

RAFAEL GONÇALVES SILVA
IZAMARA BARBOSA ARCANJO FERREIRA SILVA
(ORGANIZADORES)

PERSPECTIVAS, TRAJETÓRIAS E CONHECIMENTO

REFLEXÕES SOBRE LINGUÍSTICA



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

S586p Silva, Rafael Gonçalves; Silva, Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira (orgs.).
Perspectivas, Trajetórias e Conhecimento: reflexões sobre linguística
Organizadores: Rafael Gonçalves Silva e Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva;
Prefácio de Henrique Rodrigues Leroy.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;
figs.; gráfs.; quadros.
E-book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-807-7.

1. Análise do Discurso. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica. 4. UFMG.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Análise do discurso. 401.41
3. Linguística. 410
4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

RAFAEL GONÇALVES SILVA
IZAMARA BARBOSA ARCANJO FERREIRA SILVA
(ORGANIZADORES)

**PERSPECTIVAS,
TRAJETÓRIAS E
CONHECIMENTO**

REFLEXÕES SOBRE LINGUÍSTICA

Obra financiada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Copyright © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: ACESSA Design

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br



Coordenação Poslin (Gestão 2021-2023)

Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

Comissão Organizadora

Rafael Gonçalves Silva
Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva

Comitê Científico

Andreza Santos Xavier Rodrigues (UFMG)
Fernanda Delatorre (UFSC)
Fernando Fernandes da Silva (UEAP)
Gabriel Sales Duarte Bezerra (UFRJ)
Gasperim Ramalho de Souza (UFLA)
Henrique Rodrigues Leroy (UFMG)
Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira (UFMG)
Leticia Pena Silveira (UFMG)
Lucas Meireles Tcacenco (UFRGS)
Márcia Oliveira de Andrade (UFPE)
Michelle Andrea Murta (UFMG)
Mônica Maria Penalber de Menezes (UPM)
Rogerio de Oliveira Junior (UFPE)
Verônica Franciele Seidel (PUC-RS)
Wander Emediato de Souza (UFMG)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 9

Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva
Rafael Gonçalves Silva

PREFÁCIO – ABRINDO CAMINHOS QUESTIONADORES: POR
PROBLEMATIZAÇÕES MAIS AMPLIADAS E HUMANIZADORAS NAS
CIÊNCIAS DAS LINGUAGENS _____ 11

Henrique Rodrigues Leroy

LÍNGUA E INCLUSÃO: O PAPEL DOS NOMES GERAIS NA ELABORAÇÃO DE
UMA LÍNGUA INCLUSIVA DE GÊNERO _____ 14

Marcos Paulo Santos

ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO ABORTO EM UMA
REPORTAGEM SOBRE INDUÇÃO DE ABORTO INSEGURO NO PROGRAMA
FANTÁSTICO _____ 44

Luíza Martins dos Santos

DISCURSO E ONTOLOGIA: A SEXUALIDADE EM *VARIAÇÕES ENIGMA* DE
ANDRE ACIMAN _____ 66

Ricardo Bibiano Dias Filho

DISCURSO, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS
PROCESSOS NAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA _____ 97

Graciele Martins Lourenço

O PIONEIRISMO DE LOURDES BOECHAT: REPRESENTAÇÕES E
IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NA NARRATIVA DE VIDA DA
JORNALISTA MINEIRA_____126

Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva

OS MAIORES ROMPIMENTOS DE BARRAGEM DE MINERAÇÃO OCORRIDOS
NO BRASIL E SUAS REPERCUSSÕES NO JORNALISMO BRASILEIRO____160

Alessandra Folha Mós Landim

PRESIDENCIÁVEIS NO PROGRAMA RODA VIVA DA TV CULTURA: BREVES
OBSERVAÇÕES SOBRE FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DA
ENTREVISTA POLÍTICA_____192

Leandro Pereira Landim

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO FUNK EM NOTÍCIAS DO PORTAL UOL__221

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior

A LINGUÍSTICA APLICADA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OLHANDO PELO
“RETROVISOR” _____248

Gasperim Ramalho de Souza (UFLA)

ANÁLISE DA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA: UM
OLHAR PELA SEMIÓTICA DISCURSIVA_____280

Tielle Alves Souto

AS PESQUISAS SOBRE A ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
EVIDÊNCIAS E LACUNAS_____295

Marcelo de Castro

AUTONOMIA DE APRENDIZES DE LÍNGUAS: ANÁLISE DE UMA NARRATIVA
DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ITALIANA_____327

Anna Beatriz Mormetto Alvarenga

Stefani Moreira Aquino Toledo

Carlos Antônio de Souza Perini

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE UMA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA _____ 351

Raika Luana Aleme

O CORPO TRANS DIANTE DA LÍNGUA DO OUTRO: O INGLÊS COMO VIA DE IDENTIFICAÇÃO _____ 371

Rafael de Sousa Lopes Nascimento

REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA HISPANÓFONA: INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL NA UFMG ___399

Fernanda Peçanha Carvalho

BIOGRAFIA DOS AUTORES _____ 418

BIOGRAFIA DOS ORGANIZADORES _____ 425

BIOGRAFIA DO COMITÊ CIENTÍFICO _____ 426

APRESENTAÇÃO

Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silua
Rafael Gonçalves Silua

Neste *e-book*, uma coletânea de 15 artigos, o leitor encontrará reflexões sobre práticas, objetos e metodologias de análise que sinalizam novas mutações no campo das Ciências das Linguagens. Estão reunidos, aqui, trabalhos de diversos pesquisadores, associados ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, bem como egressos do mesmo programa.

A proposta é ao mesmo tempo reconfigurar a lógica tradicional de um certo modo de fazer linguística, e trazer novos contornos a um complexo movimento de contínuas metamorfoses que a área vem vivenciando nas últimas décadas. Essas transformações levam, então, à necessidade, para as três áreas do Poslin/UFMG, de pensar constantemente novos objetos e novas práticas para as abordagens e análises contemporâneas.

Este livro divide-se em três partes que abarcam aspectos sincrônicos e diacrônicos subjacentes aos estudos da Linguagem nas três grandes áreas que consolidam o Programa de Pós-Graduação. São elas: Linguística Teórica e Descritiva, Linguística do Texto e do Discurso e Linguística Aplicada. A primeira área reúne pesquisas que abordam aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, fonético-fonológicos e pragmáticos das línguas, sob diversas perspectivas, tais como: histórico, comparado, sociovariacionista, psicolinguístico, crítico-textual, funcional, formal.

A segunda área congrega os estudos relativos à textualidade em língua oral e escrita, tomando por objeto análises teóricas e/ou re-

flexões sobre o ensino. Tal enfoque pressupõe estudos do plano enunciativo-discursivo até o plano da estruturação gramatical, organização morfossintática e fonológico-ortográfica. Em uma outra abordagem, a área se concentra em estudos sobre o Discurso, suas variadas formas, adotando uma postura que tenta valorizar as diversas metodologias analítico-discursivas e focalizar os diferentes gêneros que circulam socialmente. Os pesquisadores dedicam-se a trabalhar com o discurso didático, o publicitário, o político, o literário, dentre outros. No ambiente destas pesquisas, são levadas em consideração dimensões ideológicas, sociais, psicossociais, e psicanalíticas que englobam os diversos tipos de interação, de relações sociais e de estratégias do discurso. A área busca, assim, conjugar estudos que enfatizem os variados *corpora*, em suas especificidades e variedades metodológicas.

A terceira área, a de concentração em Linguística Aplicada, aborda a linguagem em uso por meio de um enfoque interdisciplinar que incorpora variadas perspectivas teóricas da Linguística e de outros campos disciplinares para lançar luz às questões relacionadas à produção de significados e à comunicação humana bem como questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem. A área abriga quatro linhas de pesquisa que visam à investigação da linguagem em (a) contextos formais e informais de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, nos quais se inserem os processos de aquisição, experiências de aprendizes e de professores, e questões identitárias; (b) processo de tradução e interpretação, com destaque para a produção multilíngue e multimodal de textos; (c) processos de mediação tecnológica, a partir da organização e a aquisição da linguagem em ambientes virtuais de aprendizagem e outros ambientes interativos; (d) contextos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com as vertentes: sociolinguística, enunciativa, gramatical, lexical e dos estudos de leitura e escrita.

A consolidação desta coletânea só se tornou viável pela ajuda dos docentes e discentes atuais e egressos do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos/FALE-UFMG, bem como o financiamento recebido, pelo qual agradecemos. Convidamos a todos a aproveitar a leitura destes trabalhos.

PREFÁCIO

ABRINDO CAMINHOS QUESTIONADORES: POR PROBLEMATIZAÇÕES MAIS AMPLIADAS E HUMANIZADORAS NAS CIÊNCIAS DAS LINGUAGENS

Caríssimos e questionadores leitores,

Esta obra, intitulada “Perspectivas, trajetórias e conhecimento: reflexões sobre linguística”, e que tenho muito orgulho de prefiar, advém de pesquisas realizadas por estudantes atuais e egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta obra nos é muito cara por diversas razões. Uma delas diz respeito às temáticas mobilizadas nesta coletânea, que nos possibilitam problematizar, questionar e desnaturalizar os construtos coloniais, cartesianos e positivistas de “ciência”, de “linguística”, de “educação”, de “ciência linguística” e de “educação linguística”. O que é “ciência”? Quando nos deparamos com esse questionamento, precisamos sempre ter ao nosso lado algumas premissas freirianas que caracterizam as Pedagogias das Perguntas: quem “definiu” esse construto “ciência”? O que significa “definir ciência”? Quando perguntamos “quem definiu”, precisamos também desmembrar essa questão em outras mais, como por exemplo, qual grupo racial “definiu” esse construto? A qual gênero pertencia a comunidade que “definiu” esse construto? Qual territorialidade era habitada/ocupada por esse grupo racial/social/generificado? Quais sexualidades eram performadas por esse grupo “definidor”? Quais identidades esses grupos “definidores” performavam em determinado contexto? Quais línguas falavam esses grupos “definidores”? Qual posição nas hierarquias configuradas por uma matriz colonial de poder, que é racista, eurocentrada, capitalista, patriarcal, cisheteronormativa, misógina e lgbtqiap+fóbica ocupava esse grupo “definidor”? Por quê

e para quê, isto é, com qual objetivo, a “ciência” foi “definida”? Essa definição dialoga com a maneira colonizadora, cartesiana e positivista do fazer científico? A partir das problematizações acima elencadas, tencionamos e abrimos gretas e fendas libertadoras, emancipatórias e mais humanizadoras nas colonialidades do poder, do ser, do saber, do gênero, das sexualidades, da natureza e, sobretudo, nas colonialidades das linguagens. O que esta obra faz, com muita coragem, propriedade e maestria, é chacoalhar as estruturas das situações-limite opressoras, as quais estão intrinsecamente relacionadas às colonialidades. É problematizar o construto de “ciência” a partir do próprio significante “ciência”, ou seja, a partir da linguagem que nos atravessa, a partir da desnaturalização das colonialidades das linguagens que atravessam e constituem nossas mentes e nossos corpos. Linguagens que contemplam os trabalhos aqui apresentados que são performadas por corpos diversos e que são analisadas criticamente e discursivamente. Tais questionamentos e desconstruções podem e devem também ser feitas para os construtos de “linguística”, de “ciência linguística”, de “educação” e de “educação linguística”. Trazer esses questionamentos é ampliar criticamente e discursivamente o que entendemos por cada um desses construtos. Temáticas diversas são agenciadas e mobilizadas pelos estudantes e por seus orientadores neste livro, como linguagem e educação inclusivas, construções identitárias de mulheres negras, representações discursivas sobre o aborto e sobre sexualidades diversas, como o corpo trans no ensino-aprendizagem de língua inglesa, discursos sobre educação e comunicação social, representações sobre rompimentos de barragens mineradoras, análises discursivas sobre candidatos à presidência da República e sobre o gênero musical funk, aspectos concernentes ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa materna como ortografia e temáticas muito urgentes e necessárias relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua italiana, de língua inglesa e de língua espanhola, como autonomia, narrativas de aprendizagem, identificações de corpos trans e internacionalização.

Ressalto a qualidade e a excelência das pesquisas promovidas pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin)

da Faculdade de Letras da UFMG e que estão presentes neste *e-book* e parabênizo os pesquisadores-autores e seus respectivos orientadores por realizarem trabalhos que, certamente, serão referências nas três grandes áreas que contemplam o nosso Poslin, quais sejam, as áreas da Linguística Teórica e Descritiva, da Linguística do Texto e do Discurso e da Linguística Aplicada.

A Pedagogia das Perguntas nos permite sulear, corazonar, sentipensar e esperançar. São essas perguntas que abrirão e pavimentarão novos caminhos nas “ciências das linguagens” para que, durante a travessia libertadora e humanizadora dessas pesquisas, mais interrogações e questionamentos sejam construídos. Não existem “ciências” sem perguntas. Só questionamos o próprio construto de “ciência” por que perguntas existem. E elas existem para libertar nossas mentes e nossos corpos da matriz colonial de poder e de todas as suas dimensões escravizadoras. As perguntas existem para que visibilizemos, por meio de nossas pesquisas, as “SOLIDARIEDADES DOS EXISTIRES”!

Desejo-lhes uma questionadora e libertadora leitura!

Forte abraço corazonante e sentipensante,

Henrique Rodrigues Leroy – Professor do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da UFMG – área Linguística Aplicada.

LÍNGUA E INCLUSÃO: O PAPEL DOS NOMES GERAIS NA ELABORAÇÃO DE UMA LÍNGUA INCLUSIVA DE GÊNERO

Marcos Paulo Santos¹

1. Introdução

A utilização da língua nas sociedades humanas sempre passou pelo crivo das pessoas, em que determinados usos se consolidam ou se tornam obsoletos pelos mais variados motivos. No português brasileiro, hoje, existem diferentes formas de referência a seres humanos de modo coletivo, isto é, estruturas linguísticas para se referir e denotar um conjunto de indivíduos. De modo geral, quando há a intenção de realizar esse tipo de referência, ressalta-se o uso de itens lexicais indicados pelo que a gramática normativa prescreve como o “masculino genérico”, o uso de nomes flexionados em suas formas masculinas, consideradas formas não marcadas.

Essa forma de referência, embora gramaticalmente embasada na tradição da norma-padrão, tem sido cada vez mais questionada por movimentos sociais e pelos próprios usuários e usuárias da língua, que têm passado a compreender a referência expressa pelo masculino genérico como pouco inclusiva para determinados seguimentos sociais, como as mulheres. Para esses movimentos, tais usos estariam

1 Mestre em Variação e Mudança Linguística pela UFMG. Orientador: Eduardo Tadeu Roque Amaral. *E-mail* do autor: marcospaulomp02@gmail.com.

relacionados a uma prática social sexista que excluiria, desde muito tempo, a mulher como sujeito ativo da dinâmica social.

Nesse contexto, os questionamentos sociais realizam de certo modo uma pressão sobre a dinâmica de funcionamento da língua em suas mais diversas formas. Assim, em 2014, o então governo do estado do Rio Grande do Sul, na figura de seu poder Executivo, publicou o *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende*, identificado neste trabalho como MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014). Esse guia foi um documento norteador que visou orientar os múltiplos usos da língua oficial em documentos dos mais diversos tipos nos órgãos da administração pública. A sua elaboração propôs a promoção de uma linguagem que se apresentasse como mais inclusiva às lutas de equidade de gênero entre homens e mulheres na instância dos serviços do Estado e na sociedade em geral:

[...] aspiramos promover, dentro das instituições públicas, o uso de uma linguagem inclusiva onde seja visível a presença, a situação e papel das mulheres na sociedade em geral e no discurso da administração pública em particular, tal e como ocorre com os homens. Pretendemos contribuir para eliminar dos documentos, ofícios, relatórios, circulares, convocatórias, cartazes, materiais didáticos, etc. (elaborados nessas instituições) o uso de uma linguagem sexista-discriminatória e utilizar uma alternativa de uso correto que contribua para a equidade de gênero (TOLEDO *et al.*, 2014, p. 16).

Segundo o texto do MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014), são considerados usos pouco inclusivos da figura feminina a aplicação de nomes masculinos para referência genérica a homens e mulheres. Os exemplos (1) e (2), retirados do banco de dados constituído para este trabalho, ilustram esses usos:

- (1) Atualmente gere 1.037 **alunos**, 119 **funcionários**, em uma escola comprometida com a qualidade de ensino, sentindo-se realizada

com o sucesso pedagógico **dos educandos** e com a equipe que possui. (MG17M-Anselmo José Domingos)

- (2) Em nome de **todos os gaúchos**, agradeço a decisão ao secretário e **aos técnicos** da Secretaria da Agricultura do Estado. (RS17M-Bombeiro Bianchini)

Tanto o guia de redação mencionado quanto outros trabalhos a respeito de um uso mais inclusivo da língua, por outro lado, apresentam estratégias que, ao serem aplicadas no uso da língua em suas mais variadas formas, seriam capazes de elaborar um discurso mais amplo para as diversas esferas sociais. Para Mäder e Severo (2016), as transformações nos usos linguísticos para a aplicação de uma língua mais inclusiva podem ocorrer de diferentes formas:

uma mudança gramatical com o objetivo de eliminar marcas sexistas da língua seria, por exemplo, a não utilização do gênero gramatical masculino para a referência a homens e mulheres (masculino genérico), e uma mudança ainda mais radical seria a criação de um outro gênero gramatical para pessoas que não se identificam nem com o masculino nem com o feminino (MÄDER; SEVERO, 2016, p. 246).

Entre as formas sugeridas também pelo MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014), está o uso de itens nominais para referência a seres humanos que não denotam diretamente marcas de gênero ou identidade de gênero de seus referentes, os chamados “nomes gerais” de referência a seres humanos (doravante NG [+hum]), sendo nomes como “pessoa(s)”, “povo(s)” ou “ser(res) humano(s)” exemplos capazes de contribuir com a elaboração de uso mais inclusivos dentro da língua.

Ao se considerar, então, as atuais dinâmicas e questionamentos sociais que exercem, de certo modo, pressão sobre a língua na direção de possíveis mudanças, seja por ensejos sociais de reflexão sobre o tema, seja pela existência efetiva de obras como manuais de redação e escrita que visam prescrever, ou ao menos sugerir, usos da língua,

esta pesquisa tem como objetivo principal identificar e analisar a possibilidade de mudança linguística em curso no português com relação ao tema.

Nesse sentido, o objeto principal de estudo aqui foca justamente as construções linguísticas de referência nominal a seres humanos realizada de modo coletivo, pela adoção de usos considerados “não inclusivos”, com o uso do masculino genérico, e usos considerados mais “inclusivos”, com o uso de NG [+hum]. Justificou-se, portanto, a elaboração e a execução deste trabalho como modo de poder observar possíveis mudanças na língua que verifiquem a efetividade dos questionamentos sociais atuais quanto à igualdade de tratamento linguístico entre homens e mulheres.

Os dados analisados neste estudo foram coletados a partir da transcrição de discursos parlamentares nas assembleias legislativas dos estados do Rio Grande do Sul (ALRS) e de Minas Gerais (ALMG). O objetivo dessa composição foi possibilitar uma comparação diatópica, uma vez que no estado do Rio Grande do Sul havia a publicação do MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014), o que levantou o primeiro questionamento: os discursos legislativos poderiam estar mais ou menos influenciados pela presença da obra de prescrição? Além disso, buscou-se compreender o papel dos NG [+hum] nesse processo, tanto de referência a grupos de seres humanos quanto sua possível contribuição para elaboração de um uso mais inclusivo da língua.

2. Fundamentação teórica

As bases teóricas que guiam a elaboração deste estudo centram-se principalmente nas ideias propostas pela Teoria da Variação e Mudança Linguística, nas diferentes noções de norma que permeiam os estudos linguísticos, nas visões da língua como instrumento de poder social, bem como em pesquisas a respeito dos estudos dos nomes gerais.

2.1. Variação e mudança linguística

Dentro dos estudos linguísticos contemporâneos, a Teoria da Variação e Mudança Linguística, proposta por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (2006 [1968]), tem sido conhecimento norteador essencial por compreender o estudo da língua não como um sistema socialmente isolado, mas sim um fato social dinâmico, em que a variação se encontra fundada em fatores internos à língua e também externos, ou extralinguísticos, segundo Coelho *et al.* (2015, p. 58).

Nesse sentido, para os autores, a língua é “um sistema ordenadamente heterogêneo em que a escolha entre alternativas linguísticas acarreta funções sociais e estilísticas, um sistema que muda acompanhando as mudanças na estrutura social” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 99). Isto é, há uma relação direta entre o funcionamento dinâmico das línguas e a sociedade. A língua é, portanto, um fenômeno essencialmente social.

Para Labov (2008), os fenômenos de mudança linguística seriam diretamente um reflexo de uma transformação das dinâmicas sociais, o que, para este estudo, é ponto central, uma vez que a hipótese levantada é justamente a possibilidade de como essa relação entre as mudanças de posturas e comportamentos de uma parcela da sociedade podem afetar o comportamento no uso da língua.

Há diferentes níveis de variação e mudança linguística propostos pela teoria de Weinreich, Labov e Herzog (2006), sendo eles a variação “fonética/fonológica”, variação “sintática”, variação “discursiva”, variação “morfológica” e variação “lexical”. Para este trabalho, interessam-nos as variações em nível “lexical”.

Desse modo, há como “variável linguística” a referência a seres humanos de modo coletivo, que pode se realizar de diversas maneiras, sendo cada uma dessas formas uma “variante” possível. Foram analisadas três variantes neste estudo: o uso do “masculino genérico” – considerado um uso “não inclusivo” –, o uso de “NG [+hum]” e o uso de outras estruturas nominais, ambos considerados “inclusivos”.

2.2 Língua, norma e poder

Em uma relação de contraposição às noções de variação e mudança linguística propostas pela teoria de Weinreich, Labov e Herzog (2006), muitas vezes os estudos linguísticos deparam-se com a ideia de “norma linguística”². A despeito da pluralidade de sentido e de usos do termo “norma” dentro das diferentes frentes de estudos da língua, aqui destacamos a noção de “norma” como um conjunto de prescrições de uso, muito comumente entendido também como “norma prescritiva”, “norma-padrão” ou ainda “norma gramatical”.

Para Biderman (2001, p. 19), a norma “engloba aquilo que na fala real (e na escrita) constitui repetição de ‘modelos’ anteriores. A norma é, pois, mero costume, a tradição continuada e reiterada no falar e no escrever de uma determinada comunidade linguística”.

Assim, a noção de uma norma prescritivista isenta de ideologias sociais não se faz realista, pois essa elaboração não é apenas linguística: a língua é “um ente construído pelo imaginário social que, por um complexo entrelaçamento de fatores históricos, políticos e socioculturais, idealiza um objeto uno onde não há, efetivamente, unidade” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 29).

Nesse sentido, a “norma”, ao ditar o que seria correto ou não em um uso da língua, representa apenas os usos e os imaginários linguísticos de uma restrita parcela da sociedade, “é apenas um efeito, no plano teórico, da ideologia da língua-padrão/norma-padrão” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 30).

A partir dessas reflexões, destaca-se como a prescrição de uso do masculino genérico como forma de referência a grupos de seres humanos – uso corroborado pela tradição gramatical da norma prescritiva – é passível de questionamento. Essa consideração não necessariamente deve centrar-se sobre a correção desse uso, mas sobre como ele, muitas vezes, é entendido como o único possível.

2 O conceito de “norma”, dentro dos estudos linguísticos, é amplo e plural, podendo ir desde ideias relacionadas à “prescrição” de uso (abordado neste trabalho), como conceito de norma como “normalidade”, abordado por autores e autoras como Neves (2005), que se valem desse conceito de “norma linguística” para se referir ao uso frequente e médio de uma determinada variedade entre os/as falantes.

Importante destacar, aqui, como muitas vezes obras que prescrevem o uso “correto” da língua são elaboradas desconsiderando as contribuições das próprias pesquisas linguísticas. Nesse sentido, Faraco e Zilles (2017, p. 83) também comentam como “os linguistas não rejeitam a normatividade, mas são críticos das regras normativas artificialmente postuladas”.

Exemplo de obra que busca prescrever usos mais inclusivos da língua levando em considerações estudos linguísticos e também demandas sociais é o já mencionado MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014). Segundo o próprio manual, seu objetivo é a construção de uma linguagem inclusiva e mais equitativa entre homens e mulheres no domínio dos órgãos da administração pública:

Existem usos gramaticais que, com clara intenção social e política, generalizaram-se e que não têm coerência nem justificativa razoável para seu uso. Assim, fizeram-nos crer que ao nomear um grupo misto de pessoas no masculino estamos nomeando também as mulheres desse grupo. Isso é absolutamente falso. [...] quando se fala em masculino como se fosse neutro, na realidade se excluem as mulheres e se cria uma ideia muito concreta de quem são os heróis, os pesquisadores e quem são os violentos. Principalmente se falamos de temas que foram atribuídos aos homens e que são valores supostamente masculinos (TOLEDO *et al.*, 2014, p. 29).

Como ressalva, porém, é necessário frisar que a prescrição normativa proposta pelo MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014) restringe-se a um pequeno seguimento social, isto é, textos elaborados no contexto da administração pública do estado do Rio Grande do Sul. Apesar disso, faz-se relevante questionar: poderia a própria existência dessa obra ser fruto de pressões sociais que já estariam influenciando o uso da língua em outros contextos, como a fala em determinados usos e locais?

Sendo, então, a própria noção de norma um campo de disputas dentro da língua como um instrumento de representação, há movimentos contrários às propostas sugerida em obras como o MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014). A justificativa para tais oposições se fundam em argumentos de que o prescrito “masculino genérico” já seria uma forma efetiva de se referir a homens e mulheres de modo simultâneo.

Segundo Lagares (2018, p. 226), os nomes para referência a seres vivos, sobretudo os seres humanos, mantêm correlação entre gênero gramatical e sexo, “embora o masculino possa funcionar como extensivo e intensivo”. Isto é, o masculino pode ser tomado como nome “esvaziado de conteúdo semântico, só expressando uma distinção no plano da gramática”, em um uso intensivo, que inclui masculino e feminino; ou ainda, a forma “masculina extensiva” é aquela que não inclui o feminino e “expressa apenas a distinção em relação à oposição semântica de sexo/gênero social”. Assim, o “masculino” seria a forma “não marcada”, por poder ser usado em sentido intensivo ou extensivo. Já o “feminino” é a “forma marcada” do gênero, não podendo, necessariamente, expressar sentido intensivo.

Entretanto, movimentos que contestam a aplicação de formas masculinas para referência também às mulheres não constroem seus questionamentos pautados apenas em aspectos linguísticos puramente. Para Mäder (2015), o uso de formas masculinas genéricas ou intensivas refletem a estrutura de poder vigente na sociedade:

o fenômeno denominado “masculino genérico” não se manifesta apenas na linguagem, mas na cognição em geral; o status do masculino como gênero prototípico está correlacionado com a sua frequência de uso; esse status de gênero prototípico é consequência de um caráter androcêntrico da língua, que se manifesta também em outros contextos; e as relações de poder entre homens e mulheres (e, portanto, entre a fala masculina e a feminina), além do poder das instâncias reguladoras da língua, fazem com que o masculino genérico se institua como o “padrão” de linguagem para homens e mulheres (MÄDER, 2015, p. 146).

Outro autor que aborda a relação próxima entre os usos da língua e as relações de poder social é Gnerre (1998), que, a partir de estudos da Sociologia, como as ideias do sociólogo Pierre Bourdieu, destaca como o uso da palavra é capaz de mobilizar um poder acumulado pelo falante. Para o autor, “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1998, p. 6).

Portanto, movimentos ativistas enxergam o uso do masculino genérico como excludente e segregador e pautam-se justamente no poder social que a língua representa. Bourdieu (1996, p. 108), ao tratar das representações étnicas, aponta a importância da representação como modo de legitimação, como o “monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer”. Ao questionar o uso do masculino genérico, o ativismo questiona a exclusão da representação feminina na língua.

Para Mäder e Severo (2016, p. 246), políticas de intervenção linguística têm sido cada vez mais comuns com relação à “criação (ou recuperação, ressignificação) de nomes femininos de profissões, graus, funções e títulos que outrora eram exclusivamente masculinos”. Exemplo de política linguística no contexto brasileiro seria a Lei nº 12.605/2012, que versa e altera dispositivos a respeito do uso dos nomes de profissões em diplomas expedidos em contexto nacional em instituições de ensino públicas e privadas. Essa lei regulamenta que tais nomes devem ser flexionados entre o masculino e o feminino, prática antes não existente.

Todas essas práticas de questionamento a respeito de um uso mais inclusivo da língua para a figura da mulher, todavia, enfrentam diversas oposições. Lagares (2018) destaca como a língua se mostra um campo de disputas ideológicas. Para o autor, questionamentos sobre usos inclusivos da língua são vistos como “intervenção ‘não autorizada’ sobre os usos do idioma. O que também diz muito sobre a cultura linguística hegemônica e sobre o modo como se distribui socialmente a autoridade sobre a língua” (LAGARES, 2018, p. 220).

2.3. Nomes gerais

As estratégias linguísticas de nomeação de seres humanos são diversas e possuem diferentes campos de investigação científica dentro dos estudos linguísticos. Quando se pretende fazer a referência indeterminada ou genérica, é comum o uso de estratégias como a aplicação de pronomes pessoais ou mesmo indefinidos. Nesse contexto, contudo, ainda há, dentro da construção, na maioria dos casos, a identificação de traços como “sexo” do referente sobre quem se fala, como no uso de pronomes como “ele/ela”, “algum/alguma”.

Sob outro enfoque, entre as formas que dispõem os indivíduos para se expressar no uso da língua estão os “nomes gerais”, especificamente aqueles de referência a seres humanos (NG [+hum]). Tais itens lexicais são entendidos como elementos dentro do sistema linguístico que possuem traços semânticos mínimos. Sendo exemplos os nomes “pessoa(s)”, “indivíduo(s)”, “pessoal”, “povo(s)”, etc. (HALLIDAY; HASAN, 1995). Esse tipo de item lexical estaria em um processo de transição entre o léxico e a gramática de uma língua, em que ocorre a perda de significação, embora se mantenham traços de sentido como a própria referência a seres humanos.

Nesse contexto, manuais e obras que visam prescrever usos mais inclusivos da língua apresentam o uso de NG [+hum] como estratégias efetivas nesse processo. O MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014) descreve tais nomes como “genéricos reais” e como formas de se evitar o uso do masculino genérico. Exemplo descrito na obra como a ser evitado, ou mesmo substituído pelo uso de NG [+hum], seria a expressão “os homens”, que, segundo a prescrição norma-padrão e da tradição gramatical, pode incluir homens e mulheres.

Os nomes gerais, contudo, não se restringem aos nomes para designar seres humanos. As vertentes de estudo desses nomes são diversas e apresentam diferentes perspectivas teórico-metodológicas, como a semântica lexical (ADLER, 2017; AMARAL, 2017; MIHATSCH, 2015, 2017; MOSTROV; ALEKSANDROVA, 2018), a Linguística de *Corpus* (BENNINGHOVEN, 2018; MAHLBERG, 2006), a gramaticalização (AMARAL; MIHATSCH, 2019; MIHATSCH, 2017).

Os nomes gerais seriam uma categoria de itens lexicais com diferentes funções dentro do uso da língua, como o estabelecimento de processos de coesão, relevância no processo de formação de estruturas pronominais, entre outros usos. Ademais, destaca-se aqui a hipótese de sua projeção como categoria nominal essencial para a formação de uma língua mais inclusiva.

A partir da relação de nomes gerais com traço [+humanos] de Amaral (2013a), pode-se analisar e realizar o estudo de seis NG [+hum], sendo eles “gente”, “humanos”, “pessoa(s)”, “pessoal”, “povo” e “ser(res) humano(s)”.

3. Metodologia³

A amostra de dados analisada neste estudo foi constituída a partir de texto de transcrição de discursos parlamentares realizados por deputados e deputadas estaduais dos estados de Minas Gerais (ALMG) e do Rio Grande do Sul (ALRS).

Foram delimitados dois períodos para coleta dos dados: pronunciamentos realizados nos períodos de março de 2011 e de novembro de 2017 em cada uma das assembleias legislativas de cada estado. A definição de dois momentos distintos para coleta de dados teve como objetivo possibilitar uma comparação da variação diacrônica do uso das variantes estudadas. Destaca-se que o ano de 2011 também marca um período anterior à publicação do MUNSL (TOLEDO *et al.*, 2014) no Rio Grande do Sul, sendo esse, portanto, um marco importante para a análise do fenômeno estudado. Os dados foram todos coletados a partir das informações disponibilizadas pelas próprias assembleias legislativas em seus respectivos *sites*.

Os dados que compuseram os *corpora* para este trabalho foram coletados pelo autor e armazenados em arquivo de texto (formato .txt) para que pudessem ser, posteriormente, tratados e manipulados por meio do *software freeware* concordanciador de análises linguísticas

3 Informações completas e detalhadas dos procedimentos metodológicos de escolha, coleta e tratamento dos dados podem ser consultadas em Santos (2019, p. 49-66).

AntConc (ANTHONY, 2018)⁴. O valor total de contagem de palavras do conjunto de dados coletados foi de aproximadamente 449.895 *tokens* e 22.996 *types*⁵.

Com base na frequência de uso, fornecida pelo tratamento computacional, foi selecionado um total de 57 unidades lexicais nominais de referência a seres humanos. A partir dessas unidades, foi coletado um total de 3680 ocorrências, sendo cada uma delas analisadas e classificadas pelos seguintes critérios: estratégia de uso não inclusivo (masculino genérico); estratégia de uso inclusivo (NG [+hum] ou outras).

A análise dos dados e a aplicação dos critérios de classificação permitiram a identificação de diferentes formas de referência a seres humanos de modo coletivo. Os exemplos (3) a (7) representam usos identificados nos dados:

- (3) Há **alunos** com deficiência leve, moderada, severa, e uma grande parcela desses **alunos** não tem a menor condição de estudar em uma escola de ensino regular [...] (MG17M-Duarte Bechir)
- (4) Verificamos que essa riqueza pode ser uma renovação da qualidade de vida do **cidadão** brasileiro. (MG11M-Bruno Siqueira)
- (5) Quero lembrar algumas **pessoas** nas nossas andanças, principalmente neste último ano [...] (MG17M-Arlen Santiago)
- (6) Queremos que a política seja feita com respeito a todo e qualquer **ser humano**. (RS11M-Miki Breier)
- (7) Eu vi, **senhoras e senhores**. Eu vi com que liberdade e desfaçatez o lobista (RS17M-Tarcisio Zimmermann)

Destaca-se como os exemplos (3) e (4) representam usos considerados não inclusivos, e os exemplos (5), (6) e (7) indicam usos inclu-

4 O *software* AntConc é uma ferramenta computacional de tratamento e manipulação de dados linguísticos reunidos em *corpus*. Entre as funções da ferramenta estão a contagem de itens, a criação de linhas de concordância etc.

5 Em *corpora* linguísticos, os *tokens* referem-se à totalização de palavras daquele conjunto de dados, enquanto os *types* são a contagem das palavras diferentes, sem considerar suas repetições em um mesmo conjunto de dados.

sivos para a referência a grupos de seres humanos formados por homens e mulheres.

4. Resultados

Foi analisado um total de 3860 ocorrências de uso de estratégias de referência a grupos de seres humanos formados por homens e mulheres, usos distribuídos entre as 57 unidades lexicais selecionadas. Esse total se dividiu entre 2242 ocorrências consideradas não inclusivas, e 1438 consideradas inclusivas. Ao final desse texto, o apêndice traz a tabela 1 com a distribuição quantitativa de cada unidade lexical e suas respectivas classificações.

4.1. Contextos totais

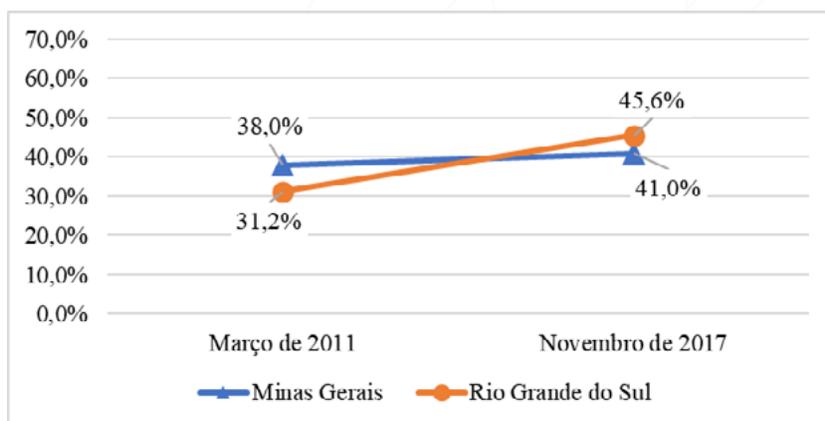
A partir da totalização dos dados analisados, considerando os dois períodos de dados coletados (março de 2011 e novembro de 2017) e as duas localidades (ALMG e ALRS), verifica-se uma variação entre os dados, o que indica, a princípio, uma tendência de mudança em relação ao uso de uma linguagem, que passa de um contexto de usos não inclusivos para contextos de usos mais inclusivos.

Tabela 2 – Valores percentuais e ocorrências de usos não inclusivos e inclusivos

Usos	Minas Gerais		Rio Grande do Sul	
	2011	2017	2011	2017
Não inclusivo	62,0% / 617	59,0% / 677	68,8% / 530	54,4% / 418
Inclusivo	38,0% / 378	41,0% / 470	31,2% / 240	45,6% / 350
TOTAL	100% / 995	100% / 1147	100% / 770	100% / 768

Fonte: Santos (2019, p. 71)

Gráfico 1 – Percentuais de usos inclusivos totais



Fonte: Santos (2019, p. 72)

As informações apresentadas indicam que, entre 2011 e 2017, houve um aumento, ainda que pequeno, na presença de usos classificados como “inclusivos” nos dois estados, o que parece indicar para um processo de variação, tendendo a um crescimento dos usos de estratégias que marquem a presença da mulher no discurso e no uso da língua. Além disso, ao serem considerados os usos “não inclusivos”, embora eles apresentem um leve aumento no estado de Minas Gerais, esses casos têm uma pequena redução no estado do Rio Grande do Sul, situação que, a princípio, indica uma maior preocupação de deputados e deputadas desse estado com o uso da língua – o que pode, de certo modo, estar relacionado às políticas governamentais de igualdade de gênero presentes no estado gaúcho na forma do manual de redação, por exemplo.

4.2. Nomes gerais de referência a seres humanos

No conjunto de dados estudados nesta pesquisa, os itens lexicais classificados como NG [+hum] representam parte significativa da amostra. Ainda que apenas 6 itens lexicais, do total de 57, sejam considerados nomes gerais, eles constituem um total de 26,7% do montante de ocorrências analisadas, ou seja, 981 dados, mais de um quarto

do total geral de ocorrências. Além disso, quando consideradas apenas as ocorrências classificadas como usos inclusivos, os nomes gerais somam 981 dados de um total de 1438 ocorrências, isto é, 68,2% de todos os usos classificados como inclusivos são de nomes gerais.

Tais valores tendem a corroborar as informações de estudos anteriores sobre a alta frequência desses nomes no uso da língua, bem como indicam que os NG [+hum] têm se mostrado uma relevante estratégia na construção de uma linguagem mais inclusiva.

Tabela 3 – Ocorrências de nomes gerais [+hum]

Nome geral	Inclusivo				TOTAIS
	Minas Gerais		Rio Grande do Sul		
	2011	2017	2011	2017	
gente	9	21	4	7	41
humanos	-	-	-	2	2
pessoa(s)	125	200	110	71	506
pessoal	18	19	6	20	63
povo	92	105	49	105	351
ser(res) humano(s)	4	1	7	6	18
TOTAIS	248	346	176	211	981

Fonte: Santos (2019, p. 73)

Tabela 4 – Percentual dos NG [+hum] em relação ao total de usos inclusivos

Nome geral	Inclusivo				TOTAIS
	Minas Gerais		Rio Grande do Sul		
	2011	2017	2011	2017	
gente	2,4%	4,5%	1,7%	2,0%	2,9%
humanos	-	-	-	0,6%	0,1%
pessoa(s)	33,1%	42,6%	45,8%	20,3%	35,2%
pessoal	4,8%	4,0%	2,5%	5,7%	4,4%
povo	24,3%	22,3%	20,4%	30,0%	24,4%
ser(res) humano(s)	1,1%	0,2%	2,9%	1,7%	1,3%
TOTAIS	65,6%	73,6%	73,3%	60,3%	68,2%

Fonte: Santos (2019, p. 80)

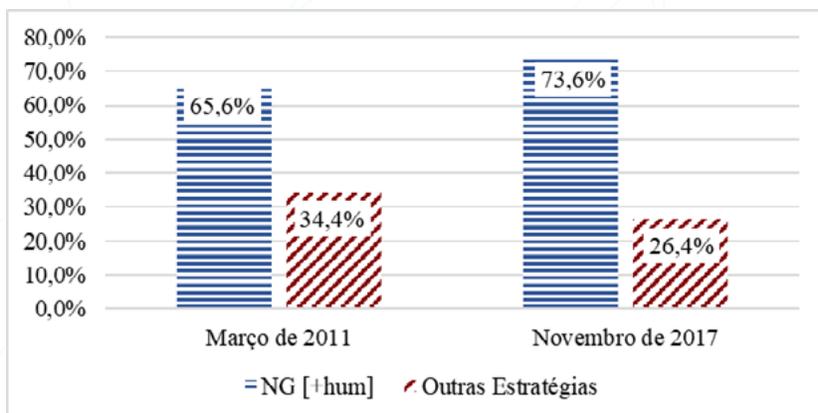
Os NG [+hum] representam usos similares nos dois estados e também nos dois períodos. Destaca-se que a presença desses nomes aumentou no estado de Minas Gerais, entre 2011 e 2017, perfazendo um total de 96 ocorrências absolutas, porém, no Rio Grande do Sul, o crescimento de usos desse tipo foi menor, de apenas 35 dados.

