, mas um problema de ordem discursiva e sociocognitiva, pois há um quadro de instabilidades provocado por um evento neurológico e suas implicações, que vão além das sequelas neurocognitivas. Indiscutivelmente, o impacto das afasias repercute no âmbito biopsicossocial. Uma das principais consequências acarretadas pela afasia é o isolamento social que é desencadeado pela interrupção da atividade de dar forma aos conteúdos de nossas experiências e de construir aquilo que é vivido em um sistema simbólico que constitui nossa realidade (VYGOTSKY, 1984; TOMASELLO, 2003, 2008). Nosso intuito, neste artigo, é aprofundar seu contorno linguístico-interacional a partir da análise de excertos de uma situação conversacional entre os participantes afásicos e não afásicos de um grupo de convivência por meio de duas categorias analíticas: o tópico discursivo e o turno conversacional.

2 DUAS CATEGORIAS PARA ANÁLISE DAS CONVERSAÇÕES DE AFÁSICOS: O TÓPICO E O TURNO

Pesquisadores da AC e da Linguística Textual concebem a noção de tópico discursivo a partir da convergência de fatores de ordem textual e de ordem interativa que estão imbricados nos processos de constituição dos textos orais. É em função dessa convergência que o enfoque textual-interativo permite analisar de forma consistente as marcas textuais da construção do discurso no fluxo interacional da conversação. No âmbito da perspectiva textual-interativa, é fundamental que o produto linguístico seja abordado a partir das marcas que os fatores interacionais imprimem na superfície textual (JUBRAN, 2006a).

A abordagem textual-interativa conforme é desenvolvida nos estudos de Jubran (2006b) apresenta uma tendência em atribuir um maior peso à dimensão textual do que à dimensão interativa para conceituação do tópico como uma categoria analítica. A autora justifica tal posicionamento em função “do estabelecimento de traços que definam uma categoria analítica operacionalizável com alguma segurança e objetividade na

identificação de unidades textuais” (2006a, p 91). Especificamente, o peso interacional do enfoque de tópico discursivo denomina o envolvimento conjunto dos interlocutores na produção de um texto, e não como o fator de demarcação tópica.

A ênfase da dimensão textual recai justamente nas propriedades que definem a noção de tópico como uma categoria analítica. São duas as suas propriedades, segundo a autora: *centração* e *organicidade*. A propriedade de *centração* assume um papel fundamental para a definição de tópico, pois é por meio dela que é possível identificar, na dinamicidade da conversação, os referentes textuais mais recorrentes que compõem um conjunto de semelhanças temáticas. Para isso, a propriedade da *centração* abrange três traços: a *concernência*, a *relevância* e a *pontualização*. A especificidade de cada um dos traços na propriedade da *centração* é a seguinte:

- a) *concernência*: relação de interdependência semântica entre os enunciados de um segmento textual – implicativa, associativa, exemplificativa ou de outra ordem pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específicos de referentes (objetos de discurso);
- b) *relevância*: proeminência desse conjunto decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) *pontualização*: localização desse conjunto, tido como focal em determinado momento do texto falado (JUBRAN, 2006a, p. 92). [ênfase adicionada]

Os traços da propriedade de *centração* visam a delinear o tópico em sua materialidade textual, ou seja, apreender o conjunto de referentes dispostos na superfície do texto que apresentem entre si uma dada simetria temática. A propriedade de *centração* e seus traços são os instrumentos que permitem identificar com maior clareza (de forma menos intuitiva) o tema ou o assunto que emerge nos textos orais, estando relacionada à dimensão textual do enfoque textual-interativo da noção de tópico discursivo. Jubran (2006c) salienta que a *concernência* e a *relevância* são os traços imprescindíveis para precisar a *centração* tópica, enquanto a *pontualização* é o traço que permite localizar os limites de um segmento tópico num determinado momento da conversação.

Já a segunda propriedade da noção de tópico, a *organicidade*, diz respeito às relações de dependência tanto no plano intratópico, quanto no plano intertópico. É a propriedade de *organicidade* que permite estabelecer a abrangência dos tópicos. O plano hierárquico configura uma relação de ordenação dos tópicos, uma relação vertical em que um tópico maior se ramifica em tópicos menores em função da abrangência referencial e temática.

A coerência entre os tópicos é construída ao longo das trocas de turno pela colaboração dos falantes, desempenhando o fio condutor da atividade discursiva, que organiza a aparente fragmentação da fala (MARCUSCHI, 1998). A coerência tópica e as trocas de turnos são os fatores que possibilitam a *progressão tópica* em função da projetabilidade dos turnos. Há uma projeção de possibilidades que um elemento do turno antecedente desencadeia em relação ao próximo turno, de modo a estruturar a conversação (LEVINSON, 2007).

A relação de interdependência entre os turnos é sustentada pelo entrosamento interativo dos interlocutores, que procuram articular suas falas e mantê-las coesas e

coerentes em relação a um conjunto de segmentos tópicos, salientando-se num dado momento do evento comunicativo. No entanto, o desenvolvimento de um tópico não decorre somente em função do encadeamento de turnos, mas também em função da *progressão referencial*, que diz respeito “à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes ou formando o que se pode denominar cadeia referencial” (MARCUSCHI, 2006, p. 21).

O estudo pioneiro de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) sobre a sistemática elementar da troca de turnos representa um marco inicial dos estudos da ACE, por traçar um modelo de tomada de turnos ancorado na observação empírica dos aspectos sistemáticos recorrentes da conversação. A proposta que os autores lançam configurou-se, na realidade, nos princípios analítico-metodológicos que regem os estudos da ACE. Esses princípios são: *i*) uma abordagem rigorosamente empírica, que evita a construção de pressupostos teóricos e de julgamentos intuitivos; *ii*) a busca de padrões recorrentes em um número expressivo de conversações em contextos naturais; *iii*) ênfase às consequências interacionais e inferências que os falantes realizam nas conversações; *iv*) a explicação das propriedades sistemáticas da organização sequencial da conversa e as maneiras como as enunciações são concebidas para gerar tais sequências (LEVINSON, 2007).

A partir desses princípios, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) concebem um modelo para a dinâmica das trocas de turnos que busca estabelecer uma sistemática elementar calcada em dois elementos: as unidades de construção de turno (doravante UCT) e os lugares relevantes de transição do turno (doravante LRT). O objetivo de muitos trabalhos, no âmbito da ACE, concentrou-se na tarefa de oferecer subsídios teóricos e analíticos da organização dos turnos a partir do sistema de trocas proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Posteriormente, alguns estudos sobre a noção de turno neste campo revelam, entre outras coisas, uma forte tendência descritivista e a preocupação de definir traços linguísticos que constituem os turnos. A hipótese de que a sintaxe isoladamente não consegue abarcar as estratégias das trocas de turno torna-se mais pertinente (SELTING, 1996, 2000; FORD; FOX THOMPSON, 1996, GOODWIN, 2004, SCHEGLOFF, 2007).

Um trabalho que investigou essa hipótese também foi o de Ford, Fox e Thompson (1996). As autoras afirmam que não estão convencidas a respeito da hipótese da predominância sintática, e defendem a ideia de que os fatores extralinguísticos, não verbais, contextuais e situacionais estão envolvidos nos processos de projeção e finalizações de turno. Corroborando a tese de que a sintaxe não é o nível mais proeminente da constituição dos turnos, Schegloff (2007) reconhece que o contexto da interação desempenha um papel fundamental na construção dos turnos. Dessa forma, a admissão de fatores pragmáticos, como por exemplo fatores situacionais e não linguísticos, para designar outros mecanismos que estão fora de aparato organizacional da sintaxe e até mesmo da gramática, abre a possibilidade de questionar o que realmente determina a troca de turnos numa conversação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O fragmento do episódio conversacional que analisamos neste trabalho é parte do acervo de dados linguístico-interacionais do Grupo de Pesquisa “Cognição, Interação e Significação¹” (COGITES). Esse acervo consiste em gravações em meio audiovisual das interações ocorridas no Centro de Convivência de Afásicos, o CCA. Atualmente, o acervo conta com cerca de 450 horas de interação gravadas em vídeo, 350 horas digitalizadas e 200 horas transcritas.

Diante do amplo acervo de dados do COGITES, os critérios que nortearam a seleção dos excertos do episódio conversacional analisados no presente trabalho foram os seguintes: a configuração do grupo durante os encontros ocorridos em um ano; a recorrência de atividades de linguagem que fossem representativas do enquadre interacional *Relato do Cotidiano* e a recorrência de encontros em que os participantes afásicos apresentam maior engajamento na atividade do Programa de Linguagem e desenvolvimento do tópico e nas tomadas de turno. A escolha do tópico e do turno com categorias de análise para este trabalho está relacionada ao papel importante que essas duas categorias desempenham no reconhecimento que os participantes demonstram ter dos enquadres interativos. O tópico revela-se, na observação e na análise de nossos dados, como o fator responsável pela organização dos turnos conversacionais e dos enquadres interativos.

O CCA foi concebido como um espaço de interação para o exercício efetivo de práticas cotidianas de linguagem entre os participantes afásicos e não afásicos a fim de contribuir para o maior entendimento da condição de afásico, e oferecer alternativas para a reintegração social desse sujeito pela convivência e enfrentamento mútuo das inúmeras dificuldades que a afasia implica. Os participantes afásicos que frequentam o CCA são encaminhados pelo Departamento de Neurologia, onde recebem todo tipo de assistência clínica necessária. Os não afásicos que integram o CCA são amigos, familiares e pesquisadores, sendo que estes últimos desenvolvem seus trabalhos no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (MORATO et al., 2002).

Os encontros desse grupo do CCA acontecem semanalmente, às quintas-feiras, em um prédio especialmente adaptado para tal finalidade, situado nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). As atividades do grupo são iniciadas, geralmente, às nove horas, estendendo-se até aproximadamente ao meio dia, desdobrando-se em duas partes principais, mediadas por uma pausa para o café preparado coletivamente: o Programa de Expressão Teatral e o Programa de Linguagem. O fragmento que analisamos no presente trabalho é proveniente do Programa de Linguagem.

¹ O grupo de pesquisa COGITES – Cognição, Interação e Significação – que reúne pesquisadores de diferentes formações, dedica-se ao estudo das relações entre linguagem e cognição por meio da descrição e análise de práticas discursivas, em especial as que envolvem indivíduos com afasia e com Doença de Alzheimer. Disponível em: <<http://cogites.iel.unicamp.br>>.

As atividades do Programa de Linguagem procuram explorar os diversos gêneros e eventos que constituem o uso da linguagem no cotidiano, tais como: diálogos, comentários, narrativas, a exposição e a discussão de notícias de jornais e revistas, as discussões sobre temas sociais e culturais diversos (principalmente de produções culturais como filmes, peças de teatro e obras literárias), comentários sobre o noticiário e a vida política do país, assim como relatos da vida cotidiana e familiar dos membros do grupo.

As atividades do Programa de Linguagem configuram-se como um evento interativo reunião. O evento interativo reunião pressupõe o direcionamento das atividades por um dos integrantes e a existência de uma pauta que organiza a ação. Durante o desenvolvimento do evento interativo *Reunião*, observamos a emergência de dois diferentes e recorrentes enquadres interativos (*Debate e Relatos do Cotidiano*). O conceito de enquadre interativo refere-se à percepção de qual tipo de situação interativa ocorre durante a conversação, de qual o sentido negociado conjuntamente pelos falantes na interação (TANNEN; WALLAT, 1987/2002, p. 188-89).

Os participantes de uma interação são capazes de perceber as alterações nas estruturas de participação que provocam a emergência de novos enquadres interativos. A consequência da emergência de novos enquadres interativos é a modificação da dinâmica dos turnos e das formas de desenvolvimento do tópico.

As formas de desenvolvimento do tópico dizem respeito a quem o instaura e os conduz mediante a estrutura de participação vigente. Esses dois fatores estão atrelados ao tipo de enquadre interativo que se estabelece durante a reunião. A emergência dos enquadres e a alteração na estrutura de participação e na forma de desenvolvimento do tópico afetam sensivelmente o engajamento dos participantes afásicos nas atividades do Programa de Linguagem do CCA.

O recorte dos dados analisados foi realizado a partir do segmento tópico e das formas de condução dos turnos, no intuito de analisar a configuração interativa e a partir dessas duas categorias conversacionais. Especificamente, os excertos apresentados neste artigo são provenientes do enquadre *Relatos do Cotidiano*. Nesse enquadre interativo, é requerido que os participantes elaborem relatos ou teçam comentários a respeito de algum tópico surgido na discussão ou durante o desenrolar de alguma atividade específica na qual o grupo esteja envolvido, sendo caracterizado fundamentalmente por uma flexibilidade da estrutura de participação. Dessa forma, o sistema de trocas de turno é mais irregular, há mais sobreposições e o desenvolvimento do tópico ocorre de maneira menos dirigida, por se tratar de uma situação conversacional que é desenvolvida em um contexto institucional. Apesar do contexto das interações ser predominantemente institucional, devido às características do CCA, esse contexto é fluido, pois é possível perceber a alternância entre momentos em que a conversação é de uma natureza mais institucional e outros em que há características de conversação não institucional. Essa alternância pode ser observada em nossos dados.

O enfoque textual-interativo será utilizado em nossas análises para contemplar os fenômenos relacionados ao turno conversacional e ao tópico discursivo. A escolha do enfoque textual-interativo é justificada em função da colaboração entre os interlocutores na interação oral, o partilhar de conhecimento entre ambos e o esforço e a disposição para produzir inferências e negociar os sentidos (KOCH; PENNA, 2006).

O sistema de notação utilizado na transcrição dos dados tem como base as notações já utilizadas nos estudos do projeto NURC e marcações propostas por Marcuschi (1998)

para a análise de interações orais, acrescidas de alguns elementos que salientam aspectos importantes para a análise das situações interativas envolvendo indivíduos afásicos, como a presença de semioses não verbais (aspectos proxêmicos, expressão facial, atitudes corporais, gestualidade, direcionamento do olhar, etc.), fundamentais para a compreensão da dinâmica interativa das atividades do CCA. Para garantir a melhor compreensão dos dados, adotamos alguns procedimentos que vale aqui ressaltar:

- a) a identificação dos participantes do CCA é feita a partir das iniciais do nome e do sobrenome. No caso dos afásicos, as iniciais estão negritadas apenas para a visualização dos dados;
- b) o texto da transcrição é apresentado em sistema ortográfico modificado;
- c) no caso de locução, são usadas as iniciais em letras maiúsculas dos participantes; quando se trata de suas condutas não verbais ou de significação não verbal, a descrição de tais aspectos segue entre parênteses.

1) Perfil dos participantes afásicos

EF é um senhor, nascido em setembro de 1942, que foi acometido por um AVC em 1988. O diagnóstico neurológico inicial foi afasia de Broca, predominantemente eferente. A produção oral de EF caracteriza-se por emissão de palavras isoladas, apresentando o que na literatura afasiológica é chamado de “estilo telegráfico”. A articulação da fala é laboriosa, gerando sequências ininteligíveis e, por vezes, criando segmentos que não pertencem ao inventário fonológico da língua portuguesa.

MG é uma senhora brasileira, nascida em abril de 1948, destra, solteira. Em 31/12/1999, sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Disso resultou uma afasia de predomínio expressivo, com hemiparesia² à direita e apraxia orofacial. Em sua linguagem observam-se, de maneira consistente, dificuldades de encontrar palavras e dificuldades predicativas, além de parafasias³ (fonológicas em especial).

MS é um senhor brasileiro, paulista, destro, nascido em janeiro de 1946. Após o AVC, MS apresenta, como seqüela, déficit motor à direita e afasia expressiva. Além de afasia, o diagnóstico de MG indica marcha parética, mantendo hemiparesia direita com sinais de liberação piramidal (Hoffman e Babinski à direita). Caracteriza sua afasia dificuldade para encontrar palavras, perseverações, disartria⁴ leve, além de hemiparesia à direita.

NS é uma senhora brasileira, destra, casada, dona de casa, nascida em dezembro de 1959. Em 1999 foi acometida por um AVC. Posteriormente, NS apresentou um quadro

² Perda da força muscular que atinge um dos lados do corpo, geralmente o lado contrário ao do local da lesão cerebral (RAPP, 2001).

³ Parafasia, basicamente, diz respeito à substituição de uma palavra-alvo (aquela pretendida pelo sujeito) por uma outra ou da troca de um som por outro, podendo variar o grau de semelhança entre o som ou palavra pretendidos e os efetivamente realizados (RAAP, 2011).

⁴ A disartria abrange um grupo de alterações da fala que são resultantes de transtornos do controle muscular causadas por uma lesão do SNC ou periférica, havendo um certo grau de lentidão, incoordenação ou alteração do tônus muscular que caracterizará a atividade do mecanismo da fala (RAPP, 2001).

de afasia transcortical motor decorrente de um Acidente Vascular Cerebral isquêmico à direita. NS, além de afasia, apresenta um leve déficit motor à direita. Em termos neurolinguísticos, caracterizam o quadro afásico de NS dificuldades de acesso lexical, expressão verbal do tipo telegráfica, com supressão de palavras funcionais, dificuldade de seleção de morfemas gramaticais e predominância de substantivos (em detrimento de verbos). Tal quadro caracteriza uma afasia de predomínio expressivo.

SI é uma senhora nascida 1940. Ela sofreu um AVC hemorrágico em 1988. A avaliação neuropsicológica inicial foi realizada no Hospital de Clínicas da UNICAMP. Após o evento neurológico, SI apresentou discreta hemiparesia à direita, afasia semântica e síndrome piramidal à esquerda. Sua linguagem oral apresentava iteração, acompanhada de dificuldade de encontrar palavras, parafasias semânticas e fonológicas, apraxia⁵ bucofacial.

SP é um senhor nascido em março de 1933, de origem italiana, que, aos dois meses de idade, mudou-se para o sul da França, tendo se naturalizado francês. Aos 36 anos, sofreu um Acidente Vascular Cerebral isquêmico (afetando a área do lobo temporal e núcleo da base parcialmente), que o deixou com uma afasia expressiva e com uma hemiplegia⁶ à direita, diagnosticadas no Hospital de Clínicas da UNICAMP. Sofreu novo AVC cerca de 30 anos depois, o que agravou seu quadro afásico.

2) Análise das situações conversacionais

As pesquisadoras HM e JC e os afásicos MS, NS, SP, SI e EF participavam da Atividade de Linguagem, cujos excertos estão transcritos abaixo. Naquela ocasião, o grupo recebeu dois visitantes: uma candidata a vereadora e a esposa de um dos integrantes afásicos. A candidata a vereadora foi trazida por um dos integrantes afásicos para conversar com o grupo e explicar suas propostas de campanha. A candidata apresentava os argumentos para suas propostas e os integrantes do grupo faziam questões e comentários. Após a saída da candidata, o enquadre interativo do grupo é reconfigurado. É exatamente neste momento que o Excerto 1 foi selecionado.

⁵ Apraxia é geralmente definida em termos clínicos como perturbação dos movimentos prosposicionais e da agilidade motora adquirida, que não pode ser atribuída a um problema motor primário ou a um déficit de compreensão (RAPP, 2001).

⁶ Paralisia muscular que atinge um dos lados do corpo, geralmente o lado contrário ao do local da lesão cerebral (RAPP, 2001).

Excerto 1**Linhas: 19-46**

19 HM: eu sei que a dona N também não tem aqui... ela não vota
20 MG: não tem título
21 EF: ah
---> ((tira uma foto da carteira))
22 SI: meu marido vota
24 HM: seu marido vota né... é
25 EF: hum ah
---> ((vira em direção a HM e lhe entrega a carteira de identidade))
26 HM: mil novecentos e trinta... setenta e quatro anos
27 EF: é:::::
! ((pega a identidade das mãos de HM e a guarda novamente na carteira))
28 MG: ixi:::: tudo isso?... no::ssa ((risos))
29 SI: ano que vem a senhora (SI) você mais véio
30 HM: olha aqui é por isso que você reconheceu a dona L né... tá aqui na foto
-----> ((mostra uma foto para NS))
31 NS: é eu vi eu conheço eu conheço
32 HM: muito simpática sua mãe... não M... nova... muito ativa... bacana
33 MS: [isto *--->*
((faz sinal com o polegar um pouco antes da verbalização))
34 MS:oi... oi-ten
35 JC: [eu não vi as fotos
36 HM: oitenta
37 MS: ah... é ... uhamm...três
---> ((indica o número três com os dedos das mãos))
38 NS: [[três
39 HM: bom agora eu queria que o M explicasse o que que ele faz... tá aqui fazendo
40 MS: ah... humm
41 HM: o que que o senhor acha seu S?
-----> ((ergue a foto em direção a SI))
42 SP: ah...hummm ((emite aspirações))
-----! ((ergue o braço em direção a HM))
43 NS: deixa eu ver deixa eu ver
-----> ((pega das mãos de HM a foto)) ((MG pega outras fotos sobre a mesa))
44 HM: deixa eu pegar outra que tem aqui... tem que dar umas explicações aqui pra gente
-----> ((pega outra foto sobre a mesa))
45 JC: olha que... hora ele mostra pela primeira vez
46 MS: A-CUN-PUN-TU-RA

Nesse encontro, MS trouxe fotos que estavam dispostas sobre a mesa. Na linha 21, EF tirou uma foto de sua carteira, e, a partir deste momento, o tópico anterior (“quem vota”) é encerrado e há o surgimento de um novo tópico: “relato das fotos”. Como esse tópico demanda uma atividade narrativa em que os participantes relatam a cena expressa na fotografia, há uma maior autonomia dos participantes afásicos tanto para inserir e sobrepor os turnos, quanto para agregar novos referentes ao tópico, o que favorece o surgimento de novos subtópicos. A reconfiguração do encontro pode ser observada, de uma forma geral, no segmento 21-45.

Ainda no segmento 21-45, é possível observar que os participantes afásicos lançam mão de recursos extralinguísticos (gestos dêiticos) para a construção e a inserção de seus turnos. Alguns exemplos dessa mudança nas dinâmicas de turnos são o uso de gestos para

preencher os espaços de longas pausas ou hesitações quando há dificuldades de evocação lexical ou de implementação fonética. Os gestos permitem aos afásicos manter o turno, como nos mostra a linha 37. Outro recurso constantemente utilizado pelos participantes afásicos são as sobreposições de turnos nos momentos de hesitações. Esses turnos não são propriamente tentativas de tomada de turnos; eles indicam que o falante acompanha ou segue as palavras do seu interlocutor (GALEMBECK, 1997), conforme podemos observar na linha 38.

As passagens de turnos realizadas ou facilitadas por meio de fatores que não estão estritamente condicionados aos níveis linguísticos (como por exemplo a sintaxe ou léxico, como é proposto inicialmente por Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) revelam, neste segmento, que os afásicos manipulavam de forma muito satisfatória algumas regras do modelo preconizado pelos autores, tais como: a seleção do próximo falante, a retenção e a projetabilidade de turnos.

Um exemplo evidente das formas de projeção dos turnos nas interações do CCA é o segmento 32-45, em que transições de turnos ocorrem por meio de complementos às hesitações, uso de *promptings*⁷ orais e uso de elementos encapsuladores (linha 33 – “isto” de MS, que confirma a complementação do turno anterior). Essas evidências corroboram os estudos de Ferguson (1998) e Ford, Fox e Thompson (1996). Segundo esses autores, as unidades de construção de turno (UCT) são finalizadas e percebidas pelos falantes não somente por meio dos *gaps* sintáticos e marcas lexicais da língua, mas também por elementos vinculados ao contexto imediato da interação (conforme podemos observar os gestos dêiticos e sinalizadores nas linhas 30, 33, 37 e 41), utilizados tanto por participantes afásicos, quanto não afásicos.

Ainda que os participantes afásicos apresentem dificuldades na manipulação de determinadas estruturas linguísticas, é possível perceber que as dinâmicas de turnos ocorrem de forma muito semelhante às conversações que envolvem participantes não afásicos. O excerto 1 também indica que a estruturação da conversação não é somente garantida pelos fatores intrínsecos à língua, ou até mesmo à ideia de domínio gramatical, mas também a uma gama de fatores contextuais que emergem no âmbito do contexto imediato da interação. Esses fatores são as mudanças de enquadre, ou seja, de uma reunião dirigida para momentos de relatos do cotidiano, a percepção de que na interação há a demanda de momentos de narrativas e que é pertinente compartilhar a experiência individual com o grupo (HANKS, 2008). Na linha 39, observamos que a participante não afásica insere seu turno resgatando a fala institucional da interação. Esse tipo de retorno é recorrente e será observado em outros fragmentos dos excertos de nossa análise.

Na sequência da interação, o grupo pede a MS que relate a situação de uma das fotos (segmento 44-46). Na linha 46, MS introduz um novo referente (acupuntura), o que ocasiona uma mudança de tópico. Tal mudança é perceptível em função da introdução de um novo referente, que é desenvolvido no decorrer desse encontro, conforme podemos observar no excerto 2.

⁷ Os integrantes do CCA utilizam frequentemente os *promptings* orais no intuito de dar continuidade ao desenvolvimento do tópico e também do turno. O *prompting* oral é a pista articulatória; ou seja, é a execução, pelo interlocutor, do primeiro gesto articulatório ou das primeiras sequências do gesto, que compõem as primeiras sílabas da palavra pretendida (FREITAS, 1997).

Excerto 2

Linhas: 47-67

47 HM: ah e:::::

48 JC: só... acupuntura pra melhorar
-----→ ((coloca a mão na cabeça))

49 MG: você... quanto paga?

50 MS: na-da nada
--→ ((acena com a mão))|

51 NS: mas por quê?

52 JC: plano de saúde?

53 MS: NÃO ... e:::::u.
--→ ((aponta o dedo para si mesmo))

54 NS: [hospital hospital]

55 MS: isso... e::: e::::
---→ ((aponta o braço em direção a NS))

56 NS: lá na... hospital não é

57 MS: e::::... Laércio

58 JC: seu amigo

59 MS: i::sso

60 HM: o Dr Laércio o médico que faz acupuntura

61 MS: [issoé::::

62 JC: então ele... ele faz de graça por que ele é seu amigo

63 MG: eu eu... quiser ir lá... ele tam-bém faz?

64 NS: [mas por quê?

65 JC: o que é acupuntura?

66 NS: mas por quê?

67 MS: eu faço ((EF toca no braço de MS, e emite "é::::"))

A partir do momento em que MS informa ao grupo que se submete a um tratamento com acupuntura, os afásicos se engajam na atividade de discussão desse novo tópico, que é pertinente à maioria dos integrantes do grupo.

Na linha 49, a pergunta de MG (“você... quanto paga?”) promove uma primeira alteração na dinâmica de turnos da interação. De uma atividade dirigida pelas pesquisadoras, passamos a um diálogo em que principalmente duas participantes afásicas (MG e NS) alteram a estrutura de participação vigente até então, tomando a frente das pesquisadoras (HM e JC) e realizando elas mesmas perguntas sobre o tópico introduzido, no qual a pesquisadora HM desempenhava o papel de fazer as solicitações e os afásicos desempenhavam o papel de responder àquilo que lhes era solicitado. Nas linhas 64 e 66, a reiteração do enunciado de NS promove uma primeira mudança na contração do referente tópico, conforme pode ser observado nos excertos seguintes.

Há no excerto 2 um outro direcionamento da atividade, isto é, um diálogo que não é dirigido pelas pesquisadoras, mas sim pelos afásicos (MS, NS e MG). É possível observar nesse diálogo um maior número de sobreposições nos turnos e recursos gestuais que auxiliam na construção dos sentidos.

Excerto 3

Linhas: 68-77

68 JC: a::h olha só...a N quer saber por que que na orelha
---→ ((segura a orelha))

69 NS: é por que?

70 HM: pera aí... pera aí... vamo ... vamo organizar aqui ((HM e JC tentam organizar a interação, JC gesticula com o braços indicando desordem)) por que se fica conversas.... paralelas que....a gente sabe... como é o mesmo assunto se todo mundo tá

71JC: [não dá certo

72 HM: interessado vamos voltar aqui né...então a G perguntou/o M perguntou é de graça que faz? o M falou ... é

73 NS: [é então

74 HM: é de graça por que o médico é amigo dele então ele... tá fazendo um favor... não sei...mas aí G quer

75 MS: [[isso

76 NS: [[eu sei...ah eu sei

77 HM: saber ela for lá também vai ser de graça... é isso?

Todos os participantes da atividade voltam a atenção integralmente para a discussão do tópico “acupuntura”. A inserção do subtópico “pagamento do tratamento”, realizada por MG (linha 63 – Excerto 2), suscita a adesão mais ativa dos participantes. Os participantes afásicos se interessam pelo tópico e participam da interação conjuntamente, porém de maneira heterogênea. Mesmo discutindo o mesmo tópico, os interesses de MG e NS são distintos. O interesse de MG é saber quanto MS paga pelo tratamento, enquanto NS questiona apenas por qual motivo ele se submete a esse tipo de tratamento.

No terceiro excerto, é visível a alteração do enquadre interativo. A fala de HM, na linha 70 (“pera aí... pera aí... vamo ...vamo organizar aqui por que se fica conversas.... paralelas que....a gente sabe... como é o mesmo assunto se todo mundo tá”), demonstra uma forma de promover o realinhamento da interação, já que a estrutura de participação havia sido alterada. No decorrer desse segmento, a pesquisadora HM volta a organizar as tomadas de turnos (linha 72: a gente sabe... como é o mesmo assunto se todo mundo ta interessado vamos voltar aqui né...então a G perguntou/o M perguntou é de graça que faz? o M falou ... é”, “é de graça por que o médico é amigo dele então ele... tá fazendo um favor... não sei...mas aí G quer saber ela for lá também vai ser de graça... é isso?), ou seja, ela retoma o direcionamento da interação para que a atividade volte a ser estruturada como era no início da interação, quando as pesquisadoras organizavam e distribuíam o turno entre os afásicos, no contexto de fala institucional. No entanto, mesmo após essa reestruturação, a pergunta de NS, feita na linha 69, (“é por que?”), continua sem resposta. Esse esclarecimento só ocorre a partir do segmento 96-97.

Excerto 4

Linhas: 96-106

96 NS: [mas por que aqui *---->*

((segura na própria orelha))

97 JC: calma então... pera aí

98 MS: nã:::o e
----> ((estende o braço e apanha um papel na mesa))

99 NS: por que aqui *---->* ((segura na própria orelha novamente))

100 JC: por que aqui na orelha
-----> ((segura na própria orelha))

101 HM: ah... explica então um pouquinho o que é acupuntura

102 MS: a:::h
-----> ((põe a mão na própria cabeça))

103 NS: cabelo?
-----> ((pega no cabelo))

104 EF: a:::h
----> ((põe a mão na própria cabeça))

105 NS: cabeça?

106 JC: não o cérebro... o cérebro... a afasia... o derrame
-----> ((põe a mão na própria cabeça))

O gesto que NS realiza na linha 96 (ela segura novamente na sua orelha enquanto repete e pergunta) esclarece finalmente a especificidade de sua pergunta, e instaura um novo subtópico: “o lugar do corpo onde é realizado o tratamento com acupuntura”, que configura um novo realinhamento da centração tópica em função da mudança do referente, pois no excerto 3 o referente do subtópico vigente era o motivo de MS não pagar pelo tratamento de acupuntura. As perguntas de NS, nas linhas 64-66, promovem a mudança do referente do tópico que, conseqüentemente, desencadeia o surgimento do subtópico.

O excerto 4 acima demonstra que NS e MG têm um interesse comum: saber mais sobre a acupuntura. No entanto, as formas como elas agem na interação para alcançar este interesse comum são diferentes. MS e as pesquisadoras HM e JC estão também engajadas, junto com os demais participantes, na discussão do tópico. Há alterações tanto na dinâmica de turnos e no engajamento dos participantes, quanto também no desenvolvimento do tópico partilhado por todos, especificamente na continuidade do subtópico instaurado. Os gestos de MS nas linhas 98 e 102 demonstram que ele utiliza outros recursos (além da linguagem) para a centração tópica e o para a construção do seu turno. Principalmente, na linha 102, o gesto de MS é o recurso extralinguístico responsável por desencadear a compreensão do tópico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossas análises, procuramos evidenciar as estratégias de que participantes afásicos lançam mão para os ajustes necessários à sustentação da conversação em situações concretas de uso da linguagem no interior das atividades do CCA. Os afásicos demonstram ter conhecimento dos enquadres principais que

influenciam diretamente nas formas dinâmicas de estruturação dos turnos e no desenvolvimento do tópico discursivo. Por meio desse reconhecimento, os participantes afásicos se (re)alinham às interpretações conjuntamente negociadas e de julgamentos que se confirmam ou se alteram durante a conversação.

Nossos dados também permitem observar que esses movimentos ocorrem de forma diferente nas interações dos sujeitos afásicos. Considerando as restrições de ordem linguística e comunicativa que a afasia implica, os sujeitos afásicos recorrem a outros recursos que não apenas verbais para manipular estratégias conversacionais na construção conjunta de sentidos. Se, por um lado, a utilização desses recursos evidencia os déficits linguísticos impostos pela condição afásica, por outro, eles nos permitem entrever que o conhecimento das particularidades do uso da linguagem e das propriedades da conversação não é prejudicado pela afasia.

Goodwin (2004) analisa alternativas linguístico-comunicativas de uma pessoa afásica com importante dificuldade expressiva. No texto, o autor critica a concepção de competência chomskiana (reduzida à forma gramatical e individual da expressão verbal), baseada na distinção competência *versus* performance. O autor demonstra que os afásicos podem atuar em situações comunicativas, em conjunto com seu interlocutor, de forma criativa e apropriada a seus propósitos conversacionais ou discursivos com os recursos linguísticos e não linguísticos disponíveis. O uso desses recursos, que são o foco do estudo de Goodwin, estão presentes nos dados, permitindo constatar que os afásicos demonstram a sua capacidade de participar das situações conversacionais por meio de elementos não linguísticos que lhes possibilitam contribuir para a fluidez da conversação.

Os dados analisados corroboram a tese de Ford, Fox e Thompson (1996) no que diz respeito à configuração dos turnos nas práticas conversacionais do CCA. Dessa forma, a tese da regularidade do sistema de troca de turnos, que opera a partir das UCTS constituídas a partir da regularidade da sintaxe, conforme é preconizado por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), não consegue ser comprovada integralmente em nossos dados.

O papel do tópico nas interações do CCA é importante, pois é a partir de sua movimentação que as configurações do enquadre das atividades do CCA são reconhecidas pelos participantes. O tópico sofre alterações por parte dos afásicos, o que origina o surgimento de subtópicos, digressões e até mesmo novos tópicos.

Como em qualquer outra interação, a progressão tópica (produto do engajamento comum do grupo) ocorre na medida em que os aspectos semânticos e textuais da interação passam a ter sentido para os participantes do grupo. Sendo assim, assumimos que a forma linguística dos turnos não é o único ou mesmo fator principal responsável pela conversação, mas sim um conjunto de fatores textuais e extralinguísticos e contextuais, relacionados à configuração do enquadre interativo e à movimentação tópica.

Os dados também demonstram que não há ausência ou presença incipiente de atuação dos afásicos na manipulação do turno conversacional ou do tópico discursivo, ainda que encontremos formas diferenciadas do uso destas categorias conversacionais. Diferenciadas não no sentido de serem totalmente alteradas ou deturpadas pelas afasias, mas diferenciadas justamente pelo fato de que o CCA é um grupo socialmente organizado que propicia um espaço de convivência e de práticas de linguagem. Nesse sentido, é

possível postular que os afásicos, ao serem inseridos em práticas conversacionais, demonstram a emergência de uma competência mobilizada pela força da linguagem (de sua estrutura em uso) e por outros processos semiológicos que a constituem, o que pode ser observado em nossos dados.

Trata-se de uma competência que não se reduz à simples capacidade metalinguística e que, analisada em meio aos episódios conversacionais, não se perde ou se destrói necessariamente nas afasias (MORATO, 2005a, 2005b; MORATO, 2008). Assim, é possível considerar que afásicos exibem uma competência textual-interativa ao manipular satisfatoriamente, em relação a seus propósitos interativos, o tópico discursivo e o turno conversacional.

A nossa hipótese de que os afásicos não perdem uma competência relativamente à linguagem, que lhes permite interagir nas situações conversacionais, manipulando de forma satisfatória os turnos conversacionais e contribuindo textual e pragmaticamente para o desenvolvimento do tópico, é demonstrada em nossas análises. Mesmo diante dos inegáveis déficits linguísticos que as afasias acarretam, os afásicos demonstram que o conhecimento das regras da conversação não está destruído ou perdido em decorrência da afecção do sistema linguístico e reconhecem a configuração textual-interativa da conversação, manifestada pelas movimentações do tópico e pelas dinâmicas de turno (MIRA, 2012).

REFERÊNCIAS

- FERGUSON, A. Conversational turn-taking and repair in fluent aphasia. *Aphasiology*, v. 12 n.11, p.1007-1031, 1998.
- FORD, C; FOX, B; THOMPSON, S. Practices in the construction of turns: the 'TCU' revisited. *Pragmatics*. International Pragmatics Association. v. 6, n. 3, p. 427-454, 1996.
- FREITAS, M. *Alterações fono-articulatórias das afasias motoras: um estudo linguístico*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- GALEMBECK, P. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 3. ed., 1997.
- GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.L.; JUNG, N.M. (Org.). *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP, 2008, p. 17-38.
- GOODWIN, C. A competent speaker who can't speak: The social life of aphasia. *Journal of Linguistic Anthropology*. Los Angeles, v. 14, n. 2, p. 151-170, 2004.
- GRICE, H. *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- HANKS, W. O que é contexto? In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C; MACHADO, M. A. R. (Org.). *Língua como prática social: das relações entre língua cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. p.169-201.
- JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1954/1981.
- JUBRAN, C. C. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n.1, p. 33-44, 2006a.
- _____. O tópico discursivo. In: JUBRAN, C.C.A.; KOCH.I.G.V. (Org.). *Gramática do português falado culto no Brasil: a construção do texto falado*. Campinas: Editora da Unicamp, v. 1, 2006b. p. 89-132.
- _____. Introdução. In: JUBRAN, C.C.A.; KOCH. I.G.V. (Org.). *Gramática do português falado culto no Brasil: a construção do texto falado*. Campinas: Editora da Unicamp, v. 1, 2006c. p. 27-38.
- MIRA, Caio. Conversação nas afasias: uma análise do tópico discursivo e do turno conversacional sob a perspectiva textual-interativa. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 133-152, jan./abr. 2016.

- KOCH, I. G. V. .; PENNA, M.A.O. Construção e Reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n.1, p. 23-31, 2006.
- LEITE, M.Q. et al. A análise da conversação no Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Letras e Linguística. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.) *Linguística textual e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 49-90.
- LEVINSON, S. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LURIA, A. R. *Basic problems of Neurolinguistics*. The Hague: Mouton, 1976.
- _____. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Referenciação e progressão tópica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n.1, p. 07-22, 2006.
- MIRA, C. C. C. R. *Afasia e interação: uma análise da dinâmica de turnos e da gestão do tópico nas práticas conversacionais de sujeitos afásicos e não-afásicos*. 2012. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MORATO, E. M. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. et al. *Sobre as afasias e os afásicos*. Subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos. Campinas, Ed. Unicamp, 2002.
- _____. et al. *Análise da competência pragmático-discursiva de sujeitos afásicos que frequentam o Centro de Convivência de (CCA-IEL/UNICAMP)*. Processo FAPESP 03/02604-9. Depto. de Linguística – IEL/UNICAMP, 2005a. (Relatório de Pesquisa)
- _____. Metalinguagem e referenciação: a reflexividade enunciativa nas práticas referenciais. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005b. p.243-264.
- _____. Da noção de competência no campo da Linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 39-65.
- OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: O estudo da fala-em-interação. In: OSTERMANN, A. C.; MENEGHEL, S. N. *Humanização, gênero, poder: Contribuição dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Mercado de Letras, 2012, p. 33-43.
- RAPP, B. *The handbook of cognitive Neuropsychology: what deficits reveal about the human mind*. Philadelphia: Psychology Press, 2001.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução de Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago et al. *Veredas*, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p. 9-73, jan./dez. 2003.
- SCHEGLOFF, E. *Sequence organization in interaction*. v.1. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- SELTING, M. On the interplay of syntax and prosody in the constitution of turn-constructional units and turns in conversation. *Pragmatics*. International Pragmatics Association. v. 6, n. 3, p. 371-388, 1996.
- _____. The constructing of units in conversational talk. *Language In Society*, London. v. 29, n. 4, p. 477-517, 2000.
- TANNEN, D; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B.T; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p.182-196. (Originalmente publicado em *Social Psychology Quarterly*, n. 50, 1987).
- TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXO: SISTEMA DE NOTAÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	(SI)	Então é...olha deve ta com (SI)...deixa eu ver...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	Aqui (livro)...ah
Truncamento ou interrupção brusca	/	Dia pri/trinta e um de julho
Entonação enfática	Maiúscula	afaSIAS
Prolongamento de vogal e consoante	: (podendo aumentar de acordo com a duração)	Agora...a:...a Ida Maria que pesquisou
Silabação	-	Ser-vi-do-res
Interrogação	?	Pra quem você mandou isso?
Qualquer pausa	...	Ela veio qui... perguntar... veio se instruir
Pausas prolongadas (medidas em segundos)	(3s)	MS: ã:::ham(3s) centro <i>indica 3 segundos de pausa</i>
Comentários do transcritor e designações gestuais	((minúscula))	Isso não... ((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição	---	Maria Éster... - dá pra... ta longe aí né... pequenininho... eu também não enxergo direito...- Oliveira da Silva... e ela também é coordenadora
Sobreposição	[apontando o local onde ocorre a sobreposição	MG: Nova Iguaçu JM: [ah
Simultaneidade de vozes	[[apontando o local onde ocorre a simultaneidade	MN: [[eu falava.. mas NS: [[quatro ano.. deixa <i>(indica que duas conversas ocorrem simultaneamente)</i>
Indicação de que a fala foi retomada	... no início	EM: a gente ta mandando pros coordenadores e eles tão colocando onde... EM: ...nas bibliotecas...
Citações literais ou leituras de textos	“ ”	aqui... “vimos por meio dessa... desta agradecer o envio dos livros...”
Indicação e continuidade de gestos significativos, com a descrição de gestos	* início e fim do gesto* *-----* continuidade gestual	NS: i::xi... faz tempo aqui *-----* ((aponta com o dedo))

Fonte: Morato et al., 2005a.

Recebido em: 19/11/15. Aprovado em: 22/02/16.

Title: *Conversation in aphasia: An analysis of the discursive topic and conversational turn under a textual-interactive perspective*

Author: *Caio Mira*

Abstract: *This article aims at analyzing excerpts of an interaction in a group of practice of aphasic and non-aphasic people in order to demonstrate the developments of the discursive topic and the conversational time. To achieve this goal, the theoretical approach of this work is grounded in the textual-interactive perspective, developed at the interface between Textual Linguistics and Conversation Analysis. The analyses show that the aphasic group members, when inserted in conversational situations, act in exchanges of conversational time and development of the topic, contributing to the engagement and maintenance of the conversation. These results enable an observation that even up against undeniable linguistic deficits entailed by aphasia, aphasics demonstrate that the knowledge of conversational rules have not been destroyed or lost as a result of the condition of the linguistic system. They also recognize the textual-interactive configuration of conversation expressed by movements of the topic and dynamics time.*

Key words: *Aphasia. Topic. Time. Conversation.*

Título: *Conversación en afasias: un análisis del tópico discursivo y del turno conversacional sob la perspectiva textual-interativa*

Autor: *Caio Mira*

Resumen: *Ese artículo tiene el objetivo de analizar extractos de una interacción de un grupo de convivencia entre afásicos y no afásicos para demostrar los desdoblamientos del tópico discursivo y del turno conversacional. Para alcanzar este objetivo, el abordaje teórico de este trabajo está basado en la perspectiva textual-interactiva, desarrollada en la interface entre la Lingüística Textual y el Análisis de la Conversación. Los análisis demuestran que los participantes afásicos del grupo, cuando inseridos en situaciones conversacionales, actúan en los cambios de los turnos conversacionales y en el desarrollo tópico, contribuyendo para el compromiso y manutención de la conversación. Eses resultados hacen posible observar que, mismo delante de los innegables déficits lingüísticos que las afasias traen, los afásicos demuestran que el conocimiento de las reglas da conversación no están destruidos o perdido en resultado de la afección del sistema lingüístico y reconocen la configuración textual-interactiva de la conversación, manifestada por los movimientos del tópico y por las dinámicas del turno.*

Palabras-clave: *Afasia. Tópico. Turno. Conversación.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160108-4215>

A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE E SUAS RESSONÂNCIAS NOS DOCUMENTÁRIOS VERDADE 12.528 E EM BUSCA DA VERDADE*

Andréia da Silva Daltoé**

Universidade do Sul de Santa Catarina
Área de Educação, Humanidades e Artes
Tubarão, SC, Brasil

Resumo: A partir da entrega do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV) à Presidente Dilma Rousseff, em 10 de dezembro de 2014, esta Comissão e as criadas em determinados Estados brasileiros para o mesmo fim foram encerradas. Todavia, todo este trabalho de levantamento de dados e de reconstrução da história da ditadura civil-militar no Brasil continua reclamando sentidos, tanto que, em muitos estados, o trabalho continua, através das próprias comissões ou de coletivos que já atuavam na luta por manter viva a memória deste período. Considerando que o Relatório da CNV promoverá diferentes repercussões que farão trabalhar os sentidos da ditadura, agora a partir de uma outra narrativa, objetiva-se, neste artigo, analisar o funcionamento de suas ressonâncias nos documentários Verdade 12.528 (2013) e Em busca da verdade (2015) que, ao discutirem os trabalhos da CNV, apontam para o modo como diferentes materialidades significantes provocam deslizamentos em torno de um mesmo tema.

Palavras-chave: Comissão Nacional da Verdade. Ditadura. Documentário.