Quando avaliados os valores percentuais dos nomes gerais em relação ao total de usos inclusivos, nota-se que, em Minas, a comparação entre os dois anos aponta, também, o aumento na taxa desses nomes, uma situação de crescimento tanto de valores absolutos quanto de valores relativos.

Por outro lado, essa circunstância não é vista nos dados do estado do Rio Grande do Sul, onde o percentual de nomes gerais se reduz de um período a outro. Ainda que em valores absolutos o uso de nomes gerais tenha crescido, essa diferença indica que as demais estratégias inclusivas empregadas tiveram maior relevância na quantidade dessas ocorrências.

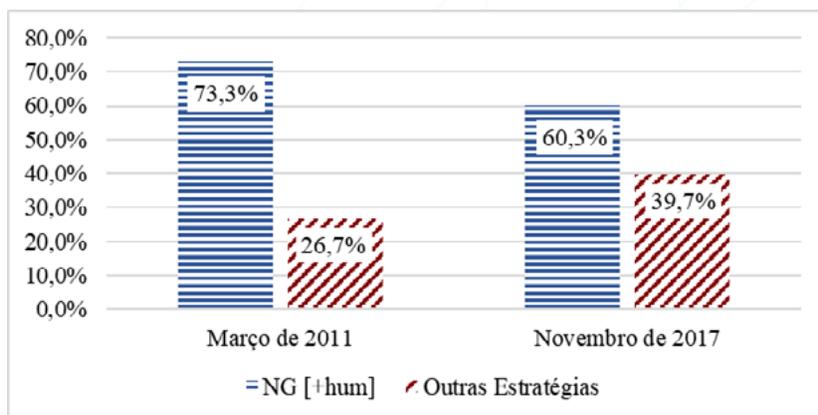
Desse modo, pode-se compreender que os NG [+hum] têm sido estratégia preferida nos dados mineiros, enquanto, nos dados gaúchos, as outras estratégias de usos inclusivos têm se mostrado mais salientes entre os períodos analisados.

Gráfico 2 – Variação no tipo de estratégia inclusiva utilizada em Minas Gerais



Fonte: Santos (2019, p. 82)

Gráfico 3 – Variação no tipo de estratégia inclusiva utilizada no Rio Grande do Sul



Fonte: Santos (2019, p. 82)

Ainda sobre o emprego dos NG [+hum] como estratégia de uso inclusivo da língua, todas as 3680 ocorrências foram classificadas com relação à possibilidade de, naqueles contextos específicos, ser aplicado um nome geral em substituição à estratégia empregada, detalhamento dessa análise está disponível na seção 4.3.

4.2.1. pessoa(s)

O nome geral “pessoa(s)” mostra-se como o item mais frequente, não somente entre os NG [+hum], mas também entre os demais itens analisados nesta pesquisa. Esse nome apresentou um total de 506 ocorrências, representando 35,2% das ocorrências inclusivas. No estado de Minas Gerais, esse nome mantém a tendência dos demais nomes gerais, com exceção de “ser(res) humano(s)”, apresentando crescimento. O uso de “pessoa(s)” cresceu de 125 para 200 ocorrências no estado mineiro entre 2011 e 2017, uma mudança de 60% entre os dois anos.

No estado do Rio Grande do Sul, por outro lado, o item “pessoa(s)” apresenta uma redução no número de ocorrências no período analisado. O número de usos passa de 110 em 2011 para 71 em 2017, o que representa uma redução de 35,5% na sua frequência. Essa redução na quantidade de usos do nome “pessoa(s)” tira dele a posição

de item mais frequente entre os NG [+hum] nesse contexto, ocupada pelo nome “povo”.

A grande frequência desse item relaciona-se ao elevado grau de gramaticalização em que esse nome se encontra. Estudos, como de Amaral e Ramos (2014), Amaral (2013a, 2013b, 2017) ou Amaral e Mihatsch (2016), já tratam de modo mais detalhado a respeito desse nome, que representa, entre os nomes gerais para referência a seres humanos, talvez o exemplo prototípico de uso de formas nominais para indeterminação dos referentes sobre os quais se fala (AMARAL, 2013a). Assim, o elevado número de ocorrências do nome “pessoa” como estratégia de referência a homens e mulheres (uso inclusivo) é reflexo dos processos de mudança pelos quais esse item passa, o que o coloca como uma das principais variantes para substituição do uso do masculino genérico.

4.2.2. povo

O nome geral “povo” é o segundo mais frequente, com um total de 351 ocorrências, representando, portanto, 24,4% de todos os usos classificados como inclusivos. A alta frequência desse nome, bem como a sua tendência de aumento de uso, mostra-se análoga nos dois estados. Em Minas, o crescimento foi de 14,1% no uso dos itens, de 92 para 105 ocorrências entre 2011 e 2017. Já para o estado do Rio Grande do Sul, a alteração de usos foi de 49 para 105 ocorrências, ou seja, um crescimento de 114,3%. Essa frequência tem relação direta com o tipo de material estudado pela pesquisa: é comum que os interlocutores e as interlocutoras utilizem esse nome em pronunciamentos políticos como forma de se referir, de modo amplo, a conjuntos de pessoas – homens, mulheres, adultos e crianças –, uma vez que esse nome mantém relação de sentido muito próxima com questões políticas.

Além disso, esse nome geral “povo” apresenta uma alta capacidade denotativa de referentes, podendo ocupar contextos sintáticos diversos, acompanhado ou não de modificadores. Os exemplos (8) a (10) ilustram tais usos.

- (8) Queria dizer que, embora seja até cansativo, exaustivo, maçante mesmo, é necessário lembrar ao **povo** de Minas, porque muitos têm memória curta, que herdamos um governo quebrado [...] (MG17M-André Quintão)
- (9) [...] e o **povo** é quem decide, mas Sete Lagoas vai continuar escrevendo história [...] (MG17M-Douglas Melo)
- (10) [...] quando se coloca em risco questões de vida do **povo** gaúcho, é necessário um nível de prudência e de diálogo. (RS11F-Marisa Formolo)

4.2.3. pessoal

O item lexical “pessoal” apresenta 63 ocorrências nos dados, representando um montante de 4,4% dos usos inclusivos. Assim como o nome “gente”, analisado a seguir, as ocorrências de “pessoal” selecionadas para o estudo não contemplam os seus usos linguísticos em totalidade, apenas foram selecionadas as ocorrências em contextos de referência a grupos de seres humanos. Os exemplos (11) e (12) indicam usos selecionados, já os exemplos (13) e (14) ilustram casos desconsiderados, pois referem-se a usos como adjetivos:

- (11) Não devemos combater simplesmente o radar porque o **pessoal** está sendo multado, mas, sim, combater o excesso de velocidade [...] (MG11M-Paulo Lamac)
- (12) Se terminassem, todo esse **pessoal** do SUS, todos esses pobres, aqueles carentes [...] (MG17M-Bonifácio Mourão)
- (13) Vamos trazer os debates das questões realmente políticas e administrativas, deixando a vida **pessoal**, como o nome bem diz, de lado. (MG11m-Rômulo Viegas)
- (14) Portanto, que cumpram bem esse papel e se realizem em plenitude **pessoal**, atendendo os apelos e a confiança do povo [...] (MG11M-Doutor Viana)

O nome “pessoal” apresentou uso crescente nos dois estados entre os anos de 2011 e 2017. Para o estado mineiro, o crescimento foi de apenas uma ocorrência, de 18 para 19 dados. Porém, no estado gaúcho, o número de usos contabilizados foi de 6 para 20 ocorrências. Considerando a proximidade dos valores encontrados em 2017, pode-se apontar que o nome “pessoal” tem sido usado, aparentemente, de forma estável como estratégia na nomeação de grupos de seres humanos, sobretudo para rotular grupos específicos, como se vê no exemplo (12) “pessoal do SUS”.

4.2.4. gente

O item “gente” apresentou 41 ocorrências nos dados analisados no estudo, representando um total de 2,9% de todos os usos classificados como inclusivos. Importante destacar, com relação a esse nome, que sua frequência de modo geral nos dados foi sensivelmente maior. Contudo a forma nominal “gente” coocorre, no português brasileiro, com a expressão pronominal de 1ª pessoa do plural “a gente”. Assim, as 41 ocorrências contabilizadas referem-se apenas à forma nominal.

Essa relação entre as formas nominais e pronominais na língua cria uma disputa entre os itens lexicais, o que leva, então, a um menor uso da forma “gente” quando comparada a outros NG [+hum]. Os exemplos (15) a (17) representam alguns dos usos observados nos dados do item “gente” com função de referência a conjunto de seres humanos:

- (15) Como poderão atender mais **gente** se a ideia é só reduzir o teto de 40 para 20 ou 30? (RS11M-Giovani Feltes)
- (16) Emenda, **gente**, não é para o deputado; é para uma prefeitura ou para uma associação; [...] (MG17M-Arlen Santiago)
- (17) Finalizo pedindo a Deus que abençoe o Rio Grande do Sul, os empresários e os empreendedores e seus empregados e a toda a **gente** do nosso amado Rio Grande. (RS17F-Liziane Bayer)

O nome “gente” foi observado em diferentes posições sintáticas. O exemplo (15) apresenta um uso do nome geral em posição de complemento de verbo. Já o exemplo (16) apresenta um uso do item “gente” em contexto sintático de vocativo, que é dirigido a um conjunto de pessoas cujos sexos não podem ser identificados, essa é uma estratégia produtiva para o contexto de uso de uma linguagem mais inclusiva. Outras posições sintáticas são observadas, porém seu uso como sujeito da oração pouco ocorreu, possível influência da concorrência com a forma pronominal “a gente”.

Vale comentar, também, o exemplo (17), em que é possível observar o item empregado antecedido de artigo definido “a” sem que a construção, “a gente”, seja interpretada como uso pronominal, pois a estrutura sintática também traz o pronome indefinido “toda” como determinante e o sintagma preposicionado “do nosso amado Rio Grande” como modificador do item “gente”. Esse caso da construção sintática “a gente” não pronominal foi a única ocorrência do tipo observada nos dados.

Com relação à distribuição de “gente”, houve um aumento de seu uso no estado de Minas, passando de 9 para 21 ocorrências entre 2011 e 2017. Já para o Rio Grande do Sul, a variação foi apenas de 4 para 7 dados no mesmo período.

Vale destacar que os resultados encontrados para o nome “gente” nesta pesquisa vão de encontro aos valores abordados por Amaral (2013a), que analisou dados orais coletados em entrevistas sociolinguísticas realizadas em Minas Gerais. Segundo o autor, em seu estudo, o nome “gente” apresentou elevada frequência de uso, cenário não observado entre os dados analisados. Esse contraste entre as pesquisas está possivelmente relacionado ao caráter mais formal dos dados deste trabalho, pois, embora tenham sido extraídos de falas, o contexto de produção dos discursos mostra-se como um contexto formal, com elevado nível de consciência dos e das parlamentares, o que pode vir a impedir ocorrências que se aproximem de uma fala vernacular.

4.3. Contextos que permitem o uso de nomes gerais

Um recorte proposto para analisar os dados teve como objetivo verificar o comportamento dos usos, inclusivos ou não inclusivos, apenas naqueles contextos em que fosse possível o uso de um nome geral; para exemplificar, tomemos os itens “alunos”, “prefeito(s)”, “mineiro(s)” e “aqueles”. Esses quatro itens lexicais podem apresentar usos considerados não inclusivos, quando usados na forma masculina para denotar homens e mulheres (exemplos (18a) a (21a)), ou ainda usos inclusivos, pela duplicação nas formas lexicais masculinas e femininas (exemplos (22) a (24)):

(18a) [...] os Municípios não têm autorização para transportar **alunos** se não houver alguma orientação. (RS17F-Zilá Breitenbach)

(19a) [...] a demora é de 72 horas para ser feito o crédito, porque nenhum **prefeito** recebeu até agora. (MG17M-Gustavo Corrêa)

(20a) [...] o Governador Antonio Augusto Anastasia, que conta com a confiança da maior parte dos **mineiros**. (MG11M-João Vítor Xavier)

(21a) A atitude dela é um desrespeito, um tapa na cara, um deboche com **aqueles** que trabalham no interior, de sol a sol [...] (RS17M-Pedro Pereira)

(22) Saúdo as senhoras e os senhores; os telespectadores da TV Assembleia; os **alunos** e as **alunas** que nos visitam, bem como os professores e as professoras. (RS17M-Frederico Antunes)

(23) Enfim, mal sabem os cidadãos mineiros que a culpa de todo o caos enfrentado pelas **prefeitas** e pelos **prefeitos** do nosso estado é do senhor governador de Minas Gerais [...] (MG17M-Gustavo Corrêa)

(24) Agradeço a atenção das nobres Deputadas e dos nobres Deputados, das **mineiras** e dos **mineiros**. (MG11M-Bruno Siqueira)

Nem todos os itens, porém, poderiam ser substituídos pelo uso de algum nome geral como estratégia de uso de uma linguagem inclusiva: os dois primeiros restringem essa substituição (exemplos (18b) e (19b)), enquanto os dois últimos permitem (exemplos (20b) e (21b)):

(18b) ? [...] os Municípios não têm autorização para transportar **pessoas** se não houver alguma orientação.

(19b) ? [...] a demora é de 72 horas para ser feito o crédito, porque nenhuma **pessoa** recebeu até agora.

(20b) [...] o Governador Antonio Augusto Anastasia, que conta com a confiança da maior parte das **pessoas/povo mineiro**.

(21b) A atitude dela é um desrespeito, um tapa na cara, um deboche com **aquelas pessoas** que trabalham no interior, de sol a sol [...]

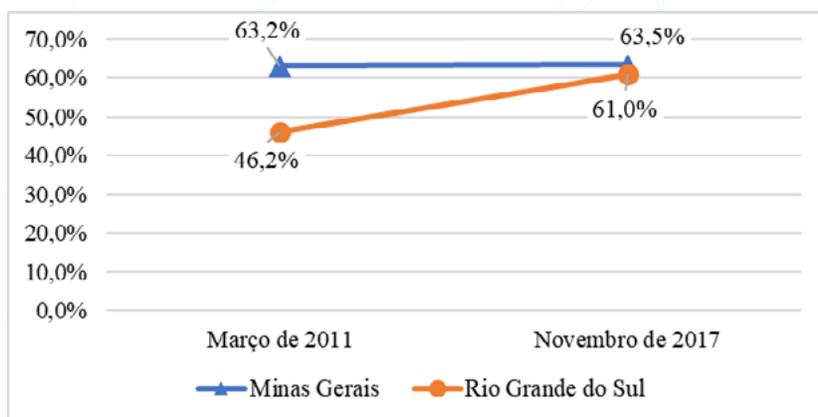
A partir dessas informações, os dados também foram classificados com objetivo de compreender quais contextos favoreceriam o uso de NG [+hum] como forma de uso inclusiva da língua.

Tabela 5 – Valores percentuais e ocorrências de usos não inclusivos e inclusivos apenas em contexto que permite NG [+hum]

Usos	Minas Gerais		Rio Grande do Sul	
	2011	2017	2011	2017
Não inclusivo	36,8% / 210	36,5% / 246	53,8% / 248	39,0% / 177
Inclusivo	63,2% / 360	63,5% / 428	46,2% / 213	61,0% / 277
TOTAIS	100% / 570	100% / 674	100% / 461	100% / 454

Fonte: Santos (2019, p. 76)

Gráfico 4 – Percentuais de usos inclusivos apenas em contexto que permite NG [+hum]



Fonte: Santos (2019, p. 77)

Ao observarmos somente as ocorrências em que a substituição por um nome geral seria possível, os valores nos apontam variações também análogas aos resultados já analisados. Considerando apenas os contextos de usos inclusivos, em valores absolutos, a mudança está mais significativa em Minas Gerais, em que o aumento de ocorrências inclusivas foi de 68 dados de um ano para outro. Por outro lado, esse aumento foi um pouco menor no Rio Grande do Sul, com 64 dados. Os valores percentuais, entretanto, apontam uma mudança mais acentuada no estado sulista, uma vez que as ocorrências consideradas não inclusivas nesse estado diminuem em 71 ocorrências entre 2011 e 2017, situação oposta a Minas Gerais, onde há um aumento de 36 dados considerados não inclusivos entre os dois anos.

Dessa maneira, o recorte proposto também indica uma direção de mudança no uso de uma língua mais inclusiva, em que os usos inclusivos tendem a um aumento de frequência nos dois estados. Entretanto, no Rio Grande do Sul, devido também à redução dos usos sexistas, a mudança, ou o indicativo de mudança, mostra-se mais evidente, o que pode ser percebido como a presença mais forte de uma preocupação com o uso da língua como instrumento de igualdade entre homens e mulheres, atitude possivelmente relacionada às políticas estaduais nesse sentido.

Faz relevante destacar aqui que, observado o total de usos considerados não inclusivos, 2242 ocorrências, é possível verificar 881 casos que permitiriam sua substituição por um NG [+hum]. Esse valor representa 39,3% do total desses usos, em que se poderia, sem prejuízo para o contexto, ser realizada a aplicação de um nome geral para referência a seres humanos. Aponta-se, portanto, como esses nomes podem desempenhar papel sensivelmente relevante para a construção de uma linguagem que seja mais inclusiva.

5. Considerações finais

O trabalho desenvolvido neste estudo buscou analisar um conjunto de estratégias de referências nominais a seres humanos no por-

tuguês brasileiro. A hipótese geral do estudo centrou-se na ideia de que mudanças e pressões sociais podem influenciar determinados usos linguísticos de uma comunidade, como proposto em teorias como a da variação e mudança linguística. Além disso, objetivou-se verificar a efetividade de sugestões propostas por manuais de redação e movimentos sociais quanto a um uso mais inclusivo da língua para a figura das mulheres.

A partir do estudo de dados extraídos de discursos parlamentares das assembleias legislativas dos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, foi possível verificar uma tendência de mudança de uso da língua no sentido de torná-la de fato mais inclusiva como proposto. Realizou-se ainda o estudo das unidades lexicais conhecidas como nomes gerais para referência a seres humanos, como os nomes pessoa(s), pessoal, povo(s), gente, etc.

As análises permitiram compreender a importância do uso dessas unidades lexicais genéricas como estratégias para referência a conjuntos coletivos de seres humanos, o que as colocam como elementos relevantes no processo de um uso mais inclusivo da língua para a figura das mulheres. Os resultados a respeito dos nomes gerais obtidos neste estudo corroboram ainda estudos anteriores sobre esses itens, que ainda podem, e devem, servir de objeto de análise por estudos futuros, visando não somente à compreensão desses nomes como elementos da língua em processo de variação e mudança linguística, mas como componentes importantes para compreensão das novas necessidades sociais impostas ao uso da língua portuguesa.

Nesse sentido, considerando as discussões sociais travadas no campo dos usos lexicais para a inclusão de determinados seguimentos sociais, nota-se a dimensão que tais nomes detêm nesse processo. Nesse sentido, ressalta a importância de lhes ser dada atenção especial por estudos da área, capazes de investigar outros contextos de usos da língua para além dos discursos parlamentares.

Referências

ADLER, Silvia. Les noms généraux-«shell nouns»-participent-ils à une lecture taxinomique de type Hiérarchie-êtré? **Syntaxe et sémantique**, p. 45-66, 2017.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. Os nomes gerais em três localidades mineiras: Campanha, Minas Novas e Paracatu. **Todas as Letras** – Revista de Língua e Literatura, v. 15, n. 1, 2013a.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. Os nomes gerais no ordenamento jurídico brasileiro. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 170-181, dez. 2013b.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. Estudio contrastivo de nombres generales para humanos en español y en portugués. **Lingüística y Literatura**, n. 72, p. 54-79, 2017.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; MIHATSCH, Wiltrud. Le nom français ‘personne’ en comparaison avec le portugais brésilien ‘pessoa’ et l’allemand ‘Person’ – des noms en voie de pronominalisation? **Actes du CMLF 2016** – 5e Congrès Mondial de Linguistique Française. Les Ulis: SHS Web of Conferences, 2016. v. 27. p. 1-17.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; MIHATSCH, Wiltrud. Incipient impersonal pronouns in colloquial Brazilian Portuguese based on ‘pessoa’, ‘pessoal’ and ‘povo’. **Linguistische Berichte, Sonderhefte**, n. 26, p. 149-185, 2019.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; RAMOS, Jânia Martins. **Nomes gerais no português brasileiro**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014.

ANTHONY, Laurence. **AntConc** (Version 3.5.6). Computer software. Tokyo: Waseda University. March 28, 2018. Build: 3519.

BENNINGHOVEN, Vera. **The functions of general nouns: theory and corpus analysis**. New York: Peter Lang, 2018.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: (teoria lexical e linguística computacional)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.605, de 03 de abril de 2012. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. **Diário Oficial da União**, 04 abr. 2012.

CAPPEAU, Paul; SCHNEDECKER, Catherine. Gens, personne(s), individu(s): trois saisies de l'humain. F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefter. **4ième Congrès Mondial de Linguistique Française**, Jul. 2014, Berlin, Allemagne, v. 8, 2014, p. 3027-3040, 2014.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London; New York: Longman, 1995 [1976].

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Sherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço; SEVERO, Cristine Gorski; Sexismo e políticas linguísticas de gênero. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria. **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 245 -260. ISBN: 9788580391466. DOI: 10.5151/9788580391466-12.

MAHLBERG, Michaela. **English general nouns: a corpus theoretical approach**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2006.

MIHATSCH, Wiltrud. La sémantique des noms généraux 'être humain' français et allemands. In: MIHATSCH, Wiltrud; SCHNEDECKER, Catherine (ed.). **Les noms d'humains**: une catégorie à part ? Stuttgart: Steiner, 2015. p. 55-84.

MIHATSCH, Wiltrud. Les noms d'humains généraux aux limites de la grammaticalisation. **Syntaxe et Sémantique**, n. 18, p. 67-99, 2017.

MOSTROV, Vassil; ALEKSANDROVA, Angelina. Homme, personne, être humain: trois noms d'humains généraux en français et en bulgare. **Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre**, n. 76, p. 133-162, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, Marcos Paulo. **Sexismo linguístico e nomes gerais**: a construção de uma língua inclusiva. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos da UFMG) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TOLEDO, Leslie Campaner de *et al.* **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1975].

APÊNDICE A – NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS LEXIAS ESTRATIFICADO POR TIPO DE USO

Tabela 1 – Número de ocorrências das lexias estratificado por tipo de uso

Lexia	Não inclusivo	Inclusivo	Total
afro-brasileiro	1	-	1
agricultor(res)	63	4	67
alguns	3	-	3
alunos	55	1	56
amigo(s)	40	7	47
aqueles	84	1	85
atleta(s)	28	2	30
brasileiro(s)	40	5	45
cidadão(s)	148	8	156
colegas	64	-	64
companheiros	34	5	39
consumidor(res)	76	-	76
coordenador	1	-	1
daqueles	33	-	33
diretores	24	-	24
dirigentes	12	2	14
empresários	25	-	25
filho(s)	47	1	48
funcionários	120	-	120
gaúchos	27	6	33
gente	-	41	41
homem(ns)	16	37	53
humanos	-	2	2
jovem(ns)	51	-	51
juiz	12	-	12
líderes	18	-	18
médico	7	-	7

PERSPECTIVAS, TRAJETÓRIAS E CONHECIMENTO:
REFLEXÕES SOBRE LINGUÍSTICA

membros	28	-	28
mineiro(s)	84	8	92
ministro	7	-	7
negro	5	-	5
outro(s)	43	-	43
parlamentar(res)	99	24	123
pescadores	45	-	45
pessoa(s)	-	506	506
peçoal	-	63	63
pobres	20	-	20
policial(is)	40	-	40
político(s)	21	-	21
população	-	202	202
povo	-	351	351
prefeito(s)	97	2	99
presentes	2	-	2
professor(res)	94	11	105
próximo	5	-	5
público(s)	-	24	24
representante(s)	28	5	33
responsável	2	-	2
secretário	5	-	5
senador	1	-	1
senhor(res)	25	79	104
ser(res) humano(s)	-	18	18
servidor(res)	276	9	285
técnicos	38	-	38
telespectadores	51	2	53
trabalhador(res)	156	11	167
vereador(res)	41	1	42
TOTAL	2242	1438	3680

Fonte: Santos (2019, p. 68)

ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO ABORTO EM UMA REPORTAGEM SOBRE INDUÇÃO DE ABORTO INSEGURO NO PROGRAMA *FANTÁSTICO*

Luíza Martins dos Santos

1. Introdução

A legislação brasileira prevê a legalidade do aborto somente em três casos: risco de vida à gestante; anencefalia fetal e para vítimas em que a gestação foi derivada de estupro. Dessa forma, na hipótese de interrupção da gravidez por escolha consciente da mulher que não se enquadra nessas situações elencadas, o aborto é considerado crime.

Estima-se que, no mundo, cerca de 25 milhões de abortos inseguros sejam realizados por ano¹. Já no Brasil, é presumível que pelo menos 416 mil mulheres realizaram um aborto em 2015². No ano de 2021, foi levantado que uma em cada sete mulheres com idade até 40 anos já fez pelo menos um aborto³. E, ainda que haja diversidade no perfil de mulheres que decidem interromper a gravidez, há maior incidência entre indígenas e negras de baixa escolaridade. Com a subnotificação do procedimento devido à sua criminalização, os números sobre o aborto total no país ainda são bastante incertos.

1 Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/09/1595981>. Acesso em: 20 dez. 2022.

2 Dados obtidos na Pesquisa Nacional de Aborto 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017222.23812016>. Acesso em: 15 dez. 2022.

3 Disponível em: <https://11nq.com/L8bYl>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Sabe-se que o debate sobre esse tema se apresenta socialmente como polêmico, já que abriga diversas questões ideológicas, religiosas, políticas, científicas e sociais em seu entorno. Desse modo, é recorrente que a conversa sobre o aborto seja sufocada pelo esvaziamento de informações quanto aos direitos das mulheres acerca das decisões sobre seu próprio corpo, pois a própria criminalização colabora para o apagamento de informações e encurtamento do debate. Em nosso país, até mesmo o aborto legal carece de ampla divulgação e permanece estigmatizado e omitido. Por exemplo, apenas 22% das secretarias de saúde fornecem informações sobre o procedimento em seus *sites*⁴, ou ainda que 40% das mulheres que abortam legalmente precisam realizar o procedimento fora da sua cidade⁵. Consideramos então que tal temática, tão importante para a gestão da vida de diversas mulheres, demonstra não encontrar correspondência e abertura para deliberação entre a população brasileira.

Por esse motivo, não é incomum nos depararmos com reportagens jornalísticas que adotam determinadas posições que corroboram o estigma social sobre o aborto, sua prática e possíveis consequências negativas para quem o realiza. É perceptível que, por muitas vezes, essa questão que poderia ser considerada fortemente como uma questão de saúde pública é convertida apenas em sua esfera criminal, além de invisibilizar as vozes das mulheres que buscam a interrupção da gravidez. Frequentemente, vemos também que as mulheres são tomadas como as únicas responsáveis por essas gestações, sejam elas desejadas ou não, e os homens são usualmente esquecidos ou retirados dessa equação, reforçando ainda mais uma culpabilização social feminina.

As reflexões sobre o aborto legal e aborto como decisão que parte da vontade da mulher ainda são pouco comuns na América Latina

4 Dados obtidos de acordo com a pesquisa da associação Gênero e Número. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/brasil-informacao-aborto-legal/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

5 Informação disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/09/4-em-cada-10-abortos-legais-no-brasil-sao-feitos-fora-da-cidade-onde-a-mulher-mora-pacientes-percorreram-mais-de-1-mil-km.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2022.

e, por consequência, no Brasil. Segundo Miguel *et al.*⁶ (2017), desde 1940, salvo às exceções já mencionadas, o aborto é considerado crime sob pena de prisão em nosso país e somente em 2012 foi conquistado o maior avanço em relação a essa pauta com a ampliação do procedimento para casos de anencefalia fetal. Para os autores, o maior entrave na descriminalização do aborto bem como sua ampliação legal e segura tem sido as bancadas legislativas que se apoiam na bandeira da “defesa da família” e em fundamentos religiosos, sejam eles evangélicos, católicos e/ou espíritas, utilizando essas questões para a manutenção da própria imagem e da candidatura dos parlamentares frente ao eleitorado, corroborando ainda com a ampliação de uma ofensiva conservadora no país. Já os movimentos feministas que sustentam a ideia do aborto legal encontraram maior inserção do debate na década de 1990 desde o maior ingresso e representação feminina na política congressista nacional (MIGUEL *et al.*, 2017).

Assim, os movimentos feministas e alguns segmentos do direito, da saúde, da política e até mesmo do jornalismo lutam ativamente para que a questão seja amplamente divulgada e debatida em diversos âmbitos sociais. Porém, tal luta é permeada por movimentos de avanço ao mesmo tempo em que retrocede em outros campos. Por fim, vemos em Silva (2014) que a luta contra o aborto é defendida por movimentos que se denominam “pró-vida”, enquanto que pessoas que se opõem à ideia de aborto como crime se identificam como “pró-escolha”, o que demonstra que a controvérsia sobre o procedimento está presente até mesmo na definição linguística desses dois polos.

Queremos então, com esta breve análise, investigar de que maneira a reportagem jornalística “Universitária monta esquema de abortos clandestinos em quartos de hotéis em Belo Horizonte”⁷, exibida pelo programa jornalístico *Fantástico* em 6 de outubro de 2019, pre-

6 MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia; MARIANO, Rayani. O direito ao aborto no debate legislativo brasileiro: a ofensiva conservadora na Câmara dos Deputados. *Opinião Pública*, v. 23, n. 1, p. 230-260, jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912017231230>. Acesso em: 21 abr. 2023.

7 Reportagem disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7979822/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

tendeu tematizar e representar o aborto, e como as fontes acionadas na matéria são utilizadas para reforçar ou não saberes possivelmente presentes na enunciação da reportagem sobre o tema. Tal pesquisa demonstra sua relevância já que o aborto, um tema complexo e relevante na vida de brasileiras e brasileiros, constantemente tem ressonância representativa em conteúdos televisivos que podem ser significativos no desenrolar que essa problemática ocupa em nossa sociedade. Ademais, a escolha pela reportagem se dá pelo nosso frequente incômodo com a abordagem da grande mídia sobre o tema aborto, além de ter sido uma matéria veiculada em meio ao governo Bolsonaro, quando vários direitos reprodutivos foram ameaçados em falas proferidas pelo então presidente e pela ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do mesmo governo, Damares Alves. Para tanto, utilizaremos as reflexões trazidas por Emediato (2013, 2022) sobre as problemáticas do discurso como representação, bem como as questões sobre sua produção, numa perspectiva enunciativa e pragmática, além das pontuações de Charaudeau (2017) sobre os imaginários sociodiscursivos. Além disso, também nos baseamos nos estudos de Gomes (2009) sobre o modo de funcionamento jornalístico.

Nesse sentido, transcrevemos alguns trechos da reportagem a fim de analisar os proferimentos escolhidos para sustentar a notícia, além de, quando possível, observarmos também os aspectos audiovisuais presentes na matéria. Para fins didáticos, sempre que houver uma entonação vocal marcada nas enunciações da reportagem, estas serão grifadas, já alguns termos ou frases dos trechos de interesse para discussão e análise serão postos em itálico.

2. A tematização do aborto no programa *Fantástico*

Como anteriormente dito, temos interesse na análise da matéria supracitada e veiculada pelo programa *Fantástico* com produção de Naiana Andrade, Fernando Zuba e Lucas Ragazzi. O programa televisivo *Fantástico – O show da vida*, surgiu em 1973, na maior rede de comunicação audiovisual brasileira daquele tempo e até os dias

atuais, a rede Globo. Seguindo uma proposta jornalística, o programa reúne em sua grade reportagens de diversos campos (política, criminal, esporte, entretenimento, cultura etc.) e também esmiúça algumas das notícias que mais repercutiram durante a semana. Inicialmente apresentado por Sérgio Chapelin, de lá pra cá o programa já contou com diversos apresentadores e, hoje, é comandado por Maju Coutinho e Poliana Arbritta. O *Fantástico* vincula-se à programação noturna do canal Globo e é exibido sempre aos domingos, com um programa de aproximadamente duas horas, dedicando-se a reportagens com duração, em geral, superior a 5 minutos, o que podemos dizer que são de duração longa em comparação aos outros programas jornalísticos da emissora.

De forma geral, a reportagem encarrega-se de descrever, com imagens e cronologicamente, a rotina de Luciane, mulher que realizava abortos inseguros em hotéis de Belo Horizonte. Também, na matéria, são expostos áudios em que Luciane se comunica com as mulheres que buscavam o aborto, momento em que ela explicava como o procedimento funcionaria, quais “resultados” poderiam esperar e o porquê da escolha dos hotéis. A reportagem ainda exhibe o exato momento em que policiais abordam Luciane no hotel em meio a mais duas gestantes que iriam realizar a interrupção da gravidez. Por fim, a matéria também mostra as complicações advindas do procedimento para uma mulher que chegou a realizar o aborto.

Para darmos conta da complexidade de um tema como as representações discursivas do aborto feitas num programa jornalístico, é preciso se ater que as enunciações presentes nessa reportagem são fruto de um processo de coconstrução discursiva constante que vêm conformando os sentidos sobre o aborto em nossa sociedade ao longo dos anos. De acordo com Emediato (2022, p. 9):

Pelo discurso nós evocamos – e também construímos – representações do mundo social e natural, das coisas, das situações, das identidades, dos sistemas de pensamento e de crença, nós representamos os grupos

sociais, os classificamos, os transformamos em estereótipos, pois o discurso cuida de tirar de tudo a sua individualidade porque prefere o geral – e as generalizações – ao particular.

Por isso, ao tomarmos uma postura analítica discursiva que seja enunciativa e pragmática na perspectiva de Emediato (2022), estamos tomando o discurso como um elemento vivo que precisa ser investigado de forma a compreender os efeitos de sentido que carregam os enunciados em seu funcionamento interno e externo, considerando as situações comunicacionais e as relevâncias contextuais das falas dos sujeitos, tendo em mente que os enunciados carregam pulsões, desejos e intenções destes.

Partindo da premissa desse autor e investigando a maneira como o aborto é tratado na reportagem, estaremos olhando as estratégias discursivas do enunciatador da matéria, pensando em como alguns verbos ou falas transmitem certas emoções ao espectador. Ainda, como os pontos de vista são utilizados através das fontes escolhidas e quais recortes são priorizados na montagem da reportagem. Essas considerações nos tornarão capazes de perceber os distanciamentos e aproximações enunciativos e quais efeitos de sentido tais estratégias causam na matéria, já que na tematização/problematização, uma reportagem vai ativar a memória do destinatário a partir do fornecimento de representações simbólicas, fazendo isso por meio de identificações, qualificações e explicações sobre os seres do mundo (EMEDIATO, 2022, p. 165). Então, o debate que pode vir a ser proposto por uma matéria terá contornos e limites sobre um tema específico, geralmente os limites que o enunciatador irá impor sobre esse tema a ser tratado (EMEDIATO, 2013).

Se com o discurso nós somos construídos ao mesmo tempo em que construímos, há de se pensar o lugar das representações sociais das significações imaginárias em nosso meio. Sobre esse assunto, o linguista Charaudeau (2017) formula a noção de imaginários socio-discursivos, sendo estes os mecanismos de representação linguagei-

ros em que se é construída uma apreensão simbólica do mundo social, adotando uma perspectiva onde esses imaginários criam valores e justificativas das ações que realizamos. Na definição do autor, os imaginários sociodiscursivos são referências para a simbolização dos objetos, fenômenos, comportamentos e seres do mundo, de modo que (CHARAUDEAU, 2017, p. 9):

os imaginários são engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, se organizando em sistemas de pensamento coerentes, criadores de valores, desempenhando o papel de justificação da ação social e se depositando na memória coletiva

É por isso que, conforme o autor, a depender do domínio da prática social em que um imaginário sociodiscursivo se insere, ele pode ter valores positivos ou negativos.

Ainda na visão do linguista, os imaginários podem organizar-se em dois tipos de categorias de saberes. Temos os saberes de conhecimento, pretendidos como uma realidade além da subjetividade, portanto, apresentam-se no discurso como sendo verificáveis e objetivos e partem da premissa que o sujeito se coloca discursivamente como neutro, imparcial e sem julgamentos. E temos os saberes de crença, saberes que estruturam o pensamento como verdades que fluem do homem, ou seja, precedem dos julgamentos do sujeito com origens em doutrinas, ideologias, opiniões, dogmas religiosos etc. Essa divisão de categorias não faz parte do cerne do discurso em si, mas tais saberes são apresentados nos discursos com tais pretensões (EMEDIATO, 2022, p. 112).

Ademais, segundo Gomes (2009, p. 68),

o discurso de autolegitimação do jornalismo, além da função de refletir e configurar a identidade da corporação, cumpre a decisiva tarefa de convencer a todos de que o jornalismo é uma instituição importante, preciosa e necessária para toda a sociedade e que,

portanto, deve ser mantida, protegida e cuidada pelos cidadãos [...].

Assim, o autor reflete que a autolegitimação dessa instituição é calcada na importância que se cria sobre o jornalismo servir ao interesse e à opinião pública. Pensamos assim que as informações prestadas por veículos jornalísticos têm grande impacto sobre o conhecimento e formação de opinião de seus espectadores, bem como nas representações de mundo, justamente pelos valores sociais que a instituição detém.

Tendo o exposto em mente, vejamos então como a reportagem pode trabalhar com a representação sobre o aborto e quais estratégias enunciativas são utilizadas na manutenção dessa representação.

Observemos então, as seguintes enunciações presentes na chamada da reportagem:

“Atendimento com hora marcada, discreto e profissional. Era assim que *uma estudante universitária atraía* grávidas interessadas em interromper a gestação”

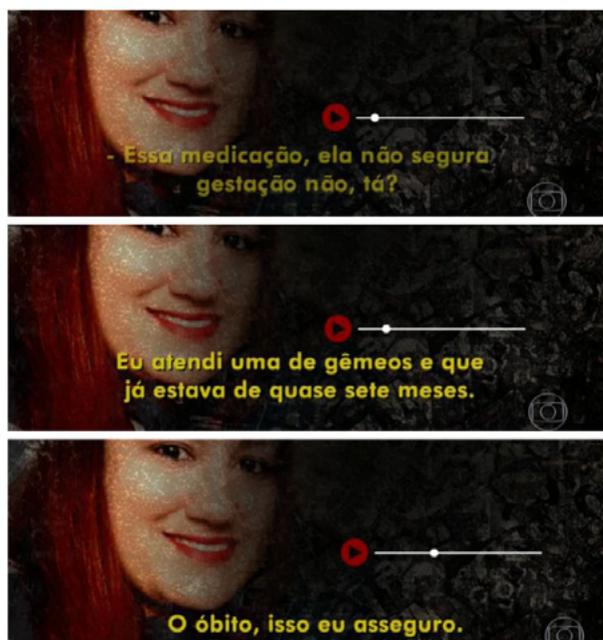
“Luciane Fernandes Ferreira está sendo acusada de realizar mais de duzentos abortos clandestinos em quartos de hotel em Belo Horizonte.”

Nesse momento, percebemos a *identificação* de Luciane como estudante universitária, o que talvez podemos compreender como uma forma de individualizá-la como pessoa ou trazer mais elementos de distinção social a essa personagem. Ainda, pode-se pensar na categoria de estudante como forma de demarcar o lugar do estudo em nossa sociedade, já que este não é facilmente associado ao lugar de crimes. Entretanto, não nos é especificado se a mulher era estudante da área da saúde, já que sua atuação junto às mulheres passava por tal via. Na enunciação, temos ainda a utilização do verbo *atrair*, que pode causar um efeito de sentido em que era Luciane quem buscava por suas vítimas, possivelmente utilizando algum artifício para isso.

O uso do vocábulo, associado à forte entonação do enunciador ao marcar a quantidade de abortos realizados por ela, nos permite dizer que a prática foi realizada muitas vezes por Luciane.

A partir daí, a reconstrução dos passos da mulher é refeita com filmagens dela em hotéis belo-horizontinos até a abordagem policial. E são utilizados alguns áudios de Luciane em contato com pessoas que buscavam o aborto, produzindo a imagem criminosa pela escolha dos recortes expostos, como por exemplo na seguinte montagem:

Figura 1 – Montagem com *prints* de áudios de Luciane



Fonte: Elaborado pela autora a partir de *prints* do Globoplay (2022)

Vemos que há destaque ao áudio em que a mulher se refere à indução do abortamento de gêmeos, de sete meses e pelo destaque da palavra “óbito”. Então, há um recorte que prioriza a elevada idade gestacional do feto em questão ao invés de uma gravidez menos evoluída que, por sua vez, poderia ter menor ressonância polêmica. No mesmo momento, é frisado que o que ocorreria seria um óbito, junto a uma

música melancólica que acompanha a matéria e traz um tom sombrio à palavra.

Nesse sentido, podemos observar que as escolhas enunciativas remetem às estratégias que, em nossa observação, colocam o aborto em um enquadramento de morte. Os elementos utilizados vão de encontro à ideia de que uma interrupção de gestação nessa situação poderia ser realizada. Mas sabe-se que, mesmo fetos que estão em estágio de desenvolvimento avançado podem ter indicação clínica para abortamento devido a algum tipo de síndrome. Contudo, muitas mulheres nessas situações são obrigadas a seguir com a gravidez, mesmo já tendo o indicativo que o bebê não chegaria ao seu nascimento com vida ou não sobreviveria nas primeiras horas. Dessa forma, é curioso que o enunciador da matéria utilize tais informações sem que haja um contraponto a fim de explicar aos espectadores como a problemática do aborto se insere na vida de mulheres e na sociedade.

Vejamos a sequência de enunciações acionadas através das fontes para dar prosseguimento a essas cenas:

“A Luciane ministrava uma medicação injetável que é comumente utilizada no meio veterinário para dilatar as tetas de vaca para ordenha. Há restrição dessa medicação até mesmo no meio animal, dadas as consequências, os efeitos colaterais que essa medicação provoca” (Emerson Vieira – Delegado).

“Quando a paciente, por indicação médica, vai sofrer um processo de indução por abortamento, a gente tem a medicação adequada para usar em seu tempo adequado e, às vezes, isso pode levar um, dois, três dias. E, nesse caso, o que ela quer, (são) altíssimas doses de medicações que não são utilizadas no ser humano para resultado rápido. Isso é grave” (Francisco Lírio Ramos Filho – Médico Obstetra).

Vemos que, no primeiro trecho, é dada ênfase na medicação perigosa que era ministrada nas mulheres, confirmando através da voz legal

que o medicamento era veterinário e que seu uso também era controlado nesse meio. No segundo trecho, podemos observar a qualificação médica servindo, provavelmente, como voz esclarecedora de como um aborto seguro deve ser realizado. É interessante observar que o aborto é colocado como necessário, seguro e talvez desejável somente se há indicação médica para tal. Importante também verificar essas *identidades sociais* que desempenham papéis discursivos na enunciação: são homens da esfera criminal e da área da saúde, categorias que podem conferir uma maior idoneidade e autoridade às suas falas. Com isso, observamos que as enunciações destacadas tratam de recuperar possivelmente o teor criminal e ilegal do aborto, fundando a matéria num saber de conhecimento que, conforme nos explicitou Charaudeau (2017), traz um efeito de sentido de verdade verificável pois fundamenta-se, aparentemente, na ciência.

Nos trechos seguintes, notamos uma iniciativa do enunciador em trazer mais elementos sobre a mulher presa pelo crime:

“Quanto mais avançada a gestação, mais ela cobrava pelo serviço que variava entre três a oito mil reais.” (voice over).

“Ela estava ostentando um aparelho celular que aparentava ser de *última geração*. As vestimentas que ela usava são *de marca*, tinha calça de *dois mil reais, mil e quinhentos reais*. Então, ela levava uma *vida de luxo às custas das vidas desses fetos* que tiveram a vida interrompida.” (Emerson Vieira, Delegado).

Novamente, uma fonte é acionada, agora para demonstrar uma possível banalidade do crime, relacionando os hábitos de consumo de Luciane aos procedimentos que realizava. É perceptível a construção de um paralelo entre a vida dos fetos e o celular de última geração e calças de marca com preços elevados em posse de Luciane, que podem denotar gastos desnecessários em comparação ao “terror” do ato. Não há nesse momento, entretanto, nenhuma menção à saúde ou vida das mulheres que realizavam os abortos inseguros.

Em outro momento da matéria, através de enunciações que misturam o *voice over* e a presença visível de um jornalista, o quarto de hotel onde havia a indução do aborto é apresentado aos espectadores. Vejamos nos excertos a seguir:

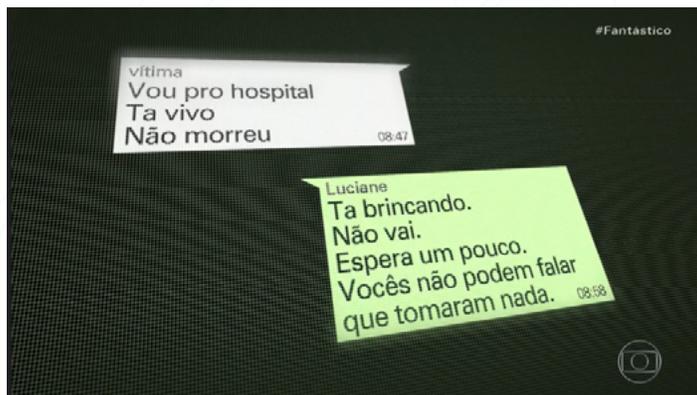
“Eram em quartos como esse, bem confortáveis, com a cama espaçosa que ela atendia grávidas de vários estados, Rio Grande do Norte, São Paulo, Rio de Janeiro e até de outros países como Espanha e Portugal. A exigência era que as clientes se hospedassem sempre no mesmo andar.

Pra polícia, Luciane praticamente transformava os hotéis em clínicas de aborto clandestino sem que os donos e funcionários pudessem desconfiar do que acontecia aqui dentro dos quartos.” (voice over).

É notável a construção de uma contradição entre a realização do aborto inseguro e do espaço de um quarto de hotel. Assim, a descrição do lugar confortável e espaçoso não parece coincidir com um local próprio para a realização de um aborto. Mas, então, que lugar seria este? O imaginário da realização de um aborto seria sempre o de um ambiente médico ou de lugares insalubres? Como salientado por Emediato (2022, p. 117), o estereótipo configura-se quando existem repetições discursivas cristalizadas sobre determinada representação. Pensando nisso, transformar o hotel em clínica, somado à palavra “clandestino” posta no discurso, pode carregar em torno do aborto uma significação de ilegalidade, de irregularidade, de erro, o que nos permite dizer – em uma abordagem relacional – um reforço ao estereótipo estigmatizado do aborto em que mulheres sempre correm o risco de morte pois nada é feito de forma adequada. Com isso, começamos a perceber que apesar dos enunciados simularem um apagamento enunciativo, a entonação na narração das matérias mais a sobreposição das imagens dos hotéis demonstram o contrário, que há uma posição subjetiva que paira sobre os relatos.

Em outro momento da reportagem, temos uma reconstrução do instante em que Luciane conversava com as vítimas. Vejamos nos trechos a seguir:

Figura 2 – *Print* de conversa entre Luciane e vítima



Fonte: Globoplay (2022)

“Um desses procedimentos não terminou como prometido por Luciane. Apesar dos apelos de Luciane, esta moça de 22 anos procurou ajuda do hospital da cidade de Formiga, no interior de Minas Gerais. Mãe e filha chegaram em estado grave. A bebê nasceu com 8 meses de gestação, cerca de seis semanas antes do final da gravidez.” (*voice over*).

As consequências do aborto inseguro são, nesse momento, enfatizadas pela reportagem. Percebemos que, inicialmente, há destaque para uma possível complicação do procedimento que levou uma vítima ao hospital e um possível descaso de Luciane com a vítima destacado por suas orientações para que nada sobre o procedimento fosse revelado. Mas o que mais nos salta aos olhos é a entonação das mensagens lidas por *voice over*, que marcam uma reencenação emocionada para a conversa. Notamos, além disso, o destaque para a prematuridade em que nasce o bebê na voz do enunciador.

Observe o trecho a seguir:

“Eu falei pra ela que tava sentindo dor. Uma dor normal assim. Aí se eu podia tomar remédio pra dor, aí ela falou que eu podia. Só que tava doendo muito.” (Mulher vítima).

Percebemos então, através da enunciação da vítima, o que ela sentiu sintomaticamente e sua interação com Luciane. Neste momento, ela dá ênfase em seu sofrimento através da palavra “dor”. Observamos, também, uma orientação vinda de Luciane que remete a uma orientação médica, cuja qual ela não estaria apta para aplicar. O imaginário sociodiscursivo médico ronda nas questões que concernem às dores que pacientes podem vir a sentir em determinados procedimentos e tal enunciação demonstra que o aborto inseguro também pode fazer parte desse imaginário.

Na matéria, quando a fonte médica é acionada, na maior parte das vezes a maior ênfase do discurso é referente ao estado de saúde do bebê. De novo, não temos maiores preocupações com a mulher que se submeteu a um aborto e que poderia também ter tido complicações físicas e/ou psicológicas. Temos somente a explicação sobre o parto prematuro e sua relação provável com o aborto inseguro. Veja, no seguinte excerto:

“O bebê foi trazido pelo SAMU, num estado extremamente grave, correndo risco de vida. *Provavelmente* foi o remédio que ela tentou interromper a gestação que fez esse parto prematuro. O bebê tá estável mas nós não temos previsão de alta por enquanto não.” (Tacyanna Frade, médica neonatologista).

E é no fechamento da reportagem que percebemos a maior pulção enunciativa nas projeções de fala do enunciador. Observamos os trechos finais da matéria:

“Depois do flagrante do hotel, Luciane ficou presa durante vinte um dias. Vai responder processo em liberdade. Foi solta porque *alegou* precisar cuidar do filho de seis anos. Enquanto isso, *a ex cliente de Luciane cuida da filha no hospital.*” (voice over).

“Ela fica aqui no hospital, *fica o tempo todo aqui*, faz ordenha de leite pra passar pro bebê. Ela está sempre *sozinha.*” (Tacyanna Frade, médica neonatologista).

“Você se arrepende?” (voice over).

“Sim. Meu sonho? Viver tranquila com ela. Só.” (Mulher vítima).

No encerramento da matéria, percebemos que se destaca o fato de Luciane ficar pouco tempo detida com a maior entonação vocal em “vinte um” dias. Outro ponto de curiosidade é a menção ao seu processo ser respondido em liberdade. Coloca-se na enunciação o verbo “alegar”, demonstrando uma justificativa feita pela própria Luciane para seu regime em liberdade, pois precisa cuidar de seu filho de “seis anos”, número que também é enfatizado com maior entonação vocal, traçando talvez um paralelo de contradição entre ela precisar ficar com a criança de menor idade enquanto realizava abortos de bebês. Nos parece então, que a entonação e a escolha vocabular do enunciador denotam um efeito de sentido que parece atribuir à Luciane a própria liberdade, sem mencionar que esse tipo de processo depende de uma decisão que tenha passado por via judicial. Como isso não é mencionado, conseguimos interpretar que as escolhas enunciativas talvez corroborem por um apelo à indignação por parte dos espectadores frente aos crimes de Luciane. Com isso, entendemos que esses efeitos de indignação se estendem também não só ao procedimento do aborto inseguro, mas em qualquer situação.

Há ainda um efeito de contraste utilizado com a conjunção “enquanto isso”, colocando em oposição as duas mulheres, Luciane e vítima, em que esta última cuida da filha no hospital, ou seja, enquanto Luciane está livre, a vítima está acompanhando sua filha sozinha todo o tempo no hospital, demarcando um lugar de fragilidade tanto da mulher quanto do bebê que nasce prematuro. Por fim, observa-se, através

da pergunta do enunciador, a confirmação de que a vítima se arrepende do que fez e que seu único sonho é estar com a filha e viver tranquilamente. Isso pode demonstrar que, na reportagem, há uma maior ênfase nas repercussões negativas em relação à adesão e à escolha ao aborto do que de fato ao impacto negativo que a proibição do próprio aborto causou na vítima. Nos parece, na realidade, que a vítima estar sozinha e provavelmente desamparada advém somente das ações de Luciane e não de todo um sistema que expõe mulheres a essas situações de fragilidade.

Em relação ao uso de imagens, também podemos destacar a sobreposição entre as fotos de Luciane com o filho e as imagens da UTI neonatal, destacando ainda mais uma oposição entre os lugares de vida vs morte, saúde vs enfermidade. As imagens colocadas em sucessão podem, em nossa observação, estimular alguns efeitos de comparação quando da recepção do espectador em relação às duas mulheres. Nesse caso, podemos salientar que a mulher 1 – Luciane –, tem sua representação de mãe demarcada por uma foto ao lado de seu filho, enquanto a mulher 2 – mulher vítima –, é representada pela incubadora de bebês da UTI, aumentando as distâncias da maternidade vivenciada por essas duas mulheres. Podemos conferir essas imagens abaixo:

Figura 3 – Montagem com imagens de Luciane e incubadora



Fonte: Elaborada pela autora a partir de *prints* do Globoplay (2022)

Compreendemos, então, que a reportagem parece fundamentar a notícia para corroborar ainda mais um imaginário sociodiscursivo em que o aborto é criminoso, perigoso e danoso. Como salienta Charaudeau (2017), esses imaginários não são criações, portanto, verificamos que a matéria faz repercutir as noções que são construídas sobre aborto em nosso meio.

De acordo com Emediato (2022, p. 121), “as significações imaginárias não constituem uma descrição do real, mas elas podem instituir o real, entendendo por ‘real’ uma construção simbólica que se apresenta para nós como o mundo em que vivemos, um mundo de significações, o mundo da cultura”. Portanto, na reportagem a representação do aborto passa pela escolha em noticiar os crimes de Luciane sem um contraponto em que se discuta o porquê de tantos abortos inseguros ocorrerem no Brasil, quais são as motivações das buscas pelo procedimento, o porquê de o procedimento ainda ser considerado ilegal no país etc., possibilitando que o “real” se resuma ao estigma contra o aborto, criando valores negativos para o ato.

A OMS preconiza diversos cuidados para o abortamento farmacológico seguro, inclusive com a indicação de medicamentos corretos para a realização do procedimento em casa, configurando-se muitas vezes como um procedimento simples, desde que seja realizado de maneira auxiliada por agentes de saúde. Nesse caso, o ambiente hospitalar é só mais um lugar onde o aborto pode acontecer, não sendo o principal. Assim, quando a reportagem decide transmitir saberes ao espectador, inferimos que estes podem até se apresentar como saberes de conhecimento, mas em realidade, são saberes de crença, já que omitem uma gama de informações essenciais sobre o procedimento e parecem se apoiar em opiniões presentes em imaginários sociodiscursivos do enunciador.

De tal modo, para nós fica evidente que os abortos realizados por Luciane eram prejudiciais às mulheres: além de não fornecer os medicamentos corretos, a mulher não era uma profissional da área da saúde e não poderia auxiliar outras mulheres para o procedimento. Por isso, o que vemos é que, antes de culpabilizar mulheres que bus-

cam pelo procedimento do aborto, é preciso entender como a proibição do ato no Brasil vem gerando, cada vez mais, práticas criminosas como as explicitadas na matéria.

No entanto, na reportagem a compreensão de que o aborto inseguro é nocivo parece se misturar a de que todo aborto é prejudicial, já que não inclui em nenhum momento valores positivos ao procedimento e não pretende explicar que, se as mulheres que buscavam aborto tivessem esse acesso legalizado, elas não precisariam recorrer a medidas extremas e inseguras.

Desse modo, a tematização da matéria sobre o aborto recai numa lógica criminal, onde quem o induz merece ser preso e quem busca e se submete ao procedimento só pode receber como consequência problemas graves de saúde e o arrependimento. Não há destaque sobre como o aborto, realizado da forma correta, pode ser simples e benéfico para diversas mulheres. Interromper a gravidez não é colocado como uma escolha consciente, mas como um ato ilegal que promove, na verdade, a interrupção da vida dos fetos. Os valores depreendidos das enunciações são positivos somente no que tange à conservação e continuidade da gestação, e o imaginário sociodiscursivo sobre o aborto nos parece permanecer cristalizado através de informações mais conservadoras ou pouco elucidativas sobre o tema na matéria.

Diante do exposto, é necessário ainda realizarmos algumas considerações sobre o jornalismo e seus modos de funcionamento. De acordo com os princípios editoriais destacados pelo grupo Globo⁸, a subjetividade não é um aspecto que se possa erradicar totalmente de uma notícia, contudo, a isenção e a imparcialidade devem ser precocizadas por toda a equipe jornalística ao máximo na construção de um relato jornalístico. Para que esse objetivo seja alcançado, são destacados vários aspectos pelo editorial Globo, dentre os quais os seguintes nos chamam atenção: abordagem dos diversos ângulos dos acontecimentos, esforço do jornalista para evidenciar o que realmente acon-

⁸ Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html>. Acesso em: 18 dez. 2022.

teceu e esforço para que o público distinga o que é publicado como opinião e o que é informação.

No entanto, percebemos que a reportagem reforça, na verdade, um simulacro de saberes de conhecimento, como aponta Charaudeau (2017). Mas, se nesses saberes apresentados na reportagem pode haver uma lógica de objetividade já que são de campos científicos e da ordem de uma experiência, não é possível afirmar que há, igualmente, o distanciamento das crenças que formam opinião. Desse modo, não conseguimos extrair da reportagem analisada um esforço para que todas as vozes sejam ouvidas e destacadas, já que, mesmo dando direito de resposta à Luciane, as representações discursivas das vítimas são sufocadas quando não destacadas e quando não há nenhum esforço para que se enquadre o aborto de outra maneira que não seja a de seu viés criminoso e danoso. O jornalismo, na tentativa de encenar uma isenção, buscando fontes como médicos e delegados que permitem vincular à reportagem uma autoridade, tentando reconstruir o real, não o faz (mesmo que seja impossível), pois se direciona fortemente a uma única visada argumentativa: a do aborto negativo.

3. Considerações Finais

Procurei, nesta breve análise, investigar como a reportagem exibida pelo programa jornalístico *Fantástico* pôde representar o aborto na grande mídia e quais estratégias discursivas foram utilizadas para esse objetivo. Dadas as conclusões, percebemos que os valores em torno do procedimento aborto ainda são mais negativos que positivos em certas matérias jornalísticas e, portanto, podem desvelar alguns imaginários sociodiscursivos que circulam em sociedade sobre o assunto (CHARAUDEAU, 2017). Ainda, que produções jornalísticas como essa optam por tematizar o aborto como crime e não parecem ter interesse em abordá-lo sobre outro viés, como, por exemplo, o de direitos reprodutivos da mulher ou da sua urgência como questão de saúde pública. Dessa maneira, com as reflexões sobre a problema da representação de certos assuntos na grande mídia, é notável que os imaginá-

rios sociodiscursivos que podem ser construídos em relação ao aborto nessas produções carecem de acesso a vozes mais diversas que falam sobre o tema e, por isso, continuam por reduzir essa questão à esfera criminal, do perigo, da violência e de transgressão de leis, gerando valores negativos ao procedimento.

Nessa perspectiva, é importante que, ao problematizar o aborto em uma produção, haja no debate mulheres que vivem, estudam, trabalham e sejam afetadas pela lei que rege os procedimentos abortivos no Brasil. Como exemplo, podemos trazer a enfermeira Paula Viana, que luta pelo direito ao aborto seguro e legal nos hospitais onde atua e também milita pela causa⁹. Outra fonte interessante para conhecer mais sobre a realidade das mulheres que procuram a realização do aborto, seja ele permitido por lei ou não, é a página Milhas pela vida das mulheres¹⁰, existente na rede *Instagram*. Tal página reúne relatos de mulheres que já abortaram e desejam contar sua experiência às demais pessoas para que entendamos como a questão do aborto está mais presente na sociedade do que imaginamos.

Com o compromisso de informar os cidadãos em relação às questões de interesse público, o discurso de autolegitimação do jornalismo como instituição importante e necessária à sociedade se apoia, também, em nossa observação, nas produções de certos acontecimentos em determinadas narrativas que podem acolher ou excluir outros vieses de determinado fato (GOMES, 2009). Embora a reportagem tente se colocar em um distanciamento, prezando pelo apagamento enunciativo, identificamos que as escolhas discursivas e as entonações demarcadas, junto às escolhas das imagens e da trilha sonora, tratam a informação de maneira unilateral e carrega traços de subjetividade enunciativa. Por esse motivo, entendemos que é importantíssimo que, para a redução dos crimes como os que tivemos contato na reportagem e para a ampliação do direito ao aborto seguro e legal para todas, sejam consideradas informações de saúde pública e questões sobre di-

9 Para ver mais sobre: <https://azmina.com.br/reportagens/de-corpo-e-alma-na-luta-a-enfermeira-que-batalha-pelo-aborto-seguro-ha-40-anos/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

10 Página disponível em: <https://www.instagram.com/milhaspelavidadasmulheres/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

reitos reprodutivos da mulher na construção de materiais jornalísticos que versam sobre essa temática.

Referências

ALMEIDA, Daniella. Uma em cada sete mulheres, aos 40 anos, já passou por aborto no Brasil. **Agência Brasil**, 29 mar. 2023. Disponível em: <https://11nq.com/L8bYl>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Tradução André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/857/433>. Acesso em: 07 jan. 2023.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; MADEIRO, Alberto. Pesquisa Nacional de Aborto 2016. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 653-660, fev. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017222.23812016>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DOMINGUEZ, Soledad; VERAS, Natalia; OLIVEIRA, Mariana. Brasil limita informação sobre acesso ao aborto legal. **Gênero e Número**, 30 nov. 2022. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/brasil-informacao-aborto-legal/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

EMEDIATO, Wander. **A construção da opinião na mídia**: argumentação e dimensão argumentativa. Belo Horizonte: FALE; UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013.

EMEDIATO, Wander. **Análise do discurso numa perspectiva enunciativa e pragmática**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FARIAS, Victor; FIGUEIREDO, Patrícia. 4 em cada 10 abortos legais no Brasil são feitos fora da cidade onde a mulher mora; pacientes percorreram mais de 1 mil km. **G1**, 09 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/09/4-em-cada-10-abortos-legais-no-brasil-sao-feitos-fora->

da-cidade-onde-a-mulher-mora-pacientes-percorreram-mais-de-1-mil-km. ghtml. Acesso em: 15 dez. 2022.

GOMES, Wilson. Jornalismo e interesse público. In: GOMES, Wilson. **Jornalismo, fatos e interesses**: ensaios de teoria do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2009.

GUEVANE, Eleutério. OMS diz que 25 milhões de abortos inseguros são praticados por ano. **ONU News**, 28 set. 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/09/1595981>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia; MARIANO, Rayani. O direito ao aborto no debate legislativo brasileiro: a ofensiva conservadora na Câmara dos Deputados. **Opinião Pública**, v. 23, n. 1, p. 230-260, jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912017231230>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde. **Diretriz sobre cuidados no aborto: resumo**. 8 mar. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/pt/publications/item/9789240045163>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PRINCÍPIOS editoriais do grupo Globo. **G1** – Globo, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SILVA, Carolina. **Como estes e não outros em seu lugar?** Um olhar parcial sobre as condições de existência de discursos jornalísticos acerca do aborto. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3923>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SUAREZ, Joana. De corpo e alma na luta: a enfermeira que batalha pelo aborto seguro há 40 anos. **Az Mina**, 28 set. 2021. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/de-corpo-e-alma-na-luta-a-enfermeira-que-batalha-pelo-aborto-seguro-ha-40-anos/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DISCURSO E ONTOLOGIA: A SEXUALIDADE EM VARIAÇÕES ENIGMA DE ANDRE ACIMAN

Ricardo Bibiano Dias Filho¹

1. Introdução

A produção científica, no tocante à querela sobre o tema sexualidade, é desafiadora por diversas razões, das quais se destaca a própria definição do termo sexualidade. Grosso modo, é possível argumentar que, academicamente falando (SIMÕES, 2009; FOUCAULT, 2007 [1976]), o entendimento do tema logrou sua arcaica e decrépita compreensão biologicista, não mais sendo vista unicamente como fenômeno orgânico, do instinto ou impulso reprodutivo, particular da leitura médico-neurológica do século XVIII. Nesse engodo, ela se desvelou na qualidade de objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, dos quais se frizam a Antropologia, Filosofia, História, Linguística, Literatura, Neurociência, Psicanálise, Psicologia e Sociologia, cada qual a prescrutando em consonância ao seu aparato teórico e metodológico.

O presente artigo, cujo objetivo é apresentar uma discussão resumida dos resultados de uma pesquisa de mestrado (DIAS FILHO, 2023), versará sobre a questão da sexualidade a partir dos enfoques discursivo e psicanalítico. Para esta empreitada, arquitetou-se o seguinte quadro epistemológico: de um lado, o tema da sexualidade será esboçado em conformidade à psicanálise, tal qual esboçada por Sigmund Freud

1 Mestre em Linguística do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Luciano Magnoni Tocaia. E-mail: r.b.diasfilho@gmail.com.

(1996a [1901], 1996b [1911]) e por André Green (2016 [1995], 1988), e à arqueogenealogia foucaultiana, tal qual se lê em Michel Foucault (2007 [1976]) e Atílio Butturi Júnior (2008, 2013); do outro, lançar-se-á mão da Semiótica Discursiva de linha francesa, tal como proposta por Greimas (1975 [1970], 1976), Greimas e Courtés (2011), Coquet (2013), Fiorin (1997, 2007), no intuito de esmiuçar o discurso pelo qual se efetiva a sexualidade na obra *Variações Enigma* (2018) de André Aciman. Com relação a essa última, ressalta-se que somente o terceiro capítulo da obra, intitulado *Manfred*, será contemplado pelo presente trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Observações sobre *Variações Enigma* (2018)

O par tema e variação é corrente no âmbito orquestral, designando uma tipologia musical bastante particular na qual um compositor toma determinado tema como arquétipo e elabora variações inspiradas nele. À guisa desse modelo, Sir Edward Elgar compôs um reputável trabalho para orquestra: *Variations on an Original Theme, (Enigma), Op.36*, que veio a se tornar uma renomada composição do século XIX, sob o título popular de *Variations Enigma*. Para Rushton (1999, p. 18, tradução nossa), “a variação orquestral era um gênero bem estabelecido antes de Elgar, e o Op. 36 é parte de um notável surgimento de interesse nessa forma na Grã-Bretanha no fim do século dezenove”².

Sobre o trabalho Op. 36, compete registrar que, contrariamente à maior parte dos compositores – que se inspiram em temas tradicionais, como o emérito trabalho de Johannes Brahms *Variations on a theme by Haydn, Op. 56* –, Sir Elgar nunca desnudou o tema basilar correspondente. Em outros termos, a poética que resplandece nessa *chef-d’œuvre* reside no fato de que se escutam variações de um original,

2 “The orchestral variation set was a well-established genre before Elgar, and Op. 36 is part of a remarkable surge of interest in this form in Britain at the end of the nineteenth century”.

cuja forma paradigmática, arquetípica ou prototípica nunca poderá ser realmente acessada, enquadrada ou precisada.

Em 2018, André Aciman, autor egípcio-americano, inspirou-se nessa composição de *Sir Elgar* e produziu uma obra literária intitulada: *Variações Enigma* (2018). De forma inquietante, a narrativa centra-se nos relacionamentos do protagonista, inicialmente, em um primeiro amor infantojuvenil, passando pelos amores da vida adulta e chegando à expressão do desejo numa idade mais avançada. Vivencia-se, por intermédio da leitura da obra, não somente a experiência da personagem principal em vivências complexas tangentes à sua vida amorosa, mas também as facetas da sua subjetividade, marcadas, sobretudo, na expressão da sexualidade humana.

No que respeita à organização da obra, ressalta-se que ela é constituída por cinco histórias, as quais, mesmo díspares em contextos e circunstâncias, tramam-se no mesmo programa: o sujeito protagonista debuta a narrativa em uma associação disjuntiva com seu objeto de valor e singra uma jornada para reconfigurar essa discordância. Em que pese sempre se tratar de relações organizadas em torno de uma contraparte romântica diferente, elas reproduzem um enigma, que, inobstante à vontade do narrador, não cessa de se repetir. Ou seja, assim como na composição orquestral tem-se a ilusão de escutar-se uma música nova, na obra de Aciman, os relacionamentos amorosos do protagonista não são nada mais que variações de um original, que, em última instância, aferrolha-o e agrilhoa-o tanto ao seu inconsciente quanto ao seu passado.

2.2 Observações sobre a sexualidade: psicanálise e discurso

Recapitulando: optou-se, para o desenvolvimento desta pesquisa, por dois desdobramentos epistemológicos referentes ao tema sexualidade: o corte freudiano e o foucaultiano. Em essência, essa articulação se justifica na medida em que, nos postulados do autor austríaco, trabalha-se a sexualidade em sua faceta ontológica, isto é, na forma como sujeito e objeto se articulam em uma relação especular e dialética, peculiar da natureza humana *per se*. Já nas elucubrações do autor

francês, torna-se possível entender como o discurso sobre sexo é tecido no seio das relações de saber-poder, aprisionando sujeitos às teias de impotência e de torpeza. De início, explorar-se-á a questão da sexualidade em psicanálise.

2.2.1 Psicanálise e ontologia: um breve percurso da metapsicologia freudiana à objetividade em André Green

No tocante à elaboração da metapsicologia freudiana, parte-se do pressuposto elaborado por Roudinesco e Plon (1998, p. 511) segundo o qual “a abordagem metapsicológica consiste na elaboração de modelos teóricos que não estão diretamente ligados a uma experiência prática ou a uma observação clínica”. Nesse engodo, retoma-se que, entre as problemáticas encaradas por Freud, havia justamente o problema de pacientes cujos sintomas não eram reconhecidos pela medicina da época, o que o levou a operar “uma ontologia do mental para o seu aparelho psíquico e para o inconsciente” (SABES, 2008, p. 81). Acerca dessas questões, inclusive, citam-se as palavras do próprio Freud:

Presumo que esse desconhecimento consciente e esse saber inconsciente da motivação das casualidades psíquicas sejam uma das raízes psíquicas da superstição. [...] Se existe tal conexão, ela dificilmente estará limitada a esse caso singular. De fato, creio que grande parte da visão mitológica do mundo, que se estende até as mais modernas religiões, nada mais é do que a psicologia projetada no mundo externo. [...] Poder-se-ia ousar explicar dessa maneira os mitos do paraíso e do pecado original, de Deus, do bem e do mal, da imortalidade etc., e transformar a *metafísica* em *metapsicologia* (FREUD, 1996 [1901], p. 167, grifo do autor).

Postas essas questões sobre a metapsicologia freudiana e as pressuposições ontológicas nela inscritas, examinar-se-á precisamente a relação cerzida entre sujeito e objeto:

chega uma ocasião, no desenvolvimento do indivíduo, em que ele reúne seus instintos sexuais (que até aqui haviam estado empenhados em atividades autoeróticas), a fim de conseguir um objeto amoroso; e começa por tomar a si próprio, seu próprio corpo, como objeto amoroso, sendo apenas subsequentemente que passa daí para a escolha de alguma outra pessoa que não ele mesmo, como objeto. Essa fase equidistante entre o autoerotismo e o amor objetal [entrecruzada pelo narcisismo] pode, talvez, ser indispensável normalmente (FREUD, 1996 [1911], p. 37).

Desses apontamentos, torna-se viável argumentar que a modalidade objetal de se relacionar é o último opróbrio contra o Ego [eu], que, vítima da castração, deve reconhecer-se incapaz e incompetente de sustentar uma relação de autossuficiência no mundo. Em última instância, é mister que o sujeito aceite sua posição de castrado e subjetive-se em relação ao objeto, rendendo-se ao processo sociocultural [leia-se: discursivo] que materializa as vicissitudes do desejo e torna a relação com o mundo e a cultura compulsória e mandatária, sob risco de não se humanizar. Dessarte, o arquétipo sujeito e objeto ganha estatuto de fundante da subjetividade e passa a estruturar o aparelho psíquico e a relação com o mundo.

No tocante a essa modalidade de relação, interessam majoritariamente, ao presente artigo, os postulados do psicanalista francês André Green (2016 [1995]), que enfocará o modelo de funcionamento da objetividade. Vejam-se os apontamentos:

Se partirmos do objeto querendo descrever sua influência, nos deparamos com o seguinte dilema: nós não podemos fazer ideia da ação e das modificações provocadas pelo objeto antes de saber como este é apreendido. [...] Em revanche, se partirmos do aparelho psíquico, como este não é de modo algum autossuficiente e é graças ao objeto que ele pode se estruturar como

aparelho psíquico [sujeito], nós somos reenviados a uma anterioridade do objeto sobre o aparelho psíquico [sujeito]. Enfim, nos dois casos, o que chamamos de objeto não é uma entidade independente da forma como ela aparece ao sujeito, mas, ao contrário, não é viável senão sob essa ótica (GREEN, 2016 [1995], p. 19, tradução nossa)³.

Os construtos teóricos de Green tornam a objetividade passível de análise, dado que formalizam o procedimento pelo qual se costumam sujeito e objeto. Em essência, não há objeto de desejo/valor com esse estatuto *by default*, isto é, o objeto torna-se desejável por um sujeito somente em função das vicissitudes da sua própria história. Pensar, portanto, em como funda-se e arquiteta-se a relação entre Paul e Manfred no quadro de *Variações Enigma* passa por compreender como Manfred torna-se anelado por Paul e quais de seus aspectos são avultados nesse processo, haja vista que “somente o que foi incorporado pode ser ex-corporado” (GREEN, 1988, p. 94).

Encerram-se as elaborações psicanalíticas focalizando a discussão nas relações que se pode tecer entre objetividade e sexualidade. Ainda que se trate de conceitos distintos, conforme explica Green (2016 [1995], p. 23, tradução nossa), “a essência da sexualidade não é o prazer, mas a ligação, sobretudo nas espécies em que sexualidade significa *sexion*, logo apelo a uma reunificação”⁴; em outros termos, a sexualidade, articulada e montada em função das relações objetivas, não se reduz a essas últimas, mas encontra sua plena realização nela. Para o presente trabalho, interessa saber que a sexualidade se efeti-

3 “Si l’on part de l’objet en voulant décrire son influence, on se trouve devant le dilemme suivant : on ne peut se faire une idée de l’action et des modifications entraînées par l’objet avant de savoir comment celui-ci est appréhendé. [...] En revanche, Si l’on part de l’appareil psychique, comme celui-ci n’est aucunement autosuffisant et que c’est grâce à l’objet qu’il peut se structurer comme appareil psychique, on est renvoyé à une antériorité de l’objet sur l’appareil psychique. Enfin, dans les deux cas, ce qu’on appelle objet n’est nullement une entité indépendante de la façon dont elle apparaît au sujet, mais au contraire n’est envisageable que sous cet angle.”

4 “L’essence de la sexualité n’est pas seulement le plaisir, mais le lien, surtout dans les espèces où sexualité signifie *sexion*, donc appel à une réunification”.

va pelo objeto, configuração essa que revela um aspecto ontológico da humanidade.

2.2.2 A genealogia e as relações de saber-poder: um problema essencialmente discursivo

Um dos principais trabalhos do filósofo e historiador Michel Foucault teve, como objeto de estudo, um exame detalhado do que o autor intitula *História da sexualidade* (2007 [1976]). No primeiro volume, *A vontade de saber*, o autor francês, aproveitando do seu método arqueogenealógico de investigação, argumenta sua perspectiva sobre o desenvolvimento do termo sexualidade no ocidente, desvinculando-o do que ele denomina leituras teleológicas da história. Furta-se, portanto, a uma análise baseada no *telos*, ou seja, uma noção de história segundo a qual se compreendem os eventos em uma linearidade de início, meio e fim, privilegiando as descontinuidades, os cortes e as rupturas intrínsecas às suas ocorrências. Veja-se o que diz Foucault (2007 [1976]):

Vê-se claramente: a genealogia de todas essas técnicas, com suas mutações, seus deslocamentos, suas continuidades e rupturas, não coincide com a hipótese de uma grande fase repressiva inaugurada durante a época clássica e em vias de encerrar-se, lentamente, no decorrer do século XX. Houve, ao contrário, inventividade perpétua, produção constante de métodos e procedimentos, com dois momentos particularmente fecundos nessa história prolífica: por volta da metade do século XVI, o desenvolvimento dos processos de direção e de exame de consciência; no início do século XIX, o aparecimento das tecnologias médicas do sexo (FOUCAULT, 2007 [1976], p. 114).

Tratando-se do tema sexualidade, Foucault argumenta que, em vez de uma história segundo a qual a sexualidade passou por um período de silenciamento e de repressão e o logrou no século XX,

os construtos religiosos e médicos dos séculos XVI e XVIII, respectivamente, foram frutos de uma aparelhagem sofisticada para falar-se de sexo. De outra forma, foi exatamente naquilo que se chamou de silêncio que se urdiram veículos sofisticados para falar incessantemente sobre o tema. A problemática que impetra desses apontamentos é, na realidade, outra, dado que esses veículos não se limitaram a falar sobre sexo, mas se alastraram de forma a “produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito da sua própria economia” (FOUCAULT, 2007 [1976], p. 29).

Cabe apontar, por conseguinte, o que diz Butturi Junior (2013, p. 14): “ao contrário do que se postula, não há relação ontológica entre sexo e sujeito”. É possível, nesse contexto, argumentar que um dos grandes prejuízos da economia discursiva dos séculos passados foi justamente a forma como se alicerçou a “realidade” da sexualidade não em função de aspectos ontológicos do homem, mas em aspectos discursivos, que não são, em último caso, nada mais que construtos de linguagem. Assim, o que se entende por sexualidade e as denominações que se atribuem a ela não são naturais, mas sim construídos em função das relações de saber-poder naturalmente imbricadas na constituição dos conhecimentos e dos discursos.

Tomar, portanto, a homossexualidade como exemplo implica reconhecê-la não como aspecto natural do ser humano, mas nascida a partir de uma “invenção do século XIX, regulada por um dispositivo que garantiria seu surgimento e legitimação” (BUTTURI JUNIOR, 2013, p. 6). Nesse caso, a homossexualidade – e qualquer outra denominação referente a práticas sexuais – desvela-se como fruto de discursos sobre indivíduos cuja sexualidade passa por uma montagem objetal com outro indivíduo do mesmo sexo. É-se, portanto, homossexual – de um ponto de vista discursivo – não por um dado da natureza, mas por socialmente denominarem-se alguns dessa maneira.

O problema nasce, dessarte, das questões históricas, sociais e alteritárias implicadas no processo de constituição do conhecimento. De fato, se a existência de indivíduos cuja sexualidade desvie à norma não é nem de ordem fenomenológica nem de ordem ontológica,

cabe anuir à sua origem no campo discursivo. Esse último, por sua vez, reflete relações de poder-saber que condicionam sujeitos a condições de impotência e de abjeção, valorizando certos aspectos em detrimento de outros. É preciso, logo, atentar-se à discussão evocada pela associação entre discurso e poder, enfocada pela supracitada arqueogenealogia foucaultiana.

Do ponto de vista metodológico, retoma-se o que diz Butturi Junior (2013, p. 3-4): “o par arqueologia/genealogia remete mais a um posicionamento metodológico e menos a um conjunto de regras e técnicas de pesquisa”, dos quais se citam, por exemplo, “não teleologia, não cumulatividade, interdiscursividade e [...] entendimento da constituição das ciências humanas no interior das relações de saber-poder” (BUTTURI JUNIOR, 2008, p. 6). Ou seja, para o presente trabalho, trata-se de aliar esses princípios de investigação à metodologia de análise proposta pela semiótica de linha francesa, buscando, dessa forma, desnudar as coerções discursivas referentes à sexualidade presentes no texto de *Variações Enigma* (2018) e entendendo-as como efeito da economia do próprio discurso que as faz subsistir.

2.3 Um breve percurso epistemológico e metodológico da Escola de Paris

A Semiótica Greimasiana, tal como proposta por Greimas (1975 [1970], 1976), Greimas e Courtés (2011) e Coquet (2013) na França, e seus desdobramentos por estudiosos brasileiros como Barros (2008), Fiorin (1997, 2007) e Lara (2012), entre outros, apresenta-se como uma teoria que se ocupa da significação do texto. Conforme explica Bertrand (2003, p. 11), “a semiótica se interessa pelo ‘parecer do sentido’”, oferecendo ao semioticista um construto estrutural e metodológico, de caráter não ontológico, voltado ao estudo e à apreensão dos sentidos contidos nos textos. Cabe ressaltar que não se trata de um sentido pronto e fechado em si, mas de um sentido incompleto, gerativo, que se revela ao longo da análise no interior dos enunciados.

O termo semiótica refere-se, grosso modo, ao estudo dos signos. Todavia, tratando-se especificamente da escola francesa de Semiótica,

“Greimas a concebe antes de tudo como uma semiótica discursiva” (GREIMAS, 1977 *apud* KHARBOUCH, 2019, p. 41). Nascida no bojo do estruturalismo francês, cujas raízes remontam ao *Curso de Linguística Geral* (CGL) de Ferdinand Saussure (2006 [1916]), a teoria de Greimas mantém-se fidedigna à teoria linguística, entendendo o discurso⁵ como um conjunto significativo (KHARBOUCH, 2019). Remetendo-se, claramente, à operação saussuriana de cindir o significado e o significante, a semiótica adota uma concepção de discurso sustentada na dicotomia do plano do conteúdo e do plano da expressão. Entende-se que ambos não operam como planos autônomos, mas partícipes de uma unidade, a significação imanente ao texto:

Greimas introduz uma concepção “gerativa” do conjunto significativo que é o discurso substituindo, de certa maneira, a barreira que separa o significado do significante na elipse saussuriana por um “percurso” que vai do plano do conteúdo em direção ao plano da expressão. O discurso se apresenta assim como uma totalidade significativa autônoma autorizando uma análise imanente (KHARBOUCH, 2019, p. 44).