1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

As ditaduras que marcaram a história da América Latina a partir da década de 60 não aconteceram sem que houvesse forte enfrentamento contra aqueles que, em nome de uma determinada Segurança Nacional, prometiam “nos defender” da ameaça do comunismo. No Brasil, movimentos estudantis e sindicais, ligas camponesas, grupos clandestinos e de luta armada, artistas e tantos outros empreenderam seus esforços contra abusos e crimes de poder cometidos pelo Estado brasileiro a partir de 1º de abril de 1964, quando acontece o golpe. Todavia toda essa resistência não conseguiu evitar a prática legitimada de tortura, mortes e desaparecimentos provocados no interior dos aparelhos de poder.

* Este tema integra as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no meu Estágio de Pós-Doutoramento pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob a supervisão da Profa. Dra. Eni P. Orlandi (2015-2017), e parte das discussões trazidas neste artigo foi preparada para minha participação na mesa *Do silêncio ao testemunho: construção de memórias e Comissão Nacional da Verdade*, realizada pelo Projeto Clínicas do Testemunho, em 28 de maio de 2015, na UFSC.

** Doutora em Teorias do Texto e do Discurso (UFRGS-2011). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – PGCL/UNISUL. E-mail: andrea.daltoa@unisul.br

Com o fim dos regimes ditatoriais por volta dos anos 1980 na América Latina, esfacelados em seus direitos, esses países precisavam construir a almejada democracia e, ao mesmo tempo, tentar reparar o passado. Nessa busca, muitos deles, atendendo ao cumprimento do eixo previsto pelos próprios Direitos Humanos – direito à memória, à justiça e à verdade –, instalaram suas comissões da verdade: Bolívia em 1982; Argentina em 1983; Uruguai em 1985; Chile, em 1990; El Salvador, em 1991; Guatemala, em 1994; Equador, em 1996; Panamá e Peru em 2001; Paraguai, em 2003.

No Brasil, somente quase trinta anos depois do fim da ditadura e cinquenta de seu começo, é criada a Comissão Nacional da Verdade (CNV)¹ pela Presidente Dilma Rousseff, com a Lei nº 12.528², de 18 de novembro de 2011, como uma das providências que o País precisou tomar diante da condenação que sofreu pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em virtude do episódio conhecido como *Caso Gomes Lund e outros* (“Guerrilha do Araguaia”, 1972-1975), durante a ditadura civil-militar no País (1964-1985).

Evidentemente, os cinquenta anos de história não passaram em branco; muito já foi dito sobre esse período da nossa história em importantes filmes, documentários, livros, pesquisas acadêmicas, relatórios organizados por movimentos que militam em prol dos direitos humanos, etc., tanto que a CNV, conforme seu Relatório Final (BRASIL, 2014), considera que seus trabalhos vêm somar-se “a todos os esforços anteriores de registros dos fatos e esclarecimento das circunstâncias dos casos de graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946 e 1988” (BRASIL, 2014, p. 20).

Ou seja, a CNV não foi a única nem a primeira no sentido de imprimir gestos de leitura e interpretação que buscassem, conforme Indursky (2013), exorcizar a memória desse ciclo sombrio da nossa história, todavia faltava ainda à nação um espaço legitimado pelo Estado para apurar os graves delitos cometidos durante o regime. A CNV vem, portanto, representar um importante instrumento para ajudar a reconstruir essa fase da nossa história sob um outro ponto de vista, a partir do relato das próprias vítimas e/ou de seus familiares nas audiências que promoveu por todo o País. Trata-se de um novo espaço de dizer, de uma narrativa outra.

Até final de 2014, as comissões da verdade criadas em alguns estados brasileiros como colaboração técnica enviaram seus relatórios à CNV, que, em 10 de dezembro de 2014, entrega um documento final à Presidência da República, contendo 1.996 páginas que reúnem todo o processo de levantamento de informações e depoimentos colhidos de vítimas, familiares de vítimas, militares, etc.³

Embora o Relatório já tenha sido entregue e a CNV desfeita a partir daí, os objetivos a que se propunha não foram esgotados, precisando o Brasil ainda percorrer um longo caminho na tentativa de atender a um dos propósitos principais da própria Comissão: a reconciliação do País consigo.

¹ Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/>> Acesso em: 19 set. 2015.

² Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm> Acesso em: 14 set. 2015.

³ Desde sua instalação, em 16 de maio de 2012, a CNV ouviu 1.121 depoimentos, 132 deles de agentes públicos, realizou 80 audiências e sessões públicas pelo país, percorrendo o Brasil de norte a sul em 20 unidades da federação (somadas audiências, diligências e depoimentos). Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/574-conheca-e-acesse-o-relatorio-final-da-cnv>> Acesso em: 18 set. 2015.

Portanto, conforme o Relatório (BRASIL, 2014), em seu capítulo 1, o material:

deverá ser lido, portanto, como repositório de um conjunto robusto de informações, documentalmente comprovadas, mas que não encerram a busca da verdade relacionada à prática de graves violações de direitos humanos no período investigado. Essa luta por verdade, memória e justiça no Brasil deverá prosseguir após o encerramento dos trabalhos da CNV. (2014, p. 44)

A continuidade já era inclusive prevista pela Lei nº 12.528 como um dos objetivos da CNV: “recomendar a adoção de medidas e políticas públicas para prevenir violação de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover a efetiva reconciliação nacional” (artigo 3º, inciso VI). Atendendo à presente tarefa, a CNV, na cerimônia de entrega do Relatório Final, apresentou à Presidente Dilma Rousseff um total de 29 recomendações⁴, que propõem a adoção de 17 medidas institucionais, 8 iniciativas de reformulação normativa e 4 medidas de seguimento das ações e recomendações da Comissão⁵.

Dentre as recomendações, e em relação à qual pretende responder este artigo, destacamos a de número 28: *Preservação da memória das graves violações de direitos humanos*, que reforça a necessária continuidade dos trabalhos de apuração dos crimes cometidos pelo Estado, de modo que se possa apaziguar, de certo modo, a dor e o prejuízo das vítimas, como também trazer à tona uma história que, para muitos, ou foi esquecida ou ainda hoje é desconhecida. É preciso lembrá-la sempre, redizê-la, ressignificá-la, repará-la, uma vez que, durante e desde o fim da ditadura, muito se tem feito para que os saberes a respeito sofram, conforme Indursky (2015), gestos de silenciamento, como consequência do que a autora trata como *políticas de esquecimento*. Resistindo a políticas desta natureza, segundo Galeano (2009), é necessário reivindicar o direito de lembrar: “não para repetir o passado, mas para evitar que se repita; não para que os vivos sejamos ventríloquos dos mortos, mas para que sejamos capazes de falar com vozes não condenadas ao eco perpétuo da estupidez e da desgraça.” (2009, p. 216).

Procurando colaborar nesse sentido e considerando a importância dos trabalhos da CNV, objetivamos, neste artigo, investigar como todo esse levantamento de dados vem produzindo ressonâncias e como tem feito trabalhar sentidos outros sobre a ditadura no Brasil. Para isso, analisaremos fragmentos de dois documentários já organizados a partir dos trabalhos da CNV, *Verdade 12.528* (2013) e *Em busca da verdade* (2015), investigando se diferentes materialidades significantes podem provocar diferentes deslizamentos em torno de um mesmo tema.

Considerando, então, conforme Orlandi (2011, p. 56), que a língua não pode ser pensada sem a possibilidade de outras formas materiais significantes, nosso propósito é

⁴ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/12/conheca-as-29-recomendacoes-da-comissao-nacional-da-verdade>> Acesso em 14 set. 2015.

⁵ As 29 recomendações foram selecionadas a partir de sugestões de órgãos públicos, entidades da sociedade e de cidadãos, encaminhadas por intermédio de formulário no site da CNV. Por meio desse mecanismo de consulta pública, foram encaminhadas à CNV, em agosto e setembro de 2014, 399 propostas com sugestões de recomendação.

discutir justamente a tensão entre estas diferentes formas discursivas, o Relatório e os documentários, a partir de nossa inscrição na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, que nos permitirá abordar o discurso enquanto manifestação do político na língua por meio das relações de poder que o engendram.

Constitui material de análise, na forma de sequência discursiva (SD), um conjunto de recortes do Relatório Final da CNV (Brasil, 2014)⁶, disponível no sítio do Governo Federal, e a transcrição de depoimentos trazidos pelos documentários em duas situações: os realizados especificamente para a confecção dos filmes e os recuperados das audiências promovidas pela CNV, cujos vídeos também estão disponíveis no sítio do governo federal.

É diante desse material que nos questionamos: Como os documentários fazem trabalhar novas discursividades a respeito do tema? Que diferenças de efeitos de sentido podemos observar numa e noutra materialidade? Como essas diferentes formas materiais do discurso podem configurar uma outra narrativa para a ditadura civil-militar no Brasil? Como as vítimas colaboraram com a tarefa de depor sobre o assunto, lidando com a dificuldade de integrar o trauma ao mundo do simbólico? E, por fim, como acontece o trabalho de reconstrução da história se, conforme Pêcheux (1997) os aparelhos do poder continuam a gerir nossa memória coletiva?

2 A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE

A CNV foi instalada em 16 de maio de 2012, numa cerimônia no Palácio do Planalto em que a Presidente Dilma Rousseff empossou os membros desta Comissão, para que, no prazo de dois anos, pudessem apurar as violações aos direitos humanos ocorridas no período entre 1946 e 1988, que inclui a ditadura (1964-1985).

Trata-se de um acontecimento histórico, pois, pela primeira vez, ainda que muito tarde, o País legitima um espaço de apuração dos fatos que permaneceram até hoje reclamando sentidos. É, então, neste encontro entre uma memória e uma atualidade (PÊCHEUX, 2006), que estamos considerando, a partir dos trabalhos de Indursky (2015) sobre a CNV, que esta se constitui, além de um acontecimento histórico, também um acontecimento discursivo, capaz de agora fundar uma nova discursividade sobre a ditadura, narrada a partir, e principalmente, do olhar das próprias vítimas.

A CNV representa um acontecimento discursivo na medida em que, conforme Pêcheux (2010), provoca interrupção nas maneiras de compreender a ditadura, podendo, desse modo, “desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento” (2010, p. 52). É a história sobre a ditadura contada diferentemente e, em muitos casos, pela primeira vez a partir das lembranças das próprias vítimas e/ou de seus familiares, incluindo também o depoimento de alguns dos agressores. Ao lado disso, a CNV toca numa questão bastante

⁶ Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/574-conheca-e-acesse-o-relatorio-final-da-cnv>> Acesso em 18 set. 2015.

ainda polêmica: a abertura dos arquivos das forças armadas. Também algo que já integra a pauta dos grupos que lutam pela memória dos desaparecidos, todavia, no caso da CNV, nos deparamos com um segmento do governo que reclama tais informações ao próprio governo.

É considerando toda a complexidade desse desafio que, para nós, os documentários *Verdade 12.528* (2013) e *Em busca da verdade* (2015) vão, aproveitando-nos das palavras de Pêcheux (2006), “‘fazer trabalhar’ o acontecimento [...] em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (2006, p. 19). São as ressonâncias que analisamos a seguir:

3 FAZENDO TRABALHAR O ACONTECIMENTO DISCURSIVO

O documentário *Verdade 12.528*, sob a direção de Paula Sacchetta e Peu Rolbes, foi lançado em outubro de 2013 na 37ª Mostra Internacional de Cinema de São Paulo e exibido em vários outros lugares no Brasil e do mundo, propondo-se a discutir os trabalhos realizados pela CNV⁷.

Verdade 12.528, cujo título traz o número da Lei que criou a CNV (Lei nº 12.528 de 18/11/2011), reúne entrevistas que realizou com as vítimas da ditadura e seus familiares sobre os trabalhos da Comissão, bem como apresenta recortes tirados dos depoimentos que muitas delas prestaram nas audiências promovidas pela CNV. A construção do documentário articula fotos e vídeos da época da ditadura com as falas das vítimas hoje, abordando temas como impedimentos legais trazidos pela Lei da Anistia; trabalhos de resgate e reconstrução do período; resquícios da ditadura militar presentes na vida de cada um; etc.

Também se organizando neste vai e vem entre passado e presente, com fotos e vídeos da época, intercalados com as falas dos entrevistados e cenas das audiências realizadas pela CNV, o documentário *Em busca da verdade*, dirigido por Deraldo Goulart e Lorena Maria, foi lançado em 25 de junho de 2015, em audiência pública da Comissão de Direitos Humanos (CDH), na TV Senado. Assim como o primeiro documentário, *Em busca da verdade* analisa os trabalhos da CNV que, conforme o Senador Randolfe Rodrigues (PSOL-AP), “aponta aquilo que não era oficial e passa a ser reconhecimento do estado brasileiro” (EM BUSCA DA VERDADE, 2015).

Diante das 1.996 páginas do Relatório da CNV, ou seja, diante de um excesso de informações, ambos os documentários se colocam na tentativa não só de organizar uma espécie de síntese do extenso e complexo processo de investigação, mas também de já fazer significar os trabalhos realizados pela CNV, no sentido de avaliar seu resultado e suas perspectivas.

Para investigarmos o deslizamento dos sentidos produzido pelos dois materiais, estamos aqui compreendendo a forma material documentário a partir de Orlandi (2011), como um objeto de arte que se assume enquanto objeto político. Tomamos por base a

⁷ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

análise da autora (2011) sobre o documentário *São Carlos/68*, que nos ajuda a pensar o funcionamento do político nessa materialidade significativa a partir das relações de poder que ali se constituem. Segundo Orlandi (2011, p. 53), o documentário não é, portanto, uma compilação de várias falas, fotos, imagens, sons, ele constitui-se para além das intenções dos seus participantes, faz movimentar a memória e reconfigura a história, colocando em contradição o que se esquece e o que não é para esquecer.

A partir do que nos traz Orlandi (2011), podemos dizer que os diretores de *Verdade 12.528* e *Em busca da verdade*, ao discutirem os trabalhos da CNV, recortam algo da memória e produzem um outro efeito distinto do promovido pelo Relatório da Comissão. Todos remetem ao mesmo fato, mas não constroem as mesmas significações, e é assim que os sentidos se movem, e tanto os documentários são resultado de um gesto de interpretação, quanto o Relatório da CNV já é também um gesto a partir dos depoimentos e documentos levantados durante seus quase três anos de investigação. Cada um, a seu modo, conforme Pêcheux (2006), vai fazer trabalhar o acontecimento, “em seu contexto de atualidade e no espaço de memória” (2006, p. 19). Todavia, como traz o autor neste mesmo texto quando analisava a vitória da esquerda na França, isso “não tira a opacidade do acontecimento, inscrita no jogo oblíquo de suas denominações” (2006, p. 20), o que podemos observar a seguir no modo como os três materiais, o Relatório da CNV e os dois documentários, abordam o mesmo tema:

SD 1: Ao registrar as atividades realizadas, os fatos examinados, as conclusões e recomendações, o presente Relatório atende a determinação estipulada na lei de criação da CNV. (BRASIL, 2014, p. 44).

SD 2: A CNV foi a comissão possível de ser feita (Marcelo R. Paiva, VERDADE 12.528, 2013).

SD 3: É muito difícil fazer Comissão da Verdade num país que você não tem acesso aos arquivos. [...] A Comissão ficou devendo por não avançar mais na localização dos restos mortais dos desaparecidos (Adriano Diogo, Presidente da Comissão Estadual da Verdade de SP, EM BUSCA DA VERDADE, 2015).

Nestas três SDs, podemos observar a opacidade do acontecimento funcionando, na medida em que os documentários problematizam os resultados da CNV, fazendo trabalhar os sentidos do Relatório em outras direções. Assim, embora, para o Relatório (SD 1), tenha-se atingido o previsto na Lei que o criou, os documentários (SDs 2 e 3) questionam a Comissão pelo fato de não ter um papel punitivo, nem força para exigir que os interpelados fossem obrigados a depor em suas audiências, por exemplo. Tais limitações impediram, como nos traz a SD 3, que as forças armadas entregassem os arquivos solicitados pela Comissão, motivo que leva o sujeito enunciador da SD 2 a considerar que a CNV foi “a Comissão possível” e, portanto, não a que as vítimas ou suas famílias esperavam.

Marcelo, sujeito enunciador da SD 2, foi preso político e também representa essas famílias, pois é filho de Rubens Beyrodt Paiva, ex-deputado federal preso e morto pela ditadura, sem que até hoje o corpo fosse encontrado. A angústia de Marcelo é a de muitos brasileiros que até agora reclamam um corpo para enterrar. Isso fala de uma expectativa lançada sobre a CNV que se resulta frustrada, marcando, nos dizeres da SD 2 e 3, um

deslizamento de sentidos que leva a pensar que, embora a CNV conceba sua tarefa como cumprida, isso ainda está longe de acontecer.

As falas trazidas pelos documentários sobre tal expectativa que não se concretizou apontam para o modo como o sujeito projeta num trabalho como o de uma comissão dessa natureza a sua vontade pragmática das *coisas-a-saber*, da busca por um baú do conhecimento que pudesse responder a todas as suas dúvidas, das verdades que agora então seriam descobertas, enfim, conforme Pêcheux (2006), a busca de um conhecimento que respondesse à nossa vontade por uma “cobertura” lógica de regiões heterogêneas do real” (2006, p. 32). É desse modo que enunciados empregados pelas vítimas como *passar a história a limpo, encontrar a verdadeira face deste período, punir todos os culpados, vingar a morte das vítimas...* marcam no discurso uma forte expectativa em relação à Comissão, o que, por sua vez, foi alimentada pelo texto da própria Lei⁸:

Art. 1º: [...] efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional.

Art. 2º: II - promover o esclarecimento circunstanciado dos casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, ocultação de cadáveres e sua autoria, ainda que ocorridos no exterior.

IV - encaminhar aos órgãos públicos competentes toda e qualquer informação obtida que possa auxiliar na localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos.

Vemos que *efetivar os direitos à memória e à verdade, promover a reconciliação nacional, esclarecer todos os casos de tortura e ocultação de cadáveres, encaminhar toda e qualquer informação para esta localização* são enunciados que também trabalham no plano de uma vontade de completude e, embora muito se possa fazer a respeito, passar a história a limpo é sempre uma ilusão. Tal completude é apenas um efeito discursivo que nos toma, ao mesmo tempo em que nos confrontamos com práticas que não dão conta dessa vontade. Nessa contradição entre o que a Lei se propôs e o que se conseguiu fazer, o próprio Relatório, referindo-se ao número de mortos e desaparecidos levantados, admite:

SD 4: Esses números certamente não correspondem ao total de mortos e desaparecidos, mas apenas ao de casos cuja comprovação foi possível em função do trabalho realizado, apesar dos obstáculos encontrados na investigação, em especial a falta de acesso à documentação produzida pelas Forças Armadas, oficialmente dada como destruída. (BRASIL, 2014, p. 963).

Na luta entre o que se quer e o que foi possível, podemos observar o trabalho do político na língua a partir das relações de força travadas no processo empreendido pela CNV, pois, enquanto segmentos do governo buscavam reconstruir tal história e repará-la na medida do possível, o Estado brasileiro, enquanto instituição de poder, não deixou de tentar conter os sentidos que pudessem expô-lo àquilo que não quer admitir:

⁸ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l112528.htm> Acesso em 20 set. 2015.

SD 5: Na ditadura militar, a repressão e a eliminação de opositores políticos se converteram em política de Estado, concebida e implementada a partir de decisões emanadas da presidência da República e dos ministérios militares (BRASIL, 2014, Cap. 18, p. 963).

Ou seja, há um movimento de forças em oposição: de um lado, a vontade de saber sobre, de incriminar os culpados; de outro, a tentativa de conter os sentidos. Os documentários vão refletir sobre a questão, como podemos observar em *Em busca da Verdade*:

SD 6: E quando você faz a Comissão da Verdade, você não pega só as atrocidades, você pega a organização do Estado brasileiro, a organização do poder. (Adriano Diogo, EM BUSCA DA VERDADE (2015)).

Na SD 6, o sujeito enunciador aponta para a força do Estado em conter os sentidos sobre suas contradições, daí a dificuldade de a CNV fazer seu trabalho, já que é do interior desta instituição que o governo instala uma Comissão da Verdade para justamente levantar dados que possam incriminá-lo pela violação de direitos humanos ocorrida durante a ditadura civil-militar. Esta SD reforça, portanto, o fato de que a CNV precisará trabalhar no interior de uma forte contradição: entre o que não deseja o Estado, enquanto organização de poder, e o que desejam as vítimas da ditadura e alguns segmentos do interior deste mesmo Estado.

Não estamos dizendo que tais forças contrárias diminuem o valor da Comissão e de seus resultados. Também não se percebe isso como propósito dos documentários. A contradição não pode ser eliminada, é com ela que se precisa trabalhar, pois isso mostra justamente como os sentidos vão deslizando e contribuindo para um debate que ainda está longe de acabar, mostra que há resistência e, principalmente, mostra como a opacidade do acontecimento trabalha enquanto outros sentidos se instalam. Nesse embate, ambos os documentários contribuem para fazer pensar não só na opacidade do acontecimento CNV, mas também no que a ditadura ignorou em relação à própria Constituição, em seu Art. 5º⁹: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

Vimos, então, que fazer trabalhar a opacidade do acontecimento nos leva para questionamentos necessários que ainda permanecem, mesmo após desfeita a CNV:

SD 7: Mais de trinta anos depois, nós temos os filhos e os órfãos do talvez e do quem sabe, as viúvas do talvez e do quem sabe, ou seja, nós somos o país do talvez e do quem sabe diante dos mais graves crimes cometidos durante sua história. Se fala muito que nós temos que virar a página, eu acho que tem que virar a página, mas para virar a página é preciso se ler a página. Nós precisamos ler a página dos crimes cometidos pela ditadura para virar essa página e sermos uma democracia mais fecunda, mais profunda, mais intensa."¹⁰ (Franklin Martins, VERDADE 12.528).

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 24 set. 2015.

¹⁰ Franklin Martins foi integrante do grupo que sequestrou o embaixador americano Charles Elbrick, obrigando os militares a libertar quinze presos políticos à época. Disponível em: <<http://joaoemariadoc.com/doc-verdade-12-528>> Acesso em: 14 set. 2015.

Ainda conforme o sujeito enunciativo:

SD 8: Olha, a Comissão vem muito tarde. [...] isso é uma coisa grave porque passado esse tempo todo, o País não tem ideia da extensão dos crimes que foram cometidos, da atrofia que isso gerou no País e da imensidão da dor das famílias que perderam pessoas e que até hoje muitas vezes não sabem em que circunstância. (Franklin Martins, VERDADE 12.528).

Observamos aqui efeitos de sentido sobre a opacidade do acontecimento, pois, ao mesmo tempo em que a CNV ajuda a *virar esta página* (SD 5), atuando como conciliadora, também perdeu muito por essa *atrofia* (SD 8) decorridos tantos anos do fim da ditadura. A lacuna entre um tempo e outro mantém viva a dor de muitas famílias, principalmente daquelas que ainda não encontraram os corpos dos desaparecidos, assim como mantém vivo o ressentimento pela impunidade, como traz o depoimento de Vera Paiva, filha de Rubens Paiva:

SD 9: [...] quem tem alguém desaparecido, que não viu o corpo, sente que, ao aceitar [a morte], mata. Se eu decidisse que meu pai tinha morrido, eu era cúmplice do assassinato, porque eu estava matando antes de ter certeza que ele tava morto. (Vera Paiva, VERDADE 12.528).