Greimas, partindo da linguística proposta no CGL (1916), é atravessado por uma segunda perspectiva teórica: a antropologia cultural de Lévi-Strauss (2008 [1958]). Uma vez definido o objeto da Semiótica como a significação, sendo esta fruto de uma análise imanente ao texto, afirma-se que “o semioticista assume claramente, na análise do discurso, uma perspectiva antropológica”, posto que o discurso, na perspectiva estrutural de Greimas, “é uma manifestação de estruturas semânticas imanentes [...] denominadas ‘semio-narrativas’” (KHARBOUCH, 2019, p. 45). Assim, entende-se que as estruturas do discurso, marcado pela perspectiva do estruturalismo antropológico, fundam-se em uma arquitetura da sequência dos eventos (esquema narrativo). Há, aqui,

5 Não somente é o discurso a junção de um plano de conteúdo e de um plano da expressão, mas é importante ressaltar que seu propulsor é o próprio espírito humano. “Podemos imaginar que o espírito humano [...] parte de elementos simples e segue um percurso complexo [...]” (GREIMAS, 1975 [1970], p. 126).

um esboço do que, epistemologicamente, fundamentará os níveis fundamental e narrativo do Percurso Gerativo de Sentido (doravante PGS).

O PGS pode ser definido como um “modelo teórico-metodológico que ‘simula’ a produção e interpretação do conteúdo de um texto” (LARA, 2012, p. 7). Cada um de seus níveis é rateado de forma a ser integrado por uma sintaxe, isto é, um conjunto de estruturas, e uma semântica, que revestirá essas estruturas de conteúdo.

Em relação ao nível fundamental, constata-se sua constituição a partir de oposições básicas que sustentariam todo o discurso. Assim, de um lado, “a sintaxe fundamental contaria com duas operações básicas: a asserção e a negação” (LARA, 2012, p. 13), que forneceriam ao semiótico os termos contraditórios (/a/ e /b/, /não a/ e /não b/); enquanto, de outro, a semântica fundamental abrigaria “as oposições que estão na base da construção de um texto e que se fundamentam numa diferença, numa oposição” (LARA, 2012, p. 14).

No nível seguinte, as oposições do nível fundamental serão convertidas nas estruturas do nível narrativo, que, segundo Greimas, seriam aquelas que:

constituem uma gramática semiótica que ordena, em formas discursivas, os conteúdos susceptíveis de manifestação. Os produtos desta gramática são independentes da expressão que os manifesta, por isso eles podem, teoricamente, aparecer em qualquer substância e, no que concerne aos objetos linguísticos, em qualquer língua (GREIMAS, 1975 [1970], p. 126).

É, portanto, no nível narrativo que se encontram mais claramente as formulações estruturalistas das quais deriva a Semiótica dita de linha francesa e batizada de Escola de Paris. Na sintaxe do nível narrativo, está o Esquema Narrativo Canônico (ENC), cujo modelo simula ação do ser humano no mundo. Assim, partindo dos enunciados elementares, que exprimem um estado e um fazer de um sujeito em relação a um objeto – ambos de existência semiótica ainda –, através-

sam-se as quatro etapas do esquema: manipulação, competência, performance e sanção. Já na semântica deste nível, passa-se da existência semiótica (do sujeito e do objeto) à existência semântica; estuda-se a competência modal, que incide sob o sujeito do fazer, e a existência modal, que incide sob o sujeito de estado. Ressalta-se que a modalização do ser é a parte central da semântica narrativa, sendo dela que surgem os estudos das paixões e dos apaixonados.

Há mais um nível no PGS e mais uma teoria cuja discussão é fundamental ao presente estudo. Conforme já dito, da teoria greimasiana, deriva-se uma concepção de discurso como produto do “espírito humano”, que se realiza no sujeito, o qual, no nível narrativo, não passa de uma posição actancial. É, portanto, uma formulação derivada de Saussure e Lévi-Strauss. No entanto, há mais a se dizer sobre o entroncamento da Semiótica francesa, haja vista a influência da Fenomenologia da Expressão de Maurice Merleau Ponty, das Teorias da Enunciação de Émile Benveniste e a existência de um terceiro nível no PGS: o discursivo.

Enquanto a Antropologia Cultural, fortemente inscrita no nível narrativo, ocupa-se dos sujeitos enquanto papéis sociais, a Fenomenologia oferece resposta contrária, dedicando-se ao estudo da recepção individual do discurso, como fenômeno de consciência, pelos sujeitos. Interessa a essa perspectiva o sujeito como agente de um programa de ação, isto é, um sujeito que, ao “enunciar” sua identidade, se significa como ponto de perspectiva (KHARBOUCH, 2019). Ou seja, a Antropologia Cultural e a Fenomenologia da Expressão são, inicialmente, teorias epistemologicamente opostas. Contudo:

“as surpreendentes operações lógicas que atestam a estrutura formal das sociedades” são “de alguma maneira realizadas pelas populações que vivem esses sistemas”: deve portanto haver “uma espécie de equivalente vivido [dessas operações lógicas e formais], que o antropólogo tem que pesquisar” (KHARBOUCH, 2019, p. 50).

Assim, a proposta do fenomenólogo francês tem seu estatuto no quadro da Semiótica revisitado, adquirindo novo espaço. Por consequência, “a enunciação [junto à Fenomenologia] constitui uma camada semântica suplementar que vem necessariamente se enxertar sobre o plano das estruturas semio-narrativas” (KHARBOUCH, 2019, p. 52), culminando na revisão ontológica do sujeito greimasiano e arrimando o nível discursivo de PGS. Esse processo será, essencialmente, uma conversão das relações actanciais vazias em sujeitos e objetos atravessados por representações no mundo, por meio das projeções de tempo, pessoa e espaço no discurso. Logo, as estruturas, que antes correspondiam a instâncias vazias executoras de um programa do “espírito humano”, são, enfim, assumidas por um sujeito da enunciação.

Nesse mesmo movimento, os construtos de Benveniste sobre enunciação⁶, tais quais postos em seu texto *O aparelho formal da enunciação* (1991), são rememorados, sobretudo no que tange à fala⁷. Assim, a noção da fala como um “ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala, como dado constitutivo da enunciação” (BENVENISTE, 1991, p. 94), permite transcender da noção de actante vazio à de sujeito que realiza o discurso, tendo como princípio fundamental as instâncias pronominais e espaciais, marcadas pelos dêiticos, postas por Benveniste.

Acresce-se, pois, à Semiótica greimasiana a dimensão de uma enunciação fenomenológica.

2.3.1 O nível discursivo: sintaxe e semântica

A teoria postula, repetindo, um PGS que vai do nível mais simples e abstrato (fundamental) ao nível mais complexo e concreto (dis-

6 Inicialmente, Greimas havia considerado os postulados de Benveniste na medida em que deles se apropriou para afirmar que a enunciação é a passagem do discurso à fala. No entanto, ele assume que essa virtualização do discurso se refere ao sujeito que fala, a um sujeito gramatical apenas (KHARBOUCH, 2019). Seu desdobramento como base do nível discurso é, dessa forma, posterior e sugerido por Jean-Claude Coquet.

7 Trata-se, neste ponto, de uma fala oposta à língua como sistema. Em outras palavras, discute-se não um sujeito social que se apropria de um sistema semiótico [língua] e executa um programa, mas de um sujeito que produz enunciados únicos por meio do sistema.

cursivo), passando pelo nível intermediário (narrativo), em um processo de soerguimento semântico. Cada nível, por sua vez, pleiteia uma dimensão sintática, que se ocupa da estrutura, e uma dimensão semântica, que a reveste de conteúdo. Na presente pesquisa, o foco está no nível discursivo, em sua sintaxe e semântica, dado que é nessa camada do texto que a enunciação mais se evidencia, viabilizando a identificação dos valores que o texto comporta. No entanto, como o percurso é gerativo, será necessário, ainda que minimamente, trilhar os outros níveis igualmente.

Cumprе descrever quais os mecanismos que engendram o nível discursivo da Semiótica, iniciando pela sua sintaxe. Tendo como centro a noção de enunciação fenomenológica, apresenta-se a sintaxe discursiva como o momento em que as estruturas abstratas do nível narrativo são assumidas por um sujeito da enunciação. O pensamento de Benveniste (1991) sobre “ego” ser necessariamente aquele que diz “ego” baseia o pensamento do emérito semioticista francês Jean-Claude Coquet, que afirma que a semiótica francesa diferencia “a ‘predicação’, associada à atividade do não-sujeito, da ‘asserção’, específica do sujeito [...], é o modo de significação do indivíduo que refaz e avalia sua experiência do próprio corpo” (COQUET, 2013, p. 11-12). Esse “modo de significação” se traduz, dentro da gramática semiótica, na análise das projeções de pessoa, tempo e espaço, no seio da enunciação.

Destaca-se que “a projeção de um ‘eu-aqui-agora’ da enunciação no enunciado [...] cria, entre outros, um efeito de sentido de subjetividade”, enquanto “a projeção de um ‘ele-lá-então’ [...] cria, normalmente, um efeito de sentido de objetividade, de distanciamento da enunciação” (LARA, 2012, p. 29). Trata-se do primeiro mecanismo da sintaxe discursiva que permite ao semioticista entender a perspectiva do sujeito, aqui se tratando do sujeito da enunciação, no programa desvestido no discurso, que, por sua vez, pode ter sido entretecido por efeitos de sentido que o revelam ou que o mascaram. Dessas duas formas de projeção, obtêm-se, respectivamente, a debreagem enun-

ciativa, instaurando uma enunciação enunciada, e a debreagem enunciativa, criando um enunciado enunciado.

Ainda na sintaxe discursiva, apresentam-se os mecanismos de projeção do tempo e do espaço da enunciação no enunciado. Em relação ao tempo, assevera-se tratar de um tempo linguístico, distante do tempo físico e do tempo cronológico, que, em uma análise, pode vir a ser classificado como um de: “três momentos cruciais [...]: o ME = momento da enunciação; o MR = momento de referência (presente passado e futuro); o MA = momento do acontecimento” (LARA, 2012, p. 31). No que tange aos mecanismos de projeção do espaço, tem-se uma organização “a partir do *aqui*, ou seja, o lugar do eu, tomado como ponto de referência” (LARA, 2012, p. 32). Analisam-se, portanto, elementos como pronomes (dêiticos, anafóricos e catafóricos), advérbios de lugar para identificar como se entretecem a cena enunciativa e os espaços que dela se alheiam.

Em sequência, têm-se, no tocante à semântica do nível discursivo, as duas operações centrais do presente projeto: a tematização e a figurativização. Aquela, tendo em vista Kharbouch (2019, p. 49), tematiza “a ancoragem do ‘sujeito do discurso’ no mundo cultural e natural”, o que, na prática, se efetiva na seleção de temas da parte do sujeito da enunciação. Os temas, segundo Lara (2012, p. 38), são “termos abstratos, que organizam, classificam, categorizam elementos do mundo natural”, dos quais se citam, por exemplo, o preconceito, a coragem, a submissão, a beleza e a inteligência. No entanto, é imperativo ressaltar que, ao semioticista, pouco importa a identificação dos temas isoladamente, incorrendo risco de simplesmente afirmar o óbvio do texto na análise; é preciso, pois, “apreender os temas parciais que contribuem para a construção de um tema [ou percurso temático] maior” (LARA, 2012, p. 39).

Esses temas, por conseguinte, podem vir a ser figurativizados, num processo em que o sujeito da enunciação se apropria de imagens do “mundo sensível”, que “recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial” (BARROS, 2008, p. 69). Nesse quadro, dois processos assomam: primeiro, é preciso enten-

der a forma como o enunciador seleciona os temas e, posteriormente, como (e se) os figurativiza, pois é nesse processo que se revelam os seus valores e as estratégias adotadas para tornar o seu discurso verossímil e aceito. Segundo, cabe ressaltar que, assim como a tematização, não compete à análise apenas a identificação das figuras presentes no texto, mas também a compreensão de como elas se articulam em percursos figurativos, que simulam percursos dos sujeitos no mundo.

3 ANÁLISE DO CAPÍTULO

3.1 Sobre Paul e Manfred

Durante o terceiro capítulo da obra, intitulado *Manfred*, dá-se vida às duas personagens que viverão o percurso temático da conquista amorosa. É interessante notar que, conforme explica Bezerra (2007, p. 197), ao redor de Paul e Manfred engendram-se “relações dialógicas [...], aquele ‘tipo especial de relação entre sentidos’ das quais só podem participar enunciados plenos, ‘atrás dos quais (ou nos quais se autoexpressim) sujeitos reais ou potenciais do discurso’”. Pensa-se, portanto, os sujeitos retratados na obra não como elucubrações do delírio do autor, mas sujeitos dialógicos cujos discursos os inscrevem no corpo social e lhe designam uma *práxis* específica.

Dado o espaço reduzido e resumido de um artigo científico, interessam à presente análise os seguintes pontos: primeiramente, a forma como, do ponto de vista da sintaxe discursiva, as personagens Paul e Manfred instauram entre si uma relação especular e dialética; na sequência, a maneira como a projeção do tempo é articulada em função do tipo de relação que as personagens intertecem e a forma como é construída a sexualidade do ponto de vista da semântica discursiva, buscando examinar quais temas e figuras são avultados nas imagens do narrador e do narratário; e, por fim, conciliar os construtos psicanalíticos e foucaultianos sobre a sexualidade com os resultados angariados.

3.2 Sobre a sintaxe discursiva

Paul, o protagonista da história, conduz a narrativa, em sua maior parte, usando a primeira pessoa do discurso e delineando-se, discursiva e dialogicamente, em relação a uma segunda pessoa, que se concretizará no ator Manfred. Esse modo de dialogar cria dois efeitos de sentido: a impressão da subjetividade do narrador nos enunciados e a sensação de se ler a um diálogo entre as personagens, como se narrador estivesse relatando ao narratário a história de como se conheceram. Vejam-se alguns trechos que ressaltam bem essa questão:

Não sei nada sobre você. Não sei seu nome, quem você é, onde mora, o que faz. Mas o vejo nu toda manhã. Vejo seu pau, suas bolas, sua bunda, tudo. Sei como você escova os dentes, conheço o modo como suas escápulas se flexionam para dentro e para fora quando você faz a barba [...] (ACIMAN, 2018, p. 159).

Ao qual se pode muito bem contrapor o seguinte trecho:

Você não sabe nada sobre mim. Você me vê. Mas não me enxerga. Todos me veem. Mas ninguém tem a menor ideia da tempestade que se forma dentro de mim. É meu pequeno inferno secreto e privado. Vivo com ele, durmo com ele. Adoro que ninguém saiba. Queria que você soubesse. Às vezes temo que saiba (ACIMAN, 2018, p. 160).

Ao assumir a posição do narrador que diz “eu”, Paul dirige-se a Manfred, que assume a posição de narratário, instaurando uma debreagem enunciativa da categoria de pessoa. Para mais, cabe anuir ao que explica Fiorin (2007, p. 26) sobre o estatuto do sujeito debreado nos enunciados do texto: “há, pois, sujeitos do enunciado e da enunciação. Os primeiros são os que a teoria literária denominava personagens [...], aquele que narra e aquele para quem se narra, projetados no interior do enunciado, denominados narrador e narratário”. Na realidade,

interessa constatar não só a presença desses dois sujeitos nas linhas de *Variações Enigma*, mas a forma como ambas as instâncias têm papel definitivo na construção dos enunciados.

De fato, Paul, na qualidade de narrador, não produz o discurso independentemente, mas em caráter dialogal, isto é, ele enuncia e projeta-se em função da imagem que detém do narratário Manfred. Vejam-se os trechos a seguir como exemplos: “desde que notei você pela primeira vez, fiz questão de conversar com todos na quadra para que você me conhecesse” ou “sou sempre o Sr. Tagarela-Animado [...], alguns até gritam meu nome. Quero que você saiba meu nome” (ACIMAN, 2018, p. 170-171). É forçoso assumir que ambos têm papéis de similitude na construção do discurso.

Essa forma de narrar, própria dos romances polifônicos (BEZERRA, 2007), serve de pano de fundo para corporificar a imensa atração sexual existente entre as personagens. Veja-se como a dinâmica associativa entre eu-tu permite construir o desejo:

E amei você humano. Quis abraçá-lo. Você sorri quando fala comigo. Acho que eu sorrio também. Então, só um dia depois, você se abaixou para pegar alguma coisa e eu espiei, por um segundinho fugaz, seu ânus. Ele também trouxe à tona um sentimento que beirava à compaixão, em parte porque senti que havia transgredido só de olhar e em parte porque pela primeira vez eu soube que você era gentil, vulnerável, afável (ACIMAN, 2018, p. 185).

Ou então:

Gosto quando meu coração dispara, quando começo a esquecer as coisas, quando paro de me importar e tudo o que quero é que você venha até mim e, sem aviso, deixe a toalha cair, pouse o queixo com a barba por fazer nas minhas costas e me prenda em seus braços, o pau no meio da minha bunda, olhando para

nós no espelho como se tivéssemos passado a noite juntos (ACIMAN, 2018, p. 172-173).

O narrador projeta-se como desejante frente ao narratário, que assume a posição de objeto de desejo/valor. Há, portanto, em vista uma característica importante da relação objetal costurada pelas duas personagens: Paul só assume a função de sujeito por relacionar-se com Manfred, que não somente assume a posição de objeto em uma associação dialética, mas que é também dotado de características específicas e precisas que o tornam anelado para o protagonista. Em outros termos, a construção do desejo não é fundada unicamente no fato de Paul se relacionar com Manfred, porém na peculiaridade da forma de desejar de Paul que, apesar de antecedente à relação, correspondeu à pessoa do narratário.

Ainda na sintaxe discursiva, compete registrar as duas formas pela qual a narrativa se distende em sua articulação geral. De início, fala-se da primeira parte da história, durante a qual se narra um período extenso, de mais de dois anos, em que, na quadra de tênis, as personagens apenas flertam, desejam-se e trocam olhares. O interessante, no entanto, é como o narrador opera uma embreagem enunciativa da enunciação para contar eventos do pretérito usando o presente do discurso. Vejam-se exemplos interessantes:

Quando não falo com você, espero que você fale, o que você nunca faz, porque eu nunca faço, porque paramos de nos falar antes mesmo de começar. Você não conversa com ninguém nas quadras. Uma vez ouvi por acaso um homem mais velho pedir para jogar tênis com você. Foi preciso coragem para perguntar, pois você é um jogador excelente (ACIMAN, 2018, p. 162-163).

Ou então:

Às vezes, nessas noites, adio a ida para casa. Por que ir para casa? Para encontrar o quê? Prefiro permane-

cer na calçada e inventar motivos para caminhar até o próximo ponto de ônibus, e ao seguinte depois dele. Ou entro nessa ou naquela loja e esqueço o trabalho, esqueço todo mundo e me permito afundar ainda mais, porque quero sofrer, quero padecer, quero sentir alguma coisa (ACIMAN, 2018, p. 164-165).

Como pode-se notar, apesar de a narrativa ser conduzida na primeira pessoa, ela refere-se a eventos ocorridos em um espaço de tempo nada específico, genérico e contínuo. Retratam-se, portanto, eventos do passado como se fossem presentes, dando luz a uma forma de narrar denominada por Fiorin (1997) de presente histórico. Na esteira, a história, ao chegar à sua metade, passa a adotar o pretérito perfeito 2, com trechos no pretérito imperfeito. Vejam-se alguns trechos:

Exatamente quando eu estava tentando me habituar, você me pegou completamente de surpresa. Eu estava jogando na quadra quatorze, você, como sempre, na quinze, e sua bola escapou e acertou o meu lado da rede. Você gritou *Obrigado!*, como todos fazemos para pedir pela bola quando ela cai na quadra de outra pessoa (ACIMAN, 2018, p. 186).

Ou então:

E, de repente, para minha surpresa, lá estavam sua foto e seu nome completo. Daí não resisti a fazer mais perguntas. Onde você morava em Nova York? O que as pessoas diziam de você? Você tinha Facebook? Quem eram seus amigos? Li tudo. Não só apareceu um endereço com um número de telefone, como nas redes sociais surgiu o nome de alguém que poderia ser seu parceiro. Quando cliquei no nome dele, “Tucídides” apareceu. Então “Professor, letras clássicas”. Você não tinha mentido. Ele já havia publicado o estudo sobre Tucídides (ACIMAN, 2018, p. 189-190).

A essa nova forma de narrar, ainda que na primeira pessoa do discurso, é possível designar uma debreagem enunciativa da categoria de tempo. Opta-se, logo, pelo tempo pretérito para contar eventos ocorridos em momentos específicos do passado, permitindo que se precise melhor o aspecto euclidiano do tempo. Urge ressaltar que essa configuração do tempo, por sua vez, predomina até o fim da história, quando se chega ao presente, de onde o narrador efetivamente lembra do seu passado.

durante todo o jantar na casa de Pamela, fico pensando em sua voz e em como nunca consigo trazê-la à minha mente. Todos à mesa estão falando, bebemos demais e, esfregando a pulseira do relógio sob a mesa, gosto de pensar que é seu pulso que estou segurando [...] (ACIMAN, 2018, p. 204).

Não só o jantar na casa de Pamela marca o fim da história, mas é como se, de evento pretérito em evento pretérito, o narrador fosse aproximando-se do presente. Postas as questões da sintaxe discursiva, avança-se à semântica do nível.

3.3 Sobre a semântica discursiva

Para a análise da semântica discursiva, optou-se por recortar dois aspectos referentes à construção da sexualidade no quadro da obra: por um lado, falar-se-á das figuras que permitem a concretização do tema desejo e, por outro, analisar-se-á a forma como são actorializadas as personagens do capítulo no intuito de compreender quais são as figuras que as efetivam no mundo sensível.

No tocante ao tema desejo, estabelece-se que ele concretiza⁸ o percurso da manipulação do ENC. Interessa, neste estágio da investigação, averiguar quais são as figuras que realizam esse tema no mundo

8 Fiorin (1997, p. 65-66): “quando tomamos um texto figurativo, precisamos descobrir o tema subjacente às figuras, pois, para que estas tenham sentido, precisam ser a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de um esquema narrativo”.

sensível e particularizam a associação entre Paul e Manfred. Veja-se o seguinte trecho para debutar:

Vejo seu pau, suas bolas, sua bunda, tudo. Sei como você escova os dentes, conheço o modo como suas escápulas se flexionam para dentro e para fora quando você faz a barba, sei que você toma uma ducha rápida depois de se barbear e que sua pele brilha quando você sai, sei exatamente como vai enrolar a toalha na cintura e, naquele curto instante pelo qual anseio todas as manhãs nas quadras de tênis, sei que vai deixar a toalha cair no banco e ficar nu depois de se secar. Mesmo quando não estou olhando, adoro saber que você está nu bem ao meu lado [...] e que toda noite me embalo para dormir pensando que estou em seus braços e você, nos meus. Sei qual sabonete você usa e quanto tempo leva para pentear o cabelo quando ainda está molhado, como espalha creme nos cotovelos, nos joelhos, nas pernas e entre cada um dos dedos delicados [...]. Adoro observar você se inspecionar no espelho parecendo aprovar a forma de seus braços, seus ombros, seu peito, seu pescoço. Às vezes você fica nu no micrófono ao meu lado, sem saber que estou me esforçando ao máximo para não olhar (ACIMAN, 2018, p. 159).

Há um encadeamento figurativo que remete bastante ao desejo físico e estético, dado que se agrilhoam figuras como “pau”, “bolas”, “bunda”, “flexionar as escápulas”, “ducha rápida”, “se barbear”, “estar nu”. Registra-se que o desejo possui um caráter *voyeurista*, isto é, tem-se desejo por olhar o outro, admirá-lo em suas qualidades estéticas, sendo interessante, inclusive, averiguar as figuras “aprovar a forma de seus braços, seus ombros, seu peito, seu pescoço” reforçando o caráter atlético e belo dos sujeitos. Cria-se, portanto, um efeito de sentido de um desejo orgânico, físico.

A essa forma de desejar, no entanto, vê-se que ela é enquadrada por figuras que tecem uma espécie de interdição à sua concretização.

De fato, esse aspecto é bastante nítido quando se apresentam trechos como: “não quero ser pego olhando, não quero nem mesmo que você saiba que estou olhando, não quero nem mesmo que você saiba que estou me esforçando para não olhar” (ACIMAN, 2018, p. 160). A essas figuras, aliás, pode-se somar outras, como: “envolto em silêncio, como um mendigo coberto por um saco de juta, enfiado em um porão” ou “porque paramos de nos falar antes mesmo de começar” (ACIMAN, 2018, p. 162), reforçando não só a interdição, mas dando-lhe um caráter de silenciamento.

De toda forma, o desejo é concretizado por figuras que revelam as suas sinuosidades e ambivalências, desvelando que anelar um outro sujeito não é um processo linear, mas conflituoso, permeado de dúvidas e de testilhas internas. Destacam-se algumas outras passagens interessantes sobre o tema do desejo:

Olho minha imagem no espelho enquanto fazemos a barba quase ombro a ombro no vestiário e imagino que você está assentindo para mim. Imagino como seria ser você, olhar no espelho sempre que vejo meu reflexo e simplesmente acenar com a cabeça duas ou três vezes. Ter sua pele, seus lábios, as palmas das suas mãos, seu pau, suas bolas (ACIMAN, 2018, p. 167).

Depreende-se, do investimento figurativo acima, uma figurativização particular da associação estrutural entre sujeito e objeto de valor/desejo. Tradicionalmente, a disjunção é operada por meio do *ter*, ou seja, deseja-se ter ou possuir um determinado objeto ou qualidade. No entanto, a presença de figuras como “ser você”, “olha no espelho sempre que vejo meu reflexo”, “ter sua pele”, “seu pau, suas bolas” denota uma forma de concretização do desejo que confunde o *ser* e o *ter* o outro. Não se deseja somente a conjunção com o objeto, mas deseja-se trocar de lugar com ele em determinadas ocasiões, como evidenciado em outras passagens:

Quero observar você ler, quero ler para você, quero ir ao cinema com você, quero cozinhar com você e me aconchegar e ver TV com você, e se você não gostar de música de câmara, cancelo minha assinatura e assisto a filmes de ação com você, se for disso que você gosta. Quero me deitar nu com você agora. Tudo o que quero é estar com você, ser como você [...] (ACIMAN, 2018, p. 202).

Postas as questões das configurações do desejo no quadro da obra, passa-se à discussão referente à actorialização das personagens, sobretudo de Manfred, que recebe maior investimento figurativo ao longo do capítulo. De início, notam-se pontos que o concretizam do ponto de vista estético: “rosto de garoto”, “peito firme e branco-mármore”, “voz aguda”, “abdômen sem um grama de gordura”, “ombros perfeitos”, “com um backhand perfeito” e cujo irmão “voltara para a Alemanha” [denotando sua origem] (ACIMAN, 2018, p. 166, 169, 172, 190). Enquanto por um outro lado, o que lhe dá concretude do ponto de vista intelectual reenvia a discussão a outros aspectos, como universidade “Oberlin”, “sonatas de Haydn”, “professor” e “colega de classe admirado e invejado” (ACIMAN, 2018, p. 168, 169, 181, 189).

À figurativização de Manfred como homem, branco, intelectual e sexualmente desejável, é possível contrapor figuras que caracterizem Paul como seu semelhante em alguns aspectos. Vejam-se alguns trechos: “precisei me segurar para não contar que me formei em literatura grega e latina e que traduzi *A revolução dos bichos* para o grego clássico [...], procurando alguma coisa para dizer sobre minha própria vida de ex-classicista” (ACIMAN, 2018, p. 182); “era alto e ostentava uma barba ruiva”⁹ (ACIMAN, 2018, p. 12). É possível, nessa seara, aproximá-los racial e esteticamente, revelando a similitude do investimento figurativo de ambos os atores.

A questão que se impõe, por conseguinte, traz à tona a forma como as personagens debutam a história distantes uma da outra e,

9 Ressalta-se que, embora este trecho pertença a outro capítulo, ele fornece identificações importantes sobre a estética da personagem.

conforme se avança o percurso narrativo, elas se reconhecem não só atraídas entre si, mas também símile. Veja-se como é descrita a relação entre eles ao início:

Minha paixão se alimenta de tudo exceto o ar, então fica coalhada como leite velho que nunca estraga de verdade. Só fica ali. E, se faz com que o coração desperdice uma batida por dia, ainda assim, qualquer coisa que toque o coração faz bem para a saúde, é como um sentimento, se torna um sentimento. Quando não falo com você, espero que você fale, o que você nunca faz, porque eu nunca faço, porque paramos de nos falar antes mesmo de começar (ACIMAN, 2018, p. 162).

Ou então:

Você é sempre tão quieto. Quando tira um descanso de dois minutos depois de se alongar e antes de jogar, fica em pé olhando para as árvores com um olhar vazio e quase aflito que o leva para longe. Você parece triste e pálido. *Você não está feliz?*, quero perguntar. *Você ao menos gosta de tênis?* (ACIMAN, 2018, p. 163).

Essa distância é gradualmente substituída por uma proximidade marcada pelo reconhecimento das características em comum. Quando as personagens começam a interagir, introduzem-se as seguintes figuras: “o tempo todo, penso: tenho uma queda por alguém que claramente não é menos sem graça do que eu. É culpa minha” (ACIMAN, 2018, p. 179) e “eu queria dizer que pensávamos de forma parecida, gostávamos das mesmas coisas, tínhamos muito mais a ver do que qualquer um de nós imaginava” (ACIMAN, 2018, p. 193). O reconhecimento transcende a dimensão física e passa à forma de pensar, amar, existir etc.

Avançar na história, portanto, permite encontrar o último dos investimentos figurativos. Ao confessar a paixão que ambos teciam secretamente, o narrador diz: “jamais esquecerei o momento em que final-

mente percebi que somos imagens espelhadas um do outro” (ACIMAN, 2018, p. 201). É, enfim, revelada a forma como se efetiva a sexualidade no quadro de *Variações Enigma*: o percurso de relacionamento entre os dois homens protagonistas não é nada mais que uma ilusão maste-rizada e concatenada pelo narcisismo. Não se ama o outro, ama-se a si próprio por intermédio do outro.

4. Conclusão: A Construção da Sexualidade

Frente às pontuações desenvolvidas sobre a teoria psicanalítica e sobre a semiótica da Escola de Paris – agora, em sua faceta epistemológica –, há reflexões interessantes que se podem tecer sobre a relação de Paul e Manfred. De início, retoma-se a proposição de a objetividade ser pensada como aspecto ontológico do homem, ou seja, não se é independente ou autossuficiente, é preciso ingredir em uma relação de codependência e simbiose com o outro. Nesse contexto, admite-se o desejo mútuo que amalgama as personagens como uma expressão da humanidade que as constitui.

Nessa esteira, é pertinente registrar que, do ponto de vista estrutural, não há nada nas personagens que as torne sujeito e objeto por definição. Pelo contrário, examinar a relação que elas coconstroem reenvia à própria premissa estruturalista de que “toda definição de um objeto qualquer, por mais parcial que seja, é, por definição, uma inter-definição de pelo menos dois objetos” (GREIMAS, 1976, p. 10). Ou seja, a associação entre Paul e Manfred, quando pensada no nível subjacente ao da manifestação empírica, torna-se objeto de análise unicamente sob a premissa que ambos não possuem significação esparsa ou autonômica, mas se significam mutuamente.

Não somente a significação da relação dessas personagens é estrutural e simbiótica, mas o percurso que elas singram para angariar-se é nada mais que um percurso significativo, “que podem ser caracterizados pelo fato de que são programas estereotipados, simultaneamente recorrentes e executáveis por quaisquer sujeitos, que são considerados papéis sintáticos” (GREIMAS, 1976, p. 127). Conforme viu-se, Paul

atravessa o percurso da manipulação do ENC sendo impulsionado pelo seu desejo a conquistar seu objeto de valor, o que, em último recurso, é uma jornada atravessada por todo bom herói mitológico. Em outros termos, a busca da mudança de um estado de disjunção ($S^1 \cup Ov$) para um de conjunção ($S^1 \cap Ov$) não é particular desta história e pode facilmente ser descrita em álgebra semiótica. No entanto, outras questões se impõem uma vez que é necessário lograr a dimensão estrutural e ontológica para melhor entender a significação do enredo.

Primeiramente, argumenta-se que a disposição encontrada pela sintaxe discursiva serve de pano de fundo para a concretização do esquema acima. Na realidade, não basta reconhecer a projeção do eu no seio da narrativa, é preciso avançar e anuir que, ao assumir a posição de narrador e tomar responsabilidade pelos enunciados de *Variações Enigma*, Paul conjectura ao seu redor o espaço singular e fenomenológico para a execução da história. Logo, o tempo, o narratário e o espaço identificados são construções singulares para o esquema de disjunção acima, configurando uma relação como a seguinte: “as surpreendentes operações lógicas [programa estereotipado] que atestam a estrutura formal das sociedades’ são ‘de alguma maneira realizadas pelas populações que vivem esses sistemas’” (MERLEAU-PONTY *apud* KHARBOUCH, 2019, p. 50).

Estabelecido o pano de fundo construído para abrigar a história, segue-se a análise retomando a asserção de Green (1988, p. 94): “somente o que foi incorporado pode ser excorporado”. Em que pese a necessidade humana de conjuntar-se com o objeto, Paul não busca Manfred nem por acidente nem por esse último ser dotado de alguma característica que o torne atrativo a todos; na verdade, o que interessa é registrar que Manfred, na ótica de Paul, é anterior a ele próprio. De outra forma: se o estatuto de objeto só é adquirido sob a ótica de um sujeito particular em uma associação dialética específica, torna-se viável pensar que Paul alberga um arranjo, um enquadre, um arquétipo desejante que faz de Manfred um objeto de desejo a seu olhar.

Porém, não basta simplesmente argumentar que o objeto é anterior a ele próprio, é preciso entender como funciona esse processo.

Uma vez socializado, o indivíduo encontra-se abatido e rendido pelo processo discursivo que materializa as vicissitudes do desejo, ou seja, a associação objetual passa a ser arquitetada e costurada nos fios do discurso, que confere aos sujeitos formas de ser e de agir no corpo social. Se, conforme examinou-se, a concretização do tema desejo é atravessada por figuras que denotam sua proibição e silenciamento, argumenta-se que esta não é natural, mas construída e engessada pelo discurso que traceja o texto de *Variações Enigma*. Esse último, na qualidade de aparato literário, ricocheteia problemáticas do corpo social, construindo o seguinte cenário: enquanto o instinto de Paul o impulsiona a perseguir Manfred, a materialização discursiva desse desejo, em sua própria economia, interdita-o.

Ainda nessa perspectiva, é preciso entender que a associação dos actantes, quando soerguida do plano estrutural, precisa ser pensada em sua particularidade. *Variações Enigma* carrega, portanto, um conjunto de temas e figuras que torna singular o percurso estereotipado expresso pela fórmula $PN = F [S^1 \text{ à } (S^2 \cap Ov)]$, o que, pela perspectiva fenomenológica, permite entender a principal peculiaridade da atração entre as personagens: as formas de conjunção pelo *ter* e pelo *ser* são essencialmente confundidas. Busca-se não só ter o outro fisicamente, mas, em determinados momentos, sê-lo e tomar o seu lugar, como em “ter sua pele, seus lábios, as palmas das suas mãos, seu pau, suas bolas” (ACIMAN, 2018, p. 167).

Somada a essa forma particular de associação, cabe retomar a problemática do investimento figurativo na actorialização das personagens. Ao presentificar Paul e Manfred por figuras bastante similares, estabelecendo uma associação na qual a conquista amorosa implica se reconhecer gradativamente como “imagens espelhadas um do outro” (ACIMAN, 2018, p. 201), criam-se bases ao funcionamento do amor narcísico. Ao estabelecer a objetualidade como aspecto ontológico do homem, operar investimentos em objetos cujas particularidades sejam as mesmas do próprio sujeito que deseja formaliza

o narcisismo tanto do ponto de vista semiótico quanto psicanalítico¹⁰. Em última instância, a sexualidade, tal qual conjecturada na tessitura de *Variações Enigma*, não é nada mais que um engodo, uma adulação, um imbróglio; isto é, eleger um objeto amoroso é apenas um pretexto, um subterfúgio para amar a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ACIMAN, André. **Variações enigma**. Tradução Alessandra Esteche. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2008.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. 3. ed. v. 2: Problemas de Linguística Geral I. Campinas: Pontes Editores, 1991.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 191-200.

BUTTURI JUNIOR, Atílio. **Metafísica e discurso: Pêcheux, Foucault e a pós-modernidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BUTTURI JUNIOR, Atílio. Uma análise de discurso sobre/da homossexualidade na imprensa online: o caso da posse de Marco Feliciano na CDHM. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 82-96, ago./dez. 2013.

COQUET, Jean-Claude. **A busca do sentido: a linguagem em questão**. Tradução Dilson Ferreira Cruz. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

DIAS FILHO, Ricardo Bibiano. **O enigma da sexualidade à luz da semiótica francesa: uma leitura da obra variações enigma de André Aciman**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

10 Não confundir nem com o narcisismo primário nem com o narcisismo como forma de retenção da energia libidinal no próprio sujeito.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1997.

FIORIN, José Luiz. O sujeito na semiótica narrativa e discursiva. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 9, p. 24-31, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Tradução Maria Thereza da Costa de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 2007 [1976].

FREUD, Sigmund. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. São Paulo: Imago, 1996a [1911]. v. 12.

FREUD, Sigmund. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. São Paulo: Imago, 1996b [1901]. v. 6.

GREEN, André. **Propédeutique**. La métapsychologie revisitée. Seyssel: Champ Vallon, 2016 [1995].

GREEN, André. **Sobre a loucura pessoal**. São Paulo: Imago, 1988.

GREIMAS, Algirdas Julius. **Semiótica e ciências sociais**. Tradução Álvaro Lorencini e Sandra Nitri. São Paulo: Ed. Cultrix, 1976.

GREIMAS, Algirdas Julius. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. Tradução Ana Cristina Cruz Cezar *et al.* Petrópolis: Vozes, 1975 [1970].

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2011.

KHARBOUCH, Ahmed. De Greimas a Jean Claude-Coquet. O discurso e seu sujeito. **Galaxia**, São Paulo, esp. 2, p. 41-63, dez. 2019.

LARA, Gláucia Muniz Proença. **Semiótica discursiva**: questões teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

LARA, Gláucia Muniz Proença. Semiótica greimasiana e análise do discurso: uma articulação possível. In: SILVA, Denize Elena Garcia da (org.). **Nas instâncias do discurso**: uma permeabilidade de fronteiras. Brasília: Ed. da UnB: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2005. p. 155-165.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naif, 2008 [1958].

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RUSHTON, Julian. **Elgar**: ‘enigma’ variations. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SABES, Tereza Cristina Firmo da Silva. **O estatuto ontológico do inconsciente em Freud**: uma discussão a partir da crítica de John Searle. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SIMÕES, Júlio Assis. **A sexualidade como questão política e social**. São Paulo: Ed. Berlendis, 2009.

DISCURSO, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS PROCESSOS NAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA

Graciele Martins Lourenço¹

1. Introdução: Comunicação pública x Comunicação privada

Os recentes, e constantes, ataques sofridos pelo ensino superior no Brasil, especialmente na esfera pública, tornam evidente a necessidade de aprofundamento no processo de Comunicação pertencente a esta dimensão social. Objetivando compreender minimamente as práticas discursivas das esferas pública e privada, e sua implicação na manutenção da educação superior pública como direito básico do cidadão, este capítulo, que é um recorte de nossa tese de doutoramento², apresenta uma breve revisão teórica sobre a natureza do processo de Comunicação nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas.

Para iniciar essa reflexão faz-se necessária uma breve discussão acerca dos conceitos de comunicação pública e privada apresentando suas características e diferenças. Inicialmente é importante que consideremos que o exercício da atividade de comunicação, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas, ou ainda no tercei-

1 Doutora em Estudos Linguísticos, Poslin – Fale/UFMG. (Capes). Orientadora: Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta. *E-mail*: gracirpbh@gmail.com

2 LOURENÇO, Graciele Martins. **90 anos de Histórias**: manifestação multimodal do *éthos* na conformação do caráter institucional da UFMG. 2022. 274f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/47319>.

ro setor, pertence ao domínio maior da comunicação organizacional, que é o movimento comunicacional existente em todas as organizações, independentemente de sua classificação jurídica. Sobre isso, Kunch (2013) salienta:

[...] Ela lida com tudo que está implicado no contexto comunicacional das organizações: redes, fluxos, processos, etc. Então, há que se entender a Comunicação organizacional, sobretudo, como parte integrante das organizações, trata-se de um fenômeno que acontece dentro das organizações e pode ser estudado de várias maneiras (KUNCH, 2013, p. 8).

Este fenômeno é atravessado pela comunicação pública quando se volta para o interesse público, sendo mediadora das relações entre Estado e indivíduos e o direito ao exercício da cidadania. Considerando que todas as organizações estão inseridas em uma sociedade em geral e em comunidades específicas, este conceito se aplica a todas elas, entretanto, nas instituições públicas, por sua ligação estreita com o Estado e suas obrigações para com os cidadãos, este posicionamento é o padrão, sendo cercado de características que o diferem da prática da comunicação no âmbito privado.