Na SD 9, temos a dimensão da importância não só de se punir um culpado, responsabilizar alguém, mas da necessidade da presença de um corpo para marcar o fecho de uma história. A família de Rubens Paiva conseguiu o atestado de óbito em 1995, somente 24 anos depois de seu desaparecimento, quando então Eunice Paiva conseguiu, por direito, enviar e organizar os inventários da família. Mesmo assim, a busca pelo corpo continuará marcando o desejo de passar a limpo a história, um corpo que não vem e cuja ausência continua provocando sentidos em silêncio, em dúvidas e em contradições, o que pode servir para representar o próprio desafio da CNV: seus trabalhos continuam de diferentes modos na busca por fechar uma história, mesmo que isso nunca seja possível: os sentidos não se fecham, e a história também não.

Ou seja, encontrar a verdade histórica é sempre uma ilusão movida pelo desejo de que houvesse uma única, mas há sempre várias. O termo ‘verdade’, presente no título das três materialidades significantes analisadas aqui, movimenta, cada um, diferentes efeitos de sentido e todos, em comum, apontam para o modo como suas verdades precisam ser relativizadas como uma possibilidade dentre outras, nunca como reflexo do real. Não há uma verdade que possa ser descoberta, descortinada, que exista escondida em algum lugar. O Relatório e os documentários aqui analisados apontam justamente para uma verdade enquanto construção histórica, ideológica, uma versão. E, neste retorno ao passado, não se trata de, conforme Certeau (2005), fazer falar os documentos adormecidos e dar voz a um silêncio, mas em “transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma *outra coisa* que funciona diferentemente.” (2015, p. 72, grifo do autor).

Ao final, a CNV vai apontar uma verdade dentre outras: de um lado, a que não foi ainda contada, a das vítimas que viveram elas próprias o terror da tortura, a das famílias que testemunharam ou herdaram essa história, e ainda a de alguns militares que também foram perseguidos por contrariarem as práticas de poder; de outro, a verdade dos militares

envolvidos nos crimes cometidos durante a ditadura civil-militar no Brasil, julgando-se inocentes e reafirmando que simplesmente cumpriam o que o Estado lhes ordenava, como podemos verificar no depoimento de Carlos Alberto Brilhante Ustra¹¹ à CNV e cujo recorte foi trazido também pelo documentário *Em busca da verdade*:

SD 10: Recebi a mais alta condecoração outorgada pelo Exército brasileiro em tempo de paz: a medalha [...]. Portanto, quem deve tá aqui não é o Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, é o Exército brasileiro. (EM BUSCA DA VERDADE, 2015).

Do seu lado, este sujeito enunciativo encerra uma sua verdade, reconhece-se a partir do lugar que ocupa no discurso militar, considerando a tortura como institucionalizada no interior do Estado e, por isso, isentando-se de qualquer culpa. Na mesma identificação, o militar Paulo Malhões (EM BUSCA DA VERDADE, 2015), em seu depoimento à CNV, quando questionado se se arrependia de algo, disse: “Eu cumpri meu dever”.

Em ambas as situações, podemos observar o modo como o sujeito enunciativo se reconhece na honradez de ter cumprido seu papel em obediência às forças armadas, identificando-se com um Estado que regia à força e, ao mesmo tempo, se isentava da brutalidade de suas ações em nome da segurança nacional.

É nesse jogo de forças contrárias que os saberes sobre a ditadura civil-militar do Brasil foram/estão sendo construídos agora, motivo pelo qual precisamos enfrentar esta história, conforme Pêcheux (2006), como uma disciplina de interpretação e não como uma narrativa tradicional da chamada história oficial, que, conforme Gagnebin (2004), faz cair o discurso da memória na eficácia dos bons sentimentos do passado, “numa espécie de celebração vazia.” (2004, p. 89).

Tanto o documentário quanto os trabalhos da CNV repetem uma história, mas, de acordo com Indursky (2011, p. 71), isso não significa repetir palavra por palavra, significa levar a um deslizamento, uma quebra nos dizeres já cristalizados, fazendo trabalhar novos sentidos.

É no desafio de mexer com essa memória que tanto os trabalhos da CNV quanto os documentários precisaram ainda lidar com uma grande outra dificuldade: o *dizer da dor*. Ou seja, para além de se conseguir localizar as vítimas, trazê-las para as audições, ter acesso a documentos, havia ainda o desafio em significar o trauma em palavras e imagens. E aí conseguimos encontrar pistas sobre diferenças importantes entre o dizer do/no Relatório e do/no documentário.

4 O DIZER A/DA DOR NO RELATÓRIO E NOS DOCUMENTÁRIOS

O Relatório da CNV é bastante denso ao tratar o horror da ditadura. Durante seu texto, traz os depoimentos das vítimas falando da crueldade que sofreram, mas os documentários, ao trazerem recortes das gravações das audições promovidas pela CNV,

¹¹ Ustra, ex-chefe do DOI-codi durante a ditadura, morreu recentemente, em 15 de outubro de 2015, aos 83 anos, sem pagar pelos crimes cometidos nesse período.

ou mesmo depoimentos colhidos especialmente para os filmes, conseguem dimensionar ainda com mais realidade essa dor: a imagem do olhar lacrimejando, dos gestos titubeantes; o som da voz embargada, da agonia.

Verdade 12.528 inicia o filme explicando a criação da CNV ao som de letras sendo datilografadas, surgindo na tela uma a uma, sob um papel envelhecido num fundo escuro. O barulho das teclas da máquina de escrever nos transportam para uma cena de interrogatório, e isso nos faz não só ler as palavras, ou ouvi-las, mas nos projeta a um local de interrogatórios.

Somos tocados de maneira diferente pelo jogo complexo que a imagem engendra, como acontece no mesmo documentário quando o filme reproduz a gravação original da voz que transmitiu pelo rádio o exato momento em que Jango havia deixado “a nação acéfala”; uma voz que, aos fundos, deixa ouvir os aplausos dos que vibravam com a tomada do poder pelos militares. São marcas que reforçam a imagem, conforme Orlandi (2011), como “um operador da memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: é o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito.” (2011, p. 59).

O Relatório da CNV também traz os depoimentos das vítimas, mas estes vêm intercalados com discussões dos temas, o que acaba servindo como uma espécie de fôlego para o leitor se refazer do horror e seguir a leitura. A partir dos depoimentos sobre tortura, trazidos muitas vezes na forma de epígrafe dos capítulos e seções, o Relatório parte para explicações, discussões de dados, como se oferecesse aí um espaço de racionalização às cenas chocantes narradas pelas vítimas. Mas, nos documentários, os depoimentos, em falas embargadas pela emoção do reviver a dor, capturam o interlocutor de uma outra maneira, fazendo-nos dar de cara com o real (PÊCHEUX, 2006). Isso mostra que a forma material do discurso, embora tratando do mesmo tema, interfere também na produção do sentido, dadas as condições particulares de uma e outra significar.

É assim que Relatório e documentários significam diferentemente. Diante do horror das cenas de tortura, talvez, quando a lemos por escrito, sofremos o efeito de uma vontade inconsciente de que isso não seja tão verdade, de que seja algo do plano da ficção, mas, quando vemos/ouvimos as testemunhas reais dessa história revivendo toda a dor que sentiram na prisão e na tortura, parece que a história nos bate em cheio, como podemos observar nos depoimentos trazidos por *Em busca da verdade*, ambos de duas ex-presas políticas:

SD 11: Para nós, mulheres de hoje, e pros companheiros também, é uma coisa muito violenta, e eu já relatei este fato, é um... não é nem nojento, eu não sei descrever o que significa pra uma mulher, um torturador introduzir o dedo com fio elétrico na sua parte mais íntima. (Darci Miyaki, EM BUSCA DA VERDADE, 2015).

SD 12: [...] tinha um torturador de nome Gaeta, ele se masturbando e jogando esperma em cima de mim. [...] Ustra ter coragem ou covardia, não sei, como chama esse gesto, de levar os meus filhos pra dentro da sala de tortura e eu na cadeira do dragão, eu acho assim... pra mim foi a coisa mais... eu não sabia o que fazer.” (Amelinha Teles, EM BUSCA DA VERDADE, 2015).

As SDs 11 e 12 apontam para a complexidade do que foi depor nas audiências da CNV e do que é gravar uma entrevista para os diversos documentários já produzidos no Brasil sobre esta história. As pausas marcadas pelas reticências e a própria confissão da dificuldade em nomear os fatos em ambas as sequências são pistas do quão difícil é voltar à história do passado e ressignificá-la no presente, do quão difícil é trazer a experiência de tortura para o plano do simbólico. E, nesse desafio do retorno a determinados sentidos que se deixam capturar, a outros que são significados diferentemente agora, podemos observar, conforme Pêcheux (1999), uma “espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (2010, p. 53). Ou seja, um retorno que, tendo que lidar com as armadilhas da memória, o tempo, a dor, significa de outros modos os sentidos sobre a ditadura, construindo novas matrizes parafrásticas.

Não é nada fácil se dispor a isso, mas muitas das vítimas desafiam-se a lidar com esse excesso insuportável dos sentidos que ficaram silenciados durante anos, que ainda não haviam sido significados, com as resistências da memória, com os silêncios apaziguados, enfim, como o *dizer a dor*. Da nossa parte, podemos tomar tal coragem como estímulo para servir de porta-voz a novos sentidos sobre essa história, ajudando a ressignificá-la, a contá-la de novo, de um outro ponto de vista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início dos trabalhos da CNV, temos nos desafiado a pensar como é possível reconstruir novamente a história da ditadura civil-militar no Brasil, se, conforme Gadet e Pêcheux (2004), a *gestão discursiva* do Estado busca, a todo custo, reinstaurar suas fissuras e resolver as contradições sociais.

Esta questão certamente permeou os trabalhos da CNV em meio a uma luta de forças: de um lado, um movimento de tentar dizer, instaurando a partir do que Indursky (2015) traz como *política de resgate da memória*; de outro, um movimento de tentar calar, como marca, também conforme a autora, de uma *política de esquecimento*.

Nessa luta, os sentidos sobre a ditadura se marcam em meio a uma forte contradição e continuam produzindo efeitos, continuam sendo reclamados, continuam abertos: o Relatório Final é entregue junto a 29 recomendações de continuidade dos trabalhos; os documentários também pedem o seguimento das ações.

Verdade 12.528 ajuda a pontuar essa expectativa quando, ao final do documentário, as vítimas e/ou familiares, numa cena em meia-luz, em que os rostos aparecem sempre pela metade, fazem as seguintes perguntas:

Por que não identificaram as ossadas encontradas lá no Araguaia desde 2011?

Cadê os caras que nos torturaram?

Qual foi o papel dos Estados Unidos na articulação do golpe, na manutenção da ditadura e na construção dos aparatos de repressão e tortura?

E o cabo Anselmo? Acho que há necessidade de investigar?

E a causa da morte de meu irmão? Será que um dia a família vai saber?

Por que que a justiça mantém o Curió fora da cadeia?

Por que a Comissão da Verdade decidiu tomar depoimentos em sigilo?

Quando saberemos o que aconteceu com as nossas companheiras e companheiros desaparecidos políticos?

Entre o claro e o escuro da imagem desta última cena do documentário, as perguntas denunciam a *veia ainda aberta* (GALEANO, 1983), uma história cujas dúvidas, angústias e injustiças ainda atormentam e não cessam por reclamar justiça. Ou seja, há um longo caminho ainda em busca do direito à memória, à verdade e à justiça e precisamos percorrê-lo, sob pena de, conforme Galeano (1983, p. 306), vivermos exilados em nossa própria terra.

É preciso, portanto, conforme Orlandi (2007), dizer para evitar o silêncio, é preciso organizá-lo porque ele é disperso. E é desse modo que o Relatório da CNV e os documentários vêm para dizer de outro modo, movidos pela ilusão de que os sentidos possam suprir uma falta que não cansa de deslizar, mas que, de qualquer modo, organiza o caos e o impossível dessa história.

Enfrentar esse passado é uma forma de resistência, e a Análise do Discurso contribui com o presente desafio, já que toda essa luta passa pela questão da palavra, pelas relações de poder travadas na/pela língua. Trata-se, portanto, conforme a autora (2014, p. 49), a partir de Pêcheux, de uma questão ética, política e de responsabilidade, extremamente necessária sempre, mas principalmente neste momento, quando muitos têm saído às ruas clamando pela volta da ditadura. E, na luta entre os sentidos possíveis para um País melhor, este não pode (con)vencer.

Precisamos resistir ao discurso que pede a volta da ditadura, precisamos resistir aos sentidos que imprimem uma história higienizada que protege determinados grupos, por isso, conforme afirmamos em outro trabalho:

é preciso dizer para lembrar, num trabalho em que memória e esquecimento não deslizam do vazio para o pleno, do nada para o tudo, mas que funcionam pelo modo como a língua e o sujeito precisam ser expostos às contradições que os determinam, fazendo intervir o político, o histórico, o ideológico. (DALTOÉ, 2014)

Enfim, é preciso sempre lembrar o período da ditadura no País, bem como os tantos outros episódios que ainda hoje marcam nossa história com práticas políticas e policiais de abuso de poder. Conforme Galeano (2009), “o esquecimento, diz o poder, é o preço da paz, [...] uma paz fundada na aceitação da injustiça como normalidade cotidiana” (2009, p. 214). Que nunca aceitemos este tipo de paz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade*. Mortos e desaparecidos políticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. 1996 p.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

DALTOÉ, Andréia da Silva. A comissão nacional da verdade e suas ressonâncias nos documentários Verdade 12.528 e Em busca da verdade. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 153-167, jan./abr. 2016.

DALTOÉ, A. da S. **O direito de ser esquecido, o direito de ser lembrado: memória, esquecimento e o funcionamento da metáfora.** *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 33, p. 135-162, jan./jun. 2014.

EM BUSCA DA VERDADE. Direção de Deraldo Goulart e Lorena Maria. Roteiro e edição Lorena Maria. Edição e finalização Guilherme Oliveira. Pesquisa e produção Deraldo Goulart e Lorena Maria. Trilha sonora original José Flores. Brasília: Produção TV Senado, 2015. 58min.11seg.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Edição 16ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L & PM Editores, 2009.

GAGNEBIN, J. M. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO-FERREIRA, M. C. (Org.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.

_____. Políticas do esquecimento X políticas de resgate da memória. In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, M. S. L. *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Documentário: acontecimento discursivo, memória e interpretação. In: ZANDWAIS, A.; ROMÃO, L.M.S. (Org.). *Leituras do político*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

_____. *Ciência da linguagem e política: anotações ao pé das letras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VERDADE 12.528. Direção e produção: Paula Sacchetta e Peu Robles. Montagem e finalização: André Dib. Música original: André Balboni. Som direto: André Mascarenhas. Colorização: Moscalcoff. Efeitos: Alison Zago. Mixagem: Gui Jesus Toledo. Produtora de áudio: Estúdio CANOA. Realização: João e Maria.doc. Brasil, 2013. Cor, 55 min.

Recebido em: 20/11/15. Aprovado em: 22/02/16.

Title: *The National Commission of Truth and its resonances in the documentaries True 12528 and Searching the truth*

Author: *Andréia da Silva Daltoé*

Abstract: *From the delivery of the Final Report of National Truth Commission (CNV in Portuguese acronym) to the President Dilma Rousseff, in December 10, 2014, this Committee and those which were created in some Brazilian states for the same purpose have been closed. However, all this data collection work and the reconstruction of the history of civil-military dictatorship in Brazil have been complaining senses, so that in many states, this work continues, through their own committees or collectives which have already acted in the fight to keep alive the memory of this period. Considering that CNV Report will promote different effects which will work the dictatorship senses, now from another narrative, the goal, in this paper, is to analyze how its resonances are working at Truth 12.528 (2013) and Searching the Truth (2015) documentaries, which when discuss CNV actions, they also point to the way of how different significant materiality causes landslides around the same theme.*

Keywords: *National Commission of Truth. Dictatorship. Documentary.*

Título: *La Comisión Nacional de la Verdad y sus resonancias em los documentales Verdad 12.528 y En búsqueda de la verdad*

Autor: *Andréia da Silva Daltoé*

Resumen: *Desde la entrega del Reporte Final de la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) a la Presidente Dilma Rousseff, en 10 de diciembre de 2014, esta Comisión y las creadas en determinados Estados brasileños para el mismo fin fueron cerradas. Sin embargo, todo este trabajo de investigación y reporte de datos y de reconstrucción de la historia de la dictadura civil-militar en Brasil continúa llamando sentidos, y en muchos estados el trabajo se mantiene, a través de las propias comisiones o de colectivos que actuaban en la lucha por mantener viva la memoria de este período. Considerando que el Reporte de la CNV va a impulsar diferentes repercusiones que harán trabajar los sentidos de la dictadura, ahora desde otra narrativa, se objetiva, en este artículo, analizar el funcionamiento de sus resonancias en los documentales Verdad 12.528 (2013) y En búsqueda de la verdad (2015), que, cuando discuten los trabajos de la CNV, apuntan para el modo como diferentes materialidades significantes provocan deslizamientos alrededor de un mismo tema.*

Palabras-clave: *Comisión Nacional de la Verdad. Dictadura. Documental.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160109-3815>

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO

Adair Adams*

Antonio Escandiel de Souza**

Universidade de Cruz Alta
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Cruz Alta, RS, Brasil

Resumo: O presente ensaio discute desafios da educação na atualidade marcada pelas novas tecnologias da comunicação e informação (TIC), propondo um caminho de pensamento que não se entrega nem a uma fundamentação e/ou justificação da educação nessas tecnologias e nem a uma proposta que pensa a educação como um meio de qualificação de competências para a organização mercadológica do mundo. Argumenta-se que o centro da educação é um processo de humanização, aqui pensado sob o ponto de vista do paradigma da linguagem hermenêutica, em que é preciso colocar em questão o ser humano, sempre no presente, para que se possa pensar as necessidades e possibilidades da educação, também sempre no presente. Colocar o ser humano em questão é não tomá-lo como dado constituído tecnologicamente, perspectiva difundida na atualidade de que há um novo ser humano, que já é pós-humano e/ou ciborg.

Palavras-chave: Paradigma da linguagem hermenêutica. Perspectiva dialógico-hermenêutica. Tecnologias da Comunicação e Informação.

1. INTRODUÇÃO

A questão originária deste ensaio é compreender até que ponto duas afirmações sobre o tempo presente, com repercussões no campo da educação, podem ser levadas a termo sem um questionamento filosófico. A primeira, de que a revolução tecnológica por meio da internet, na *compulsão de transformação* (HEIDEGGER, 2008a) de novos dispositivos de comunicação em conjunto com as tecnologias biológicas, produziu uma nova configuração do ser humano. Essa situação tornou-se a base para narrativas pós-humanistas que, ao incorporar a conceituação da cibernética, afirmam que o ser humano se transformou em um *ciborg*. A segunda, de que essa revolução tecnológica deve ser fundamento e horizonte da educação na atualidade, na condição de estar atualizada segundo a linguagem e a compreensão de mundo das novas gerações, que são, por excelência, tecnológicas. Concordamos com Rüdiger (2008) de que a “sociedade passa hoje por um processo de maquinação, a nossa era é cada vez mais tecnocientífica: isso ninguém negará” (RÜDIGER, 2008, p. 13).

* Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Bolsista de Pós-Doutorado (PNPD) UNICRUZ/CAPES, Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. E-mail: adairadas@gmail.com

** Doutor em Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada pela UFRGS. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado. Líder do Grupo de Estudos Linguísticos – GEL/UNICRUZ. E-mail: asouza@unicruz.edu.br

A argumentação sobre essas duas questões e suas possíveis narrativas impulsiona esta reflexão à condição de uma *tarefa do pensamento*. Estabelecemos a linguagem como matriz de pensamento para o presente ensaio, seguindo as contribuições de autores contemporâneos como Gadamer (2002), Heidegger (2008a), Arendt (1997) e Bakhtin (2004). Compreendemos que a linguagem é o lugar onde o ser humano e o mundo se manifestam, são interpretados, compreendidos e re-significados historicamente. A linguagem é o “centro do ser humano” no sentido de que nela se dá o “âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos” (GADAMER, 2002, p. 182).

2. ARGUMENTAÇÃO E DIALOGISMO

Na educação, compreendida contemporaneamente, o diálogo é o pressuposto mais geral e a política, enquanto modo de viver com os outros em liberdade, é seu horizonte de sentido (ARENDDT, 1997). A política é também uma forma de diálogo democrático republicano que se torna possível numa sociedade constituída de sujeitos que conhecem o processo de sua formação, que é a tradição, na perspectiva de poder dizer sua palavra como garantia da pluralidade dos seres humanos. A escola é uma abertura, uma porta de entrada, a mais privilegiada, para poder viver em sociedade como sujeito capaz de ser o que é na relação com as diferenças ao habitar com outros no mundo. Assim, a política é um modo de “ser” em sociedade e uma garantia de um mundo comum humano vivido intersubjetivamente. O diálogo não esgota o mundo comum e nem é a sua totalidade, mas é a expressão mais profunda, especialmente no contexto da mediação pedagógica. Mediação essa que é hermenêutica enquanto intersubjetiva e dialógica. Nesse sentido, a razão educativa nos fornece elementos fundamentais para desencadear e para alicerçar esta reflexão.

A hermenêutica no século XX tornou-se um modo privilegiado de pensar das ciências humanas, ultrapassando os limites de sua origem, na Teologia e na Filosofia, para adentrar o âmbito das ciências da Linguagem, da Psicanálise, da História e do Direito, dentre outras, e se apresenta como uma alternativa possível para o fazer educacional. Considerando a reviravolta provocada pelas teorias da linguagem, apontamos algumas possibilidades para a educação, compreendendo o presente como a época da razão educacional hermenêutica. Nesse contexto, ao mesmo tempo rico e desafiador em termos de problematização, a reflexão justifica-se pela caracterização e situação da educação no momento presente.

A relevância da indagação pelo lugar e função da linguagem no âmbito educacional e, por isso, também, a justificativa desta discussão, tem origem na crise de um tipo de pensamento e de alguns conceitos historicamente fundamentais para a constituição e organização da educação. Entre estes estão os conceitos de conhecimento, de verdade e de sujeito, com seus diversos desdobramentos. Repensá-los torna-se problemático não apenas em um estilo de fazer educação, que se pode escolher ou refutar, mas a atividade educacional enquanto tal passa a ser estudada e avaliada em seus limites e em sua produtividade. Exige-se, por isso, a revisão dos elementos organizadores tradicionais da educação; a introdução de novos temas na reflexão educacional; a adoção de perspectivas

insuspeitadas de possibilidades interpretativas. Trata-se da reivindicação de um elemento organizador que responda aos critérios de uma teoria hermenêutica educacional do sentido.

Em termos fundamentais, significa guardar distância em relação à compreensão objetivista do conhecimento e da verdade que se apresenta como exigência teórica e prática de um deslocamento da educação como saber em constituição na e pela linguagem. A hermenêutica na educação, portanto, expressa uma caracterização essencial de todo o fazer educacional, que é o diálogo entre os participantes na busca da construção de conhecimentos, que permite a criação de condições de cidadania política para as novas gerações, enquanto novos responsáveis pelo mundo.

Esse modo de pensar a educação possibilita tomar positivamente a descontinuidade, a diferença e a pluralidade tão fortemente presentes e disseminadas em todas as áreas do saber contemporâneo. Faz-se necessário estabelecer entre a história, a tradição e a contemporaneidade um estatuto teórico que aceite a descontinuidade, a alteridade e a diferença, que podem ser pensadas a partir do conceito de intersubjetividade, própria da dimensão hermenêutica dialógica.

Na compreensão de mundo do presente não é mais possível ignorar o que Heidegger (2008a), Gadamer (1997), Arendt (1997) e Bakhtin (2004) apontam como “giro linguístico”, “círculo hermenêutico”, “jogos de linguagem”, “mundo comum” e dialogicidade, respectivamente, como determinantes, matrizes disciplinares do pensar e ser da educação. Desde as primeiras e mais simples regras hermenêuticas não se pode ignorar a historicidade e o “lugar” ou “contexto” tanto do texto quanto do intérprete e em estreita conexão à “aproximação de horizontes”.

Argumentamos que o elemento central da educação é a humanização na perspectiva de um mundo comum, tendo como pressuposto a linguagem enquanto diálogo com a tradição em que está em questão a nossa existência e seu sentido de ser uns com os outros em sociedade organizada politicamente. Dessa compreensão emerge a perspectiva da Antropologia como reflexão originária para pensar os desafios da educação, de seu sentido de ser na confluência de uma humanidade condicionada pelas tecnologias.

Não há uma natureza tecnológica humana na qual a educação em seu sentido e estrutura deveria estar colada, mas formas de organizar o mundo comum pelas novas tecnologias sem uma regra rígida e sem uma posição fixada previamente. A partir dessa pressuposição, torna-se possível pensar a educação contemporânea: como processo aberto de humanização por meio da linguagem, assumida aqui como pressuposto paradigmático; como interpretação da tradição enquanto historicidade da experiência, da interpretação, da compreensão e da construção de conhecimentos; enquanto uma reflexão que toma o mundo comum como horizonte político da educação para além do projeto tecnológico e científico da atualidade como únicos propulsores da organização do mundo comum humano.

Não há informações de que, em outros tempos, tantos estudantes frequentavam cursos de doutorado, quantos atualmente. No entanto, também não há informações de que houvesse tantos desafios e crise tão profunda na área da educação brasileira. Não é por falta de qualidade nessa quantidade de pesquisas, nem por falta de foco nos desafios que permitem entrever um paradoxo: aparentemente não há sinal de resolução possível e

plausível. As possibilidades de saída da crise e de enfrentamento dos desafios educacionais do presente não dependem apenas de teses que, mesmo tomadas como manuais de orientação a serem seguidos, conduziriam a outra situação desafiadora e/ou de crise. Por isso, é preciso constantemente (re)colocar a questão do sentido da educação e da política pelo fato de serem as condições fundamentais do desenvolvimento social e cultural da sociedade.

Vários caminhos podem conduzir a uma reflexão sobre a situação de crise da educação, seja de análise das questões econômicas, políticas, culturais, seja da formação de professores, entre outras. Desses desafios, sobretudo os colocados pelas inovações espaçotemporais das novas tecnologias da comunicação, queremos refletir apenas sobre um caminho para a questão que compreendemos estar na ordem do dia: o sentido de ser da educação na época das tecnologias da informação e comunicação. Aqui, a compreensão da educação é formulada pelo viés da questão do sentido e, do começo ao fim, tem-se o paradigma da linguagem como pressuposto. Stein afirma que “tanto na palavra *sentido* como na palavra *significado*, está implícita a ideia de linguagem como um todo” (STEIN, 1996, p. 22). Assim, compreendemos que, pela questão do sentido, a educação como um todo pode ser pensada tanto em suas pressuposições, quanto em suas estruturas de acontecência e de organização.

A questão do sentido remete ao núcleo da educação e à situação do presente dentro da plasticidade de ser da própria educação em sua dimensão linguística e histórica. Machado de Assis, na obra *Dom Casmurro*, afirma que, mesmo de forma dolorida, suportamos a morte ou a falta dos outros em nossa vida, mas a falta de sentido de si mesmo na sua história é uma lacuna fundamental, pois esta “lacuna é tudo” (MACHADO DE ASSIS, 1982, p. 7). Na história da educação várias metodologias e estruturas de pensamento foram sendo perdidas e, com grandes resistências, essas perdas foram sendo suportadas por meio da abertura de novos caminhos de organizar e de (re)pensar a educação. No contexto societal atual, o que está em questão não são perdas e novidades incorporadas no modo de acontecimento da mediação pedagógica da educação, mas a crise de sentido de ser da educação no todo da sociedade. Nossa situação atual é de um mundo, de uma educação, cada vez com mais informações e ao mesmo tempo cada vez com *menos sentido*. Gastamos cada vez mais tempo com informações para e sobre a educação sem, no entanto, assumir uma postura dialógica, capaz de buscar interpretar de forma comum a questão do sentido da educação. Interpretamos esse movimento de multiplicar incomensuravelmente as informações como uma forma de fuga ou até mesmo esquecimento da questão do sentido da educação, sendo esse o principal vetor de sua crise de sentido. Isso “é uma dor sem igual, uma sensação contínua de aniquilamento, quando a existência perde assim inteiramente o seu sentido” (HÖLDERLIN, 2012, p. 3). Como diria Machado de Assis, essa lacuna é tudo. Em grande parte essa lacuna está na centralidade de algo que nasce no bojo da própria educação: são as tecnologias enquanto resultados de pesquisas e estudos científicos e que passam a constituir formas de organização da sociedade, esquecendo sua própria origem de acontecimento dialógico entre seres humanos e, como diria Heidegger (2008a), de desocultamento do ente em seu ser.

As novas tecnologias consolidam-se como experiência de velocidade espaçotemporal em que não se permite pensar o sentido do ser dos entes. A cultura que vai se constituindo produz a sensação de que, primeiro, não conseguimos viver toda essa transformação e, segundo, que, de forma alguma, podemos parar para pensar essa transformação porque ela acontece de modo rápido e ao mesmo tempo envolvente.

No gesto desse esquecimento da questão originária do modo de constituição e organização da sociedade está a institucionalização do esquecimento do próprio sentido da educação, instaurado por significados desde fora desta. Segundo Marques, a “produção científica e a produção da sociedade industrial interpenetram-se numa reciprocidade de mediações” que conduzem a uma inversão dos fins e dos meios em que as “máquinas concebidas para servirem ao homem terminam por colocar o homem a serviço delas” (MARQUES, 2006, p. 28). A circularidade entre a ciência, que tem por base a educação, e a tecnologia é quebrada quando a primeira passa a ter por base a segunda. “Estabelece-se um circuito no qual a ciência produz a técnica que produz a indústria e, em retorno, a indústria retroatua sobre a técnica e a orienta, a técnica reage sobre a ciência e lhe indica os rumos” (MARQUES, 2006, p. 28). É esse retorno que conduz a um esquecimento do sentido da educação pelo fato de estar movido somente pelo sentido da produção na perspectiva do capitalismo.

Compreendemos que esse esquecimento pode ser pensado no âmbito de uma reflexão que tem como *medium* o paradigma da linguagem. Compreendemos que a educação acontece numa linguagem que se fixa em estruturas de organização e que não há como ficar constantemente alterando essa fixação. Os seres humanos se constituem histórica e linguisticamente.

[...] o homem é o único ser que possui o *logos*. [...] O homem pode comunicar tudo que pensa. E mais: É somente pela capacidade de se comunicar, que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e sobretudo aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, na forma de uma vida social, de uma constituição política, de uma convivência social articulada na divisão do trabalho. Isso tudo está contido no simples enunciado: o homem é um ser vivo dotado de linguagem (GADAMER, 2002, p. 173-174).

No entanto, não há como não refletir sobre essa estrutura educacional e nem abandonar a questão do sentido da própria educação na historicidade da linguagem, que se fixa em acordos de interpretação e compreensão, que se instrumentaliza, que se tecniciza e se sistematiza. O horizonte de interpretação é pensar possibilidades de não tecnicização da linguagem no âmbito educacional em particular e societal, em geral.

O diálogo é a possibilidade primeira da constituição e da permanente reconstituição do ser humano, pois é das relações estabelecidas com os objetos e ações desde o nascimento que depende o arranjo que confluirá na singularidade de cada pessoa. Para Bakhtin (*apud* WERTSCH, 2010, p. 126) “a palavra nunca pertence somente ao falante, ao contrário, ‘metade dela pertence ao outro’”. Na educação escolar essa dimensão adquire papel central sob os termos de uma proposição intersubjetiva enquanto interpretação da tradição em acordos provisórios e enquanto uma convivialidade comum entre sujeitos capazes de aprendizagens.

Os acordos de convivência são construções no e pelo diálogo. Ele é necessário para a aprendizagem coletiva e para o convívio em grupos, pois, se “os argumentos são conclusivos em termos de ilação lógica, não produzem nada de substancialmente novo” (MARQUES, 1993, p. 100). Sendo a escola a instituição criada com a pretensão de reconstruir a tradição e superar os caminhos andados sem ignorar o passado (MARQUES, 1993, p. 104), é fundamental

[...] perceber como se relacionam educação e conhecimento nessa ótica da aprendizagem que constitui a humanidade e em que se constituem os homens pela ação comunicativa e na hermenêutica das tradições de face aos desafios dos novos tempos [...]. (MARQUES, 1993, p. 112).

Para essas aprendizagens “sempre retomadas por sujeitos em interação e movidas por interesses práticos no mundo em que vivem” (MARQUES, 1993, p. 110), o diálogo como entendimento por meio da linguagem é a condição primeira. Especialmente pela palavra, a manifestação, que pode ser oral, gráfica, gestual ou imagética entre pessoas, exige pelo menos dois interlocutores. O outro está presente no ato dialógico, sendo referencial da provisoriamente da manifestação da comunicação, até mesmo na latente possibilidade de contraposição.

Diversas expressões como o entendimento, a troca de ideias, a conversação, o colóquio, a disussão e o debate, entre outras, constituem formas de pensar e de conceituar o diálogo. Uma orquestração com toda a complexidade de instrumentos e composições onde os sujeitos têm papel central para que o acordo que resulta nas relações de convivência se configure em uma linguagem compreensível tanto aos envolvidos diretamente, quanto àqueles que fazem parte do mundo comum que, por sua vez, também têm direito de manifestar seus sentimentos e seus pensamentos em relação ao contexto vivenciado. Todos os envolvidos têm direito à argumentação para, a qualquer momento, modificar ou substituir o arranjo comunicativo válido até então.

Os dialogantes, ao estarem dispostos e expostos ao encontro/desencontro, adquirem o que Bakhtin (2010, p. 271-272) denomina “atitude ativa responsiva”. Quer dizer que sempre há um movimento provocativo entre ambos, com manifestação e reação. Mesmo que apenas um dos interlocutores se manifeste visivelmente, este “monólogo” também contém sempre presente o arranjo das múltiplas vozes que constroem os sujeitos que estão se interinfluenciando. Para Bakhtin (2010, p. 271) uma “compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta [...]”. Essa dimensão ocorre também como uma manifestação dada como se fosse uma escrita finalizada que, embora momentaneamente se centre em um dos interlocutores, tanto sua elaboração quanto a sua reação estão *prenhes de resposta* (BAKHTIN, 2010). Essa manifestação que resulta numa confluência expressiva momentaneamente monológica é importante para seu autor em suas próprias reflexões, reelaborações e certificações.

Essa argumentação é, portanto, o caminho para reflexão em educação, enquanto condição de ser-em-sociedade, num diálogo com propostas que justificam uma ampla tecnificação de todas as relações pedagógicas, sobretudo com suportes de comunicação.

É na e pela linguagem que podemos nos compreender nessa situação societal e, dialogicamente, pensar a educação em seus desafios atuais. Mas, pensá-los na questão do seu papel e sentido de ser que é a política.

Nessa perspectiva, o mundo comum configura-se como horizonte político da educação. Sob a pressuposição da linguagem, da condição humana e da historicidade, a educação tem como horizonte o objetivo de que os educandos se tornem cidadãos capazes de formar mundo comum organizado politicamente. Se as novas tecnologias recriam novos sentidos no âmbito da linguagem, incorporam elementos da condição humana e marcam época historicamente na vivência humana, elas não são nem o fundamento nem a estrutura dessa acontecência pedagógica. Não são fundamento porque não se constituem em uma linguagem, apesar de construírem conceitos novos e interpretações novas. Não são fundamento porque não constituem uma nova natureza humana, apesar de criarem modos novos e distintos de ser. Não são fundamento por se constituírem numa historicidade única, apesar de, no presente, ser um dos elementos centrais da vida humana. Não são a estrutura porque não se constituem por si sós em um mundo humano, apesar de estarem presentes em quase todas as relações que se estabelecem. O horizonte da constituição humana que se dá pedagogicamente é o mundo comum em suas possibilidades e necessidades.

A organização de um mundo comum é de responsabilidade de cidadãos adultos, conforme Arendt (1997), no âmbito da política. A educação é um dos lugares privilegiados da constituição da cidadania política das novas gerações. Assim, o horizonte de constituição da educação é a política como modo de organização do nosso mundo comum. Mundo este que é uma responsabilidade propriamente humana, sem que para isso haja um fundamento teológico ou naturalista, mas o pressuposto ontológico de ser em um mundo com os outros mediados pela linguagem. Por isso, no âmbito da educação, a compreensão do mundo, numa perspectiva comum, não está ligada à operacionalização da sua organização, mas em pensar o sentido de viver em comum e da condição humana em um mundo.

Um dos papéis político-sociais da educação é pensar e interpretar o mundo como sentido da vida humana organizada coletivamente sem a preocupação com possíveis ações práticas de ordem política. Contrariamos as perspectivas de autores que defendem soluções amplas e gerais para a sociedade e para a educação como Pierre Lévy (1990), em seu sentido e em sua organização, segundo uma ordem estruturada tecnologicamente e em suas finalidades, na perspectiva de somente estar preparado para esse mundo tecnológico, focados nas competências de conseguir acompanhá-lo em termos de mercado e trabalho.

O *locus* central da escola está em proporcionar condições para que os alunos possam dizer sua palavra pela compreensão desta, da tradição e da constituição do mundo no presente do qual fazem parte, sem que os outros digam “a” palavra que decida sobre sua vida. A construção do mundo comum em que há pertencimento de cada um como ser político está em poder dizer sua palavra como forma de organizar e decidir por sua vida. Não ter muito claro o dar-se da convivência em termos de linguagem – uma vez que é uma tarefa em que a base de justificação e efetivação é o próprio ser humano –, não é desculpa política ou social para a não concretização de um mundo comum em que a

organização democrática política se dê pelo dizer a palavra por todos. A condição de cada um ser na sociedade enquanto humano é poder ser no e pelo diálogo. Nesse sentido, compreendemos que a educação é um dos vetores centrais do desenvolvimento social da sociedade, que se renova com as novas gerações.

A escola é um lugar privilegiado em que se aprende a dizer a palavra, que se torna o elemento central da constituição de um mundo comum na forma de sociedade. Mas para isso, ela já não pode ser confundida como uma dimensão de ação direta na sociedade, como formadora de mão de obra ou de capacitação para setores da economia ou de mercado. Nessa compreensão empresarial, o futuro como crédito confunde o papel da escola em realizar a abertura para a sociedade por meio da compreensão e interpretação da tradição como palavra que se constitui em presente.

A política é elemento central de organização do mundo em sociedade. O diálogo e a capacidade de poder dizer a sua palavra por parte de cada ser humano é que permite construirmos uma sociedade comum e justa. A justiça, em sentido etimológico grego, é a possibilidade de cada um poder dizer a sua palavra de decisão sobre a sua vida. É nesse ponto que a escola se manifesta como condição de construção de sociedade. No momento em que o ser humano está na sociedade, ele pode dizer sua palavra sobre sua vida quando ele tem essa capacidade política de interferir no acordo que estabelece para viver com os outros. O modo como cada um vai dizer a sua palavra enquanto exercício político tem, em boa medida, algo do que na escola aprendeu a compreender a partir da palavra da tradição e da interpretação dessa tradição no momento presente.

A escola, enquanto mediadora desse processo de constituição da sociedade vivida politicamente em pluralidade e liberdade, tem no diálogo com a tradição os pressupostos de um processo de “dispor-se a estar disposto” (HEIDEGGER, 2008b, p. 31) como autorreflexão e como abertura na sala de aula para a reflexão pelo outro, reconhecendo-o como *outro-eu*. Se viver é coisa perigosa, como afirma Guimarães Rosa (1994), mais perigoso é não poder viver. Isso é uma decisão do ser humano no todo das relações da sociedade. A escola não é a garantia da vida em sociedade, mas abertura para um diálogo de que ser em sociedade em sua espontaneidade e liberdade é uma construção humana. Construção esta que não apresenta soluções definitivas e acabadas para a questão do ser em sociedade, mas formas possíveis de viver no mundo que leva em conta a pluralidade dos homens.

A dialogicidade (BAKHTIN, 2004) é imprescindível para o exercício político e abertura para participação de todos em sua pluralidade de modos de ser. Esse pressuposto linguístico da política reconfigura a própria compreensão de política e sua relação com a educação. É a tradição que é o sentido de ser da linguagem, que se dá sempre pelo diálogo de uns com outros na construção de um mundo comum construído enquanto sociedade. Dessa forma, é apenas “compreendendo o que aconteceu e, sobretudo tentando entender como pôde acontecer, que será possível, talvez, reencontrar a própria liberdade. A arqueologia – não a futurologia – é a única via de acesso ao presente” (AGAMBEN, 2012).

Ser em sociedade não é uma opção de humano ser, mas condição na qual todos já nascemos. Sociedade é o *pro-nome* do ser humano. Humanidade é um modo de ser de seres que decidiram (por contingência, necessidade, obrigatoriedade, interesse) num

momento histórico viver uns com os outros na forma de comunidade. Sociedade é o pressuposto de compreensão e interpretação do que somos e como somos enquanto seres humanos. Mas essa condição não é nem de ordem natural nem divina. É uma decisão que implica pertencimento e responsabilidade exclusivamente do ser humano. Esse pertencimento, para uma humanidade que se compreende e vive pela condição de sociedade, tem na escola, enquanto *locus* de compreensão e interpretação da formação humana, sua condição indepassável. Falamos de uma escola não apenas com seu papel de formadora de competências para a sociedade, mas na perspectiva de concretizadora das condições de possibilidade de ser em sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o mundo comum como horizonte político da escola não tem como base uma relação de causa e efeito entre escola e sociedade, pois ambas estão numa relação de compreensão de manifestação/ocultação em que uma não é mera reprodução da outra. Diante disso, argumentamos que a centralização da educação nas novas tecnologias da comunicação e informação não significa uma ligação direta entre a escola e a organização da sociedade. Assim, o argumento de que o mundo cotidiano das crianças é movido pelas tecnologias e que, conseqüentemente, o seu mundo político também estaria centrado nas tecnologias como justificção para um modelo de escola, é uma proposição suspeita. Pois na escola há sempre um espaço-tempo em aberto que não se esgota em analisar o cotidiano do mundo organizado politicamente. Há sempre um excesso de sentido ao interpretar o mundo cotidiano político.

Na sociedade politicamente organizada há sempre uma quebra da reflexão realizada na educação escolar. A reflexão, a interpretação dos conhecimentos, os argumentos e as proposições em suas expressões teóricas não se realizam na prática. Isso, segundo Gadamer (2002), é reduzir toda a dimensão de vivência do mundo, também da escola, na perspectiva do especialista. Pois, por mais que o mundo esteja numa conexão comum via internet, não significa que esse comum seja da ordem da convivência social e política.

Compartilhamos da argumentação gadameriana acerca do papel da educação escolar em relação ao mundo comum, que não pode reduzir-se à fragmentação das especialidades dos conhecimentos das ciências, nem ter como função exclusiva as especialidades de competências de trabalho. Nem de reduzir-se ao papel de competências para com as tecnologias da informação e comunicação, como apresenta Pozo: “Competências para a aquisição de informação; Competências para a interpretação da informação; Competências para a análise da informação; Competências para a compreensão da informação; Competências para a comunicação da informação” (POZO, 2004, p. 36). Contra essa tendência pedagógica, compreendemos que o papel da educação escolar está ligado ao conviver, como modo de concretização de um mundo comum. Formar o comum politicamente nesse conviver é a tarefa central da nossa existência. “No mundo público, comum a todos, as pessoas são levadas em conta, e assim também o trabalho, isto é, o trabalho de nossas mãos com que cada pessoa contribui para com o mundo comum” (ARENDDT, 1997, p. 236).

A dimensão política manifesta toda a radicalidade da condição humana de ser e organizar-se em sociedade, pois não tem ninguém a recorrer a não ser a si mesmo. O pressuposto linguístico-hermenêutico tem como *standard* de racionalidade a condição humana desvinculada da justificação naturalista e ontoteológica. O ser humano está entregue a si mesmo com os outros ao viver em sociedade. Mesmo que o ser humano sussurre ou implore por outras forças onipotentes, ninguém o socorrerá nessa tarefa, que é somente sua, de organizar a forma de viver dialogicamente em sociedade. Assim, a educação é o espaço “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDDT, 1997, p. 247).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. Quando a religião do dinheiro devora o futuro. Tradução de Moisés Sbardelotto. *Instituto Humanitas Unisinos*, 23/02/2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/506810-quando-a-religiao-do-dinheiro-devora-o-futuro-artigo-de-giorgio-agamben>>. Acesso em: set. 2015.
- ARENDDT, H. *Entre passado e futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Verdade e método II*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.
- HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- _____. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2008b.
- HÖLDERLIN, F. *Hipérion ou o eremita na Grécia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- LÉVY, P. *Les technologies de l'intelligence*. Paris: La Découverte, 1990.
- MACHADO DE ASSIS. *Dom Casmuro*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1982.
- MARQUES, M. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.
- _____. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.
- POZO, J. I. Sociedade da aprendizagem e o desafio de converter a informação em conhecimento. *Revista Pátio*, Madri, ano 8, ago./out. 2004.
- RÜDIGER, F. *Cibercultura e pós-humanismo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- STEIN, E. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- WERTSCH, J. V. Texto e dialogismo no estudo da memória coletiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 123-132, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea10.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2010.

Recebido em: 10/11/15. Aprovado em: 13/02/16.

Title: *Language and education: considering about the new communications technologies*

Authors: *Adair Adams; Antonio Escandiel de Souza*

Abstract: *This essay discusses challenges of education today through the new technologies of communication and information (ICT), proposing a way of thought that does not give neither a foundation and / or justification of education in these technologies and not to a proposal on the education as a mean of qualification skills for the marketing organization in the world. It is argued that the center of education is a humanizing process, thought here*

from the perspective of the paradigm of hermeneutics language, in which we need to put in question the human being, always in the present, than we might think the needs and possibilities of education also always in the present. Putting the human being in question is not taking it for granted technologically constituted, a prospect widespread nowadays that there is a new human being, which is already human and / or cyborg.