No domínio das instituições privadas, a comunicação pode se “tornar” pública de acordo com os interesses e impactos do desempenho de suas atividades, porém não há a obrigatoriedade de manter suas atividades de comunicação em caráter público. Já no domínio das instituições públicas, a comunicação é naturalmente pública, pois parte-se do princípio de que ela é direito do cidadão. A comunicação pública praticada no âmbito de instituições dessa natureza se dedica àquilo que é de interesse público e quando praticada no âmbito privado, se preocupa mais com aquilo que tem impacto público; duas noções próximas, porém diferentes.

Atender ao interesse público é o verdadeiro sentido da comunicação nas instituições públicas, pois parte-se do pressuposto de que a razão da existência destas instituições é o indivíduo e o exercício

de sua cidadania promovido por esta interação. O impacto público de uma atividade privada pode resvalar no exercício da cidadania, porém não necessariamente. Como no caso de um desastre ocorrido em uma empresa privada, por exemplo, o número de mortes, o dano ao meio ambiente, e o prejuízo à comunidade local geram um grande impacto público, não só para os cidadãos locais, mas também para a imagem pública do país entre seus grupos de relacionamento internacionais. Por isso a comunicação de uma instituição privada nesse caso adquire um caráter público na intenção de se responsabilizar pelo ocorrido e informar à sociedade suas ações de reparação. Apesar de possuir destacada importância, sua preocupação é bem distinta daquela praticada integralmente voltada ao interesse público.

Kunch (2013) divide a comunicação pública em quatro vertentes básicas:

[...] comunicação estatal; comunicação da sociedade civil organizada que atua na esfera pública em defesa da coletividade; comunicação institucional dos órgãos públicos, para promoção da imagem, dos serviços e realizações do governo; e comunicação política, com foco mais nos partidos políticos e nas eleições (KUNCH, 2013, p. 06).

É preciso então administrá-la de acordo com as necessidades dos diversos ramos de atuação das instituições públicas. Nosso interesse, neste momento, se volta exclusivamente para a comunicação institucional dos órgãos públicos, especialmente IES, e para isso falaremos a seguir um pouco mais sobre a comunicação pública, privada e seus discursos.

2. Discurso Organizacional Público e Privado: Aproximações e Distanciamentos

Neste capítulo abordaremos o discurso organizacional ancorados nos postulados da análise de discurso crítica (ADC), para quem a ativi-

dade discursiva é constitutiva, tanto reproduzindo a sociedade quanto contribuindo para sua transformação (FAIRCLOUGH, 1985). A Análise de Discurso Crítica se ocupa do estudo do discurso enquanto prática social na qual repousam tensões ideológicas⁷ e disputas constantes de poder, cuja materialização em textos constrói sentidos que moldam o “ser e estar” do indivíduo no mundo. Dessa forma, interfere em sua interpretação da vida ao mesmo tempo em que subsidia sua reinterpretação e mudança da realidade (FAIRCLOUGH, 2001a).

Os estudos críticos do discurso se fundamentam no interesse em analisar a linguagem sob um olhar social, revelando interconexões que vão além do simples emprego da língua, esbarrando em relações sociais e de poder que se fortalecem ou enfraquecem em consequência das escolhas feitas em cada interação. Tendo como bases filosóficas os estudos de Michel Foucault (1971) e Bakhtin (2003) sobre as perspectivas sociais do discurso e dialogismo, respectivamente, a análise de discurso crítica, sob esta denominação, foi assim tratada pela primeira vez em 1985, em um artigo publicado por Fairclough (1985), um de seus principais representantes, no periódico *Journal of Pragmatics*, em que apresentava a abordagem teórica.

A abordagem crítica tem sua teoria fundamentada na visão da relação entre eventos “micro” (incluindo eventos verbais) e estruturas “macro” que veem o último como condição para e produto do primeiro, e por isso rejeitam rígidas barreiras entre o estudo do “micro” (do qual o discurso é uma parte) e o estudo do macro (FAIRCLOUGH, 1985, p. 739, tradução nossa)³.

Sendo a linguagem então capaz não só de espelhar a mudança social e cultural em movimento na sociedade, como também de operar tais mudanças por ser ela revestida de conteúdo social vivo, respon-

3 Tradução nossa: “The critical approach has its theoretical underpinnings in views of the relationship between ‘micro’ events (including verbal events) and ‘macro’ structures which see the latter as both the conditions for and the products of the former, and which therefore reject rigid barriers between the study of the ‘micro’ (of which the study of discourse is a part) and the study of the ‘macro’” (FAIRCLOUGH, 1985, p.739).

sável por impulsionar transformações diversas a partir da prática discursiva. O autor afirma ainda que as mudanças sociais não são constituídas apenas por elementos da linguagem, porém grande parte delas, em algum momento, se utiliza de práticas discursivas para materialização e/ou sustentação de suas novas representações, citando o exemplo das mudanças imputadas ao sistema educacional que, estando ligadas a várias instâncias de poder, utilizam-se também das práticas de linguagem para naturalizar mudanças resultantes de transformações ocorridas em outras esferas (FARCLOUGH, 2001a).

Considerando então que instituições e organizações são organismos vivos (KUNCH, 2013) que reúnem uma grande diversidade de pessoas em torno de objetivos voltados tanto para o atendimento ao interesse público e desenvolvimento do cidadão quanto para a produção e circulação de bens e serviços em uma dada sociedade, é natural pensar que existe neste universo uma série de discursos circulantes. Para o bem fluir do trabalho, um deles pode predominar sobre os outros, sendo este o discurso da organização ou instituição, portanto, seu discurso organizacional. De maneira pragmática, Halliday (2009) define que “[...] o conjunto de práticas linguísticas, semânticas e retóricas das pessoas jurídicas recebe o nome de *discurso organizacional*” (HALLIDAY, 2009, p. 32), ou seja, o discurso organizacional pertence à dimensão discursiva que trata das operações languageiras ocorridas no âmbito das organizações e instituições, tanto públicas quanto privadas e civis. Com o que concorda Silva (2018, p. 178), para quem o discurso organizacional é um “[...] conjunto de artefatos e práticas, traduzidos em linguagens verbais e não-verbais, mediante a articulação de sujeitos e dispositivos em um dado estado de organização”. O autor acrescenta ainda que o discurso organizacional, por reunir tais características que estabilizam de forma relativa a comunicação nas organizações, pode ser considerado mais um dos gêneros discursivos existentes (SILVA, 2018), que opera especificamente em interações intermediadas por organizações, orquestrando simbolicamente os sentidos que ali circulam em um dado momento histórico.

Sobre isso, Fairclough (1985, 2001a) afirma que uma instituição social é uma grande “comunidade de fala”, uma ordem de discurso, com seus eventos, regras e normas específicas, compostas por uma série de formações ideológico-discursivas que moldam – e transformam – as relações nas instituições a partir de um ponto de vista e escolhas discursivas particulares. Caracteriza-se, portanto não só por sua pluralidade, mas por sua tendência a ser palco de constante tensão e disputa por representatividade na instituição, buscando tornar-se o que o autor define como formação ideológico-discursiva dominante, que seria aquela que “controla” o bem fluir do trabalho mencionado anteriormente. Assim, o discurso organizacional pode ser visto como representante desta formação ideológico-discursiva dominante, que assume o controle da instituição em dado momento, trazendo para a prática social e discursiva elementos diversos que tanto reforçam as práticas vigentes quanto podem atualizá-las ou reestruturá-las, valendo-se da linguagem para naturalizar tais transformações. Considerando a existência de diferenças essenciais entre a esfera pública e privada, conforme aqui contextualizamos, passemos agora a alguns entendimentos acerca dos discursos nestas dimensões sociais.

2.1 O Discurso da Marca na Comunicação Privada

A comunicação organizacional em sua dimensão privada vem sofrendo mudanças estruturais a partir da alteração das relações sociais na sociedade como um todo, ficando mais evidente a partir da consolidação da internet, especialmente das redes sociais *online*, no mundo. Tradicionalmente ela (a comunicação) era conceituada como uma área cujas principais funções eram normatizar e instrumentalizar a comunicação burocrática de uma organização e tornar públicos seus feitos, seu processo de produção e a excelência de seus produtos, bem como convencer seus funcionários do orgulho que deveriam sentir do lugar em que trabalhavam. Torquato (2009) chama este primeiro momento de comunicação empresarial que, em seguida cede lugar à comunicação estratégica, em que a preocupação passa a ser com o posicionamento da organização nos primeiros lugares de seus mercados

de atuação, coincidindo com a demanda de expansão criada pela globalização. Hoje vivemos o momento da comunicação organizacional, especialmente no âmbito privado, em que a comunicação opera em um nível mais amplo, compreendendo a instituição como membro de um espaço de organização social comum e devendo, por isso, conviver e contribuir positivamente para seu desenvolvimento.

Se antes as organizações privadas compreendiam suas marcas como sendo pura e simplesmente elementos de identificação da organização em seu mercado de atuação, tendo como objetivo principal diferenciar-se entre os concorrentes, atualmente, conforme Almeida (2009), este conceito mudou, estando hoje ligado à identidade da organização, àquilo que expressa sua personalidade e baseia seu comportamento de comunicação dentro e fora de seus muros. Importa-nos falar brevemente sobre o conceito de marca sob o ponto de vista da comunicação organizacional privada.

O termo marca deriva prioritariamente da atividade comercial de compra e venda de produtos diversos, cujo início nos remonta às antigas civilizações, em que sinais, símbolos, desenhos, eram usados para designar a natureza do produto, para em seguida, já na idade média, passar a fornecer também uma garantia de procedência e identificação do fornecedor. Segundo Pinho (1996), a simples identificação da natureza da atividade na antiguidade deu lugar à necessidade de marcar individualmente os produtores na idade média, para minimizar falsificações de produtos, manter monopólios e atestar qualidade ao consumidor. Sendo assim, durante séculos, “[...] as marcas desempenharam primordialmente a função de identificar os produtos e serviços por eles assinalados e diferenciá-los daqueles produzidos pela concorrência” (PINHO, 1996, p. 11).

Com o tempo, os símbolos criados somente para diferenciação passaram a se tornar referência em qualidade e atuação no mercado, significando também um certo *status* para quem consumia, como ainda ocorre nos dias de hoje. A revolução industrial trouxe a ampliação da concorrência por meio da inclusão das indústrias no processo de circulação de mercadorias, o que impulsionou a atividade de publi-

cidade e propaganda e trouxe a primeira mudança em relação ao olhar das organizações sobre suas marcas.

Apesar da manutenção do conceito de marca como sendo um símbolo capaz de identificar e diferenciar sua atuação no mercado, segundo Pinho (1996), as organizações entenderam a partir do século XX que era necessária uma unidade de sentido entre o uso de sua marca em seus diversos mercados, buscando aplicar a mesma identidade visual em todas as suas unidades de operação, assim como em seus produtos. Seria um primeiro entendimento sobre identidade de marca, chamada pelo autor de identidade corporativa, que “[...] diferencia a empresa de modo positivo e memorável, projetando assim uma personalidade única e posicionando adequadamente a companhia no mercado” (PINHO, 1996 p. 29).

Este movimento, iniciado no fim do século XX, foi gradativamente ganhando força entre as organizações, refletindo o desenvolvimento das relações de consumo e ampliação do acesso dos públicos aos meios de comunicação, até o momento em que se inicia, ao mesmo tempo, uma ampliação global desse processo e ruptura das formas de comunicação tradicionais, alavancada inicialmente pela globalização seguida pela popularização da *internet*. Nesse contexto, Denning (2006) conceitua “marca” como, acima de tudo, um relacionamento estabelecido entre o cliente e uma empresa, e Zozzoli (2006) considera o conceito de marca hoje como uma representação muito mais simbólica dos indivíduos e da sociedade em que ela se inscreve do que um artifício de “marcação” de terreno em um mercado específico.

[...] concebe-se a marca como sendo um rastro, ao professar que sua impressão na memória das pessoas não é gravada como uma marcação a fogo no gado [...], nem como uma inscrição numa pedra, nem como uma assinatura, mas como algo vivo, presente e ancorado no conjunto de sensações e saberes de cada um a respeito de algo. Por ser produzido por seres humanos em sua mente, esse rastro assume feições vivenciais. Transforma-se com as circunstâncias, o tempo, isto é,

o meio circundante, mesmo se, às vezes, parece permanecer sempre idêntico a si mesmo, pois, arquitetamos nossa memória ao re-enunciá-la permanentemente em função do que nos “marca” no momento, em associação com o nosso acervo (Zozzoli, 2006, p. 89).

Esse pensamento expande e intensifica as atividades de comunicação organizacional na medida em que coloca como fluidas e constantes a interpretação e a reinterpretação dos sentidos de uma marca a partir de sua interação com seus grupos de relacionamento e interesse. Esse rastro mencionado por Zozzoli (2006) seria para Aranha (2017) um importante componente simbólico da reputação da marca, sendo “[...] a reputação o somatório dos valores, códigos, história, memória, cultura e políticas corporativas” (ARANHA, 2017, p. 19). A partir disso o conceito de reputação, anteriormente ligado unicamente à credibilidade, principalmente dos produtos e serviços, é também ampliado para a noção de legado, acima de ser confiável, o que a marca tem deixado para a sua comunidade? Atualmente a marca passa, então, a ocupar um lugar efetivamente social em que sua atuação na sociedade legitima seu valor e sua sobrevivência no mercado.

2.2 Comunicação Pública: Discursos e Particularidades

A sistematização da atividade de comunicação no Brasil, como dito na seção anterior, tanto pública quanto privada, entretanto com efeitos mais profundos na comunicação pública, acontece a partir da Era Vargas, em que o governo desenvolve um sistema de comunicação estruturado para propagar e reforçar seu projeto de dominação política e social. (TORQUATO, 2009). A comunicação pública foi atravessada definitivamente pela intervenção estatal, uma vez que servia única e exclusivamente aos interesses do Estado na construção de uma imagem forte e disciplinada, característica do período Vargas (ABREU-AOKI, 2012). Foram anos de apropriação, afastando os indivíduos, excluindo o debate e o exercício da cidadania de forma crítica a partir da expressão do livre pensamento, o que se estendeu pelos anos do regime populista e do militarismo com o acréscimo de ações que exal-

tavam a segurança nacional como decisiva na manutenção do Estado forte, justificando ações de repressão em prol de “um bem maior”. Gil e Matos (2013) afirmam que a partir do início da transição da forma de governo, em 1985 com o fim do regime militar, a intervenção do Estado na comunicação permanece, porém, com um tom mais leve, no intuito de controlar os ânimos exaltados no período e criar um clima de colaboração popular. Neste momento há uma reorganização de movimentos sociais e de livre expressão do pensamento que, mesmo ainda vigiados, iniciam uma retomada no sentido da defesa da coletividade. Um marco importante para a comunicação pública, destacado pelas autoras, foi a participação popular no movimento “diretas já”, que evidencia justamente o retorno da comunicação voltada para o interesse público.

Outro marco importante ocorre já nos anos 2000 com o movimento estatal para a dissociação entre comunicação pública e governamental, tão prejudicial para a área, a partir da criação de fóruns e conferências regionais realizados para a discussão em comunidade, das mais variadas questões de interesse público que, posteriormente, seriam base para a criação de políticas públicas de acordo com a realidade de cada comunidade. O estado assume o seu papel de mediador das necessidades e relações sociais, trazendo para o coletivo a responsabilidade de pensar criticamente e para os governos a responsabilidade de viabilizar o exercício da cidadania por meio da efetivação de políticas públicas alinhadas aos diversos contextos. O estado passa, então, de usuário exclusivo da comunicação pública a um dos atores sociais envolvidos no processo, com habilitação especial que permitiria o atendimento das demandas levantadas pelos indivíduos a partir do debate (GIL; MATOS, 2013).

A comunicação pública se volta então, e finalmente, para o interesse público. Compreendendo o interesse público como sendo a essência da comunicação pública, Kunch (2013) entende que sua atuação deve ocorrer de maneira mais ampla, como mediadora desse exercício da cidadania e dessas relações entre cidadão e poder público que se realizam em todas as instâncias das instituições públicas. A autora

afirma ainda que vivemos um momento em que as instituições públicas devem avaliar a importância dada à comunicação até então, reavaliando seu papel estratégico na manutenção do diálogo e aproximação com o cidadão, com o que Koçouski (2013) concorda, acrescentando a necessidade de reconhecer o direito do cidadão à informação.

Comunicação pública é uma estratégia ou ação comunicativa que acontece quando o olhar é direcionado ao interesse público, a partir da responsabilidade que o agente tem (ou assume) de reconhecer e atender o direito dos cidadãos à informação e participação em assuntos relevantes à condição humana ou vida em sociedade. Ela tem como objetivos promover a cidadania e mobilizar o debate de questões afetas à coletividade, buscando alcançar, em estágios mais avançados, negociações e consensos (KOÇOUSKI, 2013, p. 54).

Tal conceito se torna ainda mais relevante quando observamos as tendências de comunicação que se apresentam a partir da familiarização dos indivíduos com a nova lógica comunicacional trazida pela internet. A internet chega no Brasil por volta de 1990, porém o aumento de sua popularidade acontece a partir dos anos 2000 com o desenvolvimento da internet por banda larga, e alcança crescimento exponencial a partir de sua habilitação nos celulares chamados *smartphones*, que altera permanentemente a lógica de comunicação em todas as dimensões da vida humana (CARVALHO, 2006).

Inicia-se então um processo de *accountability*⁴, em que as organizações como um todo são demandadas pela sociedade, especialmente por meio das redes sociais *online*, a se responsabilizarem por suas ações, a justificar sua maneira de agir e impactar a sociedade. Desta forma, as instituições públicas têm sido cada vez mais cobradas a se posicionarem como instituições sociais, abertas não só a receber os cidadãos, mas também a acolher suas considerações e intervenções

4 Termo advindo da Administração de empresas para caracterizar o processo de responsabilização pelo qual passam as empresas na era da transparência.

no modo de comunicação e de trabalho que é entregue à sociedade. Assim como tem acontecido em relação às empresas privadas, os indivíduos vêm se apropriando da geração de conteúdo que contempla a avaliação das posturas das empresas públicas, compreendendo cada vez mais o seu poder mobilizador a partir da propagação deste conteúdo, especialmente *online*, convidando seus pares a exercer sua cidadania a começar pela cobrança de posturas das instituições públicas. Este movimento favorece o exercício da comunicação pública em sua essência, na medida em que neste novo cenário é ela a atividade capaz de intermediar e equilibrar as necessidades e aspirações de ambos os lados.

Partindo do conceito de comunicação institucional dos órgãos públicos definido pela autora podemos observar este movimento que impulsiona as instituições públicas a se perceberem, e se fazerem perceber, de maneira mais ativa em sua comunidade.

Qual seria o sentido da comunicação institucional? De posicionamento da organização/instituição diante dos públicos, da opinião pública e da sociedade. A comunicação institucional está ligada exatamente com a instituição propriamente dita, com sua personalidade, com sua maneira de ser. E valoriza muito mais os aspectos corporativos ou institucionais que explicitam o lado público das organizações. Cada vez mais os públicos vão cobrar isso das organizações. A comunicação institucional diz como estas devem se posicionar perante a sociedade, com a qual elas têm um compromisso (KUNCH, 2013, p. 9).

É interessante comentar que este posicionamento guiado pela comunicação institucional nas instituições públicas não se refere à resposta da instituição a um acontecimento que envolva seu nome e sim a uma vivência constante e atuante na comunidade em que se insere, levando consigo em todas as suas intervenções este posicionamento que traduza seus valores e traços identitários. Para isso

é preciso conhecer e mapear estas características que moldam todas as suas relações, compreendendo quais os ativos intangíveis de cada instituição e como eles podem se manifestar em seus posicionamentos de comunicação.

Mais uma vez o movimento comunicacional que vem se intensificando no âmbito das empresas privadas desde a popularização da internet, com destaque para o aumento do uso de *smartphones*, resvala na comunicação pública na medida em que passa a cobrar das instituições públicas a mesma limpidez na comunicação que cobra das privadas. “Vivemos um tempo da ‘supertransparência’, em que as empresas não mais detêm a hegemonia discursiva, a supremacia do acesso aos meios de comunicação, a articulação com influenciadores sociais” (ALMEIDA; BELO, 2017, p. 35) Considerando todo o histórico de domínio e apropriação da comunicação pública pelo Estado no Brasil, as instituições públicas vivem um ponto de contato com as instituições privadas inseridas neste movimento de ressignificação das suas atividades de comunicação, tendo o indivíduo como sujeito ativo na interação. No âmbito privado as interações são no sentido cidadão-cliente, em que o indivíduo cobra posições de um fornecedor sob pena de cortar seu vínculo com ele. Já no âmbito público as interações se dão (ou deveriam se dar) no sentido cidadão-agente em que o indivíduo é parte da estrutura, contribuindo para sua manutenção ou mudança, a partir, principalmente, do voto (KOÇOUSKI, 2013).

Acima de tudo a comunicação institucional pública tem hoje o desafio de fazer a leitura deste cenário em que a comunicação não é mais vertical e sim circular (LOURENÇO, 2017), o que torna o discurso institucional permeável, acolhendo este cidadão como sujeito ativo, reconhecendo seu poder de mobilização e buscando conduzir suas instituições como atores sociais que se comprometem com o interesse coletivo, podendo, assim, serem também influenciadores sociais.

3. A Comunicação no Ensino Superior Público e Privado: Características e Especificidades

As instituições de educação superior no Brasil iniciaram suas atividades no período colonial de forma gratuita, controlada exclusivamente pelo Estado. A partir da Proclamação da República promoveu-se a quebra progressiva do monopólio do Estado sobre esta modalidade educacional, ocasionando o surgimento das primeiras instituições de educação superior (IES) privadas no país, como afirma Chaves e Amaral (2015). Com o início do regime militar no país (1964/1985) e sua reforma universitária em 1968, a expansão das instituições de educação privadas foi incentivada pelo governo como afirmam os autores.

O ensino superior privado teve facilitado o seu crescimento, a um ritmo acelerado, na década de 1970. Entre os fatores que contribuíram para esse crescimento, destacamos a predominância dos defensores do ensino privado no Conselho Federal de Educação – CFE (que flexibilizaram as normas para a criação de cursos, ampliação de vagas e concessão do status de universidade) e os subsídios governamentais, instituídos para esse setor, por meio de transferência de recursos, a fundo perdido e a juros negativos, ou mediante o crédito educativo (CHAVES; AMARAL, 2015, p. 98).

A expansão do ensino superior privado refletia as mudanças vividas pela sociedade que, segundo Freitas (2018), sentia os efeitos da crise do capitalismo a partir dos anos 1970. Também, à época, ocorreu a entrada da política neoliberalista, cujas práticas apontam para a instauração do livre mercado e defesa dos interesses individuais acima do coletivo, bem como acumulação de bens privados de forma contínua e irrefreada. A flexibilização do controle do Estado sobre a economia, incentivando assim, uma onda de privatização nas diversas áreas de trabalho, inclusive na educação, foi decisiva na propagação do ensino superior privado no Brasil, pois desonerou o Estado em re-

lação à educação pública e introduziu a educação no livre mercado, em que a lógica competitiva supera a ideia de humanização e crítica social (FREITAS, 2018). Assim, como afirma Chauí (2001), o que antes era um direito social regulado pelo Estado passa a ser uma concessão pública em alguns casos, e na maioria das vezes um serviço, e até produto, privado regulado pelo mercado. Chaves e Amaral (2015) e Chauí (2001) afirmam que as mudanças político-econômicas ocorridas no país no período do regime militar e após a transição de governo determinaram uma cisão entre o ensino superior público e privado, sendo o primeiro estereotipado como elitista e distante da realidade e este último alvo de grandes incentivos fiscais para expansão de suas atividades que seriam voltadas para a formação em massa de mão de obra para atuação no setor produtivo em franca ascensão.

No início da década de 1990, precisamente em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passa por uma reforma estatal que, entre outros setores, estabelece novas diretrizes para a educação superior no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, publicada em outubro de 1996⁵, em seu artigo 43, trata a educação superior como meio primordial de acesso do cidadão ao desenvolvimento do pensamento crítico, baseado em conhecimentos culturais e técnico-científicos. Tal acesso se concretizaria na integração entre ensino, pesquisa e extensão, vistos como forças positivas para o crescimento e fortalecimento da sociedade, o que deve ser feito não só na esfera pública, mas também na privada. Segundo Chaves e Amaral (2015) e Avelar (2017), um dos grandes marcos desta reforma do Estado refletidos pela LDB foi a regulamentação da existência, e operação, de instituições de educação superior privadas, empresas de educação, cujo objetivo é, além do que propõe a LDB, lucrar a partir da comercialização da educação superior no país (FREITAS, 2018).

O Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017⁶, estabelece como sendo instituições de educação superior: Faculdades, centros universitários e universidades; podendo ser públicas, ligadas às esfe-

5 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

6 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm.

ras municipais, estaduais ou federais, ou privadas, sendo a dimensão privada subdividida em: empresariais, filantrópicas e comunitárias. Quanto à sua natureza jurídica as instituições públicas são mantidas e administradas pelo poder público e as instituições privadas mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Quanto à sua natureza fiscal, as públicas seguem a legislação estabelecida para a esfera do poder público à qual se vinculam, enquanto as privadas devem seguir a legislação estabelecida no país para atividades mercantis organizadas em sociedades mercantis (BRASIL, 1996). Ou seja, sendo a organização fiscal das IES privadas conforme a de uma empresa comum, cabe a estas instituições, entre outras coisas, realizar trabalhos de comunicação institucional que deem visibilidade à sua marca, seus princípios, valores, seu discurso organizacional, e comunicação mercadológica que trata sobre as razões de compra do serviço ou produto, assim como as demais empresas que disputam espaço, e clientes, no mercado.

Tendo em vista este cenário então, as IES privadas foram, aos poucos, a partir da conquista do direito de comercializar serviços ligados à educação, se transformando em marcas que chancelam produtos educacionais vendidos sob forte gerência da comunicação institucional e mercadológica, desenvolvendo estratégias de marketing específicas voltadas para o fortalecimento de suas marcas e captação de clientes. Segundo Devonish e Quelhas (2014), elas fazem uso de táticas mercadológicas como implantação de sistemas de gestão com foco em resultados e campanhas de marketing com o uso de publicidade e propaganda, buscam captação cada vez maior de clientes, orientando seu trabalho para o aumento do seu lucro, expresso pelo número de alunos matriculados a cada semestre.

[...] a IES privada deseja alcançar lucratividade. Os proprietários do capital, ou seja, os donos do negócio esperam retorno sobre o investimento. Por ser IES privada, não é acessível a todos, segregando quem não pode pagar para estudar. Se o discente começar a estudar e não pagar a mensalidade, recebe tratamento de inadim-

plência, vai a protesto uma vez que firmou-se um contrato inicial com a escola-empresa (FREITAS, 2018, p. 15).

Instaura-se uma relação, sobretudo, comercial, em que a escola oferece capacitação, o aluno-cliente compra e durante todo o curso segue-se o compromisso da entrega de um produto satisfatório (ensino) e do pagamento ininterrupto deste produto, sob pena de sua interrupção e implicações legais para o aluno consumidor. A expansão do ensino nos anos 1990, então, não significou universalização do ensino, mas sim a criação de um verdadeiro mercado educacional em que, partindo da noção de aluno-cliente (FREITAS, 2018), as IES privadas se propõem a facilitar o acesso a todo e qualquer serviço da instituição de forma individualizada, focados na necessidade de cada cliente e na busca por sua constante satisfação. Elas competem no mercado pela atenção do cliente e a efetivação de sua matrícula na instituição, não sendo uma preocupação prioritária o seu desempenho durante seu percurso acadêmico, ou mesmo sua retenção na instituição.

Os efeitos da inserção da educação no livre mercado, tratando as escolas como empresas, são sentidos também nas universidades públicas, pois apesar de mantida sua natureza pública, e a autonomia universitária, prevista na constituição de 1988⁷, o afastamento do Estado coloca as instituições em situação de fragilidade, sendo necessário recorrer, frequentemente, a outras fontes de investimento, em sua maioria, privadas. Assim,

[...] a educação de direito público e dever do Estado está sendo transformada numa atraente mercadoria a ser negociada no mercado capitalista de serviços, nacional e internacional. Ora, sem a garantia de financiamento público para o sustento integral, as IES públicas seguirão a lógica da gestão empresarial, perdendo a frágil autonomia que ainda possuem, na me-

7 Artigo 207 da Constituição de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

didada em que a agenda da universidade será definida com base nos interesses privados (CHAVES; AMARAL, 2015, p. 113-114).

Afastando-se assim de sua essência, definida por Chauí (2003, p. 5) como “[...] uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais [...]”. As universidades públicas são, portanto, mediadoras do exercício do cidadão ao direito de ter acesso à educação, e, por isso, não poderiam ser tratadas como marcas, pois promovem acesso a um bem social e não a um produto comercializável. Preocupam-se com a formação cidadã do aluno, fornecendo a ele oportunidade de atuação junto à comunidade por meio de extensão, e desenvolvimento de pesquisas que melhorem a vida da sociedade. Suas atividades estão ligadas a questões sociais que atingem os cidadãos como um todo. São auto-centradas, possuindo processos específicos de circulação de informações e serviços, pertencentes à natureza do serviço público de forma geral, buscando atender aos interesses públicos de forma coletiva e não individualizada (NUNES, 2015). Entretanto, mesmo com todas estas características ligadas ao seu caráter social, as instituições públicas contemporâneas competem pelos melhores alunos, não lhes importa números de matrícula e sim que seus alunos sejam cada vez melhores, o que para Vieira (2009) já é um reflexo da mercantilização do ensino, promovida pela expansão do ensino superior privado, impulsionado a partir do regime militar e intensificado nos anos 1990.

Outro reflexo apontado por Chauí (2003), e corroborado por Vieira (2009), é a conversão das instituições de ensino superior, especialmente universidades públicas, de instituições sociais para organizações sociais, alterando não só a natureza de suas atividades, mas também as dinâmicas de trabalho e posicionamento destas instituições na sociedade. Uma organização se pauta pelos princípios de gestão, controle e produtividade, dentre os quais está também a preocupação com o valor agregado à sua marca, tema que perpassa este capítulo. A gestão desta marca toma como base não só a qualidade dos seus produtos,

mas também a confiabilidade desta marca no mercado, pois no momento de sua escolha, o aluno-cliente vai além do preço e qualidade, ele busca também uma marca que lhe inspire confiança e lhe assegure o sucesso desejado em um futuro próximo.

A instituição social não se percebe como marca a ser consumida, pois concebe-se como parte da sociedade, guiando-se pelo coletivo, questionando frequentemente seu papel nessa sociedade, seu lugar frente às tensões e lutas por poder, sendo esta uma base muito forte de sustentação de sua existência. A reforma do Estado, iniciada nos anos 1990, classifica a educação como atividade não-exclusiva do Estado, assim como saúde, cultura e assistência social, deslocando-a para o lugar de organização social, que seria um misto entre instituição social e organização privada, uma espécie de parceria com o Estado que resulta no processo de comercialização de bens e serviços em educação, como dito anteriormente.

Como organizações sociais, as universidades públicas se dividem entre procedimentos gerenciais, avaliações e controle de métricas de mercado (CHAUÍ, 2003), entre outros, e também se veem de frente com a gestão de sua imagem, de sua marca como organização social, algo que não era internalizado em seus processos administrativos e culturais até então e que, ainda hoje, como afirma Silva (2018), encontra bastante resistência interna. As universidades públicas não têm como foco a comercialização do ensino, por isso a constituição de uma marca é assunto controverso, como afirma a autora. Entretanto elas precisam sim, cuidar de sua reputação e imagem, por estarem inseridas neste livre mercado de educação, a partir do momento que precisam buscar apoio financeiro fora dos limites do Estado, por exemplo. Assim, neste capítulo consideraremos o processo de legitimação da identidade, imagem e reputação institucional das IES públicas, e não a marca, enquanto instrumento de diferenciação, mas sim os valores simbólicos que são atrelados ao nome da instituição por meio, principalmente, de seu discurso institucional/organizacional.

É importante apontar, conforme Silva (2018), que identidade institucional pode ser compreendida como um processo que aproxima

nada região. Esses resultados são compartilhados pelas instituições como atributo que valoriza sua presença no mercado educacional, mesmo sendo instituições públicas, o que podemos sinalizar como marcador discursivo da mercantilização na dimensão pública, conforme Fairclough (2001b) e Vieira (2009).

Considerando a concepção discursiva de suas identidades, em comum, as IES públicas e privadas possuem apenas as normativas previstas na LDB⁹ para a sua comunicação institucional, que estabelece como obrigatória a divulgação de informações sobre seus cursos, suas grades curriculares e formação dos docentes, ficando livres para trabalharem sua identidade institucional, e de marca no caso das privadas, assim como seu discurso, da maneira que melhor lhes aprouverem.

Tomando então a necessidade do cumprimento de tais orientações, o que difere a comunicação dessas instituições é o tratamento dado à informação, seu uso direcionado à dimensão institucional ou mercadológica, e seus entrecruzamentos. Sendo que a comunicação institucional se aplica às duas dimensões, pois, “[...] uma gestão transparente, dialógica e voltada para a melhoria da imagem institucional independe da origem estatal ou privada. A diferenciação ou semelhança se dá no conteúdo e na relação com os *stakeholders*¹⁰” (ALVES, 2015, p. 37). É, portanto, a partir dos relacionamentos que se deseja estabelecer ou fortalecer que se norteiam os trabalhos de comunicação nas instituições de ensino superior, sendo sua identidade pautada também por essas relações. Destarte, todo esforço comunicativo é direcionado a determinados públicos que, cada um em sua esfera de atuação, compõem a rede de relacionamentos das instituições de ensino superior tanto públicas quanto privadas.

As universidades públicas têm grupos de relacionamento mais amplos, que vão desde órgãos governamentais em esferas distintas até seus alunos matriculados, passando por cidadãos de diversas con-

9 Lei nº 13.168 de 6 de outubro de 2015, que altera a redação do § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

10 Grupos de relacionamento de uma organização, para os quais ela direciona suas ações de comunicação. (ARANHA, 2017).

dições sociais atendidos em seus projetos de extensão, outros órgãos públicos e representantes de categorias profissionais, empresas privadas, seus servidores públicos e outros lotados em outras instituições, comunidade no entorno de suas unidades, movimentos sociais, outras universidades, não só locais, mas nacionais e internacionais. As Instituições privadas, universidades ou não, possuem pontos em comum com os grupos de relacionamento das universidades públicas, como por exemplo, o Estado, enquanto órgão fiscalizador e regulador, entidades de representação profissional, seus funcionários em geral, porém destacamos como grupo de relacionamento prioritário seus acionistas, proprietários e seus alunos-clientes, o que não ocorre na esfera pública, pois como atende ao interesse público, ela não pode priorizar grupos de relacionamento específicos (SILVA, 2018).

Observando a diversidade de grupos com os quais se relacionam, as IES desenvolvem estratégias específicas de comunicação para atender aos seus objetivos institucionais ou mercadológicos. Tais estratégias tomam como base a natureza da instituição, por isso se diferem entre IES públicas e privadas. Nas instituições públicas as estratégias de comunicação passam sempre pela noção de público, observando aquilo que é de interesse da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo. Nesse sentido, buscam a validação contínua da relevância de sua atuação através de ações que promovam o reconhecimento de sua operação e sua interferência na mudança da realidade em que a instituição se insere.

A essas preocupações acrescenta-se a exigência de se prestar contas à sociedade acerca do trabalho que as Instituições Universitárias realizam e, desse modo, de se garantir o controle social sobre a ação institucional e seus resultados. [...] Essas tarefas circunscrevem um campo de atuação organizacional – qual seja o da comunicação institucional. Esta objetiva fomentar, interna e externamente, o conhecimento público da Universidade, de seus projetos, políticas e realizações; contribuir para o desenvolvimento de uma

sólida e consistente imagem institucional e garantir o acesso do público a informações sobre a Universidade, de forma a possibilitar a crítica e o controle social sobre as ações realizadas e seus resultados. Para dar conta de tais finalidades, cabe à Universidade desenvolver ações comunicativas que visem à produção de visibilidade a respeito do trabalho que, nela, se realiza (UFMG 2018).

É possível observar que a motivação essencial do trabalho de comunicação na universidade pública, tomando esta fala da UFMG como exemplo, envereda pelos caminhos do institucional; do desenvolvimento ou fortalecimento de uma imagem, que faça jus à sua potência e importância para a educação de qualidade gratuita no país, forjando, assim, um caráter que legitime a sua existência e seu poder de fala na sociedade. Nesse sentido as universidades mantêm canais de comunicação com seus públicos, conforme orientado pela LDB, como *sites*, boletins internos, jornais externos, canais de rádio e TV e, mais recentemente, perfis em algumas redes sociais *online*. Este aparato está usualmente ligado a assessorias ou núcleos de comunicação das próprias universidades, subordinados, na maioria das vezes, diretamente à reitoria ou vice-reitorias das instituições. O conteúdo se concentra nos feitos da universidade em termos de ensino, pesquisa e extensão e, normalmente, é gerado pelos colaboradores da instituição, lotados neste setor, alimentados por pesquisas internas, informações compartilhadas pelas pró-reitorias e pelos próprios estudantes, assim como pela assessoria de imprensa da instituição (ALVES, 2015).

Nas instituições de educação privada, as estratégias de comunicação passam pela noção de escolha, em que o aluno-cliente escolhe a empresa que prestará serviços educacionais a ele, a partir de suas expectativas, desejos e necessidades. Assim, ao contrário das IES públicas, as IES privadas pautam suas ações a partir dos interesses individuais de seus públicos e entendem sua prática educacional como serviços que, para serem escolhidos, devem gerar valor para seus clientes, não só em relação à qualidade do ensino ofertado, mas também a uma

estrutura física e tecnológica satisfatória e valor competitivo das mensalidades. Tudo isso atrelado à confiabilidade da marca, já que este é um serviço intangível cuja realização se dá a longo prazo (PAIVA, 2012).

Em comum, as IES públicas e privadas têm a preocupação com o seu processo de comunicação, que envolve desde a construção, ou consolidação, de uma identidade institucional que se materializará em seus discursos, até a adequação das mensagens compartilhadas com seus grupos de relacionamento. Seja para reforçar constantemente o valor da tríade que compõe a universidade (pesquisa, ensino e extensão), sua existência e seu impacto no âmbito público, ou para tangibilizar a educação, dando a ela valor de produto, as IES desenvolvem meios de aproximação e diálogo com seus públicos por meio de sua comunicação. Nessa empreitada o discurso se apropria de recursos verbo-visuais e simbólicos, agindo como mediador entre a realidade da Instituição e as expectativas dos diversos atores sociais ligados a ela. Ele busca alinhar valores, cultura e emoções em torno da atividade da organização, de modo que ela se faça entender e, sobretudo, seja de fato ouvida, conseguindo a adesão de seus grupos de relacionamento e interesse.

4. Considerações Finais

A inclusão da educação como atividade de mercado, (CHAUÍ, 2003; AVELAR, 2017; FREITAS, 2018) altera, segundo Fairclough (2001b), além de sua dinâmica de trabalho, suas relações e identidade sociais das instituições e sujeitos que nela trabalham. Grande parte destas mudanças são inseridas no cotidiano das instituições por meio da alteração de suas práticas discursivas, o que inclui o seu discurso organizacional. Tais mudanças, observadas também em outros países, “[...] afetam profundamente as relações sociais e as identidades sociais e profissionais das pessoas que trabalham no setor” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 25) e são introduzidas ou intensificadas por novas práticas discursivas, como marketing e comunicação institucional, ou sugestão

de adoção de novas práticas discursivas em práticas já estabelecidas, como a interação em sala de aula, por exemplo. Daí a relevância do estudo destas práticas nas instituições, pois “[...] é por meio do discurso que a realidade organizacional é constituída/possibilitada” (SILVA, 2018, p. 24), com o que Halliday (2009) concorda ao afirmar que as organizações criam uma realidade simbólica por meio do discurso, fundada na ampla rede de significados circulantes no ambiente em que elas operam, tanto interno quanto externo.

A Comunicação praticada em ambiente educacional portanto, possui uma estreita relação com a realidade material histórica experimentada no momento de sua concretização. Por isso os discursos que permeiam, especialmente as IES públicas, são resultado não somente das escolhas feitas por seus produtores, mas também deste contexto de produção que inclui as dimensões política e econômica, regulando a gestão da educação pública e seu posicionamento como atividade à margem da economia, ou não. Dentro dessa necessidade de elaboração de uma realidade simbólica que naturalize estes processos político-sociais e ideológicos em constante tensão nas organizações sociais, como as universidades públicas, “[...] o discurso é socialmente constitutivo [...] é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91), o que implica em escolhas que possuam um potencial de significação compatível com a sua comunidade discursiva. Buscando exatamente iluminar a importância das escolhas discursivas feitas pelas IES em seu processo de comunicação, a discussão aqui empreendida convida o leitor a refletir sobre a estreita ligação entre a história da educação no país, a irrefreável necessidade de posicionamento de Comunicação na sociedade atual e as identidades institucionais assumidas pelas IES, especialmente públicas, a partir de discursos que flertam com o capital direta ou indiretamente.