Keywords: *Language's hermeneutic paradigm. Dialogic-hermeneutic perspective. Information and communication technologies (ICT).*

Title: *Lenguaje y educación: reflexiones sobre las nuevas tecnologías de la comunicación*

Autores: *Adair Adams; Antonio Escandiel de Souza*

Resumen: *Ese trabajo discute desafíos de la educación en la actualidad marcada por las nuevas Tecnologías de Comunicación e Información (TIC), proponiendo un camino de pensamiento que no se entrega ni a una fundamentación y/u justificación de la educación en esas tecnologías, ni a una propuesta que piensa la educación como un medio de calificación de competencias para la organización mercadológica del mundo. Se argumenta que el centro de la educación es un proceso de humanización aquí pensado desde el punto de vista del paradigma del lenguaje hermenéutico, en que es preciso colocar en cuestión el ser humano, siempre en el presente, para que se pueda pensar las necesidades y posibilidades de la educación, también siempre en el presente. Colocar el ser humano en cuestión es no tomarlo como dato constituido tecnológicamente, perspectiva difundida en la actualidad, de que hay un nuevo ser humano, que es post-humano y/u ciborg.*

Palabras-clave: *Paradigma del lenguaje hermenéutico. Perspectiva dialógico-hermenéutica. Tecnologías de Comunicación e Información (TIC).*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160110-4115>

DE LA SEMIÓTICA DE LAS PASIONES A LAS EMOCIONES COMO EFECTOS: LA DIMENSIÓN AFECTIVA VISTA DESDE UNA MIRADA PRAGMATISTA

María de los Angeles Montes*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Instituto de Humanidades (IDH)

Córdoba, Argentina

Resumen: En esta comunicación se pretende retomar la discusión sobre la afectividad como objeto de la semiótica, para comenzar a desandar el camino hacia una sociosemiótica de las emociones de raíz peirceana. Para eso se abordará el rol que este paradigma adjudica a lo corporal en la cognición y que marca una distancia importante con la tradición estructuralista. Tras un breve análisis de las relaciones que se establecen entre interpretantes afectivos y lógicos, se pretende esbozar una hipótesis sobre las emociones como efectos de sentido: se sostiene que lo que conocemos como emociones sería un tipo particular de signos que se caracteriza por la relevancia que adquieren en ellos los interpretantes afectivos. Se introduce luego al lector en la distinción entre emociones y sentimientos, para dirigir la discusión hacia el modo como la construcción discursiva de esos sentimientos puede incidir en la producción, control o modificación de las reglas que regulan la producción emocional en una comunidad dada.

Palabras-clave: Interpretantes afectivos. Sentimientos. Culturas afectivas. Pasiones. Cognición.

1 INTRODUCCIÓN

La semiótica de las pasiones marcó un hito en el desarrollo de la semiótica occidental hacia finales de siglo XX. En una semiología todavía fuertemente dominada por el paradigma estructuralista, la consideración de la dimensión pasional constituyó una actualización necesaria y valiente, al mismo tiempo que un callejón sin salida. La introducción de la dimensión pasional rápidamente exigió la consideración de lo afectivo como *efecto de sentido* y allí, a mi modo de ver, el paradigma encontró sus limitaciones.

No obstante, esos esfuerzos por dar cuenta de lo afectivo consiguieron instalar al menos dos premisas importantes para fundar una semiótica de las emociones: La primera, que la dimensión emocional puede ser un objeto de estudio en pleno derecho (y que como tal tiene mucho que aportar a la reflexión semiótica y a los estudios sobre la discursividad social en general) y, la segunda, que el único camino viable para abordar realmente lo emocional es considerándolo como efecto de sentido. Analizar lo pasional como efecto de sentido abrió la posibilidad de introducir en el debate la mirada de la semiótica Peirceana (FABBRI, 2000, p. 70).

* Doctora en Semiótica. E-mail: montes.m.angeles@gmail.com

En esta comunicación pretendo, precisamente, retomar la discusión empezando desde los límites de la semiótica de las pasiones, para comenzar a desandar el camino hacia una sociosemiótica de las emociones de raíz peirceana y discursiva.

En ese sentido, considero que la semiótica triádica ofrece herramientas analíticas valiosas para pensar las emociones *como efectos de sentido*, como resultado de procesos inferenciales (no necesariamente conscientes) que involucran tanto a la mente como al cuerpo, y que no por tener un enclave corporal y afectivo están menos socialmente reguladas.

Para eso abordaré el rol que la teoría peirceana adjudica a lo corporal en la producción de sentido y que marca una distancia importante con la estructuralista semiótica de las pasiones. De esa concepción específica que tiene la teoría peirceana del rol del cuerpo en la cognición, se derivan consecuencias ontoepistemológicas y también herramientas analíticas específicas, como es la clasificación de *interpretantes afectivos, energéticos y lógicos (y lógico final)*.

Tras un breve análisis de las relaciones que establecen estos distintos interpretantes pretendo finalmente esbozar una hipótesis sobre las emociones como efectos de sentido y que pretende ir más allá de lo planteado originariamente por Peirce: sostengo que lo que conocemos como emociones sería un tipo particular de signos que se caracterizan por la relevancia particular que adquieren en ellos los interpretantes afectivos determinados, a su vez, por el interpretante lógico final.

Introduciré luego al lector en la distinción entre las *emociones* y los *sentimientos*, para dirigir la discusión hacia el modo como la construcción discursiva de esos sentimientos se vincula a la producción, distribución o modificación de las reglas que regulan la producción emocional en una comunidad interpretativa dada.

2 LAS EMOCIONES COMO EFECTOS DE SENTIDO

Situarse desde una mirada pragmatista implica, en primer lugar, renunciar a la mirada inmanentista propia de otros paradigmas y situarse en el nivel de los efectos que producen los signos. En nuestro caso, más precisamente, en los efectos emocionales. Porque las emociones pueden ser conceptualizadas, claro está, pero no serían emociones realmente si sólo fueran eso. Si las emociones fueran sólo conceptos, o ideas, no serían en nada diferentes de la representación mental de un objeto, de una persona o de una teoría. Las emociones son, como quisiera definir aquí, unos muy particulares efectos de sentido producidos por los signos¹.

El modelo de la semiótica peirceana permite comprender el sentido como otro signo interpretante que traduce al primero y que no está predefinido de antemano, sino que se produce en la instancia de la recepción a través de procesos inferenciales. En este punto, una semiótica de las emociones de raíz peirceana debería diferenciarse de cualquier tipo

¹ En este trabajo decimos signos en el sentido peirceano del término. No como una unidad mínima de sentido, sino como cualquier recorte espacio temporal de sentido, coincidiendo con la definición veroniana de discurso (VERON, 1993). Un signo, así encarado, puede ser un texto, una performance, una música o una imagen, y por tener una dimensión significativa, esa dimensión puede ser entendida como discursiva.

de análisis inmanente –textual- al estilo de la semiótica de las pasiones, puesto que lo que las emociones significan variará al modificarse las condiciones de recepción, los hábitos interpretativos y las creencias en que sustentan las inferencias en las distintas comunidades de recepción. Las emociones, como las entendemos desde esta perspectiva, no estarían entonces en los textos, sino que serían un tipo particular de efecto de sentido que se produce en las personas a través de las operaciones interpretativas que estos realizan para darle sentido a esos paquetes significantes².

Estos procesos inferenciales, a su vez, vienen posibilitados por la incorporación de hábitos y creencias (socialmente producidas) desde las que parten esas inferencias tomándolas como premisas (aunque muchas veces éstas sean tácitas) (CP 5.384)³. De modo que, pensar la dimensión emocional desde una mirada peirceana implica, en segundo lugar, renunciar a cualquier intuicionismo, innatismo o biologicismo en el abordaje de lo emocional (CP 5.291-5.293).

Este modo como se concibe la semiosis, socialmente anclada, tiene importantes implicancias para tratar las emociones. Por una parte, abre la posibilidad a pensar el modo como las sensibilidades sociales se van modificando en el tiempo. El deseo, el miedo, la felicidad, pueden significar estados diferentes en distintos momentos históricos, en sociedades diferentes, incluso entre distintas sub comunidades interpretativas. El segundo, que el objetivo de un análisis sociosemiótico de las emociones no debería ser el dar cuenta, entonces, sólo del significado de éstas, sino de cómo se producen en tanto efectos de sentido. Vale decir, orienta la mirada hacia los procesos a través de los cuales se producen esos sentidos que llamamos emociones, y el análisis de los hábitos y de las creencias involucradas en esos procesos. Por último, abre un campo original para el estudio de la vida de los discursos que generan emociones, puesto que permite preguntarse por el modo como esos hábitos y creencias se refuerzan o se modifican, es decir, por el modo como las distintas sociedades se transforman, y transforman también sus sensibilidades características y sus hábitos interpretativos.

¿Qué efectos de sentido son aquellos que un grupo determinado de personas identifican como emociones? ¿Cómo las distinguen de otros efectos de sentido y entre

² Lo cual no imposibilita el realizar análisis discursivos *en producción* que permitan abducir los efectos de sentido potenciales (primeridades). Sin embargo se debe tener especial precaución con los alcances de estos trabajos porque, aun cuando esos análisis se hagan atendiendo a las reglas interpretativas de una determinada comunidad de intérpretes -y no por un principio de inmanencia-, dichas reglas son presumidas por los analistas y, demasiadas veces, terminan coincidiendo con las reglas interpretativas de la comunidad a la que pertenece el analista, pero sin reconocer esta pertenencia relativa. Esto se hace especialmente evidente en algunos casos de análisis de obras de arte donde los analistas terminan por extraer significados que sólo ellos están en condiciones de producir precisamente por el tipo de competencias que han incorporado al habitar el Circuito de Producción Restringida de bienes simbólicos (BOURDIEU, 2011). Vale decir, extraen conclusiones como si las reglas interpretativas de su comunidad -la de analistas, críticos y productores de arte- fueran las reglas válidas para el resto de la sociedad. Incluso, en algunos casos, arrastra a analistas a sostener posiciones que implican un retorno vedado al inmanentismo. En todo caso, se debe recordar siempre que el sentido es tal en relación a reglas externas al texto, reglas que pertenecen a una comunidad de intérpretes específica y sólo a esta. Los análisis en producción, aunque posibles, sólo pueden hipotetizar efectos potenciales, conforme a reglas presumidas por los analistas.

³ Las referencias a los escritos de C. S. Peirce se realizará siguiendo la usanza internacional, que consiste en consignar las siglas de la publicación seguida del número de volumen y de párrafo separados por un punto. En este caso correspondería a Collected Papers Volumen 5, párrafo 384.

ellas mismas? ¿Cuáles son, cómo se organizan y sobre qué objetos predicán? ¿Sobre cuáles creencias se edifican? ¿Qué dispositivos discursivos son capaces de producirlas y cómo lo hacen? Este es el tipo de preguntas que sólo una semiótica de las emociones, entendidas como efectos de sentido, puede plantearse.

3 PRECISIONES ONTOEPISTEMOLÓGICAS

3.1 EL LÍMITE CORPORAL DE LA SEMIÓTICA EUROPEA

Ahora bien, para abordar la dimensión semiótica de lo emocional es necesario dar algunas precisiones en torno al lugar que se le asigna al cuerpo en estos procesos de producción de sentido.

En principio, podemos imaginar muchas circunstancias en las que el cuerpo está activamente involucrado en la producción de emociones como efectos de sentido. En principio, podemos estar de acuerdo en que el cuerpo actúa como herramienta para la percepción y, por ello, es fundamental en la producción de emociones.

Aprehendemos el mundo y los discursos que nos emocionan a través de nuestros sentidos, y éstos dependen fuertemente de las posibilidades y límites que brinda nuestro cuerpo. Pero el cuerpo es determinante en ambos lados de las emociones, tanto desde la perspectiva del quien percibe y experimenta en consecuencia emociones, como de la del que reconoce en otro un estado emocional determinado. Reconocemos si una persona está triste o eufórica no sólo por lo que dice, sino también por su gesto, el color de sus mejillas, su postura corporal, velocidad de dicción, el tono y vibración de su voz, el temblor de sus manos, etc.

Pero todo ese “acompañamiento” corporal de la experiencia emocional es, desde la perspectiva del que la experimenta, mucho más que un mero acompañamiento: es parte constitutiva de la emoción misma. Tenemos una percepción interior, una percepción de lo que pasa en nuestro propio cuerpo. Sentimos si se nos acelera el pulso por *miedo*, si nos cuesta respirar por la *ansiedad*, si se nos sonrojan las mejillas por la *vergüenza*. Desde la perspectiva del que experimenta las emociones, estas se le presentan como algo que toma por asalto su propio cuerpo, habitándolo y a veces apoderándose de él⁴.

Por eso es que hablar de emociones, de afectos, y no incluir el cuerpo, resultaba absurdo incluso para una semiótica fuertemente centrada en la palabra como es la estructuralista. Desde lo que se vino a llamar la *semiótica de las pasiones*, esto se pretendió resolver con la incorporación de una dimensión *estésica* al análisis (FABBRI, 1985), como complemento de lo que sería una función *cognitiva*, entendida esta última bajo la lógica de la elaboración representacional y conceptual. El aporte de la fenomenología de tipo husserliana vino a resolver esa falta sin forzar a una revisión del modo como se estaba pensando lo “cognitivo”. A esta misma tentativa se sumó la semiótica experiencial del Eric Landowski (2012) que, aunque reconociendo la necesidad de sacar a la semiótica estructural del enclave textual y de llevarla al estudio de la

⁴ De allí la frecuente asociación de lo pasional a la locura e, incluso, a la enfermedad. Pero, como bien señala Fabbri (2000), las pasiones también tienen sus razones.

experiencia semiótica, adhirió a la misma visión dualista que separa cuerpo y mente, y que da lugar a una cognición pensada en términos no corporales. Todavía más, la incorporación de lo estésico así concebido llevó a Landowski a profundizar esa separación, que en la obra de Fabbri era apenas una sugerencia, a través de la distinción de lo que él llamó diferentes *regímenes de interacción*. Estos regímenes estarían claramente separados por un modo de funcionamiento propio y mutuamente excluyente. Así, a lo corporal correspondería el “hacer sentido” a través de la “captación” de las cualidades sensibles, que sería diferente del “significado” descifrado a través de la “lectura” de los signos. Como él lo describe, el “sentido vivido” de lo estésico no dependería de un aprendizaje sino que sería un sentido que “surge de la relación misma que se establece *hic et nunc* entre el sujeto y el objeto” (LANDOWSKI, 2012, p. 146). No hay pasado en esa relación, ni labor cognitiva por parte del sujeto para captar ese sentido vivido.

Pero, ¿por qué no pensar, por ejemplo, que en la “captación” del estado emocional de otro también hay un trabajo de lectura o desciframiento, aunque más no sea inconsciente? Podemos reconocer que alguien está triste sin que medien palabras, lo hacemos sin saber, incluso, cómo es que lo sabemos. Pero nuestro desconocimiento sobre el proceso semiótico implicado no es prueba de su inexistencia.

Figura 1 – Relación Cognición/Cuerpo en el paradigma estructural/experiencial

2 Regímenes de sentido diferentes:

Régimen	Cognitivo	Estésico
Dominio	Mente	Cuerpo
Forma de comunicación, relación con la realidad	Se lee, se descifra Mediado significativamente Depende de competencias y aprendizajes previos	Se capta, inunda al receptor Inmediato Depende más de "aptitudes casi innatas"
Produce	Ideas, pensamientos, Representaciones significaciones Toma la forma de textos, toma la forma de narraciones	Emociones, sensaciones "Hace sentido" Toma la forma de experiencias

Para comprender cómo nos percatamos de ese estado emocional en otras personas podemos recurrir a dos modelos explicativos diferentes. Podemos pensar que, de manera no necesariamente consciente, hemos observado su postura corporal, sus hombros hacia adelante, su torso levemente encorvado, la mirada baja como en actitud introspectiva, las tenues arrugas en el entrecejo como signo de preocupación o angustia, el inusual brillo en sus ojos, etc. y que ante esta situación (significante) hemos realizado una *conjetura* sobre el estado emocional de esa persona, en base a lo que *creemos* saber sobre los modos típicos de manifestación emocional en nuestra sociedad. Entonces, hemos avanzado la hipótesis de que esa persona se encuentra triste, o angustiada de alguna manera. Esta es

la explicación que daríamos desde el modelo de la semiótica pragmática, sosteniendo que el hecho de que no seamos conscientes de cómo hemos llegado a una conclusión no significa que no hayamos realizado un complejo proceso de lectura sobre el cuerpo del otro y hayamos, en base a eso, avanzado hipótesis sobre ese estado emocional. Claro está, pensar las cosas de esta manera implica considerar lo cognitivo como no necesariamente consciente.

O podemos, como lo hacen desde la semiótica experiencial de raíz generativa, pensar que se trata de una suerte de “captación” inmediata (en el sentido de no mediada sógnicamente) del estado anímico del otro o del “contagio” emocional. Pero si la comunicación entre los cuerpos es involuntaria, inmediata, e inevitable, dada por la sola co-presencia, sin si quiera necesidad de contacto, ¿Cómo explicamos que unas personas lo capten y otras no? Y ¿Qué nos inhibe de pensar que se trate de captación y no de telepatía? Si los cuerpos se comunican entre sí sin necesidad de la mediación sógnica ¿Por qué deberíamos descartar la hipótesis de que las mentes puedan comunicarse entre sí, también, sin mediar lenguaje alguno?

Si hago esta comparación no es para calificar de esotérica la teoría, sino para mostrar el callejón sin salida al que lleva la consideración de lo afectivo desde esta mirada de lo corporal como algo previo y esencialmente separado de lo cognitivo. El problema de la tesis de la captación es el mismo que tiene la tesis de la telepatía: Que en realidad no consiguen explicar cómo se produce exactamente esa comunicación entre cuerpos. Ambas hipótesis plantean la existencia de una comunicación sin mediación sógnica ni participación activa del receptor o intérprete.

Pero, atentos de esa crítica, trabajos más recientes han asociado esa forma de comunicación corporal entendida como “no cognitiva”, lo que han llamado el “contagio” de los cuerpos en acción, a la presencia en los seres humanos de las recientemente teorizadas *neuronas espejo* (CONTRERAS LORENZINI, 2008).

Se trata de un grupo de neuronas cuya misión sería activar en el cerebro del que percibe, las mismas áreas del cerebro que se activan en el que hace. Dicho de manera simple, son las encargadas de hacernos bostezar cuando vemos que otro bosteza, incluso cuando imaginamos a otro bostezando o pensamos en la idea de bostezar. No habría en ese acto más que una pauta de acción innata sin mediación cognitiva, un verdadero “contagio” inmediato. Desde la perspectiva de esta semiótica, lo mismo ocurriría cuando experimentamos tristeza al ver una escena triste en una película.

Esta teoría de la emoción como contagio no cognitivo acarrea, a mi modo de ver, dos inconvenientes. El primero, omite el hecho de que los fenómenos de empatía emocional dependen de juicios cognitivos previos (conscientes o no), sobre la relativa equivalencia entre nosotros y aquellos con los que empatizaremos en consecuencia. Volvamos al caso del contagio emocional al ver un film. Lloramos y nos entristecemos cuando vemos sufrir a un personaje con el que podemos sentirnos, en algún punto, identificados pero, ¿acaso empatizamos de la misma manera cuando esa tragedia le ocurre a un personaje que *juzgamos* demasiado diferente a nosotros? ¿Sentimos la misma angustia cuando vemos morir al papá de *Bambi* que cuando vemos caer en una caldera de metal fundido al *T-1000* en *Terminator II* (el robot asesino con aspecto humano)?

Pero, todavía más, aunque asumiéramos que este grupo neuronal esté efectivamente involucrado en el desarrollo de procesos emocionales empáticos, lo que este paradigma no termina de explicar es cómo eso que una persona siente de manera empática se convierte en *tristeza* o en *alegría*. Porque las meras sensaciones físicas, corporales, no alcanzan para delimitar lo que son las emociones. Las emociones son mucho más que respuestas fisiológicas.

Olvidan estas teorías que las neuronas espejo no son consideradas por las neurociencias como elementos externos a los procesos cognitivos. De hecho, la revolución científica que ha significado su hallazgo radica, precisamente, en que estas ciencias depositan en ellas la esperanza de encontrar claves para comprender algunos desordenes *cognitivos* hasta ahora sin explicación satisfactoria como es el caso emblemático del autismo.

Queda claro que las teorías semióticas europeas (ya sea en la versión pasional o la experiencial) no están comprendiendo lo “cognitivo” de la misma manera como lo hacen las ciencias cognitivas, ni las neurociencias, ni la semiótica peirceana.

3.2 EL CUERPO Y LA COGNICIÓN ENTRE LA AFECCIÓN Y LA EMOCIÓN

La teoría peirceana, desembarazada de las premisas de la dualidad cartesiana, permite otra inclusión de lo corporal en la reflexión semiótica. Desde esta perspectiva, la mente no es un fenómeno psicológico equivalente a la consciencia (CP 7.364-365), sino que es siempre una mente en cuerpo, una mente regida por la ley del *sinequismo*, tanto con el cuerpo que habita como con las otras mentes con las que está en comunidad (CP 7.364, 6.107-111). Según esta ley, la continuidad es la regla, y no la discretización (CP 7.565-578). Este es un punto de confrontación total con el modelo estructural pero también con los clásicos binomios de elementos contrapuestos como son: mente-cuerpo, individuo-sociedad, emoción-razón. Este trasfondo filosófico es crucial para comprender las diferencias entre su semiótica de la semiología europea.

La mente, como Peirce la concibe, no es equivalente a la consciencia, ni tiene fronteras claras y delimitadas (discreta) rodeada en principio por el cuerpo y luego por la comunidad sino, por el contrario, un lugar de continuum tanto con el cuerpo como con el exterior. Se trata de una *mente ampliada* (PAOLUCCI, 2011).

Por este motivo, la cognición para Peirce no puede desembarazarse del cuerpo. Lo corporal no tendría un régimen de significación propio sino que respondería a los mismos principios de generación de cualquier proceso semiótico y, además, estaría involucrado en todo proceso cognitivo de manera constitutiva. No hay un más acá de lo cognitivo, nada se “capta” de manera intuitiva o inmediata, sino que lo que existe es una cognición in-corporada, hecha hábito, *embodied* (CP 2.66).

El movimiento de acercamiento a lo corporal, y con él a lo afectivo y lo no necesariamente consciente, es mucho más radical que en la versión europea y provee de un excelente marco de intelección para pensar la dimensión emotiva en los procesos interpretativos.

Desde este paradigma todo proceso de producción de sentido involucra procesos inferenciales, incluso la percepción corporal, ya sea ésta del cuerpo del otro, o del propio cuerpo con sus sensaciones. El conocimiento del mundo interior, de lo que nos pasa internamente y que denominamos comúnmente emociones, depende de conjeturas y juicios que no son otra cosa de procesos cognitivos edificados sobre inferencias (CP 5.265).