Referências

ABREU-AOKI, Raquel Lima. **A construção narrativo-argumentativa da imagem de um presidente na biografia Getúlio Vargas para crianças.** 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras UFMG, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-96NQJC/1/raquel_lima_abreu_aoki.pdf. Acesso em: ago. 2020.

ALMEIDA, Ana Luisa; BELO, Jussara Sant’Anna. “Ser ou não Ser? Eis a questão”: *In*: PRADO, Elisa (org.). **Reputação: riscos, crise e imagem corporativa.** São Paulo: Editora Aberje, 2017. Parte I, p. 34-45.

ALMEIDA, Ana Luisa de Castro. Identidade, imagem e reputação organizacional: conceitos e dimensões da *práxis*. *In*: KUNSCH, Margarida M. (org.). **Comunicação Organizacional: linguagem, gestão e perspectivas.** V. 2. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 215-242.

ALVES, Cristiano Alvarenga. **Gestão da comunicação das Universidades Federais: mapeamento das ações e omissões.** 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126510>. Acesso em: jun. 2023

ARANHA, Lalá. Quando a má gestão nas crises afeta a reputação corporativa. *In*: PRADO, Elisa (org.). **Reputação: riscos, crise e imagem corporativa.** São Paulo: Editora Aberje, 2017. p. 16-32.

AVELAR, Bruna Carvalho Moura. **A mercantilização do ensino público superior: Análise Crítica do Discurso das missões institucionais de universidades federais brasileiras.** 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em gestão pública e sociedade) – Universidade Federal de Alfnas, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Presidência da República. **Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

CARVALHO, Marcelo S. R. M. de. **A trajetória da Internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança.** 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Engenharia de Sistemas e Computação) – Faculdade de Engenharia, UFRJ, Rio de Janeiro,

2006. Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/1430748034.pdf>. Acesso em: set. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 195p.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: set. 2020.

CHAVES, Vera L. J.; AMARAL, Nelson C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Rev. Educ. Questão [online]**. 2015, v. 51, n. 37, p. 95-120. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-77352015000100095&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: jul. 2020.

DENNING, Stephen. **O poder da narrativa nas organizações**. O guia para líderes para o uso da técnica de narrativas. 1. ed. Tradução Ricardo Bastos Vieira. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2006 [2005]. 329 p.

DEVONISH, Isabela M. da S.; QUELHAS, Osvaldo L. G. Gestão de marcas em Instituições Públicas de Ensino: Estudo Exploratório baseado em revisão bibliográfica. In: X Congresso Nacional de Excelência em Gestão. 2014, Rio de Janeiro, RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Inovarse, 2014. p. 1-23. Disponível em: https://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0025.pdf. Acesso em: jul. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatic**, London, v. 9, n. 6, p. 739-864, Dec. 1985. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-pragmatics/vol/9/issue/6>. Acesso em: out. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001a. 316p.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2001b. p. 31-81.

FREITAS, Luiz C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

GIL, Patrícia Guimarães; MATOS, Heloiza. Quem é o Cidadão na Comunicação Pública? *In*: MATOS, Heloiza (org.). **Comunicação pública**: interlocuções, interlocutores e perspectivas. São Paulo: ECA/USP, 2013. p. 89-105.

HALLIDAY, Tereza Lúcia. Discurso organizacional: uma abordagem retórica. *In*: KUNSCH, Margarida M. K. **Comunicação organizacional**: linguagem, gestão e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 31-52. V. 2.

KOÇOUSKI, Marina. Comunicação pública: construindo um conceito. *In*: MATOS, Heloiza (org.). **Comunicação pública**: interlocuções, interlocutores e perspectivas. São Paulo: ECA/USP, 2013. p. 41-57.

KUNCH, Margarida M. K. Comunicação pública: direitos de cidadania, fundamentos e práticas. *In*: MATOS, Heloiza (org.). **Comunicação pública** – interlocuções, interlocutores e perspectivas. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes ECA/USP, 2013. p. 3-13.

LOURENÇO, Graciele Martins. **A Retórica Clássica no Século XXI**: um olhar sobre o Storytelling Organizacional. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/RMSA-ALTJ7S>. Acesso em: jan. 2023.

NUNES, Ana Karin. A comunicação das universidades na legitimação de redes de relacionamento com os agentes de influência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, décima edição, 2015, UFRGS. **Anais [...]**. Porto Alegre: Alcar, 2015. 13p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132793>. Acesso em: jun. 2023

PINHO, José Benedito. **O poder das marcas**. Coleção novas buscas em comunicação, v. 53. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996. 152 p.

RAVASI, Davide. Identidade organizacional e memória. Tradução Waldemar Luiz Kunsch. Dossiê. **Revista Organicom**, São Paulo, ano 11, n. 20, p. 40-49, 2014.

SILVA, Magno Vieira da. **Discurso Organizacional**: Aportes Conceituais. 2018. 203f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-07032019-114507/publico/MagnoVieiradaSilvaVC.pdf> Acesso em: Jun. 2023.

TORQUATO, Gaudêncio. Da gênese do jornalismo empresarial e das relações públicas à comunicação organizacional no Brasil. In: KUNSCH, Margarida M. K. (org.). **Comunicação organizacional: histórico, fundamentos e processos**. São Paulo: Saraiva, 2009. v. 1. p. 8-28.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Dispõe sobre perfil institucional, projeto pedagógico institucional, políticas acadêmicas, desenvolvimento institucional, políticas de gestão, infraestrutura, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional. Belo Horizonte, dez. 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2019/03/PDI-revisado06032019.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

VIEIRA, Josenia. O discurso mercantilista do ensino brasileiro. In: VIEIRA, Josenia et al. (org.). **Olhares em Análise de Discurso Crítica**. Brasília: [s.n.], 2009. p. 117-152.

ZOZZOLI, Jean-Charles J. Marca: para além da concepção de *Branding*. In: GOMES, Neusa Demartini (org.). **Fronteiras da publicidade: faces e disfarces da linguagem persuasiva**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 89-97.

O PIONEIRISMO DE LOURDES BOECHAT: REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NA NARRATIVA DE VIDA DA JORNALISTA MINEIRA

Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva¹

1. Introdução

Esse artigo é uma versão reelaborada de um capítulo da nossa tese de doutoramento defendida em 2021, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras (FALE), na UFMG e intitulada: *Representações e imaginários na produção discursiva de jornalistas – intelectuais mineiros (1932-1964)*. À luz da Análise do Discurso (AD), a tese pretendeu identificar representações e imaginários sociodiscursivos evocados a partir da produção jornalística e das narrativas de vida de cinco jornalistas-intelectuais mineiros que atuaram nos primeiros anos do século passado na imprensa belo-horizontina, entre os quais se destacava Maria de Lourdes Boechat Cunha.

Casada, mãe de dois filhos, a jornalista decidiu no início de sua carreira não utilizar o nome do marido no ambiente profissional. Ficou conhecida como Lourdes Boechat e tornou-se a primeira mulher a ter o registro de jornalista profissional no estado.

1 Jornalista e Doutora em Estudos Linguísticos (FALE/UFMG). Orientador Dr. Wander Emediato.
E-mail: izamara.arcanjo@gmail.com.

No relato, todo feito em primeira pessoa, a jornalista, então, com 84 anos, revela que nasceu aos 26 de novembro de 1911, em Portela, distrito de Três Irmãos, no estado do Rio de Janeiro, às margens do rio Paraíba, de onde saiu ainda bebê com a família que se fixou em Carangola-MG, na Zona da Mata. Boechat revela ainda que foi alfabetizada em Carangola e fez o curso de normalista (para se tornar professora) em um colégio interno.

Em Belo Horizonte, toda a sua carreira como jornalista foi vivida no extinto jornal *Folha da Manhã*, a partir do ano de 1934, onde foi secretária, redatora do departamento de publicidade, cronista e chefe de redação.

Com este artigo, pretendemos identificar como a trajetória de vida de Boechat (1995) ecoa por meio de sua narrativa. É a partir dela que vamos mapear representações e imaginários, além de compreender um pouco a natureza da profissão jornalística, suas relações com a sociedade, bem como a identidade construída por esta profissional. Para tanto, nos apoiaremos na Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (1983, 1992, 2006, 2007, 2008, 2013, 2015), na perspectiva teórica da História dos Intelectuais e de uma pequena parte dos estudos do campo da Comunicação.

É importante destacar que a narrativa faz parte do acervo *Memória do Jornalismo Mineiro*, atualmente sob a guarda do Museu da Imagem e do Som, vinculado à Secretaria de Cultura de Belo Horizonte. As narrativas do acervo puderam ser coletadas e digitalizadas a partir de um convênio firmado entre o Sindicato dos Jornalistas Profissionais de Minas Gerais (SJP/MG), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, posteriormente, o Centro Universitário Newton Paiva. Além de Boechat destacam-se no acervo personagens como: Aires da Mata Machado e Edgar da Mata Machado, Alaíde Lisboa, José Maria Rabêlo, José Mendonça e João Etienne Arreguy Filho. Todos, participantes e testemunhas das primeiras décadas do século passado, além de formadores de várias gerações de profissionais da imprensa que militaram por diferentes órgãos da informação escrita e fala-

da. Em seu conjunto, elas parecem nos revelar, com incrível clareza, uma época em que fazer jornalismo era um misto de competência, aventura e paixão.

A partir de entrevistas em semiestruturadas, os depoimentos foram gravados em vídeo nos formatos H8 e VHS e têm duração que varia entre 55 minutos e 4h e 25 minutos ao longo dos quais os sujeitos que enunciam os discursos falam sobre sua infância, relações familiares, atuação profissional nos principais jornais da capital, resistência à censura ao governo Getúlio Vargas entre 1937 e 1945, rotina de trabalho do jornalismo, vida intelectual e cultura da cidade de Belo Horizonte, além da resistência à ditadura militar de 1964.

A importância dessas narrativas reflete-se, primeiramente, pelo prestígio cultural, político e acadêmico alcançado pelas personagens que fazem as narrativas captadas pelas lentes das câmeras e se referem a toda uma prática de atividades socioculturais dentro e fora das tradicionais redações de jornais. Segundo o ex-coordenador do Centro de Referência Audiovisual (CRAV)², José Márcio Barros, as narrativas que integram o acervo “vem corrigir uma grave lacuna na literatura sobre o jornalismo mineiro: a inexistência de registros sobre o trabalho pioneiro de importantes profissionais” (BARROS, 1996, p.05).

2. Alguns horizontes conceituais

2.1 História dos intelectuais

Em uma perspectiva teórica, para discutir o campo da historiografia sobre os intelectuais trabalhamos com autores como Sirinelli (2003) e Bourdieu (1990) e suas concepções acerca deste campo. Ambos os autores destacam o caráter construtivo das mais diversas conexões entre sujeitos históricos imersos em atividades por meio das quais estabelecem diálogos fundadores de sociabilidade e suas atuações como

2 O antigo Crav (Centro de Referência em Audiovisual) foi transformado no MIS (Museu da Imagem e do Som).

“mediadores culturais”, conceito que extraímos de Gomes e Hansen (2016).

Para esses autores, os intelectuais seriam aqueles que melhor geriam seus estatutos articulando uma posição subjetiva política e social, ou seja, nas palavras de Sirinelli (2003), “de sociabilidades partilhadas” nas universidades, partidos políticos ou apenas a partir de laços de amizades e engajamentos em causas político-sociais.

Sirinelli (2003) aponta para duas definições clássicas do termo “intelectual”. A primeira seria bastante ampla, incluindo todos os sujeitos envolvidos com atividades de trabalho ligadas ao escrito, tanto como criadores, como na qualidade de mediadores. Nessa primeira concepção, os processos de criação, divulgação e recepção dos produtos culturais permitem que se mapeie uma enorme diversidade. Criação e mediação aparecem como termos associados na vasta trama da cultura, tal como se movimenta e ganha forma em contextos espaço-temporais definidos. A segunda definição da categoria “intelectuais”, mais restrita, é demarcada pelo autor por seu engajamento na vida da cidade. Refere-se à sua participação na coletividade, de modo a interferir e buscar contribuir nas decisões de caráter conjunto, embora nem sempre de interesse comum, ou seja, na condução política, no seu sentido lato (SIRINELLI, 2003).

Os intelectuais, segundo Bourdieu (1990), constituem-se em seres socialmente determinados em função da classe, ocupação, ideologia e da posição ocupada no campo intelectual. Campo, para o autor, é um microuniverso, nas palavras do teórico, um “microcosmo social” no qual um grupo dispõe de relativa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que é influenciado por um espaço social mais ampliado. É um lugar de disputa entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. “Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam” (BOURDIEU, 1990, p. 21). Assim, o campo também

pressupõe confronto, tensão, poder, já que, segundo Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 1990, p. 22-23).

As autoras Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen (2016) também compreendem os intelectuais a partir de uma concepção ampla do termo. Gomes e Hansen (2016, p. 10) consideram os intelectuais como “homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político social”. As autoras compreendem os intelectuais todos em uma mesma acepção, ou seja, elas não fazem uma distinção entre os produtores de conhecimento, os que comunicam estas ideias (chamados por elas de mediadores culturais) e os que intervêm politicamente e socialmente nas questões da sociedade.

Gomes e Hansen (2016) entendem que os intelectuais mediadores podem ser tanto aqueles que se dirigem a um público de pares, mais ou menos especializados, quanto os intelectuais que se dirigem a um público não especializado, composto por amplas parcelas da sociedade. Para as historiadoras, os intelectuais mediadores podem ser tanto os que se dedicam a um público específico, como o escolar, os sócios ou membros de uma determinada organização; ou os que se dedicam a um público abrangente e heterogêneo, como o de um periódico de grande circulação, por exemplo (GOMES; HANSEN, 2016).

Acreditamos que Lourdes Boechat faz parte do grupo que as autoras conceituam como intelectuais mediadores. É necessário salientar que no Brasil, como não existe uma definição tão rigorosa dos intelectuais, nos sentimos livres para utilizar o termo jornalista-intelectual ou intelectual-jornalista.

Boechat, juntamente com outros jornalistas formavam uma rede de relações na qual discutiam e compartilhavam reciprocamente suas posições políticas, visões de mundo. Desta maneira, as disposições incorporadas dentro deste campo intelectual eram redimensionadas em razão da sua trajetória individual e de seu lugar dentro deste campo, o que confere a ela uma identidade construída socialmente.

2.2 A identidade jornalística nos estudos da Comunicação

Grande parte das profissões são saturadas por imagens que as distinguem de outras, mas poucas talvez como o jornalismo. O poder destas imagens cria representações que, muitas vezes levam o jornalista a ser apresentado como um “contrapoder”, “o quarto poder”, “um comunicador desinteressado” e incapaz de se desviar de sua “missão de informar”, buscar a verdade a todo custo. Esta visão sobre o jornalismo pode ser, ainda hoje, considerada uma das mais antigas (pelo menos nos países ocidentais) sobre este campo, apesar de bastante desgastada.

Acreditamos que entre as teorias que ajudaram a pensar o jornalismo, a que nos oferece uma perspectiva mais ampliada de como as notícias se estruturam e ainda estabelece relações com o *corpus* deste artigo é a teoria construcionista, apoiada na perspectiva interacionista. De acordo com Blumer (1980), o interacionismo simbólico se tornou popular a partir de 1937. Três premissas alicerçam o conceito: a primeira é que os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que este lhes oferece; a segunda, que os significados destes elementos são resultantes da interação social mantida com as demais pessoas; e a terceira premissa diz que tais significados são manipulados por um processo interpretativo no sentido de modificá-los, cuja visão do homem é de um indivíduo empenhado na “interação social consigo mesmo por meio da auto confecção de indícios e da resposta aos mesmos” (BLUMER, 1980, p. 131). Assim, a partir desta perspectiva, o jornalismo é entendido como uma construção social que estaria determinada por enquadramentos narrativos complexos, que envolvem uma diversidade de valores socioculturais.

A partir de um quadro teórico interacionista, parte da literatura canônica (LAGE, 1982; MARCONDES FILHO, 1986; MEDINA, 1988, TRAQUINA, 2003) esclarece que o jornalismo nasceu a partir do momento em que foi necessário transmitir informações de forma legível e acessível a um grande público. Para isso, foi desenvolvido um conjunto de procedimentos técnicos utilizados para produzir as notícias e que são balizadas por princípios como o da objetividade e da impar-

cialidade, alcançados a partir de rigorosos padrões técnico-industriais. Assim, o jornalismo se converteu quase que em um sinônimo das práticas de reportagem, produção, edição e diagramação. O jornalista, por sua vez, seria o profissional envolvido nessas operações técnicas.

A constituição do campo jornalístico e, conseqüentemente, da identidade dos atores deste campo, com suas variadas nuances, implica até hoje em uma constante luta pela definição do que é jornalismo, de como se produzem as notícias. Segundo Nelson Traquina, foi a expansão comercial dos jornais que possibilitou a criação da carreira jornalística, bem como a necessidade de fornecer informação que permitiu a emergência de valores que continuam sendo identificados com o jornalismo, em suas palavras: “a notícia, a procura da verdade, a independência, a objetividade e uma noção de serviço público” (TRAQUINA, 2003, p. 34).

Traquina (2003) afirma que os sujeitos que operam em uma mesma profissão desenvolvem um *éthos* distinto e, ao mesmo tempo, o que reforça que:

ser jornalista implica na partilha de um *éthos* que tem sido afirmado há mais de 150 anos e que impede quaisquer transgressões de uma fronteira indubitável entre realidade e ficção, havendo sanções graves impostas pela comunidade profissional a qualquer membro que viola essa fronteira (TRAQUINA, 2003, p. 67).

A imagem do jornalista como mediador neutro, distante (e superior) aos jogos de interesse da sociedade, estaria subjacente ao ideal de objetividade na profissão. Segundo Moretzsohn (2002), é a partir da objetividade que os jornalistas vão preservar suas práticas profissionais das pressões políticas e econômicas. Sob o discurso da objetividade, o jornalista aparenta o que não é (alguém que influencia os próprios acontecimentos) e assegura seu lugar como autoridade independente perante a sociedade.

Autores como Bill Kovach e Tom Rosenstiel (2005) chegam a elaborar uma espécie de manual, no qual constam os elementos essenciais para o exercício da profissão e que jogam luz sobre o “espírito de missão” e de “valores éticos” do jornalista:

1. A primeira obrigação do jornalismo é a verdade; 2. Sua primeira lealdade é com os cidadãos; 3. Sua essência é a disciplina da verificação; 4. Seus profissionais devem ser independentes dos acontecimentos e das pessoas sobre as que informam; 5. O jornalista deve servir como um vigilante independente do poder; 6. Deve outorgar um lugar de respeito às críticas públicas e ao compromisso; 7. Tem de se esforçar para transformar o importante em algo interessante e oportuno; 8. Deve acompanhar as notícias tanto de forma exaustiva como proporcionada 9. Seus profissionais devem ter direito de exercer o que lhes diz a consciência (KOVACH; ROSENSTIEL, 2005, p.22).

É no contexto histórico em que se desenvolve o modelo de jornalismo descrito acima que Lourdes Boechat irá construir sua trajetória profissional.

2.3 Memória e narrativa de vida como campo de estudo

Desde os gregos, a memória, como campo de estudos, comporta um universo muito diverso de significados. Ela comporia um vasto domínio de relações que estabelecemos durante toda nossa vida e, por isso, abarca muito mais do que a soma das nossas experiências pessoais ou individuais. No que concerne à memória, tudo o que produzimos em sociedade é naturalmente maior que as produções individuais. É a importância social da memória que vai levar o sociólogo francês Maurice Halbwachs a se dedicar à criação do conceito: a “memória coletiva”.

Halbwachs toma como ponto de partida as proposições apresentadas pelo sociólogo Émile Durkheim em *Representações individuais*

e representações coletivas (1898) para pensar nas possibilidades da sociologia em relação à memória. O conceito de memória coletiva surge, então, em contraposição ao conceito de memória individual.

Para Halbwachs, a memória coletiva, refere-se a uma “narrativa que se produz em grupos que remete ao passado. Por isso, é carregada de afetos que conectam o passado, familiar e próximo, com o presente” (HALBWACHS, 1950, p. 28). É, portanto, uma memória que se produz a partir do encadeamento das memórias individuais e das experiências compartilhadas em grupo.

Ao encontro de tais reflexões vão as considerações de Michael Pollak, no ensaio “Memória, Esquecimento, Silêncio” (1989), no qual dialoga com a obra de Maurice Halbwachs. O estudioso compreende a relação do homem com o passado em meio a conflitos entre a dimensão individual e a coletiva da memória, partilhando com Halbwachs, portanto, a observação de que a memória individual se produz na interação com o coletivo. Nesse sentido, Pollak afirma que a memória é uma “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar” (1989, p. 9).

Ainda para Pollak (1992), a memória é construída no presente, a partir de demandas dadas por esse e não necessariamente pelo passado em si, o que permite que ela seja vista como fator fundamental para a construção de pertencimentos sociais. De certa forma, a busca do controle sobre a memória institui uma identidade para o sujeito nela envolvido, no sentido de gerar um lugar dentro de uma rede específica de circularidade e fluxo.

Então, parece-nos adequado supor que, participar como agente neste processo de construção de memórias é um processo comunicacional por excelência, pois coloca o enunciador das mensagens integrado a uma de informação que lhe confere identidade. Existe, portanto, uma intensa relação entre a memória como processo coletivo de construção do passado a partir de demandas do presente e consolidação de identidades sociais para aqueles que estão envolvidos em tal processo.

2.4 As narrativas de vida

Partimos da desgastada, mas verídica, concepção de que narrar faz parte da vida dos seres humanos. Trata-se de uma organização discursiva que pode se manifestar a partir de variados códigos semiológicos como: símbolos, gestos, a língua, imagens etc.

A memória profissional dos jornalistas do presente, pode ser entendida como uma memória coletiva que também incorpora vivências e experiências de grupos de jornalistas que viveram no passado. Assim, uma boa parte do passado ainda é presente hoje em rotinas, em processos de trabalho constantemente revisitados. A história sempre poderia ser contada de forma diferente, a partir daquilo que é selecionado e colocado em relevo. Nesse sentido, um grupo pode, por exemplo, instrumentalizar esse processo de enquadramento, direcionando luzes para esta ou aquela versão do passado, na tentativa de fixá-la como referência na edificação das identidades sociais.

São vários os autores, tanto no âmbito da Sociologia, da História e dos Estudos de Linguagem que permitem-nos entender que as narrativas não são apenas representações da realidade, mas são ainda organizadoras de nossas experiências e de nossas memórias, como versões da realidade, de nossa história, de nós mesmos, que construímos a cada instância de enunciação, segundo intenções, interlocutores e situações sócio-históricas e culturais específicas. Entre esses autores estão Bakhtin (1997), Bertaux (1997) e Machado (2012, 2015, 2016).

O conceito “narrativa de vida” vem do francês *récit de vie*, cunhado pelo sociólogo Daniel Bertaux (1997). No campo da Sociologia é muito comum a forma entrevista narrativa, que se refere a uma investigação etnossociologia a partir da imersão do sujeito-investigador em mundos sociais. Tal abordagem parte da perspectiva de que os estudos de um microcosmo podem fornecer dados sobre um conjunto mais amplo de práticas e de sujeitos.

Da mesma forma que Bertaux, Bakhtin (1997), na perspectiva dos Estudos de Linguagem, define a narrativa autobiográfica como um processo no qual o sujeito se reorganiza e constrói-se como um outro. Ao narrar-se, ele tem condições de avaliar o passado e a construir

uma relação axiológica consigo mesmo e também com outrem, o que, nas palavras de Bakhtin, constituem duas dimensões: estética e outra ética.

A avaliação que o sujeito narrador faz de si está relacionada aos vários discursos sociais, pelos valores ideológicos e pela instância de enunciação que faz parte daquele contexto. Para Bakhtin:

[...] é com a condição de participar dos valores do mundo dos outros que uma objetivação biográfica pessoal poder ter autoridade de ser produtiva, poderá fazer com que a base da minha própria exotopia se consolide, que se apoie sobre o mundo dos outros de que não separo, e sobre a força e o poder dos valores da alteridade em mim, da natureza humana em mim, que não será uma matéria bruta indiferente e sim uma matéria que recebeu de mim uma validação e sua forma, sem que, por isso, esteja necessariamente isenta de elementos inorganizados e anárquicos (BAKHTIN, 1997, p. 169).

O filósofo russo nos mostra que, assim como no texto ficcional de um romance, o autor de uma narrativa de vida, busca dar forma, dar sentido às suas experiências, nas palavras do filósofo: “busca dar um acabamento a si mesmo”.

É também a partir da obra de Bertaux (1997), que a linguista Ida Lucia Machado (2012) introduz o conceito *récit de vie* aos estudos do discurso. Para Machado, narrar uma história de vida seria a capacidade que os sujeitos desenvolvem, utilizando algumas estratégias de organização discursivas que têm como objetivo construir uma imagem de si, reconfigurar uma identidade, inclusive pelo viés da emoção. Para a pesquisadora:

Este pode ser um objetivo a ser utilizado em estudos sobre Narrativa de Vida: a intenção de comover, captar o auditório por parte de quem “se conta” [...] A narrativa de vida pode realmente ser considerada como

uma estratégia argumentativa, da qual, na sociedade atual, poucos de nós conseguimos escapar (MACHADO, 2012, p. 81).

Narrar uma história de vida seria a possibilidade que o sujeito elabora para recontar sua experiência de fatos vividos no passado, utilizando de estratégias discursivas que visam marcar ou projetar uma identidade, uma imagem de si.

Nessa mesma perspectiva, gostaríamos de destacar ainda os trabalhos de Charaudeau (1992, 2008) sobre os modos de organização dos discursos. São eles que estabelecerão os princípios da organização linguística a partir dos objetivos comunicativos. O linguista não considera que a narrativa seja um gênero do discurso, mas um dos modos de organização que pode fazer parte de uma gama de gêneros variados, como as reportagens, os artigos de opinião, a publicidade.

A partir da narrativa sucessiva dos fatos em um determinado espaço-temporal, da qualificação dos sujeitos, o modo de organização narrativo vai ajudar na construção da realidade a um interlocutor.

2.5 As representações na perspectiva Semiolinguística

Considerando as condições de produção da escrita jornalística de Boechat, à luz da ordem situacional e contextual, podemos dizer que elas são demarcadas pelos elementos culturais, ou seja, pelos valores e pelas crenças presentes na sociedade nas quais a enunciadora está inserida. A nós interessa interpretar os discursos presentes na escrita da jornalista e identificar se os valores, simbologias, enfim, as representações e imaginários daquele período ainda subjaz na narrativa de vida da mesma quando ela se narrou frente às câmeras para consolidar os arquivos do acervo Memória do Jornalismo Mineiro.

É neste sentido que se torna central neste artigo o conceito de “imaginário sociodiscursivo”, que segundo Charaudeau (2006), compreende o processo de representação social como responsável pela significação da realidade, da constituição dos saberes e dos sistemas de pensamento dos diferentes sujeitos do ato linguageiro. O imaginário

atenta para sua vinculação social ao desempenhar seu papel de “espelho identitário”, por meio do qual sua materialização discursiva circula e retorna ao espaço público contribuindo para a dinâmica do processo de representação.

Para integrar a noção de imaginários ao quadro teórico da análise de discurso é que Charaudeau (2007) propõe o conceito de “imaginários sociodiscursivos”. Os imaginários, que são instáveis e fragmentados, necessitam de serem materializados, o que pode se dar em atividades coletivas, rituais, no domínio da produção tecnológica, na produção de objetos emblemáticos que exaltam ou manifestam valores identitários. Entretanto, essa materialização não se furta da necessidade de ser suportada pela racionalização da linguagem, do discurso. O fato é que os imaginários sociodiscursivos se inscrevem em uma interdiscursividade que dão credibilidade às identidades dos sujeitos do grupo social, aos seus valores e julgamentos sobre os acontecimentos.

Assim Charaudeau (2007) define os imaginários sociodiscursivos:

[...] um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, que, como dissemos, constrói a significação dos objetos do mundo, os fenômenos que são aí produzidos, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante (CHARAUDEAU, 2007, p. 53).

O conceito de imaginário sociodiscursivo agrega o qualificativo “discursivo” à noção de imaginário social por conceber que as diversas formas de materialização da vida cotidiana, das atividades coletivas, objetos de consumo, das doutrinas religiosas, teorias científicas e tantas outras manifestam-se por uma forma de linguagem.

O imaginário é um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, como dito, é construída a partir da significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional por meio da subjetividade

das relações humanas, e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário tem uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação (CHARAUDEAU, 2007, p. 3).

A fim de que a comunicação se efetive, é necessário que os indivíduos compartilhem um contrato intelectual baseado em contextos sócio-históricos de representações em comum. Assim, quanto ao significado de “representações sociais” na perspectiva Semiolinguística, Charaudeau (2007) aponta que o conceito neste campo de estudos recupera noções consideradas tanto da Psicologia Social, quanto da Antropologia Social, e que possuem um sentido ligado ao resultado da atividade humana de categorização cognitiva referente à posição e ao papel social do sujeito.

Para o autor, essa atividade teria uma tripla dimensão: a de organização mental coletiva; a de assimilação simbólica e, por último, a função ideológica, que determinava os valores ligados a um grupo social.

As representações constituem maneiras de ver (discriminar e classificar) e de julgar (atribuir um valor) o mundo, mediante discursos que engendram saberes, sendo que é com esses últimos que se elaboram sistemas de pensamento, misturas de conhecimento, de julgamento e de afeto (CHARAUDEAU, 2006, p. 197).

Nessa perspectiva, os saberes “são maneiras de dizer”, que logicamente dependem da linguagem e constroem sistema e modos de pensar. Em outras palavras, são os saberes que, ao mesmo tempo contribuem para construir sistemas de pensamento e são formas de expressar as representações. Eles podem ser organizados em dois tipos: saberes de conhecimento e saberes de crença.

- *Saberes de conhecimento*: procuram estabelecer uma verdade sobre o mundo, constituindo um saber que não depende do homem, ou seja, é exterior a ele. O mundo é uma realidade extrínseca. De acordo com Charaudeau (2006), esses saberes podem ser divididos em *saber científico* e *saber de experiência*. No caso do saber científico, a construção desses saberes é feita a partir de uma razão científica e para isso utiliza teorias, modelos explicativos. Também participa do saber

de conhecimento, o *saber de experiência*, aquele que não é comprovado cientificamente, mas que por ser experiência de alguém, é entendido como verdade. Este saber de experiência, mesmo que um saber popular, também é um saber sólido. No saber de experiência, as explicações partem de um conhecimento socialmente partilhado, que nem sempre podem ser provadas.

- *Saberes de crença*: são valores não atribuídos ao conhecimento, mas atribuídos subjetivamente por meio de avaliações e engajamento do sujeito que realiza a enunciação. Com isso, o homem se impõe ao mundo, que passa por um filtro interpretativo. Os saberes de crença “visam a sustentar um julgamento sobre o mundo” (CHARAUDEAU, 2006, p. 197), não baseados em saberes científicos, mas em valores procedentes de um juízo, de uma avaliação. Pode-se dizer que têm função identitária e são subdivididos em *saberes de revelação e de opinião*.

O *saber de revelação* pressupõe que haja um lugar de verdade, mas, ao contrário do saber de conhecimento, esta verdade não necessita ser provada ou verificada, nem pela ciência e nem pela experiência humana. Essa verificação ocorre pela adesão dos sujeitos por meio de textos e/ou documentos de moral ideológico. É esse saber que faz uso dos valores de referência absolutos, também nomeados de doutrinas. “Diferentemente de teorias, que são constituídas de saberes de conhecimento, as doutrinas são um saber de opinião maquiado como saber de conhecimento e são usadas como modelo de pensamento e de comportamento para os indivíduos que vivem em sociedade” (CHARAUDEAU, 2006, p. 200).

Doutrinas e crenças têm muito em comum com as ideologias. Para o autor, “As ideologias constituem um conjunto de representações sociais efetivamente reunidas em um sistema de ideias genéricas” (CHARAUDEAU, 2006, p. 200). A distinção entre as duas se dá quando o autor afirma que a ideologia “se funda em um sistema de valores de natureza afetiva e normativa que tende a definir as aspirações humanas ao afirmá-las como princípios e organizá-las em um discurso de racionalização autojustificativa” (CHARAUDEAU, 2006, p. 201).

A ideologia na perspectiva apresentada por Charaudeau (2006) não é um sistema de valores que tem por função mascarar o real, mas trata-se de um processo de ideologização que constrói um conjunto de crenças mais ou menos teorizadas sobre a atividade social e que tem por efeito discriminar as identidades sociais. Dessa maneira, entendemos que a ideologia é um sistema de pensamento mais ou menos fechado, porque pode ser construído tanto por saberes de conhecimento quanto por saberes de crença, e é construído em torno de valores de um grupo social que se impõe.

Já os *saberes de opinião* são as explicações que partem da apropriação por parte de um sujeito sobre um assunto. Ao mesmo tempo que ele é pessoal, ele é social, pois é compartilhado e assim circula em grupos sociais.

Assim, saberes de conhecimento e saberes de crença estruturam as representações sociais. Os saberes de conhecimento por construírem representações classificatórias do mundo e os saberes de crença por darem um tratamento baseado em conceito de valor às relações do homem com o mundo.

É consenso entre os pesquisadores dos Estudos de Linguagem que há várias maneiras de analisar o discurso, pois são múltiplas as problemáticas que ele suscita. A classificação utilizada por Charaudeau (1999) busca definir essas problemáticas do estudo do discurso a partir de três parâmetros, pois segundo o autor, “o objeto de estudo de cada uma das problemáticas constrói o tipo de sujeito do discurso que ela concebe, e o tipo de *corpus* que ela organiza” (CHARAUDEAU, 1999, p. 32).

As três grandes problemáticas apontadas por ele não são necessariamente correspondentes às teorias que lhes são associadas, pois muitas dessas teorias podem servir a mais de uma problemática. Ele aponta:

- a) – uma problemática cognitiva e categorizante;
- b) – uma problemática comunicativa e descritiva;
- c) – uma problemática representacional e interpretativa.

É na problemática representacional e interpretativa que nosso trabalho se insere. Ela parte de signos-sintomas para inferir imaginários sociodiscursivos. O que nos chama atenção na metodologia proposta por Charaudeau (1999, p. 36) é que os discursos construídos revelam um sistema de valores que os sujeitos utilizam para valorar a realidade. Nas palavras do autor: “o objeto de estudo dessa problemática é definido através de hipóteses sobre a existência de representações discursivas dominantes e um dado momento de uma sociedade (elas seriam, pois, sócio-históricas)”.

Também trabalhamos com uma abordagem contrastiva, que parte de dados empíricos. Por isso, após a pesquisa nos arquivos dos jornais, leitura e releitura das transcrições das entrevistas, observamos recorrências que nos levaram a organizar a análise da narrativa de vida e da produção jornalística em dois grandes eixos temáticos, a partir dos quais vamos desenvolvê-las. São eles: as representações sobre a formação intelectual, que perpassava a infância até a vida adulta da narradora e as representações sobre o fazer ou a prática jornalística de Lourdes Boechat.

3. Análise da narrativa de *Lourdes Boechat – a jornalista pioneira*

A narrativa de vida de Lourdes Boechat foi gravada em vídeo, no formato VHS, no dia 6 de junho de 1995. A narrativa parte de uma entrevista feita pelos estudantes de jornalismo Arlindo Medeiros Filho, Rogério Faria Tavares e Mario Viggiano e pela historiadora e professora da PUC-MG, Carla Ferreti Santiago. No relato, todo em primeira pessoa, a jornalista, então com 84 anos, revela que nasceu aos 26 de novembro de 1911, em Portela, distrito de Três Irmãos, no estado do Rio de Janeiro, às margens do rio Paraíba, de onde saiu ainda bebê com a família, que se fixou em Carangola-MG, na Zona da Mata.

Boechat revela ainda que foi alfabetizada em Carangola e fez o curso de normalista (para se tornar professora) em um colégio interno. Em Belo Horizonte, toda a sua carreira como jornalista foi vivida no extinto jornal *Folha da Manhã*, a partir do ano de 1934.

Ao longo da narrativa de Boechat (1995) destacamos os seguintes temas e imaginários:

Quadro 1 – Temas e imaginários – Lourdes Boechat

TEMAS	IMAGINÁRIOS	SIGNOS-SINTOMAS
Representações ou imagens da formação intelectual (infância, adolescência e vida adulta)	Tradição; Erudição; Conservadorismo da época (principalmente com relação à questão do gênero; Pioneirismo.	Memória familiar; Internato (Colégio Santa Izabel-RJ); Exemplo paterno, linhagem. Vê-se obrigada a formar-se como normalista; Mulheres casadas não usam rosa; Refutava a condição de professora, comum às mulheres de sua época; Primeira mulher a se ligar à associação de jornalistas profissionais.
Representações sobre a prática jornalística	Pouca profissionalização; Presença majoritariamente masculina; Condições de trabalho precárias atreladas à formação intelectual.	Não havia delimitação entre jornalismo e publicidade; Não havia delimitação de seções no jornal; Era a única mulher na redação; Exercia ao mesmo tempo função de redatora no departamento de Jornalismo e era secretária no departamento de Publicidade; Tinha bom texto. Gostava muito de estudar.

Fonte: Elaborado pela autora

A entrevista narrativa semiestruturada começa quando a historiadora e narratária, Carla Ferreti, pede para que Lourdes Boechat comece a falar sobre o que ela se lembra de sua infância. “Dona Lourdes, nós vamos começar com a Senhora nos contando um pouquinho da infância e da sua juventude”. Boechat (1995) detalha sua história familiar, citando o pai como uma referência positiva em suas memórias.

(1) Olha, vendo agora essa sua pergunta, me ocorre que essa coisa de ser pioneira é uma constante em minha família, é uma praga sabe... meu pai implantou na região de Carangola, em todas as cidades limites como Faria Lemos, todas aquelas cidades, o cinema que até então era mudo. [...] Então, ele foi o pioneiro, né? Levando coisas no lombo de mula, aquelas latas de filme para passar em Manhumirim, recolhendo em Manhumirim e indo até Manhuaçu, para passar também em Manhuaçu e descendo ali a fora. Então, eu acho que foi dali que eu herdei esse negócio de me antecipar ao meu sexo. Ele se chamava Lourival de Sá Boechat (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

(2) Minha mãe era a Maria Augusta Carvalho Boechat, ela morreu muito cedo, com 26 anos, e eu me lembro dela numa casa de fazenda, pra comprar um vestido, e ela queria uma seda cor de rosa e o marido, o meu pai, dizer: “não fica bem pra você, afinal, você e uma mulher casada, essa cor não é mais pra você”. Ela morreu com 26 anos. né? Nós ficamos muito pequenos, éramos 03, e ficamos em Carangola até que meu pai se casou de novo. Ela morreu com a Espanhola. Ele se casou de novo, e aí tivemos, por conciliação de família, de ser razoavelmente afastados. Eu fui pra Petrópolis para o colégio Santa Isabel, e fiquei lá até me formar como normalista (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

A julgar por esse excerto (01), percebemos que o pai da narradora era dono de um antigo cinema, que à época era mudo, na cidade de Carangola. Percebe-se que na reconstrução de *flashes* de sua vida, a narradora seleciona alguns fatos que foram significativos para a formação de sua subjetividade.

Na discursivização sobre esta parte de sua infância durante a entrevista concedida em 1995, um contexto sócio-histórico bem diferente daquele de sua juventude, Boechat reivindica para si uma representação de pioneira e esse pioneirismo aparece como uma força naturalizada, inculcada a partir dos laços familiares, da história, enfim, de sua linhagem.

Ela atribui um acento valorativo positivo ao fato de ser pioneira, o que teria mobilizado a personagem a se tornar uma progressista com relação às questões de gênero, como explícito na frase: “eu herdei esse negócio de me antecipar ao meu sexo”. A noção de pioneirismo perpassa grande parte do discurso da narradora e ajuda a consolidar um imaginário de que sua tradição familiar era progressista, estava à frente de seu tempo. Entretanto, esse imaginário progressista resvala e contrasta com estereótipos, como os estudados por Amossy (2015). A pesquisadora nos apresenta os estereótipos como um conceito que demarca posições cristalizadas na sociedade, como “um modelo cultural pré-existente” (p. 215).

Marcamos alguns fragmentos do discurso da narradora que suscita o papel ou os comportamentos possíveis e esperados para as mulheres da sociedade daquele período. Um exemplo, extraído a partir do relato da narradora é negar à mulher casada a utilização da cor rosa em suas vestimentas, conforme o texto sublinhado no fragmento (2) e reproduzido a seguir: “Eu me lembro dela numa casa de fazenda, pra comprar um vestido, e ela queria uma seda cor de rosa e o marido, o meu pai, dizer: ‘não fica bem pra você, afinal, você é uma mulher casada, essa cor não é mais pra você’”.