De modo que para comprender el rol del cuerpo en la configuración de las emociones como efectos de sentido no tendríamos que recurrir a herramientas analíticas especiales, sino a los mismos principios que utilizamos para comprender cualquier signo: la inferencia lógica, la formulación de hipótesis, la incorporación de reglas y hábitos, y la inclinación a la fijación de creencias⁵.

En la teoría de la fijación de la creencia de Peirce se encuentra un excelente ejemplo para ilustrar sobre cómo las afecciones que involucran al sujeto en cuerpo y mente son constitutivas de cualquier proceso semiótico.

Según él, cualquier persona es capaz de distinguir la *sensación* de la duda (*sensation*), de aquella que caracteriza a la creencia (CP 5.370). Pero, además, el sentimiento (*feeling*) de creer, dice él, es el que determina e impulsa nuestras acciones, cosa que la duda no puede hacer. La duda es, además, un *estado de inquietud e insatisfacción* del que luchamos por liberarnos y pasar a un estado de creencia (CP 5.372).

Nótese cómo el análisis de un fenómeno tan aparentemente racional como es la relación entre la duda a la creencia, y que está en la base de cualquier forma de conocimiento (incluido el científico), requiere para su correcta comprensión de la apelación a sensaciones, sentimientos y estados de ánimo como son la inquietud y la insatisfacción. La duda es, precisamente, ese *estado afectivo* desagradable que deseamos exorcizar a través de la fijación de una creencia, una creencia que vendrá a restituir un estado emocional de calma y satisfacción.

La cuestión de la afectividad es inherente a cualquier proceso semiótico y así queda evidenciado cuando Peirce distingue la tríada de interpretantes *emotional, energetic & logical* que en la tradición castellana suelen traducirse como interpretantes *afectivo, energético y lógico*, respectivamente⁶.

⁵ Lo cual no implica rechazar la idea de que pueda existir una suerte de captación inconsciente del otro, incluso la del contagio emocional. Lo que se rechaza es la idea de inmediatez con la que la semiótica experiencial concibe esas nociones. La única manera de comprender, desde nuestra mirada, la idea de captación, es a través de la incorporación de hábitos interpretativos que mediatizan la relación entre el signo y el efecto que suscita.

⁶ Debemos recordar que esta tríada es diferente de la compuesta por la de interpretante inmediato, dinámico y final (CP 8.314-315). En esa tríada, el interpretante inmediato es el interpretante posible, el dinámico es el interpretante efectivamente producido (el afectivo, el energético y el lógico de la tríada anterior podrían ser vistos como una subdivisión de éste), y el interpretante lógico que sería el hábito o la regla de generación de los otros dos. Este último sería el equivalente de lo que Pierce definirá, junto con la tríada afectivo-energético-lógico, como el *interpretante lógico final* (CP 5.491) para distinguirlo del interpretante lógico como simple creencia. Tanto la *creencia* (IL) como la regla (ILF) son terceridades, pero en distintos niveles. La primera corresponde a lo *actualiter* mientras la segunda al orden de lo *habitualiter* (CP 8.18).

El *interpretante afectivo* es una primeridad⁷ y, como tal, sólo puede ser una mera sensación. Es el primer efecto de un signo, sea este del tipo que sea. Una sensación que nos indica, en primer lugar, que eso que está ante nosotros debe ser algún punto significativo (CP 5.475). Es una *afectación*, y de allí que la traducción castellana como interpretante afectivo sea tan adecuada. Este estado de afectación todavía indefinido es insostenible para el hombre, es un estado de duda (siento algo, pero no sé qué es), de modo que genera el *interpretante energético*. Este es una segundidad, es del orden de la reacción, de la resistencia, de la mediación entre el primero y el tercero. Constituye un esfuerzo físico y mental por someter y dominar esas sensaciones que nos llevan a ese estado de inestabilidad e insatisfacción. El interpretante energético constituye el puente entre la duda y la creencia, el efecto de la primera y la causa de la segunda. Y esta creencia es lo que Peirce denomina, en esta tríada de interpretantes, el *interpretante lógico*. Párrafos más adelante en *a survey of pragmatism*, describirá lo que entiende por *interpretante lógico final*, en tanto *hábito* sobre el que debería descansar la producción de la tríada completa (CP 5.475-476, 5.491)⁸.

De modo que pensar un proceso semiótico elemental como puede ser el reconocimiento de cualquier signo, involucra siempre estados afectivos.

Ahora bien, entre este estado de afectación como viene descrito por Peirce, y una emoción como puede ser el miedo, el deseo, o la angustia, los celos, etc., hay un salto fenoménico en comparación con las sensaciones o afectaciones. Cuando hablamos de emociones, estamos hablando ya no de primeridades sino de terceridades: todas estas emociones predicen sobre algo o alguien. Sentimos miedo de algo, deseamos algo o a alguien, estamos pensando en algo cuando nos emocionamos. Se trata por eso de un universal, una terceridad (CP 5.292). Dependen, además, de juicios y de signos previos.

El descubrimiento de las neuronas espejo por sí solo no permite comprender fenómenos tan socialmente determinados como es la empatía de clase, por ejemplo. Para comprenderlo necesitamos tener en cuenta las creencias en las que se sustentan esos procesos identificatorios que hacen posible formas tan particulares de empatía.

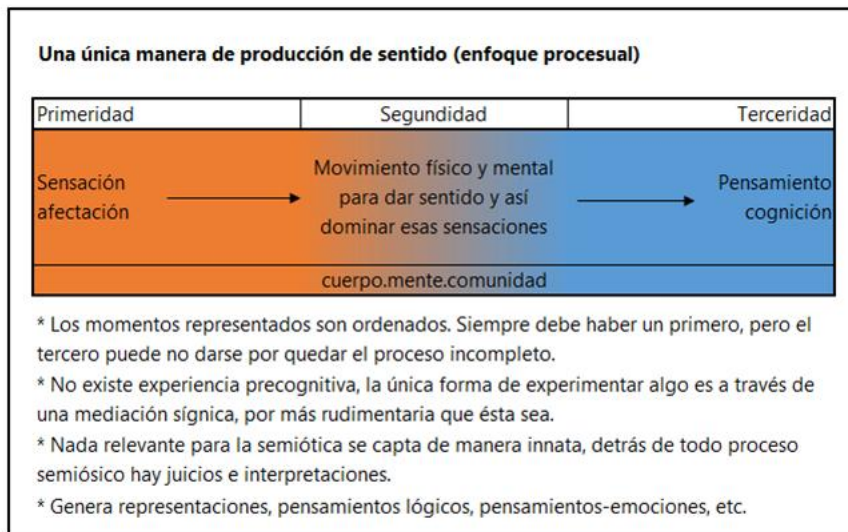
Por último, las emociones son terceridades porque son recurrentes. Puedo sentir miedo hoy, y también mañana, y muchas veces más a lo largo de mi vida porque hay en ella generalidad. Y cada vez que siento miedo, tengo la impresión de que estoy ante una recurrencia de la misma emoción, incluso cuando predique sobre objetos distintos. Si podemos agrupar distintos eventos singulares como *Tokens*, es porque hay un *Type* (CP 4.537) involucrado en el reconocimiento de esas emociones.

Las emociones, por eso mismo, son interpretantes lógicos, y como tales están sujetos a procesos inferenciales y a las regulaciones que la comunidad de intérpretes establece, mediadas por el interpretante lógico final (el hábito, la Ley de generación).

⁷ Sobre las categorías fenomenológicas de primeridad, segundidad y terceridad puede consultarse directamente la obra de Peirce (CP 1.300-1.353).

⁸ De aquí en adelante conservaremos esas denominaciones para evitar confusiones, reservando la noción de *interpretante lógico* para la creencia, la idea o la emoción como *Type*; y *lógico final* para la Ley o el hábito.

Figura 2 – Relación Cognición/Cuerpo en el paradigma pragmatista



3.3 ESOS SIGNOS TAN AFECTIVOS QUE LLAMAMOS EMOCIONES

Hasta aquí las emociones no parecen diferenciarse en nada de cualquier otro signo. Sin embargo creo que sería pertinente revisar mejor el rol que esas afecciones primeras tienen en la configuración de las emociones para poder ver lo que las distingue de otros tipos de signos.

En primer lugar, el propio Peirce reconoce que las sensaciones son, muchas veces, *el único efecto significativo adecuado* que alcanzan algunos signos. Como ejemplo cita el caso de la música ¿No es cierto acaso que muchas veces una música es capaz de provocar en nosotros sensaciones que, sin embargo, nos cuesta mucho definir con alguna de nuestras emociones conocidas? (CP 5.475) y ¿cuántas veces ocurre que las etiquetas emocionales de las que disponemos nos resultan insuficientes o incluso inadecuadas para exorcizar las sensaciones que nos apresan, para traducir esas afecciones a un interpretante lógico, y quedarnos completamente satisfechos?

Decir que el interpretante energético impulsa la búsqueda de un interpretante lógico no quiere decir que, necesariamente, lo consiga ni, mucho menos, que la traducción nos vaya a satisfacer por completo (CP 5.482).

Pero podemos ir más allá de la propuesta de Peirce, y preguntarnos por la especificidad de aquellos signos que podemos llamar *emociones*. ¿Cuál sería la razón por la cual consideramos que el miedo, la alegría o la frustración serían emociones y no, por ejemplo, el gato que duerme dentro de una caja o el cuadro colgado en la pared? Dicho en otros términos, si la emoción es una idea, un Type que hace del miedo y de la alegría sus tokens, ¿qué observamos que hace que el gato no se convierta para nosotros en Token de ese Type llamado “emoción”?

Creo, y aquí comienzo a recorrer un camino no trazado por Peirce (aunque pienso que bien podría haberlo hecho), que lo que caracteriza a las emociones es la relación particular que establecen con sus interpretantes afectivos. Porque el hecho de que los

interpretantes afectivos sean inherentes a todo proceso semiótico no inhibe de pensar que su incidencia podría ser cualitativamente diferente en distintos tipos de signos⁹.

Pero para argumentar esto propongo volver al ejemplo del gato dentro de la caja. Supongamos un hipotético primer proceso semiótico: salgo de mi casa y veo una caja abierta en la puerta, me asomo a ella y veo algo negro y peludo dentro, algo que juzgo rápidamente que no forma parte de la caja, de modo que esa negritud desconocida me *afecta*, llama mi atención, me obliga a la búsqueda de un interpretante lógico, de una idea. Formulo una hipótesis sobre lo que percibo (el color, la forma, la textura, etc.), y arribo a la conclusión de que es un gato, todavía más, que es mi gato. Ahora la siguiente duda que surge como consecuencia es qué hace mi gato, inmóvil, dentro de una caja en la puerta de mi casa¹⁰. Segundo proceso semiótico: formulo la hipótesis de que tal vez le ha ocurrido algo espantoso, y que puede que esté muerto. Automáticamente me inundan sensaciones intensas que podría asociar sin mucho esfuerzo al miedo y a la angustia.

¿Podemos decir que el tipo de afecciones, de sensaciones, que motivan el reconocimiento de ese objeto como mi gato (primer proceso) y las que derivan en el reconocimiento del *miedo* que estoy sintiendo (segundo proceso), son equiparables?

Lo que pretendo plantear, a modo de hipótesis, es que si bien los interpretantes afectivos son inherentes a cualquier proceso semiótico, en algunos de estos (y sería el caso de las emociones), el tipo e intensidad de esas afecciones iniciales adquiriría una importancia capital. O ¿cómo podríamos explicar si no el efecto de sentido que provocan fenómenos como la sensualidad, el miedo, la alegría, o la ira, si prescindieramos del modo como esas sensaciones se apoderan de nuestra mente y de nuestro cuerpo, nos afectan y nos perturban intensamente? Ser capaces de perturbarnos de esa manera es, precisamente, lo que distingue una emoción de cualquier otro tipo de signo. Pero analicemos esto un poco más detenidamente.

Similares sensaciones pueden derivar en distintos interpretantes lógicos, pueden significar distintas emociones, merced a la información de la que dispongamos para formular nuestras hipótesis sobre ellas. En 1927 Cannon (en LE BRETON, 2009, p. 114) mostró que las respuestas fisiológicas de emociones distintas eran muy similares. La alegría y la ira comparten manifestaciones como la aceleración del ritmo cardíaco y la dilatación de las pupilas. Años más tarde otros científicos experimentaron con distintos grupos de sujetos inyectados con epinefrina y sometidos a diferentes estímulos, y arribaron a idénticas conclusiones (SAVAN, 1991, p. 147). La diferencia entre la ira y la alegría depende menos del reconocimiento de un tipo de sensaciones, que de la hipótesis que generamos sobre la relación de éstas con el objeto o situación que las provoca.

Por ejemplo, si se me acelera el pulso puedo pensar que es porque estoy eufórica o incluso enojada, pero si me han aumentado recientemente la dosis de levotiroxina sódica puedo en cambio atribuirlo a un desbalance hormonal y sacar a esas sensaciones del

⁹ Y creo que Peirce podría haber andado este camino porque sostiene que, en algunos casos, las sensaciones que forman parte del interpretante afectivo pueden ir *más allá* de (o ser más que) la mera impresión que causa el reconocimiento del signo (CP 5.475).

¹⁰ Aquí, una vez más, volvemos a la ley del sinequismo. La semiosis es infinita, porque está siempre en continuidad con nuevos signos.

dominio de lo emocional. Las sensaciones pueden ser similares y, no obstante, provocar efectos muy diferentes. Con esto quiero decir que nadie duda de que en el fenómeno emocional existan alteraciones químicas que explican esas sensaciones a nivel fisiológico. Lo que planteamos es que, como fenómeno semiótico, esas sensaciones son siempre efecto y causa de juicios cognitivos previos y posteriores respectivamente, y que eso es determinante a la hora de asociarlas a una emoción específica.

Sin embargo, y aunque parezca en principio contradictorio, creo que podemos estar de acuerdo en que esas sensaciones que podemos asociar a la *ira* o a la *felicidad*, difícilmente podríamos asociarlas a la *desazón* por depender, a nivel fisiológico, de fenómenos químicos demasiado distintos. Podemos pensar que tal vez existan, por ejemplo, sensaciones disfóricas y sensaciones eufóricas, usando la distinción tímica de la semiótica generativa (GREIMAS Y FONTANILLE, 1994). Los aumentos o disminuciones de serotonina o epinefrina causan sensaciones muy diferentes, que hemos aprendido a asociar a unas emociones antes que a otras. La tristeza es una emoción disfórica, mientras la ira es eufórica.

En ese sentido los fenómenos de propiocepción no se diferencian de los fenómenos perceptivos en general. La distinción del color verde en relación al color naranja depende, entre otras cosas, de la calidez de los rayos que reflejan los objetos y que llegan a nuestros ojos, aunque la asociación de esa sensación captada por nuestros órganos perceptivos deba ser interpretada por el cerebro para adquirir el *sentido* de “verditud”. En el campo de la propiocepción, las sensaciones que hemos asociado a la angustia y a la alegría respectivamente tendrían, para seguir con la analogía cromática, distinta temperatura.

Pero, todavía más importante, la intensidad en que se manifiestan esas sensaciones pueden ser también motivo de distinción emocional. ¿Cómo podríamos distinguir el miedo del terror y del pánico, la alegría de la felicidad, o el disgusto de la rabia y de la cólera sin apelar, precisamente, a la intensidad de esas sensaciones que percibimos? Y no sólo la intensidad de las sensaciones sería importante, sino también su permanencia y estabilidad en el tiempo. ¿O no es eso, precisamente, lo que distingue el susto del miedo?

Esto, que era absolutamente evidente para la semiótica de las pasiones es un elemento que, creo, debería recuperarse y reflexionarse desde la mirada pragmática. Para hacerlo he propuesto aquí utilizar la clasificación de interpretantes *afectivos*, *energéticos* y *lógicos*, y problematizar el rol de los primeros en este tipo particular de signos que comúnmente llamamos emociones. El papel que esas afecciones cumplen para las emociones está, a mi entender, lejos de limitarse a la sola generación de la duda.

4 DERIVACIONES DEL CAMBIO DE MIRADA

4.1 OTROS PROBLEMAS, NUEVOS DILEMAS

El análisis de la relación de pasaje entre los interpretantes afectivos y lógicos puede, además, darnos interesantes herramientas analíticas a la hora de encarar estudios particulares sobre la producción de emociones como efectos de sentido.

En una investigación sobre cuáles eran los signos de la *sensualidad* en el tango argentino, desde la perspectiva de quienes lo bailan (MONTES, 2014), pudimos observar que había una asociación constante entre la calificación de “sensual” en algunas situaciones durante el baile, y un alto nivel de incomunicabilidad de esa experiencia de sensualidad. Cuanto más sensual era calificada por los entrevistados, más difícil les resultaba explicar las sensaciones que lo motivaban¹¹. Las sensaciones son difíciles de comunicar porque hacerlo implica darles un interpretante lógico que, aunque sea equivalente en algún sentido, nunca es idéntico a ellas. Algo siempre se pierde en esa traducción entre interpretantes, algo no puede ser completamente capturado y transmitido por la idea, la representación o la creencia. La materialidad de las sensaciones y la de las ideas determina un margen de intraductibilidad insuperable. Pero lo realmente interesante, era que ese algo, ese resto que quedaba, no era simplemente un sobrante insignificante en relación a la definición emocional. Porque cuanto más grande era ese resto, cuanto más intraducible la experiencia sensitiva, ellos la juzgaban como más auténticamente “sensual”. La sensualidad debía contener, a juicio de los usuarios de esos signos, sensaciones indecibles para ser juzgada como *verdadera* sensualidad. Y más lo era cuanto más inquietantes, indomables e incontenibles se presentaban esas sensaciones.

Lo más interesante de esto, a los fines de esta reflexión, es que si en cualquier cognición el interpretante lógico busca traer tranquilidad y calma tras la perturbación que ejerce el interpretante afectivo, pareciera que en el caso de algunas emociones el interpretante lógico (la idea, la creencia), no consigue calmar satisfactoriamente al sujeto. Y es precisamente eso lo que hace que esa emoción sea juzgada como más intensa e, incluso, como más auténtica. Es el caso, también, de la ansiedad, o del miedo. Saber que el temblor en mis manos, el calor en mi rostro, la aceleración de mis pulsaciones se debe a que estoy experimentando ansiedad no siempre alcanza para apaciguar la perturbación. La incertidumbre sobre el devenir futuro de la situación, que es la que provoca mi ansiedad, no desaparece porque yo sepa que estoy ansioso o temeroso, ni mis palpitations, ni mis temblores. Aunque es cierto que, generalmente, esta sensación de pérdida de control sobre el propio cuerpo se reduce en parte al identificarla como producto de la “ansiedad” como emoción conocida.

Algunas emociones parecieran depender en gran medida del grado de *ingobernabilidad* de esas afecciones. Es el caso del miedo y de la ansiedad, pero también del deseo. ¿Podríamos decir que es realmente *deseo* lo que sentimos si, al asociar esas sensaciones que estamos experimentando a la idea de deseo, esas sensaciones cedieran por completo? En nuestras sociedades contemporáneas juzgamos el deseo sexual más auténtico, más puramente “deseo”, cuanto más l sacuden sus sensaciones, cuanto más se apoderan del cuerpo y de la mente, cuanto menos podemos controlar sus efectos sobre nosotros mismos.

Las emociones más apasionadas existen allí donde el interpretante lógico es incapaz de traer calma, de exorcizar por completo al interpretante afectivo.

¹¹ Especialmente lo que diferenciaba lo sensual de lo erótico, y sobre los signos que habían generado esa sensualidad.

Desde esta perspectiva, además, salta a la vista que algunas emociones, como las experimentamos en nuestras sociedades contemporáneas, parecen responder a una interesante paradoja (y el deseo sería un caso ejemplar): mientras una parte de nuestro ser se esfuerza por someter las sensaciones que provoca, darles sentido, asociarlas a esa emoción conocida para no quedar en la turbación de la duda, de sentir temblores y palpitaciones sin sentido; otra parte encuentra en esa pérdida de control parcial una fuente de placer.

Esto nos lleva a plantear otra cuestión también de capital importancia para una semiótica de las emociones como efectos de sentido. Tiene que ver con la existencia de una serie de signos y discursos que se caracterizarían, entre otras cosas, porque su capacidad de generar emociones como efectos de sentido es o bien el fundamento, o bien parte importante del fundamento (ground) de esos signos. Estoy pensando, por ejemplo, en distintos productos de las artes en general: ciertos tipos de representaciones pictóricas, literarias, muchas músicas, danzas, y performances de todo tipo.

Con esto no quiero decir que el único efecto de sentido previsto para estos signos sea el emocional, ni que todos los signos diferentes que pueden componer esos dominios estén de igual modo orientados a generar emociones. Sin embargo, se me ocurren muchos ejemplos donde, como decía Peirce a propósito de la música, pareciera que esos efectos afectivos fueran el efecto más adecuado que produce el signo. En esto, una vez más, estoy tratando de llevar la reflexión mucho más allá de la intención inicial de Peirce.

Una semiótica de la música podría beneficiarse del desarrollo de la reflexión teórica sobre las emociones vistas como efectos de sentido, pero también la de la literatura, la de la danza, la de la pintura, etc. ¿No es acaso la capacidad de esos signos de movilizarnos emocionalmente uno de los rasgos con los que se suele juzgar su calidad artística?

Este fundamento fuertemente emocional de esos campos de producción de sentido quedó en principio vedado para la semiótica de las pasiones, precisamente porque ésta carecía de las herramientas analíticas que hemos recuperado aquí desde otra tradición. Paolo Fabbri, situado desde su tradición greimasiana, sostenía a propósito de las pasiones, que debían ser comprendidas como el anverso ignorado de la acción. Dentro de la lógica de la manipulación que según el semiólogo estaría operando en los procesos semióticos (de sucesión acción-pasión-acción), lo pasional era ante todo un efecto táctico. Esto quiere decir que equivalía a la generación de un cambio de estado, un hacer-ser, como medio para provocar una acción, un hacer-hacer. O, traducéndolo a los términos en los que nosotros venimos hablando aquí, que los signos serían usados para provocar en otras personas unos estados emocionales que los empujen a actuar de determinada manera. Una hipótesis interesante que retoma Landowski para preguntarse por la dimensión pasional del discurso político¹². Un estudio tal de la dimensión emocional también es posible desde la perspectiva que aquí estamos tratando de delinear. Sin embargo, existen también otros fenómenos que no podrían ser correctamente explicados desde esa mirada manipulatoria que hace de la acción el objetivo y de lo emocional sólo un medio.

La semiótica pasional así concebida ignora que el efecto emocional puede ser un fin en sí mismo antes que un medio. Todavía más, que las personas podrían (y de hecho

¹² Preocupación que, además, viene desde la Retórica Aristotélica.

lo hacen), usar los signos a su disposición, apropiándose los, e incluso actuar sobre el mundo semiótico creando signos nuevos, con el sólo objeto de que éstos produzcan efectos emocionales específicos sobre otros o, incluso, sobre ellos mismos, como fin en sí mismo.

4.2 SENTIMIENTOS Y EMOCIONES COMO CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Quisiera referirme, por otra parte, a una distinción analítica que considero muy productiva, entre *emociones* y *sentimientos*, especialmente con miras a desarrollar trabajos empíricos sobre el tema.