A questão do comportamento, da moral, sobretudo, a respeito da mulher do início do século XX, parecem dialogar de uma forma ten-

sa com um modelo, uma noção de civilidade que faz parte do contexto do capitalismo burguês daquele período, que desemboca em uma crise global com a 1ª Guerra Mundial e com a pandemia da gripe espanhola. Outros fragmentos retirados do excerto (3) a seguir, revelam as situações vivenciadas por Boechat (1995) que deixaram marcas, as quais fazem parte de sua história e de sua memória:

(3) Fui para Petrópolis e lá fiquei porque não havia um bom colégio interno na nossa cidade. Era também conveniente estar resguardada em um bom colégio. De qualquer maneira, você tinha que ir pra uma cidade maior se quisesse estudar mais, então, já que meu pai tinha casado de novo, estava em lua de mel, era mais fácil já ir para o meu destino, né?

Era uma instituição das irmãs Vicentinas, aquelas de cornetas de chapéu assim, extraordinariamente cultas, tínhamos as professoras muito conceituadas, era administrado pelo estado do Rio de Janeiro, pela Secretaria de educação do Estado do Rio de Janeiro. Tínhamos fiscais, essa coisa toda. O colégio era conceituado, muito conceituado mesmo e o corpo discente de classe média para alto. Era uma escola paga, altamente paga e só para moças.

Não existia misto naquela ocasião, e nossa única felicidade era ter um colégio, o São Vicente de Paula, que era só pra menino, quase em frente o nosso colégio. Era regime de internato. Eu ia pra lá em fevereiro e como morava muito longe em Carangola, era um dia de viagem (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

Nos trechos anteriores, pode-se observar que Boechat ancora seu discurso em estereótipos de tradição e conservadorismo com relação à questão do gênero feminino. O imaginário de tradição pode ser encontrado em falas que remetem a processos de continuidade, que remonta gerações: “Era também conveniente estar resguardada em um bom colégio”, “Não existia misto naquela ocasião, e nossa

a única felicidade era ter um colégio, o São Vicente de Paula, que era só pra menino, quase em frente o nosso colégio”. Esses estereótipos carregam marcas de conhecimentos prévios da enunciativa, e estão ligados ao conjunto de crenças e opiniões partilhados por um grupo social. No caso em questão, a narradora Lourdes Boechat fazia parte de uma classe social privilegiada, pois sua família conseguia mantê-la em um colégio interno em Petrópolis: “O colégio era conceituado, muito conceituado mesmo e o corpo discente de classe média para alta. Era uma escola paga, altamente paga, e só para moças”.

Como percebemos, os imaginários têm o poder de gerar determinados rituais, a partir de representações que constituem lugares de instituições de verdades. Assim, para Charaudeau (2006), o discurso produzido por membros de um grupo social funciona com um sintoma. O analista denomina as escolhas linguísticas estabelecidas pelos enunciativos no processo de interação discursiva como signos-sintomas de imaginários sociodiscursivos.

Na seleção (04), a narradora avalia e reinterpreta seu passado de adolescente.

(04) É... participava em festas sim, de datas históricas ou datas religiosas e comungava todo santo dia e ia à missa todo santo dia, confessava de 8 em 8 dias, né? E dessa maneira, atravessei assim... vontade de ser freira, depois atravessei a vontade de casar e de fugir do colégio, essas coisas todas de qualquer adolescente, pré-adolescente (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

Os fragmentos da narrativa sublinhados sinalizam uma indecação às representações ou uma aceitação de representações sociais que definem quais são as funções que deveriam ser desempenhadas pelas mulheres naquele período, quais os papéis sociais elas deveriam assumir.

Fica pressuposto no texto que era considerado comum para as mulheres daquela época se casarem e serem religiosas, o que vol-

ta a mobilizar um imaginário de tradição. Boechat, como um sujeito de seu tempo histórico, se via engajada nesse imaginário, e ao discursivizá-lo, em 1995, de maneira consciente ou não, ela o faz na tentativa de explicar e contrapor a diferença histórica e sociocultural do papel e dos lugares da mulher nas primeiras décadas do século passado e no momento da captação da entrevista.

Em sua obra *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*, o historiador François Hartog (2003) cunha o conceito de “presentismo”, que para ele seria o momento em que o presente se impõe como o único horizonte. Neste sentido, o discurso de Boechat (1995) expressa, por meio de suas memórias, um outro “regime de historicidade”, que nos faz perceber no interdiscurso diferentes temporalidades que se cruzam.

Dando continuidade às análises, selecionamos outro fragmento na narrativa de Boechat, no qual identificamos alguns signos-sintoma que nos remetem à dicotomia tradição versus pioneirismo. Ser mulher naquele período em que circulavam no imaginário social um conjunto de representações sobre o gênero feminino parecia algo conflituoso para Boechat (1995).

(05) Olha eu sempre tive muita vocação para o estudo, não um estudo assim... hermético, mas um estudo aberto, lia demais, lia escondido. Então, era considerada assim... uma das primeiras de minha classe e, com isso, tirei o primeiro lugar... [...]

(06) Não, nunca pensei em ser professora, tenho horror de ser professora e cumpri, e paguei essa minha aversão lecionando em Carangola quando eu me formei. Eu me formei no dia 8 de dezembro de 1928, no dia 2 de fevereiro de 1929 eu comecei a lecionar em Carangola, lecionei no grupo, aí... já existia grupo escolar. Lecionei em escola particular e lecionava na escola normal e lecionava no ginásio carangolense, lecionava o dia inteiro, amaldiçoando o dia inteiro

as coisas, esse processo de vida (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

Assim, Boechat (1995) ao discursivizar suas representações acerca de sua formação escolar e intelectual desde jovem se ancora em representações acerca do estudo, na noção de excelência, comuns à coletividade da época que tinha cristalizado os internatos como instituições que atendiam à padrões de qualidade vigentes.

Como toma para si uma identidade de pioneira, a narradora se revela no fragmento (6) extremamente contrariada com o tradicional papel no mercado de trabalho reservado à mulher nas primeiras décadas do século passado, o de professora. Ela o desempenhava por necessidades materiais para ajudar a complementar a renda familiar, como ela própria narra.

Nesse novo fragmento, percebemos que a jornalista, ao mesmo tempo em que tenta construir para si uma crença em seu pioneirismo, assim como muitas mulheres na sua época, foi vítima de representações fixas e cristalizadas que terminavam por reduzir as mulheres à expectadoras, mais ou menos submissas, de si mesmas.

Boechat (1995) deixa explícito na sua narrativa que, para as mulheres daquela época acessarem a educação após o ginásio, elas precisavam ingressar no magistério. A narradora repudia essa condição de vida, o que pode ser percebido nas seleções feitas no texto em: “lecionava o dia inteiro, amaldiçoando o dia inteiro as coisas, esse processo de vida”. Ao tentar combater os imaginários de crença coletiva partilhados pela sociedade da época, com relação à formação educacional e ao trabalho da mulher, acreditamos que Boechat tenta incorporar um *éthos* progressista ao narrar-se

Assim, ao discursivizar suas memórias, nos parece que a jornalista tenta, pela trama narrativa, dar coesão para sua vida. Ela refuta ou denega índices das representações sociais que muitas vezes têm valor prescritivo e coercitivo para determinar as visões de mundo sobre as mulheres de seu tempo e valoriza representações mais progressistas.

A narrativa de Boechat (1995) nos leva a subentender que ela tem como ponto de vista que a condição de formação intelectual, educacional e profissional das mulheres não deveria estar ligada apenas ao magistério. Para ela, outras oportunidades deveriam ser possíveis, o que a faz refutar os acentos valorativos positivos incorporados pela sociedade da época a essas representações. Tais representações nos fazem convergir para um imaginário de tradição e conservadorismo em relação à condição feminina.

Na obra *A invenção do cotidiano*, Certeau (1994) apresenta dois conceitos fundamentais para se entender e analisar as práticas cotidianas: “estratégias” e “táticas”. A estratégia é o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem lugar de poder ou de saber. Dessa forma, a estratégia é definida pela posse de um lugar próprio.

Quanto às táticas, Certeau aponta que são definidas pela “ausência de um lugar próprio” (CERTEAU, 1994, p. 100). Constituem-se por uma ação calculada ou pela manipulação de força quando não se tem um próprio, quando “estamos dentro do campo do outro” (CERTEAU, 1994, p. 100), no interior de um campo definido pelo outro e é em função da ausência desse lugar próprio que calculamos a relação de força.

A partir da perspectiva de Certeau (1994), podemos dizer que Boechat (1995) mesmo não gostando de ser professora, e para além das dificuldades materiais, adota uma postura que se revela como uma tática, pois era o magistério o espaço que garantia às mulheres legitimidade social. Corresponder, com maior ou menor fidelidade, a tal modelo foi a tática utilizada por muitas professoras para se manterem no mundo do trabalho, onde os homens predominavam. A tática era romper com a exclusão, ainda que essa ruptura tenha ocorrido sob a forma de movimentos sutis, silenciosos, quase imperceptíveis.

Num contexto em que o transitar pelo espaço público era considerado falta de respeitabilidade, já que esta esfera era considerada

de domínio masculino, o ingresso no magistério assegurava às mulheres professoras legitimidade para tal trânsito.

Ainda com relação ao lugar das mulheres no mundo do trabalho, Boechat não apresenta em seu discurso nenhuma identificação com as demais representações sociais, com os modelos de ser, com os pontos de vista ligados aos imaginários de crença coletiva da sociedade daquele período do início do século passado que delega à mulher um papel secundário. Outro aspecto que nos chamou bastante atenção foi o fato de que naquela época, a jornalista, que era casada, decidiu não utilizar o sobrenome do marido no ambiente profissional, como já mencionado na introdução deste artigo.

Vejamos mais algumas dessas representações presentes nas narrativas de Boechat:

(07) Fui para a *Folha de Minas* e depois de discutir o salário, veja: ainda me dei o desprazer discutir o salário, fui admitida para secretariar o departamento de Publicidade. Naquele tempo, nas redações de jornal, os jornalistas não tinham seções delimitadas, e quem tivesse bom texto... Que eles achessem: “fulano tem um bom texto”, era aproveitado. Eu comecei a ficar num híbrido entre o Departamento de Publicidade e a Redação, lá e cá, e acabei ficando na redação, porque eu tinha um bom texto, na opinião deles, né? Sempre que faltava uma secretária na administração, uma secretária no departamento pessoal, ia eu fazer o negócio. Acabava, voltava eu para a redação. Fiquei nesse vai e vem (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

(08) No tempo, era a Associação dos Jornalistas Profissionais e eu era considerada por todos os meus colegas como da Redação, eu também me considerava da Redação, e me inscrevi na associação. Meu número é 136. Foi o primeiro nome de mulher na Associação dos Jornalistas Profissionais e, daí passei a me dedi-

car à Redação exclusivamente (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

As sequências (07) e (08) reiteram a condição da mulher no mercado de trabalho do jornalismo no início dos anos 30 do século passado e revelam a pouca profissionalização da atividade. O conteúdo desse excerto também nos remete aos imaginários de tradição *versus* imaginários de pioneirismo.

A seleção: “me dei o desplante de discutir o salário” aponta para uma atitude impensável para uma mulher naquele tempo: discutir, problematizar acerca de uma situação complexa. Ainda assim, a narradora o fez, o que deixa emergir em seu discurso uma representação de coragem diante do risco eminente de não ser contratada.

O texto “Naquele tempo, as redações de jornal, o jornalista era... não tinham seções” ainda deixa antever vestígios de como era operacionalizado o mercado de trabalho para o jornalista que atuava no início dos anos de 1930. Vale, nesse ponto, uma breve explicação sobre o jornalismo do início do século XX. Foi naquele período que o jornalismo começou a incorporar outros assuntos e a explorar novos gêneros de texto como notas, reportagens, entrevistas e crônicas. Então, surgiram as editorias especializadas em temas e abordagens específicas como esportes, lazer, vida social e cultural, crítica literária, notícias policiais, regionais, nacionais, internacionais (LUCA, 2008). Mas, só mais especificamente a partir dos anos 1960, os jornalistas começaram a se especializar de acordo com essas editorias ou seções, considerando as afinidades com temas que habitualmente costumavam cobrir ou que abordavam com maior facilidade. Essa tendência de especialização incentivou os repórteres a escrever para públicos específicos.

Ao narrar-se, Maria de Lourdes Boechat também mobiliza algumas representações ligadas a um tipo de saber, que buscam geralmente evocar a ideia de domínio do conhecimento, das habilidades técnicas relacionadas ao profissional jornalista, como fica evidente em: “quem tivesse bom texto... Que eles achassem: fulano tem um bom texto, era aproveitado”.

A narrativa revela ainda que Boechat se submeteu ao acúmulo de funções no desempenho das atividades profissionais, marcadas pelas expressões: “Eu comecei a ficar num híbrido entre Departamento de Publicidade e a Redação” e “ficava nesse vai e vem”. E em momento algum, o discurso da jornalista parece revelar uma subjetividade de alguém que teve a opção de se recusar a tal processo de trabalho.

Na narrativa, percebemos que os colegas de trabalho reconheciam Boechat como sendo uma profissional da redação do jornal e não uma secretária da publicidade, apesar de que foi apenas depois da sua inscrição oficial na Associação de Jornalistas Profissionais que a jornalista pôde dedicar-se apenas à redação.

Passemos a mais algumas partes da narrativa de Boechat (1995):

(09) A crônica diária do Félix Fernandes Filho, que se chamava Praça 12, era uma crônica de mais ou menos 30 cm por duas colunas... Ele trabalhou comigo 17 anos, escrevendo diariamente uma crônica sobre os mais diversificados assuntos. Eu substituí o Félix Fernandes um ano e meio, porque ele ganhou uma bolsa de estudos para ir para os Estados Unidos, e eu fiquei com a coluna dele o tempo todo. Era comum ouvirmos dizer que compravam a Praça 12 e vinha a *Folha da Manhã*, tamanha era a importância da crônica. Não convinha que a Praça 12 parasse de sair, assim como não convinha que fosse outra pessoa a redigi-la, a não ser o próprio Félix Fernandes Filho. Já tinha bastante tempo que eu estava na *Folha*, já tinha bastante experiência, eu trabalhava, eu trabalhei com ele na mesma sala 17 anos, né? Então eu tinha bastante experiência e foi um motivo para mim assim... de muita felicidade substituir uma pessoa que eu admiro tanto e que tinha um prestígio tão grande, porque, no fim de mais ou menos uns seis meses, muitas pessoas já sabiam, quer dizer, as mais íntimas, né? Que era eu quem escrevia a Praça 12, mas o jornal exigia que o nome as-

sinado fosse Felix Fernandes Filho e quando ele voltou, reassumiu a crônica (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

(10) Mas eu tinha uma agilidade mental muito grande, eu não suportava aquela limitação das mulheres naquele tempo que era cricri, né? Só foi criada-criança, criada-criança, não tinha outra coisa.

Na minha casa era receita de doce, e aquilo não tinha... eu não tinha o menor atrativo naquilo. Era a mulher daquele tempo. Hoje não, hoje eu admiro muito as mulheres, né? Porque agora elas também já se libertaram desse tormento de criança *versus* criada, né? Mais também não fui muito masculinizada não, tá? (BOECHAT, 1995, grifos nossos).

Todas as seleções feitas no fragmento (09) também projetam imagens de um saber prático, acerca do universo jornalístico, que propõe a ideia de “eficiência” de Boechat (1995), e estão demonstradas geralmente pelo êxito dos resultados alcançados no âmbito profissional.

O relato de Boechat revela que, pelo exercício da atividade de jornalista, ela adquiriu competências que a levaram a ser bem-sucedida ao substituir o colega de trabalho. Os excertos grifados parecem evocar estas representações.

Ainda na seleção feita em (09) podemos perceber que, ao mesmo tempo em que se coloca como competente, fazendo saltar novamente ao seu discurso um *éthos* de pioneira, ao ser a primeira mulher a ter registro de jornalista em Minas Gerais, Boechat acaba se submetendo às imposições de seu tempo, como escrever por mais de um ano e meio a coluna de maior sucesso do jornal *Folha da Manhã*, mas ter que assinar esse mesmo texto como se fosse outra pessoa, no caso um colega de trabalho, o jornalista Félix Fernandes Filho.

Nos dois fragmentos (09) e (10), percebemos que as representações que saltam da narrativa de Boechat se organizam para mobilizar imaginários que transitam entre a tradição/conservadorismo e representações progressistas.

Concebemos as crônicas de Lourdes Boechat, na coluna Praça 12, como este espaço marcado pela ausência de um lugar próprio, caracterizado por táticas por meio das quais a jornalista aproveita conjunturas, circunstâncias, dentro do campo de visão do seu interlocutor, a fim de provocar, a partir da troca de ideias, alterações no lugar que ocupa enquanto uma mulher.

É importante destacarmos que, para Certeau (1994), relacionar-se implica “mil maneiras de jogar”, logo representa também a possibilidade de “desfazer o jogo do outro, o espaço constituído por outros. Relacionar-se caracteriza uma atividade sutil, tenaz e resistente de grupos que tem que se desembaraçar de uma rede de forças e representações estabelecidas” (CERTEAU, 1994, p. 79).

Na análise das narrativas de Lourdes Boechat, sobre os eventos relacionados a produção da Crônica Praça 12, centramos a atenção na reflexão sobre a representação da jornalista presente nas falas de seus próprios colegas. Conforme o discurso relatado nas narrativas, a imagem de Boechat revela-se como uma jornalista que tem um texto digno do reconhecimento do seu interlocutor.

Vale ressaltar que estamos tomando o texto jornalístico (nas Crônicas Praça 12) como um espaço que se encontra marcado também pela “invenção”. Logo, ao lado da mulher Lourdes Boechat “tímida” e “delicada”, como aparece em várias falas de amigos jornalistas, existem outras identidades, e, dentre essas, a da mulher jornalista que desejou e lutou com as armas que tinha, melhor dizendo, com as “táticas” que tinha, para ampliar os espaços de visibilidade de seu trabalho.

No discurso de Boechat identificamos três “táticas”. A primeira tática é a da leitora que se mostra conhecedora da obra do seu interlocutor (outros jornalistas); a segunda é a da autoafirmação da própria imagem como jornalista; e a terceira é a da jornalista que conhece e reconhece seus leitores.

4. Considerações finais

O presente artigo buscou identificar as representações e imaginários sociodiscursivos na narrativa de vida da intelectual-jornalista Maria de Lourdes Boechat Cunha. Podemos inferir que os imaginários e representações apontados na narrativa de vida da jornalista resultam em uma imagem acerca da prática jornalística que, de certa maneira, vem sendo reproduzida, desde o início do século passado em um espaço de sociabilidades partilhadas. Nesta trajetória temporal, pode ser comprovada a recorrência, na maioria dos relatos, de imaginários sociodiscursivos ligados à tradição, ao conservadorismo, à erudição e à prática jornalística sempre atrelada à intelectualidade. A subjetividade da narradora revela saberes que materializam esses imaginários.

É relevante salientar que, no discurso de Boechat (1995) é possível perceber as representações que ela tem sobre a prática jornalística e que elas, muitas vezes, repercutem a polifonia, ou seja, as diversas vozes dos discursos que atravessam a sociedade como um todo, propiciando observar assim, a construção de uma identidade profissional plural, heterogênea, mas, ao mesmo tempo, ancorada em algumas representações fixas já cristalizadas, às vezes estereotipadas sobre o estatuto profissional. Tivemos a oportunidade de constatar, por meio do relato, que alguns imaginários já cristalizados na sociedade são reforçados à medida que outros são desconstruídos.

Portanto, a identidade da jornalista se constrói socialmente e diversos fatores interagem entre si para resultar nas representações que ela faz da profissão. Dessa forma, a soma, ou seja, o conjunto de representações sociais mobilizadas pela memória que a jornalista tem sobre sua infância, sua família, relações pessoais e profissionais, enfim, sua trajetória de vida é que contribui para a construção da sua identidade profissional. Utilizando a perspectiva teórica de Bertaux (2016 [1997]), ao narrar-se Boechat (1995) se viu diante do compromisso desafiador de refletir sobre sua própria existência e a existência de outros, realizando o que Bakhtin (1997) chama de atos éticos e estéticos.

Nas entrelinhas de suas escolhas, estão implícitos valores culturais e posicionamentos políticos que são preciosos indícios para uma leitura dos significados histórico-culturais da intelectualidade e do significado do fazer jornalístico daquela sociedade. Acreditamos ainda que as diferentes escolhas argumentativas de Boechat (1995) mobilizadas em seus discursos podem revelar muito mais que valores técnicos e formais. Por meio dessas, podemos perceber leituras do passado cultural mineiro, bem como os diálogos travados por importantes nomes do cenário jornalístico daquela época.

Referências

AMOSSY, R. **Apologie de la polémique**. Paris: Presses Universitaires de France, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, José Márcio. *In: Memória do Jornalismo Mineiro*. Belo Horizonte: Prodabel, 1996.

BERTAUX, Daniel. **Les récits de vie**: perspective ethnosociologique. 3 ed. Paris: Nathan Université; Armand Colin, 2016 [1997].

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. *In: MORTENSEN, C. David (org.). Teoria da comunicação*: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980.

BOECHAT, Maria de Lourdes. Entrevista. **Acervo Memória do Jornalismo Mineiro**. (Museu da Imagem e do Som, Belo Horizonte), 06. jun. 1995, VHS, fita 04.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. *In: BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994.

CHARAUDEAU, P. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette, 1983.

CHARAUDEAU, P. Une analyse sémiotique du discours. Langages, 117: 96-111, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H., PIRES, S., CRUZ, A., e MACHADO, I. (orgs.). Fundamentos e dimensões da análise do discurso. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. Da ideologia aos imaginários sociodiscursivos. In: CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006. p. 187-208.

CHARAUDEAU, P. Entre populisme et peopolisme: Comment Sarkozy a gagné. Paris: Vuibert, 2007.

CHARAUDEAU, P. Linguagem e discurso. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. Histoire d'un imprunt. Histoire d'une coïncidence. Un hommage À Jean Peytard. Synergies monde, 2013, 10: 43-50.

CHARAUDEAU, Patrick. **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG. 2015. 418p.

FRANÇA, Vera Veiga. **Jornalismo e vida social** – a história amena de um jornal mineiro. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 1950

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo**. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

LAGE, Nilson Lage. **Linguagem Jornalística**. São Paulo: Ática, 1982.

LUCA, Tânia Regina de. **Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla B. (Org.). Fontes históricas. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, I.L.. Uma analista do discurso face aos ditos de dois políticos: narrativas de vida que se entrecruzam. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 3, p. 68-81, nov. 2012.

MACHADO, I.L. A narrativa de vida como materialidade discursiva. **Revista da ABRALIN**, v. 14, p. 95-108, 2015.

MACHADO, I.L. Reflexões sobre o gênero Narrativa de Vida do ponto de vista da Análise do Discurso. In: NUNES DE JESUS, Sérgio e RAMOS DA SILVA, Sueli (org.) *O discurso e outras materialidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p.102-122

MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula quem?: poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MEDINA, Cremilda. **Notícia um produto à venda**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

MORETZSOHN, Sylvia. **Jornalismo em tempo real: o fetiche da velocidade**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC-SP, n. 10, p. 12, 1993.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma História Política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

TRAQUINA, Nelson. **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Lisboa: Editorial Notícias, 2003.

OS MAIORES ROMPIMENTOS DE BARRAGEM DE MINERAÇÃO OCORRIDOS NO BRASIL E SUAS REPERCUSSÕES NO JORNALISMO BRASILEIRO

Alessandra Folha Mós Landim¹

1. Primeiras Palavras

É amplamente conhecida a premissa de que os acontecimentos que marcam a vida de uma sociedade e rompem com a ordem natural das coisas normalmente se tornam importantes temas midiáticos. Por tocarem em pontos sensíveis da vida em sociedade, como as questões relativas à proteção do patrimônio sociocultural, os valores de preservação do meio ambiente e a própria vida humana, os cenários impostos pelos rompimentos das barragens de Mariana-MG e Brumadinho-MG não fogem à regra. É que “o discurso de informação é uma atividade de linguagem que permite que se estabeleça nas sociedades o vínculo social sem o qual não haveria reconhecimento identitário” (CHARAUDEAU, 2015, p. 12). Seja para corroborar saberes circulantes em sociedade ou opô-los a algo, fortalecê-los ou não, o discurso das mídias, especialmente jornalísticas, por se dirigir a um auditório amplo, encontra-se na posição de importante instância discursiva que intermedeia e gerencia vozes, colocando-as em harmonia ou em dissonância, tanto no que se refere às relações que mantêm com discursos exteriores, quanto no que se refere ao próprio dialogismo interno dessas enunciações. Tem, assim, importante papel de formação e disseminação de opiniões e posicionamentos.

1 Doutora em Estudos Linguísticos na área de Análise do Discurso pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail*: cna.alessandrafolha@gmail.com.

Neste trabalho, procuraremos observar o modo como os rompimentos das barragens de Mariana-MG e Brumadinho-MG repercutiram nos jornais *Folha de S. Paulo* e *Estado de Minas*. Tais jornais foram eleitos como potenciais expoentes dos rompimentos i) por configurarem-se como *mídias/jornalismo de referência* e ii) por estarem respectivamente na posição de maior jornal brasileiro e jornal de referência mais regionalizado e, portanto, mais próximo aos eventos em tela.

De acordo com Charaudeau (2015, p. 13), “as mídias são levadas a tomar posição sobre o que deve ser a informação, sobre a maneira de tratá-la”. Ora, há acontecimentos que marcam de tal maneira a vida social que não podem passar despercebidos à “máquina midiática”, tanto no que diz respeito aos interesses dela em intermediar os acontecimentos e transformá-los em notícia, quanto por cobrança do próprio leitorado². É o caso de Mariana-MG e Brumadinho-MG. Como já dissemos, o primeiro configura-se como o maior rompimento de barragem de rejeitos já registrado no mundo. Tanto o rompimento da barragem em si quanto seus desdobramentos e consequências estiveram (e em alguma medida, ainda estão) reverberando no discurso midiático. O rompimento da barragem de Brumadinho-MG, por sua vez, é considerado o maior acidente de trabalho já ocorrido no Brasil. A perda de vidas, o rompimento de uma barragem aparentemente estável e as imagens amplamente divulgadas em fotos e vídeos não poderiam ser ignorados, dada a sua gravidade. Em outras palavras, como não colocar esses eventos no foco do discurso midiático?

Esses são os tipos de eventos que provocam nos sujeitos grande comoção. E é através deles que compreendemos que, quando postos no foco do discurso, despertam a lógica simbólica que rege boa parte das relações sociais. Aliás, por lógica simbólica deve-se entender a “maneira pela qual os indivíduos regulam as trocas sociais, constroem representações dos valores que subjazem a suas práticas, criando e manipulando signos e, por conseguinte, produzindo sentido”

2 No caso do rompimento da barragem de Mariana-MG, por exemplo, a *Folha de S. Paulo* foi criticada pelo leitorado em cartas de leitores sob a alegação de que o jornal não cobrira suficiente e eficientemente o evento. Há, inclusive, uma coluna de *ombudsman*, analisada por nós, que tenta “explicar” a questão (cf. LANDIM, 2019).

(CHARAUDEAU, 2015, p. 16). Eventos que agitam socialmente os sujeitos são, portanto, fecundos na produção de discursos quer sejam institucionalizados, quer estejam *na boca do povo*. São, portanto, importantes pautas midiáticas, base de informações que deverão circular em diferentes gêneros discursivos.

Para Charaudeau (2015, p. 19), “a informação é essencialmente uma questão de linguagem, e a linguagem não é transparente ao mundo, ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular do mundo”. É nesse sentido, seja dito de passagem, que os interesses das mídias manifestados pela linguagem (pelo discurso) revelam a quem elas servem. Para nós, isso significa que o jogo midiático de informações é uma representação da “máquina” social, um instrumento que serve de porta-voz aos mais variados interesses com vistas a comentar, manter ou influenciar o funcionamento desse mecanismo ou nele provocar mudanças.

Os rompimentos das barragens enquanto temas midiáticos, no entanto, não são escolhas arbitrárias das mídias, como quando elas insistem em um dado tema motivadas por seus próprios interesses. Em sua temática e em virtude de seus desdobramentos, esses acontecimentos revelam sua força e acabam por impor-se sobre outras notícias, visto terem constituído uma ruptura muito radical da ordem natural das coisas. São acontecimentos que, por suas especificidades, estabelecem a necessidade e a própria natureza das informações. Dessa forma, com base em Mouillaud (2002), é possível entender que há uma complexidade que seguramente domina o discurso das mídias. Se, de um lado, o acontecimento (bruto, como diria Charaudeau) é real e transparente, de outro, a informação está na ordem do interpretado, do discurso. É opaca, tal como a própria linguagem. Diferencia-se da estrutura presa, eloquente e esquematizada da retórica antiga, como diz o autor. “A informação pertence ao regime aberto” (MOUILLAUD, 2002, p. 58). Além disso, a presença, cada vez maior no ocidente, de discursos em prol de uma sociedade democrática, coloca na cena enunciativa do discurso midiático a necessidade de trazer ao seu público-alvo os mais diferentes pontos de vista, o que confere “à imprensa um novo

papel, o de reflexo, espelho, eco das diversas falas que circulam no espaço público (CHARAUDEAU, 2006, p. 168).

Nessa perspectiva, o discurso midiático coloca no foco de seu funcionamento uma gama de diferentes vozes, postula variados posicionamentos para refutá-los ou corroborá-los. Charaudeau (2006) refere-se a esse fenômeno como um grande desafio da imprensa na atualidade, especialmente no que diz respeito ao discurso relatado. É importante dizer, ainda que de passagem, que opor a retórica ao discurso da informação, como faz Mouillaud, não significa que a dimensão argumentativa (AMOSSY, 2018)³ dos discursos midiáticos esteja sendo preterida. Antes, por meio de suas finalidades e de seus posicionamentos político-ideológicos, bem como de suas estratégias de captação, é possível perceber que o discurso midiático caminha em uma direção que visa a cativar o interlocutor/leitor. Aliás, é pautado na atenção ao modo como as mídias orientam conclusões que Emediato (2010) propõe a reflexão sobre a problematicidade dos enunciados e suas diferentes razões. E é justamente por causa desse importante atributo do referido discurso que é possível compreender que “o acontecimento torna-se então um conjunto de limites imprecisos” (MOUILLAUD, 2002, p. 66) nas mídias e, por conseguinte, nos jornais, sejam eles impressos ou *online*.

Isso nos leva a considerar que as informações que vêm a jusante das primeiras notícias sobre os rompimentos das barragens são desdobramentos discursivos desses acontecimentos e passam a constituí-los nos discursos midiáticos. Passam a fazer parte dos acontecimentos – e, por tabela, a integrar nossa memória cognitivo-discursiva, como diria Moirand (2008). Todas as vozes que são mobilizadas nos jornais, os depoimentos, as entrevistas, as pesquisas, os relatórios etc. passam a ser enquadrados nos espaços destinados à temática desses eventos,

3 A proposta de uma dimensão argumentativa no discurso advém de Amossy (2018). Para ela, toda tomada da palavra procura produzir um certo impacto na instância de recepção/interlocutor. Dessa forma, o discurso midiático, com suas muitas estratégias de captação, possui uma dimensão argumentativa por natureza, podendo esta assumir um protagonismo maior a depender, por exemplo, do gênero de discurso mobilizado.

deslocando esses acontecimentos do nível bruto, modificando seu tratamento e alçando-os, repetidas vezes, ao nível dos valores simbólicos.

Nesses casos, é possível observar, ao menos no jornal *Estado de Minas*, a opção por dar expressivo espaço à voz dos atingidos pelos rompimentos das barragens, bem como aos especialistas que explicam as causas e as consequências desses colapsos de estrutura. Além de ser uma tentativa de causar algum impacto nos leitores, essa veiculação de vozes pode sugerir uma maneira de levar o leitor a interpretar o acontecimento tal e qual a linha editorial do jornal o faz. Ou seja, dentre as narrativas/discursos possíveis, o jornal escolhe a dos povos mais vulneráveis, das pessoas mais aleatórias que pagaram o preço do erro das empresas. Mas isso não é tudo o que se pode dizer a respeito dessas construções discursivas que têm sua base nos acontecimentos que se tornam midiáticos, dada a sua natureza impactante, do ponto de vista social. Esses discursos reúnem crenças constitutivas da sociedade e, segundo o que é possível observar, estas são “supostamente partilhadas na instância leitora e cidadã que se sustentam, de modo predominante, em uma avaliação *ética*” (EMEDIATO, 2010, p. 80).

Assim, por mobilizar uma construção discursiva com efeito de sentido ancorado em uma ética, digamos, progressista⁴, a voz dos mais fragilizados é agenciada através da preocupação com uma sociedade mais justa, construída a partir da redução dos grandes interesses exploratórios que servem a um mercado global em detrimento de pessoas e do meio ambiente. Paradoxalmente, entretanto, foi possível notar (embora não seja este o cerne deste trabalho), ao longo de pesquisas, que matérias *online* do jornal, de conteúdo patrocinado⁵ (pela Vale S/A, por exemplo) abordam os planos de recuperação

4 É importante ter em mente que o discurso mais voltado para o dito posicionamento progressista não fere de modo letal os interesses comerciais do jornal. Outras maneiras de informar a partir de construções discursivas que remontam, por exemplo, à reação de surpresa no tocante aos rompimentos de barragem e até mesmo na designação desses acontecimentos (tragédia, desastre, acidente etc.) remetem, mesmo que de forma mais discreta, aos interesses dos jornais.

5 O *site* do jornal conta com uma seção dedicada a conteúdos patrocinados. Em pesquisa em *sites* de busca com a chave “plano de recuperação/barragens”, algumas matérias desse jornal figuram nas primeiras opções de conteúdo disponíveis.

do meio ambiente e reparação de danos decorrentes de rompimentos de barragem sem agenciar necessariamente as vozes desses sujeitos fragilizados, os atingidos.

Nesse sentido, informar sobre os acontecimentos é um “ato de discurso”. “Assim, pode-se dizer que a informação implica processo de produção de discurso em situação de comunicação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 34). E esse processo não é neutro:

O tratamento [da informação] é a maneira de fazer, o modo pelo qual o sujeito informador decide transpor em linguagem (e também iconicamente, caso possa recorrer à imagem) os fatos selecionados, em função do alvo predeterminado, com o efeito que escolheu produzir. Nesse processo, está em jogo a inteligibilidade da informação transmitida e como não há inteligibilidade em si, esta depende de escolhas discursivas efetuadas pelo sujeito informador. Ora, toda escolha se caracteriza por aquilo que retém ou despreza: a escolha põe em evidência certos fatos deixando outros à sombra. A cada momento, o informador deve perguntar-se não se é fiel, objetivo ou transparente, mas que efeito lhe parece produzir tal maneira de tratar a informação e, concomitantemente, que efeito produziria uma ou outra maneira, e ainda uma outra antes de proceder a uma escolha definitiva (CHARAUDEAU, 2015, p. 38).

Quando um acontecimento é transformado em informação por meio de um ato de discurso, as intencionalidades da instância de produção podem ser apreendidas por meio de uma leitura mais criteriosa. Dessa forma, a imprensa costuma trazer ao foco de seu(s) discurso(s) representações implícitas que sugerem determinada orientação argumentativa ou, como postula Emediato (2010), sua problematidade. Os veículos midiáticos, dessa forma, mobilizam, dentre outros elementos, julgamentos baseados no que o autor denomina “ética cidadã”. Essa postulação é bastante fecunda ainda que seja pos-

sível depreender do funcionamento das mídias brasileiras seu caráter mais voltado ao privado que, para além da ética cidadã, são influenciadas de igual maneira pelos efeitos visados e pelos próprios efeitos econômicos (CHARAUDEAU, 2015).

Nessa perspectiva, se, por um lado, os valores éticos que regem as mídias permitem uma importante leitura discursiva desse objeto, por outro, há ainda autores que discutem mais deliberadamente sobre seu funcionamento, criticando o caráter privado dessas instituições. É uma corrente que revela certa tomada de posição acerca do objeto estudado. Para eles, a exemplo de Carrato, Elísio e Diniz (2018), os veículos midiáticos não funcionam somente em função de seus públicos-alvo, mas em função dos interesses dos anunciantes e da lógica de mercado. De acordo com os autores,

O papel da mídia, seja jornal, rádio, televisão, portal, *site* ou *blog* jornalístico, é informar. [...] Aqui [no Brasil], no entanto, a mídia, em diversos períodos, enfrentou censura política por parte de governos, notadamente na ditadura civil-militar (1964-1985). Censura que foi substituída, após a redemocratização do país, pela censura econômica ou empresarial. Dito de outra forma, atualmente, *são os interesses dos grandes anunciantes, do “mercado”, como se convencionou chamar, e dos próprios donos das empresas de mídia que têm definido o que pode ser notícia*, o que deve e como deve ser noticiado (Carrato; Elísio; Diniz, 2018, p. 153, grifos nossos).

Assim, a instância de recepção não é a única a influenciar os discursos das mídias junto a suas respectivas linhas editoriais. Vale lembrar que a postulação charaudiana em relação às influências econômicas e aos efeitos visados pode dialogar com a posição dos autores citados. O que, no entanto, é preciso levar em conta é que as mídias consideradas de referência, como é o caso da *Folha de S. Paulo* e do *Estado de Minas*, “caracterizam-se por uma relação deontológica regu-

lada com a figura do cidadão e de sua ética” (EMEDIATO, 2010, p. 84), o que, evidentemente, não exclui o fato de elas se afinarem com seu próprio modelo comercial. Isso porque, muito embora os anunciantes, junto a linha editorial, com os proprietários e com tudo o mais que possa influenciar a construção discursiva desses veículos midiáticos, funcionem como moderadores dos discursos, é para o público-alvo, materializado na instância de recepção (CHARAUDEAU, 2015) que os textos jornalísticos são preferencialmente direcionados.

2. Reflexões acerca do tratamento da informação: a lógica cidadã dos veículos jornalísticos

Antes de tecer comentários sobre os jornais *Estado de Minas* e *Folha de S. Paulo* propriamente ditos, é preciso reforçar que

O processo comunicativo não se restringe a seus elementos internos – emissores, mensagens, receptores, dispostos linearmente –, mas compreende a presença de interlocutores e de uma produção discursiva inscritos no seio da vida social. O contexto sócio-histórico, a atmosfera cultural de uma sociedade não são elementos externos, mas fundadores das suas práticas de comunicação: o dizer de uma sociedade é uma cristalização daquilo que ela é (FRANÇA, 1998, p. 61).

Partir desse princípio para abordar a temática dos rompimentos das barragens nos jornais em pauta conduz a pelo menos duas definições: i) o jornal, por ter natureza comunicativo-informativa, em sua essência, é parte constitutiva da atualidade e das relações sociais por meio dos discursos institucionalizados; ii) por se ver delineado pelas práticas de linguagem da vida em sociedade, ele é uma representação dela. Os valores que ali aparecem são, em linhas gerais, os mesmos que circulam em sociedade.

Aliás, essa observação possibilita a retomada da ideia de que “a informação midiática problematiza os acontecimentos, levanta hipó-

teses, desenvolve teses, apresenta (ou não) provas, impõe ou orienta conclusões, conferindo ao acontecimento um valor simbólico” (EMEDIATO, 2010, p. 79). Esse postulado aponta para os já mencionados valores éticos e cidadãos, lugar-comum da instância produtora e da interpretante que norteia as atividades midiáticas nas democracias. Dessa forma, a troca interlocutiva decorrente das operações entre instância de produção e de recepção sugere que os julgamentos sociais estejam na ordem do dia no que diz respeito à construção dos discursos das mídias jornalísticas.

Há significativos trabalhos, a exemplo de Bertrand (1999), que tocam na sensível discussão sobre a liberdade de expressão e a deontologia que regem os princípios dos discursos de imprensa. O autor propõe reflexões acerca do funcionamento das democracias no mundo e sugere que uma prática deontológica possibilitaria tratar de valores éticos no desempenho da profissão jornalística. Para ele, a prática midiática deve ceder espaço aos interesses públicos no sentido de “bem servir às pessoas” (BERTRAND, 1999, p. VI) e isso funcionaria como uma incumbência da imprensa.

Bertrand afirma que “no momento atual, principalmente, o público espera muito mais dos meios de comunicação, porque depende mais deles” (BERTRAND, 1999, p. VII). Sobre o arcabouço da democracia, o pensador postula que “diz-se que ela [a mídia] constitui ao mesmo tempo uma indústria, um serviço público e uma instituição política” (BERTRAND, 1999, p. 11), o que permite compreender que “a finalidade a atingir é ter uma mídia que atenda bem a todos os cidadãos” (BERTRAND, 1999, p. 13). Nesse sentido, é possível inferir que os *topoi* (no sentido aristotélico do termo) indicam esse lugar-comum (a prática da ética) no que diz respeito à atividade midiática.

Ainda que as motivações das formulações colocadas aqui em discussão advenham de diferentes sistematizações de conhecimento (que uma parta do funcionamento das mídias enquanto instituições sociais e que a outra se ocupe dos discursos midiáticos e seus desdobramentos), Bertrand (1999) e Emediato (2010) sugerem que a prática jornalística aponta para a ética que orienta o curso dos mecanismos

de informação. Se por um lado Bertrand (1999) propõe uma autorregulamentação dos veículos de informação, Emediato (2010) aponta para o julgamento social como constitutivo da problematidade dos discursos das mídias e, por conseguinte, sua produção e seus efeitos (visados e efetivados).