La semiótica de las pasiones colocaba bajo la etiqueta de “pasiones” fenómenos de lo más variados: la avaricia, la avidez, la tacañería, los celos, la envidia (GREIMAS Y FONTANILLE, 1994), el enojo, la ira, el rencor, la rabia, la cólera, la nostalgia (GREIMAS, 1983, 1991), la vergüenza (MARSCIANI, 1991), el asombro (THÜRLEMANN, 1991) la curiosidad, la venganza, el rencor, la timidez, la esperanza, la frustración, el deseo, el amor, el afecto, el enamoramiento (FABBRI, 1995, 2000) y, básicamente, cualquier cosa que comprometiese algún “estado de ánimo”¹³.

Ahora bien, estas emociones entablan distintas relaciones entre sí y a varios niveles. En relación a la *curiosidad* y a la *esperanza*, por ejemplo, ¿no es cierto acaso que la curiosidad debe albergar cierta esperanza de conocer para ser tal? Pero no podemos decir lo contrario, que la esperanza contenga curiosidad. Y qué decir de la ira. ¿No podemos pensar acaso a la *impotencia* y a la *frustración* como componentes frecuentes de la ira? “Yo no te entiendo”, recuerda Peirce, es la frase típica de alguien que está discutiendo enojado (CP 5.292), lo que demuestra la frecuencia con que la impotencia y la frustración aparecen como trasfondo emocional de la ira. Sin embargo la impotencia no implica necesariamente a la ira puesto que existen formas de experimentar impotencia que tienen como efecto un estado de ánimo disfórico como es el caso de la *depresión*. Las emociones tienen su organización particular, y un objetivo de una sociosemiótica de las emociones debe ser dar cuenta, precisamente, de estas organizaciones específicas.

En esa empresa Savan (1991, p. 152), siguiendo la tríada peirceana, distingue los *sentimientos naturales*, los *sentimientos morales* y los *sentimientos lógicos*.

Los primeros serían equivalentes a todas esas sensaciones cuya aparición no depende de aprendizajes sino que vienen, de alguna manera, inscritas biológicamente. Es el placer que sentimos al comer cuando tenemos hambre, la satisfacción que nos provoca el disponernos a descansar luego de una jornada agotadora. Podemos pensar también, por ejemplo, en la sensación de bienestar o confort que experimentamos cuando, en un entorno con bajas temperaturas, sentimos el calor que procede del contacto con otro cuerpo. Es natural que nos sintamos reconfortados, nos pasa a todos los seres humanos, incluso los todavía no socializados como es el caso de los infantes, y también lo vemos

¹³ Los colocaba dentro del mismo campo de estudio, lo cual no impidió que los semiólogos dieran cuenta de las diferencias y relaciones entre ellas, ipso facto, en sus muy meticulosos trabajos de análisis textual. Lo que sostengo aquí es que las distinciones que voy a plantear enseguida no se plasmaron teóricamente en esa corriente, como herramientas analíticas específicas.

en nuestras mascotas. Ahora bien, estas sensaciones no pueden ser consideradas verdaderos fenómenos semióticos puesto que no media allí producción de interpretantes (se trata de una mera reacción) ni hábito socialmente adquirido. Y su relevancia como fenómeno afectivo es poca cuando analizamos ejemplos menos artificiales, casos en los que los sujetos involucrados no son neonatos sino personas ya socializadas.

Supongamos la misma situación sólo que ahora, el único ser vivo del que disponemos para acercarnos es alguien que juzgamos repulsivo. Es muy probable que, hasta que no estemos al borde de la hipotermia, encontremos demasiado desagradable entrar en contacto corporal estrecho con esa persona. Y, aun cuando eso ocurriera, es muy posible que lo que sintamos sea una mezcla de sentimientos contrapuestos, entre el confort y la repulsión, incluso hasta vergüenza o culpa por eso. Esos sentimientos encontrados son de dos tipos diferentes, las sensaciones naturales de las que hablábamos más arriba (el confort), y unos sentimientos morales (el desprecio, la vergüenza).

Estos sentimientos morales, como los describe Savan, son equivalentes a lo que hemos venido denominando *emociones*, y que por razones de claridad expositiva conservarán ese nombre¹⁴. Son emociones el odio, la tristeza, el cariño, etc. El deseo sexual, por ejemplo, es una emoción, a diferencia de la excitación sexual. Esta última es un reflejo que puede ser idéntico entre hombres y animales. Pero el deseo, en cambio, es de otra índole y, aunque pueda incluir sensaciones como la excitación, no es su equivalente. Es algo propiamente humano porque depende de normas morales, de aprendizajes, de la incorporación de lo social para poder juzgar algo como erótico, deseable, etc. Prueba de eso es la amplia variabilidad de lo que las personas consideramos erótico en distintas sociedades, tiempos e, incluso, en distintas clases, tribus y subgrupos sociales. Se sobrentiende que las emociones como las hemos definiendo anteriormente, en esta nueva tríada, son de segundo orden.

Por último, Savan distingue los *sentimientos lógicos* como terceridad. Los sentimientos lógicos son, propiamente, *sentimientos* como comúnmente los entendemos en la literatura de habla hispana (y a partir de aquí así los llamaremos).

A diferencia de las emociones, los sentimientos no son efectos concretos atados a la presencia (física o simbólica) del signo que los provoca, sino que se extienden en el tiempo de manera más homogénea conjugando en su interior distintas emociones organizadas según las normas sociales de la época. Esos sentimientos describen un tipo específico de relación afectiva que un determinado sujeto entabla con algo o alguien. Una distinción similar realiza David Le Breton desde la sociología de las emociones (2009, p. 105):

La emoción llena el horizonte, es breve y explícita en términos gestuales, mímicos, posturales e incluso de modificaciones fisiológicas. El sentimiento instala la emoción en el tiempo, la diluye en una sucesión de momentos que están vinculados con él, implica una variación de intensidad, pero en una misma línea significante.

¹⁴ La literatura anglosajona es en ese sentido muy confusa por el uso a veces intercambiable que se hace de términos como *feeling*, *sentiment* y *emotion*. Precisamente lo que aquí llamamos sensaciones aparecen en la obra de Peirce a veces bajo la rúbrica de *feeling* (CP 1.304) y otras veces como *emotion* (CP 5.475). He preferido además el término *emoción* porque así es posible también mantener la equivalencia con la literatura sociológica sobre el tema, una fuente de reflexión altamente compatible con la mirada peirceana según la interpretación que de ella hemos propuesto aquí.

Como bien señala el autor, entre emociones y sentimientos hay fronteras lábiles y la distinción es una construcción analítica. Pero esa distinción puede resultar muy productiva en algunos casos para echar luz sobre el modo como lo emocional se organiza en programas narrativos, y sobre la manera como las distintas sociedades definen su propia tonalidad afectiva.

Tomemos por ejemplo el amor. El que ama puede sentir alegría, deseo, cariño, a veces ansiedad, incluso miedo, impotencia y hasta dolor. Todo eso, en su organización particular, puede formar parte del amor como sentimiento. Y eso varía notoriamente de una sociedad a otra. No sólo cambian los objetos que creemos que son queribles, cambia también cómo organizamos esas emociones que componen los distintos sentimientos. De modo que analizar cuáles emociones componen el amor, de manera constitutiva, cuáles de manera circunstancial (y ante qué circunstancias), y cómo se jerarquizan esa emociones, puede ser un buen comienzo para tratar de comprender lo que el amor como sentimiento significa en esa comunidad.

En nuestras sociedades el amor existe en varios tipos o subespecies. El amor fraternal o el amor parental se distinguen del amor romántico porque los primeros no contendrían como emoción constitutiva (al menos en términos normativos) al deseo sexual.

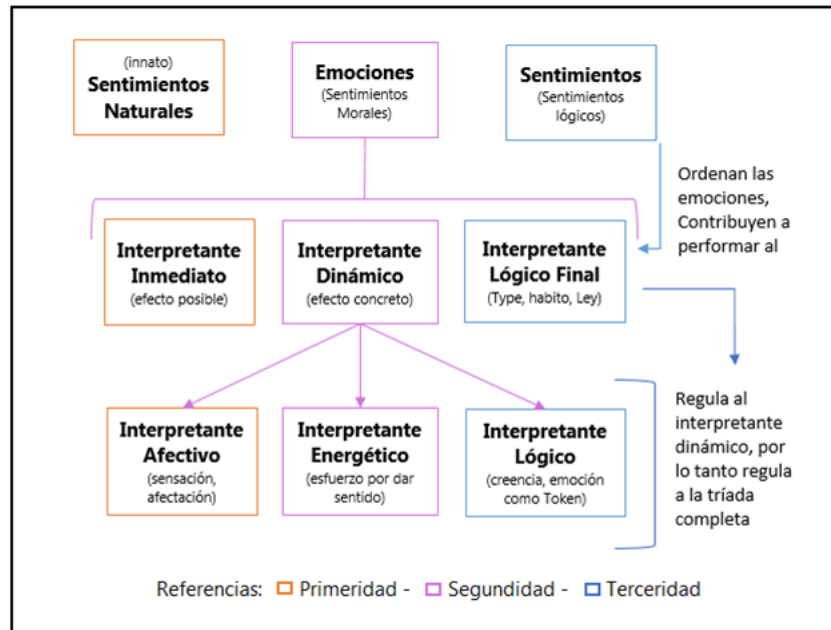
Pero, además, ese amor romántico, ese amor de pareja que conjuga cariño y proyecto familiar, no siempre contuvo al deseo como emoción necesaria. Denis de Rugemont (1959) concluyó en un trabajo ya clásico en la materia, que el amor romántico pasional como lo conocemos hoy, ese amor que conjuga cariño, unión familiar y al mismo tiempo deseo sexual, tiene apenas un par de siglos. Durante la edad media, el amor como sentimiento fue completamente despojado de erotismo, haciendo de lo carnal sinónimo de pecado (HERNANDO, 2004).

Pero los sentimientos son todavía más que un conjunto de emociones. La nostalgia, por ejemplo, es un sentimiento que se caracteriza por una particular combinación entre goce y tristeza. Pero, como bien señala Greimas, la nostalgia es un sentimiento que viene definido porque esa tristeza surge, definitivamente, tras la pérdida de algo o alguien. No surge por algo que nunca se tuvo, sino por algo que se tuvo pero ya no se tiene, de modo que es un sentimiento producto de la mirada sobre el pasado. Del recuerdo de ese pasado deviene el gozo, mientras que la tristeza es producto de la ausencia de eso en el presente. Sin estas características, la nostalgia no sería tal.

De modo que los sentimientos no son sólo simples conglomerados de emociones. Son emociones ordenadas, narradas y orientadas. En tanto terceridades, son instrumentos sociales de incalculable valor para fijar (o intentar fijar) a las emociones.

Esto es así porque los sentimientos narran a las emociones y así prescriben, proscriben, enmarcan, axiologizan, critican y razonan unas articulaciones particulares de emociones, definen a qué objetos pueden aplicarse, a qué sensaciones han de asociarse, los contextos en los que deben o no surgir, el modo como deben aparecer y expresarse, y el valor social que han de tener, quiénes pueden experimentarlos y/o manifestarlos, y cuáles son los usos socialmente aceptados para ellos. Los sentimientos, en tanto terceridades, no pueden existir sin las emociones y, al mismo tiempo, son los instrumentos sociales por excelencia para preformar el interpretante lógico final de las emociones que narran.

Figura 3 – Relación sentimientos/emociones como efectos de sentido



4.3 CULTURAS AFECTIVAS, REGULACIONES Y CORRIMIENTOS DE SENTIDO

Quisiera, por último, hacer algunas observaciones en relación a la relación entre estos sentimientos, el modo como se materializan en la discursividad social, y la regulación social de la producción de emociones.

El estudio de los sentimientos como son definidos por una comunidad dada y en un momento particular, es una clave de acceso importante para el análisis sociosemiótico de las distintas sensibilidades sociales o *culturas afectivas* (LE BRETON, 2009 p. 142-150) y, con ellas, de las regulaciones a las que responde la producción de emociones.

Porque las emociones se aprenden generalmente, al igual que todos los signos ligados a la percepción, por ostensión. “No temas, estoy en la habitación contigua”, le dice un padre a su hijo pequeño cuando va a dejarlo dormir solo en su cuarto y muestra signos de preocupación por eso. Y al hacerlo enseña al niño que eso que está experimentando (interpretante afectivo) se llama temor (interpretante lógico), y que no es una emoción que deba asociar a esa situación. En el curso de su socialización irá acumulando información sobre esa emoción, construyendo y enriqueciendo el *Type* a través del cual producirá cada recurrencia.

Del mismo modo los sentimientos, al ser narrados, descriptos y tematizados, son una fuente de información importantísima para la configuración, refuerzo o modificación de nuestros esquemas emocionales. Como señalamos más arriba, ellos nos hablan no sólo sobre esas emociones y sus objetos, sino que también nos dicen cómo pueden organizarse estas emociones para constituirse en esos estados afectivos más estables.

El estudio de esas culturas afectivas a través del análisis de los sentimientos que esas sociedades producen, censuran, difunden y regulan, abre una puerta acceso privilegiada al estudio de la producción y comunicación de reglas sociales para la producción de emociones.

Sin embargo existen tres riesgos que se deben evitar. El primero consiste en pensar que la única fuente de información con la que construimos y enriquecemos nuestros *types* emocionales proviene de lo dicho, en el sentido restringido del término, como lo expresado a través de la lengua.

Ya hemos hablado del rol del cuerpo en la producción de emociones, no sólo por su intervención en el desarrollo de interpretantes afectivos, sino también porque se erige como signo para ser leído por otros, donde las emociones se cristalizan en gestos, posturas, tonalidades, etc.

Los modos, por ejemplo, como se manifiestan las emociones en una cultura afectiva determinada, se aprenden principalmente a través de la observación del comportamiento de otros y de las reacciones de los demás ante estos comportamientos. Comportamientos y reacciones que pueden, o no, cristalizarse en palabras, y no por ello dejan de ser significantes. Pero no sólo la gestualidad y las formas de comunicar estados emocionales se pueden aprender de manera no verbal. Lo que es signo de una determinada emoción, lo que se vuelve objeto de deseo, lo que es fuente de frustración, sujeto a desprecio, motivo de ira, etc. también puede aprenderse sin necesidad de mediar palabra merced de procesos inferenciales¹⁵.

En segundo lugar, debemos evitar el riesgo de deducir directamente los interpretantes dinámicos (los efectos emocionales concretos) de la descripción de las reglas interpretativas. Existen muchos motivos por los cuales la producción efectiva de emociones puede no ajustarse a lo que las reglas interpretativas de la comunidad definen como lo legítimo. Una de ellas puede ser la introducción del azar, de lo fortuito, que aparece modificando las condiciones en las que se produce el sentido y, todavía más, en las que se construyen los hábitos. La idea de la semiosis infinita se basa precisamente en hecho de que entre signo y signo, entre signo e interpretantes, los hábitos instalan una continuidad, pero no una identidad. Todo signo es, en lo que respecta a sus interpretantes, en algún aspecto impredecible. Lo cual nos conduce a la cuestión de la creatividad y de la abducción. La semiosis como la concibe el pragmatismo no es una semiosis “reproductiva”, sino una semiosis de continuidad (que no es lo mismo, aunque asegure la supervivencia de la comunidad). Si la comunidad conserva una relativa estabilidad, es porque permite el cambio y la creación de signos nuevos.

Por último, hay que evitar el riesgo a aplanar a la comunidad. Las sensibilidades sociales que cohabitan dentro de una misma comunidad pueden estar reguladas por hábitos diferentes, incluso fuertemente contradictorios, y la visibilización de esas diferentes maneras de experimentar lo emocional puede no ser neutral. Ampliando la noción peirceana de comunidad por la idea de *comunidades interperativas* podemos interrogarnos sobre las distintas sensibilidades sociales que pueden convivir (incluso disputarse legitimidad) en una misma sociedad, por ejemplo, entre clases, entre géneros o entre grupos étnicos. Podemos incluso preguntarnos por cómo estas diferentes maneras de vivir la dimensión emocional vienen socialmente jerarquizadas, como unas

¹⁵ Por ejemplo, si conozco que determinada gestualidad está asociada al asco o la repugnancia, y veo a alguien evidenciar esos gestos al probar una comida, aunque no diga nada al respecto, puedo perfectamente inferir que esa comida es repugnante y agregar ese plato a la lista de objetos dignos de repugnancia. Todavía más, puedo inferirlo incluso cuando él sostenga que su sabor es excelente, si creo que su gestualidad es más sincera que sus palabras.

determinadas sensibilidades sociales se vuelven hegemónicas, cuáles sub culturas afectivas se invisibilizan en relación a los discursos dominantes, cómo subsisten a pesar de eso y cómo circulan de manera subterránea.

Y, en ese punto, esta mirada semiodiscursiva está condenada a fundirse con la mirada sociológica. Se requiere una semiótica que tome el prefijo “socio” no sólo por abandonar los límites seguros del texto y tomar como objetos semióticos a las interacciones (como propone Landowski), o a los hechos sociales en su dimensión significativa (VERÓN, 1993). Debe comprometerse todavía más con la mirada sociológica, entendiendo que sólo se puede dar cuenta de la producción de sentido en un momento determinado incluyendo el análisis de las normas sociales que la regulan y condicionan, así como las disputas que la dinamizan. Una parte fundamental de cualquier análisis empírico debe estar orientado a la reconstrucción o, mejor dicho, a la abducción, de los *interpretantes lógicos finales* sin los cuales no habría producción de emociones o sentimientos posibles. Nos exige dar cuenta del modo como esas normas se producen, se comunican, se refuerzan y se controlan y, finalmente, el modo como son burladas, disputadas, cambiadas y transformadas a través de nuevas prácticas discursivas.

REFERENCIAS

CONTRERAS LORENZINI, M. J. Práctica performativa e intercorporeidad. Sobre el contagio de los cuerpos en acción. *Revista Apuntes*. N. 130. Santiago: Editorial Escuela de Teatro Pontificia Universidad Católica de Chile, 2008, p. 148-162.

BOURDIEU, P. *El sentido social del gusto*. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2011.

DE RUGEMONT, D. *El amor y occidente*. Buenos Aires: Ed. Sur, 1959.

FABBRI, P. *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa, 2000.

FABBRI, P.; SBISÀ, M. Appunti per una semiotica delle passioni. *Aut-Aut*, n. 208, p. 101-118, 1985. Disponible en: <http://www.paolofabbri.it/saggi/appunti_semiotica_passioni.html>.

GREIMAS, A. Della nostalgia. Studio di semántica lessicale. En PEZZINI, I. (a cura di): *Semiotica delle passioni*. Saggi di analisi semántica e testuale, Bologna: Esculapio, 1991, p. 19-26.

GREIMAS, A. De la cólera. Estudio de semántica léxica. En *Del sentido II*. Madrid: Gredos, 1983, p. 255-280.

GREIMAS, A.; FONTANILLE, J. *Semiótica de las pasiones*. De los estados de cosas a los estados de ánimo. Puebla: Siglo XXI editores, 1994.

HERNANDO, A. Cuerpo amor y muerte en la lírica antigua y medieval. En DALMASSO M. (comp.): *Discurso social y construcción de identidades: mujer y género*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2004, p. 243-250.

LANDOWSKI, E. ¿Habría que rehacer la semiótica? En *Contratexto*, Lima, n. 20, p. 127-155, 2012. Universidad de Lima.

LE BRETON, D. *Las pasiones ordinarias*. Antropología de las emociones. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

MARSCIANI, F. Uno sguardo semiótico sulla vergogna. En Pezzini, I. (a cura di): *Semiotica delle passioni*. Saggi di analisi semántica e testuale. Bologna: Esculapio, 1991, p.35-50.

MONTES, M. de los A. Tango, senses and sensuality, *Ocula* N° 15. Bologna, Associazione culturale Ocula. [Download 18/04/2015]. Disponible en <http://www.ocula.it/files/OCULA-15-PEIRCE-Montes_%5B1,239.671Mb%5D.pdf>, 2014.

PAOLUCCI, C. The “External Mind”: Semiotics, Pragmatism, Extended Mind and Distributed Cognition, en *VS Quaderni di studi semiotici*, Gennaio-dicembre 2011. Kindle Edition, 2011.

MONTES, María de los Angeles. De la semiótica de las pasiones a las emociones como efectos: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 181-201, jan./abr. 2016.

PEIRCE, C. S. *Collected Papers*. C. HARTSHORNE C., WEISS P.; BURKS A.W. (Eds.), Vols. 1-8. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1931-1958.

SAVAN, D. La teoria semiótica dell'emozione secondo Peirce. En PEZZINI, I. (a cura di). *Semiótica delle passioni*. Saggi di analisi semántica e testuale. Bologna: Esculapio, 1991, p. 139-157.

THÜRLEMANN, F. La meraviglia come passione dello sguardo". En PEZZINI, I. (a cura di): *Semiótica delle passioni*. Saggi di analisi semántica e testuale, Bologna: Esculapio, 1991, p 109-124.

VERÓN, E. *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa, 1993.

Recebido em: 19/11/15. Aprovado em: 03/02/16.

Title: *From the semiotics of passions to emotions as effects: the affective dimension from a pragmatic perspective*

Author: *María de los Angeles Montes*

Abstract: *In this paper, we intend to revisit the discussion on affectivity as object of semiotics, in order to retrace the path towards a socio-semiotics of emotions of Piercian roots. Thereunto, we address in the role this paradigm assigns to the corporal in cognition, establishing a significant distance from the structuralist tradition. After a brief analysis of the relationships established between emotional and logical interpretant, we intend to outline a hypothesis about emotions as effects of meaning: we argue that what we call emotions would be a particular type of signs characterized by the relevance acquired in them by emotional interpretants. Afterwards, we introduce the reader to the matter of the distinction between emotions and feelings, steering the discussion toward the manner in which the discursive construction of these feelings may affect the production of the rules governing the emotional production in a given community.*

Keywords: *Emotional Interpretant. Feelings. Affective cultures. Passions. Cognition.*

Título: *Da semiótica das paixões às emoções como efeitos: a dimensão afetiva vista de uma perspectiva pragmatista*

Autora: *María de los Angeles Montes*

Resumo: *Nesta comunicação pretend-se retomar a discussão sobre a afetividade como objeto da semiótica para começar a retrazar o caminho, partindo de uma sociosemiótica das emoções, de raiz peirciana. Para tanto, abordar-se-á o papel que este paradigma atribui ao corporal na cognição e que marca uma distância importante relativamente à tradição estruturalista. Após uma breve análise das relações que se estabelecem entre interpretantes afetivos e lógicos, pretende-se esboçar uma hipótese sobre as emoções como efeitos de sentido: sustenta-se que o que conhecemos como emoções seria um tipo particular de signos que se caracteriza por uma relevância que adquirem neles os interpretantes afetivos. Introduzir-se-á logo o leitor na distinção entre emoções e sentimentos para dirigir a discussão para o modo como a construção discursiva desses sentimentos pode incidir na produção, controle ou modificação das regras que regulam a produção emocional em uma comunidade dada.*

Palavras-chave: *Interpretantes afetivos. Sentimentos. Culturas afetivas. Paixões. Cognição.*