Aliás, as mídias em sua lógica ambígua (democrática e comercial)⁶ guardam a propriedade de se definirem como “um serviço em benefício da cidadania” (CHARAUDEAU, 2015, p. 58). Dessa maneira, apesar de recorrerem à sedução para que possam captar a instância de recepção, ainda assim são motivadas por diversas razões éticas. A classificação de veículos midiáticos meramente em publicações privadas, públicas e governamentais, embora traga uma discussão importante acerca das mídias e seu modo de produção e circulação, circunscreve a problemática do debate. Por essa razão, é importante acrescentar a esta reflexão a proposta de Emediato (2010) que, em um quadro⁷, propõe algumas observações sobre os diferentes tipos de jornais, suas razões e os sentimentos que motivam a problematidade argumentativa desses veículos informativos.

Para o autor, os jornais de tipo religioso são regidos por uma razão fundamentalista e um sentimento de epifania; os jornais empresariais têm razão de ser corporativa e são envolvidos em um sentimento de competitividade; os jornais de tipo político têm motivação partidária e são orientados por um sentimento de engajamento. Já os jornais populares têm razão catártica e são motivados por sentimentos primários, tais como o horror, o ódio, a alegria, a tristeza e a vingança; e os jornais de referência são regidos, portanto, pela ética cidadã e motivados por um sentimento, qual seja o de indignação (EMEDIATO, 2010).

Essa formulação traz ao foco da discussão o fato de que as mídias jornalísticas não devem ser tratadas da mesma maneira pelos trabalhos que se propõem a estudá-las, pois

6 Charaudeau (2015) afirma que as mídias são motivadas por uma demanda democrática ao mesmo tempo em que são definidas por uma lógica comercial.

7 Emediato 2010 descreve o julgamento social que constitui o logos argumentativo em um quadro que resume as diferentes razões da problematidade midiática.

As representações que sustentam cada um desses subgêneros do discurso jornalístico não são as mesmas. O jornal de referência caracteriza-se por uma relação deontológica regulada com a figura do cidadão e de sua ética. O jornal popular esteia-se de modo privilegiado numa razão catártica, figurada nos *fait divers* e nos esquemas de pré-figuração narrativa que seduzem o leitor... (EMEDIATO, 2010, p. 84).

Comunicar não é necessariamente informar de um ponto de vista despretenso sem que sejam levados em consideração as representações, o vínculo social que os veículos pretendem produzir através de seu discurso, bem como os lugares de interpretação (EMEDIATO, 2010) que devem, a princípio, corroborar os efeitos de sentido pretendidos.

Nesse sentido, observar os discursos veiculados pelas mídias que são, por sua vez, ancorados em uma deontologia própria (ao que tudo indica) conduz ao pressuposto charaudiano segundo o qual “nas mídias, os jogos de aparência se apresentam como informação objetiva, *democracia*, deliberação social, denúncia do mal e da mentira, explicação dos fatos e descoberta da verdade” (CHARAUDEAU, 2015, p. 29, grifo nosso). É preciso, pois, considerar o *jogo de aparências* dos jornais: colocar no foco das análises o(s) discurso(s) veiculados pelos processos comunicativos dessas instâncias midiáticas “faz descobrir o não dito, o oculto, as significações possíveis que se encontram por trás do jogo de aparências” (CHARAUDEAU, 2015, p. 29).

Com isso em mente, é possível deliberar sobre os interesses midiáticos em dar a palavra aos atores envolvidos, por exemplo, nos rompimentos das barragens em Minas Gerais: de um lado, aqueles que, em um enquadre testemunhal e/ou vivencial, têm seus discursos relatados pelos jornais, apelando para os efeitos patêmicos dos enunciados e, de outro, aqueles que, em um enquadre técnico-governamental veem seus enunciados igualmente relatados, o que reforça o *éthos* (pretensamente) imparcial dos jornais que visa à elucidação dos acontecimentos. Nisso residem as observações a respeito do objeto proposto para estudo neste trabalho: os possíveis interpretativos

da cobertura jornalística dos eventos em tela podem conduzir à reflexão sobre determinadas aspirações jornalísticas através desses funcionamentos do/no discurso. Além disso, as observações feitas acerca do objeto dizem respeito ao tratamento que os jornais deram aos eventos em pauta nos dias subseqüentes a eles e levam a crer que a veiculação das vozes desses atores sociais remonta ao efeito de polifonia que corresponde às condições naturalmente heterogêneas das atividades comunicativas.

Tecidos esses comentários, é preciso mencionar que os dois jornais eleitos para compor o *corpus* das análises que se seguem, ambos com expressiva circulação, respectivamente, no Brasil e em Minas Gerais: a *Folha de S. Paulo* e o *Estado de Minas*, contam evidentemente com uma linha de pensamento que direciona as produções, a chamada linha editorial, fato que, por sua vez, não exclui a razão da ética (cidadã) que, pelo menos em tese, motiva as produções jornalísticas, postulação sobre a qual discorreremos brevemente aqui. Não é nossa intenção nos aprofundarmos no conceito de linha editorial, mas cabem algumas considerações elementares:

A linha editorial está diretamente relacionada a posturas políticas, culturais ou religiosas que determinam a lógica da produção de notícias de uma empresa, os valores e a moral defendida por ela – ou por seus donos. Por mais que se pretenda que a objetividade e a necessidade de ouvir os dois lados de uma questão sejam o norte nas redações, há uma tendência de o enquadramento da informação pender para o modo de pensar e de ver o mundo assumido pelos donos do jornal (RECH, 2018, p. 30).

Como vemos, a linha editorial de um jornal é o que subjaz ao(s) seu(s) discurso(s), uma vez que

Comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente

escolha das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha de efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolhas de *estratégias discursivas* (CHARAUDEAU, 2015, p. 39, grifo do original).

Como é possível notar, a discussão sobre os princípios deontológicos relacionados com os aspectos editoriais diversifica-se em razão do objeto estudado e dos diversos princípios teóricos que norteiam os mais variados estudos sobre as mídias. Nesse sentido, este trabalho dialoga com a concepção que considera o engajamento democrático desses veículos influenciado pela necessidade de sobrevivência comercial, no sentido de que esses dois horizontes colocam a “máquina” em funcionamento no que diz respeito aos chamados jornais de referência. Sendo assim, é possível considerar que o *Estado de Minas* e a *Folha de S. Paulo* partem de uma postura sociopolítica e ideológica, comprometida com a ética, com o funcionamento da democracia, e, sobretudo, motivada preferencialmente pelo sentimento de indignação⁸, tal como observa Emediato (2010). Essa observação leva à ideia de que esses jornais, nesse jogo de manutenção de sua própria existência, bem como de exercício democrático, se valem de certas estratégias para captação de leitores, das quais o destacamento de enunciados em discurso direto é parte fundamental⁹.

Na próxima seção, proporemos algumas reflexões introdutórias acerca da problemática – que assumirão, em alguns momentos, um viés comparativo – sobre os rompimentos das barragens e suas coberturas pelos jornais elencados, a partir de um olhar panorâmico sobre a cobertura jornalística desses dois eventos.

3. O *Estado de Minas* e a cobertura jornalística dos rompimentos das barragens

8 Em alguns momentos, o jornal *Estado de Minas* postula os sentimentos de horror e tristeza, o que mantém sua fronteira entre jornal popular e jornal de referência ligeiramente fluida.

9 O destacamento de enunciados em discurso direto, denominado aforização nos estudos maingueneauianos, é parte de nossa tese doutoral, da qual este trabalho é um fragmento.

Atualmente, a tiragem do jornal *Estado de Minas*, entre versão impressa e *online* está na casa dos 37.605 exemplares¹⁰. Sob o *slogan* “o grande jornal dos mineiros”, o EM pertence hoje a um dos maiores grupos das mídias impressas comerciais do país: o grupo dos *Diários Associados*. Sua primeira edição foi lançada no dia 07 de março de 1928. O jornal, nesse meio tempo, passou por várias modernizações até chegar ao formato em que circula atualmente. De acordo com França (1998):

No meio de várias outras experiências interessantes, a história do *Estado de Minas* aparece, sem dúvida, como a mais consciente, à medida que parece condensar de certa forma as características e a trajetória da própria imprensa mineira. Criado em 1928, ele manteve um desenvolvimento contínuo, linear, desprovido de grandes crises ou grandes momentos. Em contexto onde a leitura era ainda pouco arraigada, apesar da criação de outros jornais, construídos em torno de outros projetos e de outros objetivos, o *Estado de Minas* foi pouco a pouco ganhando importância. Sobreviveu à concorrência e com um alto índice de preferência, ganhou a reputação de ser “o grande jornal dos mineiros” (FRANÇA, 1998, p. 101-102).

Entretanto, críticas são apontadas em relação a essa historicidade. Isso porque o jornal “conseguiu se transformar não no ‘grande jornal dos mineiros’, como apregoa seu *slogan*, mas na única publicação mineira diária, constituindo-se em um verdadeiro monopólio, com graves consequências para a formação da chamada opinião pública” (CARRATO, 2002, p. 470). É claro que, atualmente, outras publicações, tais como o jornal *O Tempo* e o jornal *Hoje em Dia*, competem com o *Estado de Minas* em terras mineiras. Mas foi por meio do cenário em que se construiu sua história que o jornal ganhou a expressiva notoriedade mencionada há pouco. Por haver se tornado praticamente

10 Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/grandes-jornais-mantem-circulacao-nos-2-primeiros-anos-de-bolsonaro/>. Acesso em: 12 maio 2022.

a única grande mídia circulante em Minas Gerais, o *Estado de Minas* gozava de posição privilegiada com pouquíssimos concorrentes. No entanto, na medida em que outros jornais de circulação nacional passaram a circular no estado, o “grande jornal dos mineiros” se viu ameaçado. A *Folha de S. Paulo* ganhou a preferência dos leitores mineiros e uma reformulação do *Estado de Minas* passou a despontar como necessidade de sobrevivência (CARRATO, 2002).

Assim, em 1995, o *Estado de Minas* passou por uma grande reformulação. Nela, houve modificação significativa da linha editorial que adotou uma postura menos comprometida com os valores conservadores, advindos especialmente da época em que ganhou notoriedade como “monopólio da informação” no estado mineiro em decorrência das sanções militares (CARRATO, 2002). É no seio dessa nova linha editorial que vamos tecer nossas análises pela explícita razão de que os rompimentos de barragem ocorreram pós-mudanças editoriais.

De acordo com observações preliminares acerca dos dois jornais, a maior proximidade geográfica do *Estado de Minas* com as “tragédias” inclui igualmente maior inquietação quanto aos eventos quando se compara o jornal à *Folha de S. Paulo*. Os discursos veiculados pelo *Estado de Minas* estão normalmente voltados aos desdobramentos dos rompimentos das barragens no que tange à perda de patrimônio histórico-cultural (especialmente em Mariana-MG), à perda de vidas, à destruição do meio ambiente, ao perigo que ronda os habitantes das imediações de barragens e de mineradoras, bem como à vinculação dos eventos a vocábulos como “tragédia”, “tsunami de lama” etc. Embora existam críticas em relação à omissão da Samarco Mineração S/A e da Vale S/A sobre os rompimentos das duas barragens nos textos veiculados pelo jornal, há quem diga que o *Estado de Minas* não denunciou a fundo a questão.

De qualquer maneira, é possível observar, em primeira instância, que o jornal esteve muito mais engajado na divulgação das vozes dos atingidos pelos rompimentos e na divulgação da perda patrimonial, memorial e humana decorrente dos eventos do que a *Folha de S. Paulo*, o que pode ser explicado, em certa medida, como foi mencionado, pela

sua maior proximidade com os eventos que noticia, bem como pelo próprio compromisso histórico em se fazer um jornal de “sentimento mineiro”. Assim, é possível depreender de seus textos um *éthos* de instância denunciante (apesar das críticas de alguns) e comprometida com os menos favorecidos e com os sujeitos que, porventura, viessem a ter suas vozes silenciadas por ocasião dos rompimentos. Os cadernos especiais “Vozes de Mariana” e “Vozes de Brumadinho”, cujo subtítulo é “A dor em primeira pessoa” são prova de que essa preocupação sustenta as edições pós “tragédias” do *Estado de Minas*. Ora, o sentimento de indignação frente a dois eventos catastróficos e, ao que tudo indica, evitáveis, parece motivar a construção discursiva desses eventos no jornal.

A título de exemplo, citamos as manchetes do dia subsequente à “tragédia” em Mariana-MG nos dois jornais: enquanto o *Estado de Minas*, como será mostrado adiante, apresenta o rompimento da barragem na manchete, inserida em uma margem que ocupa praticamente toda a página, a *Folha de S. Paulo* reserva pequeno espaço à notícia na primeira página, que tem foco na política e no governo federal.

O *éthos* de instância denunciante do *Estado de Minas* parece se confirmar no dia subsequente ao estouro da barragem em Brumadinho-MG. Como se verá, o jornal noticia, em manchete de letras garrafais, o acontecimento, nomeando-o como “Outro Crime”. Enquanto o *Estado de Minas* nominaliza o evento, a *Folha de S. Paulo*, embora trouxesse o assunto em manchete de primeira página, narrativiza e descreve o evento, utilizando-se de dois verbos, um de ação e outro impessoal: “Barragem da Vale **se rompe** em MG; **há** 7 mortos e 200 desaparecidos” (*Folha de S. Paulo*, 26 de janeiro de 2019, grifos nossos).

Com essas observações em mente, considere-se a capa do jornal *Estado de Minas* (Figura 1¹¹), de 07 de novembro de 2015, dia que sucedeu ao rompimento da barragem de Fundão em Mariana-MG.

11 Figura 1: <https://drive.google.com/file/d/1Rx-2fohPRSIBG2J6vXWScpThjtJc5FHv/view?usp=sharing>.

A manchete que narra um resumo do evento já está sugerindo a linha de pensamento que regerá o jornal nas edições seguintes: “Barragem se rompe e tsunami de lama arrasa vilarejo” (*Estado de Minas*, 06 de novembro de 2015). O próprio verbo “arrasa” (o vilarejo) é um indicativo desse posicionamento de instância motivada pela indignação, o que parece iniciar o desenho de um *éthos* denunciante, que dará voz aos atores menos favorecidos nessa história, como já comentamos. A pequena chamada intitulada “mais perigo” parece corroborar essa interpretação.

Assim, é sob o chapéu constituído pela fórmula discursiva “tragédia em Mariana” que o jornal desenvolverá toda a sua construção discursiva a respeito do rompimento da barragem de Fundão. Entretanto, na medida em que a lama corre em seu curso geográfico, esse chapéu noticioso vai se desdobrando e se transformando, passando pelas variantes “tragédia em Minas” (porque não se trata[va] mais apenas da cidade de Mariana-MG, atingida pela lama; a cidade de Governador Valadares-MG, por exemplo, ficou sem abastecimento de água por conta da lama no Rio Doce) e “tragédia brasileira” (isso quando a lama ultrapassa os limites da fronteira do estado, atingindo o Espírito Santo e chegando ao mar em Regência-ES e até mesmo a Abrolhos, na Bahia).

As figuras 2¹² e 3¹⁵ (a seguir) do *Estado de Minas* ilustram o comprometimento do jornal com a cobertura do evento. Os termos “medo”, “tristeza” e “indignação” aparecem como sentimentos que motivam a construção discursiva dessas manchetes. Essa observação é intrigante na medida em que o *Estado de Minas* evoca um *éthos* de jornal de referência, ao mesmo tempo em que joga com uma razão catártica (EMEDIATO, 2010). Em outras palavras, as manchetes trazem à tona uma representação de sentimentos primários ao mesmo tempo em que dialogam com o sentimento de indignação próprio de um jornal de referência, com seu papel democrático. Os sentimentos mais voltados ao ordinário são ancorados no dialogismo do jornal com as

12 Figura 2: <https://drive.google.com/file/d/1O15ghoMZFvZz-wrE4gXn8BdOSTgkNkTi/view?usp=sharing>.

13 Figura 3: <https://drive.google.com/file/d/1xNA0ZYeX4Sk4IL2iqwHOnafEEMGR-Kij/view?usp=sharing>.

vozes dos atingidos e estão na base de um enquadre interpretativo vivencial do qual os moradores e os trabalhadores das empresas envolvidas nas “tragédias” são parte constitutiva. O discurso do jornal é legitimado pelos sentimentos colocados em pauta bem como pelos elementos constitutivos dessas capas.

As manchetes são, respectivamente, nominalizada e verbalizada. Na manchete da figura 2 (Medo e caos em Valadares) não há verbo, o que dificulta(ria) ao leitor uma possível refutação. Do modo como estão dispostos na manchete, “medo” e “caos” estão *já-lá*, são um fato, reforçado pelas fotos que acompanham a matéria. Quem ousaria, portanto, negar que a cidade de Governador Valadares-MG estaria passando por uma situação tão grave? Por outro lado, a manchete da figura 3, ainda que verbalizada, foge ao tradicionalismo das manchetes jornalísticas. Isso porque, em vez de noticiar o evento ou algum de seus desdobramentos, veicula uma inscrição enunciativa forte em primeira pessoa. Não há notícia a ser veiculada, apenas o sentimento do(s) jornal(istas).

Dessa maneira, se se leva em consideração a postulação segundo a qual os jornais de referência são direcionados por uma ética cidadã e um sentimento de indignação, e ainda se se considera que os jornais populares são regidos por uma razão catártica traduzida por sentimentos primários, a fronteira de categorização do *Estado de Minas* se torna fluida. Os limites entre jornal de referência e jornal popular se encontram e se fundem em determinados momentos.

Os depoimentos de moradores são, como dissemos, parte constitutiva da cobertura jornalística dos eventos no *Estado de Minas*. Em mais uma manchete nominalizada (figura 4¹⁴, abaixo), o jornal apresenta o evento classificando-o como grave e corroborando seu julgamento social através dos enunciados em discurso direto, destacados ao lado da foto de moradores da região atingida. Os enunciados destacados, denominados aforizações na teoria maingueneana, aparecem em formato de olho jornalístico e são excertos em discurso direto

14 Figura 4: <https://drive.google.com/file/d/178AV2rAuh4DPgboXCBn72g8QgHy98Nyv/view?usp=sharing>.

retirados das narrativas dos sujeitos atingidos. Mais uma vez, um enquadre interpretativo vivencial é posto no jogo enunciativo do jornal para corroborar seu *éthos* denunciante, seu comprometimento com o empréstimo de seu espaço “privilegiado” de jornal de referência circulante em grande parte do estado mineiro aos atores sociais que tiveram suas vidas comprometidas. A foto sobre a qual parte da manchete está posta (a palavra “destruição”) retrata as condições da região pós-passageira da lama, o que reforça a preocupação do jornal em denunciar o ocorrido. Dessa forma, uma das possibilidades interpretativas advindas dessas observações é a de que o jornal esteja veiculando as vozes dos atingidos enquanto sujeitos discursivos representativos dos eventos de modo a unir-se com eles em uma só voz.

Como já foi dito, a frase nominal que constitui a manchete é endossada pelos enunciados destacados em discurso direto. A ideia é a de que se os atingidos dão seu depoimento, ao jornal é outorgada a prerrogativa de uma premissa “irrefutável” que, no caso, é a de denominar a passagem da lama como “destruição” e qualificá-la como “sem limites”, em mais uma estratégia de preservar seu compromisso com questões sociais e com a veiculação da situação das pessoas que, de outra maneira, não teriam suas vozes divulgadas.

Os exemplos apresentados sugerem o percurso da construção discursiva do rompimento da barragem: foco nos atingidos, na perda de patrimônio e de lares e nas questões ambientais que envolvem o desabastecimento e a destruição do Rio Doce e de praias do Espírito Santo, bem como na denúncia sobre essas ocorrências. Há espaço cedido às falas de pessoas atingidas pelo rompimento da barragem e essas falas aparecem de modo destacado, tendo como possibilidade interpretativa o objetivo de chamar a atenção da instância leitora. O jornal, portanto, enquadra essas falas a partir de seu ponto de vista, ou seja, a partir da ideia que deseja(ria) passar ao leitor. As manchetes nominalizadas corroboram as premissas “irrefutáveis” que o jornal apresenta à instância de recepção, permitindo que seu *éthos* de instância democrática possa ser evidenciado, através dessas estratégias de captação.

O tratamento outorgado pelo *Estado de Minas* ao rompimento da barragem em Brumadinho-MG parece ser ainda mais enfático: a capa da edição que sucede o rompimento da barragem caracteriza-o como “crime” em sua manchete (que se faz acompanhar de “outro”, instaurando o pressuposto de que já houve um crime anterior: o da barragem de Fundão, num claro apelo à memória cognitivo-discursiva). Trata-se, como se vê, de mais uma manchete nominalizada, o que faz com que a refutação seja pretensamente afastada da instância leitora. A linha fina da manchete retoma o evento anterior (“Três anos depois de Mariana”) e repete a conhecida fórmula discursiva “tsunami de lama”. Trata-se de um excerto ligeiramente organizado em modo narrativo, com expressões que corroboram o título principal. Isso porque “crime” está no mesmo eixo temático de “morte” assim como “*tsunami*” está no mesmo eixo temático de “destruição”.

Os dois primeiros enunciados encontram-se na lateral inferior esquerda do resumo da notícia principal da edição e refere-se a um enquadramento mais técnico que aborda a legislação e a análise sobre a situação da empresa. Os dois últimos enunciados, por sua vez, são destacados pelo jornal da perspectiva de um locutor que se ocupa dos depoimentos de enviados especiais, ou seja, de um enquadramento testemunhal. Na imagem¹⁵, é possível verificar essas observações:

Como é possível observar, em um primeiro olhar relativo às edições que tratam do assunto, o foco das discussões está na repetição de um rompimento de barragem, dessa vez com muitas perdas de vidas humanas, e no trabalho de resgate das vítimas. As notícias e reportagens que envolvem o trabalho dos bombeiros são frequentes nas edições subsequentes ao colapso da estrutura da Mina do Córrego do Feijão. No entanto, o depoimento dos atingidos, a divulgação dos nomes das vítimas e algumas narrativas de suas vidas também são aspectos notáveis na construção do discurso sobre esse acontecimento. O foco, dessa vez, não esteve no percurso da lama, embora a menção ao meio ambiente estivesse igualmente presente nas reportagens e notícias.

15 Figura 5: <https://drive.google.com/file/d/1v2hF5O6CVzUr7RW3baUWNQYu-55AuYLB/view?usp=sharing>.

A título de exemplo, observemos, a seguir, duas capas (figuras 6¹⁶ e 7¹⁷) de edições com foco nas vítimas e no trabalho de resgate:

Essas duas capas do *Estado de Minas* são interessantes do ponto de vista do enquadramento que o jornal, enquanto locutor na posição de instância de produção, dá ao evento. De um lado, é possível evocar uma motivação catártica, mais voltada para um sentimento primário traduzido pelo termo “dor”, em posição tipográfica de destaque enquanto constitutivo da manchete. As fotos das vítimas fatais corroboram o efeito impactante da manchete. A expressão “sete dias” também evoca um efeito de sentido que remonta à religiosidade brasileira, acostumada ao rito das missas de sétimo dia que têm como objetivo rezar pelas almas dos finados. A memória deles encontra-se estampada na capa do jornal através de suas fotos.

Outras observações acerca do *Estado de Minas* recaem sobre detalhes que remontam ao modo como o jornal cobre o rompimento das barragens. Dessa forma, é preciso mencionar que, em 2015, a partir de vinte dias decorridos do rompimento de Fundão, a capa do jornal inicia a introdução de outros assuntos em chamadas para diferentes *matérias*. Além disso, os atentados terroristas em Paris-França, ocorridos também em novembro daquele ano, aparecem em algumas edições dividindo espaço com as manchetes sobre o rompimento de Fundão. Em 2019, com o rompimento da barragem B1 da mina do Córrego do Feijão, o tratamento foi mais ou menos o mesmo. A manchete começa a dividir espaço com outros acontecimentos em algumas edições a partir da morte do jornalista Ricardo Boechat, ocorrida cerca de quinze dias depois do rompimento da barragem em 2019. O incêndio nas instalações do clube de futebol Flamengo e a morte de adolescentes também ocupou lugar de importância na capa do jornal. Entretanto, mesmo diante de tais acontecimentos, o rompimento da barragem continua a se destacar. A esmagadora maioria das capas das edições de 2019 trazem na manchete o assunto de Brumadinho-

16 Figura 6: https://drive.google.com/file/d/1k3Mbe8_owhYwH8iz7DcocL_HHb6pt0Cv/view?usp=sharing.

17 Figura 7: https://drive.google.com/file/d/11FX_2aKzOUEDWEaYer4P47YC3TaTlzkz/view?usp=sharing.

MG. Abaixo (figura 8¹⁸), ilustraremos os momentos em que a manchete foi “desmembrada” por ocasião dos acontecimentos mencionados:

4. A *Folha de S. Paulo* e a cobertura jornalística dos rompimentos das barragens

O jornal *Folha de S. Paulo* atualmente pertence à empresa *Folha da Manhã S/A*. Fundado no primeiro dia do ano de 1960, é um dos líderes do mercado midiático brasileiro. Atualmente, sua média de exemplares impressos e *on-line* circula na casa dos 343.522¹⁹ exemplares. Foi o primeiro jornal a ter impressão colorida no país e alcançou a liderança na década de 1980, como resultado da renovação de seu parque gráfico. De acordo com a história registrada e narrada em seu próprio *website*²⁰, a *Folha de S. Paulo* engajou-se em questões políticas, até mesmo naquelas que diziam respeito à discussão sobre a redemocratização do país durante a ditadura militar. Em 1992, o jornal passou a ser de propriedade do empresário Octavio Frias de Oliveira. A *Folha* atinge também nessa época a marca de maior jornal em circulação no país.

A proposta da *Folha de S. Paulo* é a de constituir-se como um jornal de referência. A *Folha* ilustra de modo produtivo o funcionamento da máquina midiática e seus lugares de produção de sentido. Neste caso, tomemos como parâmetro o lugar das condições de produção (CHARAUDEAU, 2015), no qual é possível esboçar seu funcionamento: na medida em que se propõe a ser um jornal de referência e se pauta no sentimento de indignação para ser guiado por uma ética cidadã (EMEDIATO, 2010), a *Folha* ainda é regida por uma lógica comercial que se justifica através da intencionalidade de seus efeitos econômicos.

18 Figura 8: https://drive.google.com/file/d/1-J7RzmpiDtKFya7OHTpotEii8y_TEQtB/view?usp=sharing

19 Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/grandes-jornais-mantem-circulacao-nos-2-primeiros-anos-de-bolsonaro/>. Acesso em: 12 maio 2022.

20 A história do jornal *Folha de S. Paulo*, com datas marcantes no desenrolar da evolução do veículo pode ser acessada em seu *website*. As datas e dados mencionados nesta seção foram retirados dessa página. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_folha.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

Ao narrar sua própria história, o jornal ressalta sua liderança, compara-se com outras publicações e destaca a união com diversos grupos empresariais de informação. Isso dá pistas de que o jornal cumpre papel importante na concorrência do mercado midiático brasileiro. O Brasil é um dos países em que as mídias são, em sua esmagadora maioria, privadas e motivadas por vendagem, aceitação do público, anunciantes e interesses econômicos, o que não impede, insistimos, que sejam motivadas por uma ética, ainda que esses elementos se relacionem com as práticas de organização socioprofissionais e com os efeitos econômicos (CHARAUDEAU, 2015).

Aliás, a história do jornal está repleta de detalhes que remontam à sua expressividade no mundo midiático. O portal *UOL* (propriedade da *Folha* em parceria com o Grupo Abril) contou com milhões de acessos ainda antes dos anos 2000, lembrando que o acesso à internet era bastante reduzido se comparado aos dias atuais. Para alcançar leitores das camadas mais populares, a empresa também lançou um jornal, o *Agora*, direcionado especificamente ao “trabalhador paulistano”. Juntando-se ao Grupo Globo, no mesmo ano de 1999, lançou projeto para a publicação do jornal *Valor Econômico*, com investimento de 50 milhões de dólares. É importante destacar, nesse aspecto, uma postura de alcance a todo tipo de público.

Esses episódios ilustram, de modo efetivo, como a *Folha de S. Paulo* e seu grupo empresarial têm sido importantes influenciadores da construção dos discursos de informação circulantes no Brasil. Isso se torna particularmente relevante quando se compara, guardadas as devidas proporções geográficas de circulação dos veículos, a *Folha* ao *Estado de Minas*. Esse último circulou em terras mineiras durante muito tempo sendo, se não o único, um dos únicos jornais disponíveis aos consumidores de informação. A *Folha de S. Paulo* também guarda

semelhante peculiaridade visto que sua importância expõe seu poder comercial ao lado de outros grupos midiáticos existentes²¹.

Apesar de postular neutralidade em sua linha editorial, a *Folha de S. Paulo* trata dos acontecimentos segundo sua própria leitura de mundo influenciada por outras possíveis leituras, evidentemente. Isso não é nenhuma novidade para quem reflete sobre as relações que os discursos mantêm entre si, ideia bakhtiniana muito difundida e sobre a qual se entende que a originalidade de um discurso é apenas ilusória. Aliás, o sujeito, segundo muitas teorias do discurso, tem a ilusão de ser fonte de seu próprio dizer quando, na realidade, fala a partir da influência de outros sujeitos e outros discursos. A cobertura dos rompimentos de barragem em Minas Gerais por parte da *Folha de S. Paulo* sofre, evidentemente, influências de sua linha editorial, da leitura de mundo de seus jornalistas, do jogo comercial estipulado no lugar das condições de produção e dos efeitos visados através de estratégias de captação de leitores. Sua postura no que diz respeito aos rompimentos de barragem em Minas Gerais parece reforçar seu *éthos* de jornal de referência a despeito de algumas críticas por parte de leitores²².

Assim, a *Folha* pareceu tratar do tema com menos empenho, especialmente nos primeiros dias que sucederam ao rompimento da barragem de Fundão em Mariana-MG. Isso confirma a hipótese de que a distância geográfica, que lhe é imposta naturalmente, bem como a origem paulista do jornal, interferiram decisivamente no modo como o jornal noticiou a temática, o que sugere que o jornal não deu destaque ao evento por razões que se desconhecem ou que são especuladas. Na capa da edição (figura 9²³) publicada no dia seguinte ao rompimento da barragem, como já mencionado, é possível observar que o even-

21 É preciso chamar a atenção para o monopólio da informação retido por grupos empresariais e até mesmo por sociedades anônimas, fato que estabelece certa dificuldade de circulação de novos e diferentes veículos de informação no Brasil. A circulação de grande número de veículos de informação em um país aumenta a concorrência e possibilita aos leitores acesso a diferentes enquadres informacionais.

22 Sobre esse assunto, sugerimos a leitura do já mencionado texto: “Quanto vale a lama de Mariana: análise da coluna de *ombudsman* da *Folha de S. Paulo*, dedicada à cobertura do rompimento da barragem da Samarco” (LANDIM, 2019).

23 Figura 9: <https://drive.google.com/file/d/11vQ347FCkjND8lZY71mvJnTdj8a9pi8I/view?usp=sharing>.

to não foi noticiado em manchete, diferenciando-se extensivamente do jornal *Estado de Minas*:

Como vemos, na capa da edição do dia que sucede ao rompimento de Fundão, uma foto da lama ocupa parte da página e há uma chamada para a notícia; entretanto, o assunto que prevalece em manchete é relacionado à política e ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Já mencionamos que, por adotar tal postura, o jornal foi criticado, sendo tema de protesto em cartas de leitores, o que o levou a abordar o assunto em sua coluna de *ombudsman*²⁴. É preciso lembrar que o jornal optou por falar do rompimento da barragem de Fundão no caderno denominado “*Cotidiano*”, mas, mesmo ali, a menção ao evento não recebeu destaque em todas as publicações. A título de exemplo, observemos a capa do referido caderno quatro dias depois do rompimento da barragem e a capa principal da mesma edição²⁵:

Como é possível notar, não há menção ao evento na capa da edição. A manchete trata de assuntos do governo de São Paulo e a primeira página do caderno “*Cotidiano*” possui apenas uma chamada que indica ao leitor a página em que o tema do rompimento da barragem mineira será abordado. Enquanto o *Estado de Minas* dedicava todas as suas capas e manchetes, nos primeiros dias, ao rompimento da barragem, bem como às falas dos atingidos, a *Folha de S. Paulo* se ocupava em destacar temáticas de cunho político. Como foi dito há pouco, a primeira página do caderno “*Cotidiano*” conta com uma foto de pequenas proporções (a publicidade toma mais espaço do que o próprio texto da reportagem sobre a nova metodologia de contagem de homicídios no estado de São Paulo, que, aliás, é a reportagem da manchete da edição), e o assunto da barragem é abordado apenas na última página do caderno.

24 *Ombudsman* é um profissional contratado por uma empresa para que atue como um ouvidor e seja um elo entre a empresa e seu cliente. No caso dos jornais, o profissional ouvidor atua como canal entre os leitores e o jornal e, em muitos casos, como na *Folha de S. Paulo*, possui um espaço para veicular as opiniões dos leitores ainda que essas sejam contrárias à postura do jornal. Em linhas gerais, o ouvidor possui uma coluna na qual escreve periodicamente. Em tese, o contrato entre um jornal e um jornalista que atue como *ombudsman* contemple a liberdade do profissional de atuar entre o leitor e o jornal sem que isso acarrete a interrupção dos serviços contratados.

25 Figura 10: https://drive.google.com/file/d/1VZJ8rEoJCosxN_uH1JC2CAYKi_xCK30t/view?usp=sharing.
Figura 11: <https://drive.google.com/file/d/1tHepGJOWsJ4n-noiOhSSfF9BlxmQtrwX/view?usp=sharing>.

A disposição dos textos em um jornal indica, em alguma medida, a relevância de um assunto a partir de sua perspectiva. A única manchete que ganhou a capa do jornal foi a do dia 24 de novembro de 2015²⁶, já na fase avançada da lama no mar. Entretanto, a manchete não enfatiza a perda de vidas ou do patrimônio histórico-cultural, tal como faz o *Estado de Minas*. O foco está na irregularidade do depósito de rejeitos que também foi utilizado pela Vale S/A: “Barragem que se rompeu também tinha lama da Vale”, cuja linha fina é a seguinte: “Maior mineradora do país despejava rejeitos no reservatório que vazou em Mariana (MG), causando desastre ambiental”:

O modo como o jornal convoca os acontecimentos em suas publicações é constitutivo de seu posicionamento, de sua linha editorial e de seu funcionamento enquanto instância de informação. É nessa esteira que o fato de não colocar o rompimento da barragem de Mariana-MG em destaque, tal como fez o jornal *Estado de Minas*, indica que um possível ponto de vista do jornal possa estar sendo construído: o de que o evento não teria, a princípio, expressividade suficiente para retirar de suas manchetes os assuntos políticos. Há que se considerar que a localização do evento não sugere(ria) destaque e as vítimas do rompimento seriam pessoas comuns, de pouca expressividade político-social, o que afastaria as manchetes das temáticas costumeiramente veiculadas pelo jornalismo da *Folha de S. Paulo*.

O evento passa a ter destaque na medida em que seus desdobramentos revelam sua gravidade: cidade de Governador Valadares sem água, poluição do rio, chegada da lama ao mar... Em outras palavras, o tratamento da notícia foi sendo modificado na medida em que seu prolongamento causava mais problemas e ganhava notoriedade. Ainda assim, há pouca menção às vítimas, quando se compara, ainda que em um primeiro olhar, a postura da *Folha* à do *Estado de Minas*, mais voltado para questões que geram efeitos (discursivos) patêmicos em suas publicações. Outra observação importante é a de que praticamente inexistem manchetes e/ou chamadas nominalizadas. Enquanto o *Estado de Minas* nomeia o evento por meio de itens lexicais como “crime”, a *Folha de S.*

26 Figura 12: https://drive.google.com/file/d/16a-kb5paMBW59eGLMc_nzJR88bKK8B_q/view?usp=sharing.

Paulo distancia-se dele com construções mais objetivantes. Isso leva a presumir que a *Folha* parece não trabalhar com postulados “irrefutáveis” acerca do evento. Sua preferência se dá pela narrativa do percurso da lama e, em alguns momentos, pela menção de suas consequências econômicas. Algumas edições, porém, como é o caso da edição do dia 12 de novembro de 2015, mal fazem menção ao evento na capa. Essa edição conta, no entanto, com um editorial intitulado “Quem é o dono da lama” e uma notícia que veicula o fato de que a lama do rompimento destruiu um santo folheado a ouro em uma igreja histórica. As edições subsequentes seguem o mesmo padrão, com pequeno espaço reservado à cobertura do evento no caderno “Cotidiano”.

Entretanto, a reincidência de rompimento de barragem três anos depois de Mariana-MG parece ter modificado, de alguma forma, o modo como a *Folha de S. Paulo* cobriu o “novo” evento. Não mais uma pequena chamada com foto ao lado de manchetes de cunho político-econômico; o rompimento da barragem da Mina do Córrego do Feijão, em Brumadinho-MG, ocupou a primeira página do jornal de modo bastante realçado: uma manchete, de fato. Mas é preciso notar uma diferença crucial entre a construção discursiva da capa dos dois jornais: enquanto o *Estado de Minas* dedica praticamente a totalidade de sua capa aos dois rompimentos em ambas as ocasiões, a *Folha de S. Paulo* permanece com seu *layout* tradicional, constituído por manchete e foto, chamadas para *matérias* no interior da edição, eventuais fotos relacionadas a elas, bem como por publicidade.

Como veremos em seguida, na capa que sucede ao rompimento da barragem em Brumadinho-MG, é possível ler a manchete “Barragem da Vale se rompe em MG; há 7 mortos e 200 desaparecidos”, seguida pela linha fina “Estado revive Mariana após três anos, e presidente da Vale diz que tragédia humana agora será maior * Rompimento faz uma segunda estrutura transbordar em Brumadinho * Ações da empresa caem 8% em NY”. Mantém-se a presença da publicidade (com imagem de tamanho considerável), mas as chamadas para outros assuntos noticiados

não contêm fotos, como é possível observar na imagem abaixo (figura 13²⁷):

A manchete, na primeira parte, é narrativa, procura relatar o evento sem tecer com ele relações de proximidade ou distanciamento aparentes. O jornal parece relatar o evento construindo com ele uma relação de (aparente) neutralidade. Entretanto, isso torna-se apenas um efeito de sentido quando se atenta para a linha fina da notícia. É nela que a memória do rompimento em Mariana-MG é recuperada, a perda de vidas humanas é mencionada por intermédio de um discurso relatado (“presidente da Vale diz...”) e o impacto econômico é mencionado, preservando o *éthos* de jornal de referência, bem como de jornal direcionado a um público-alvo de poder aquisitivo e escolaridade moderados ou altos²⁸.

Como é possível perceber, as edições da *Folha de S. Paulo* pós-rompimento da barragem de Fundão em Mariana-MG praticamente não contaram com manchetes a respeito do acontecimento. Entretanto, talvez pelo impacto da perda de vidas e pelas “lições aprendidas” com Mariana-MG, não foi dessa forma que o evento de Brumadinho-MG foi tratado. A *Folha* passou a noticiar o rompimento da barragem de Brumadinho-MG com mais ênfase. Conforme se vê, abaixo (figuras 14²⁹ e 15³⁰), cinco dias após o acontecimento, o jornal ainda colocava a temática em manchete, divergindo do modo como Mariana-MG fora tratada três anos antes. Em outras palavras, se se observa o mesmo período de tempo pós-rompimento, em relação aos dois acontecimentos (ou seja, cinco dias), constatamos que o jornal já não contava com Fundão em sua capa e que o caderno “Cotidiano”, destinado aos eventos de cunho diversifi-

27 Figura 13: <https://drive.google.com/file/d/1TnTMEUakoHTiNSTGZB5IsGxPkWYbkF6q/view?usp=sharing>.

28 É a própria *Folha de S. Paulo* que traça o perfil de seus leitores: “O leitor típico da **Folha** tem 40 anos e um alto padrão de renda e de escolaridade. Se uma pessoa for escolhida ao acaso no universo de leitores do jornal, a probabilidade de que seja homem é idêntica à de que seja mulher” (grifo do original). Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/quem_e_o_leitor.shtml. Acesso em: 18 mar. 2022.

29 Figura 14: https://drive.google.com/file/d/1B6v7tlCSewQsPjE_67gIwFxmOIGD6b0/view?usp=sharing.

30 Figura 15: <https://drive.google.com/file/d/1gkplivIGYcylDu-9HHD8DDNRLH8AG5h/view?usp=sharing>.

cado que ocorrem no país, já não destacava o rompimento da barragem. Em referência a Brumadinho-MG, porém, como é possível confirmar por meio das figuras 14 e 15 (a seguir) essa postura se modificou.

Nessas figuras, é possível perceber essa sensível mudança: a manchete apela para outras estruturas com potencial de destruição e refere-se à capa do caderno “Cotidiano” que traz reportagem acerca do problema. Na capa, o número de barragens com alto potencial de danos (55 delas) tende a levar a instância de recepção ao impacto. Além disso, a foto do avião da polícia militar cuja legenda aponta para a prisão dos responsáveis pela (in)segurança da barragem corrobora a ideia da gravidade do problema. Na capa do caderno “Cotidiano”, por sua vez, o número não aparece. Ao contrário, é representado por uma fração que leva o leitor a calcular o tamanho do risco em caso de rompimento das barragens da Vale S/A. O ponto de vista do jornal parece ter sido deslocado desde as questões que envolveram o rompimento em Mariana-MG. Embora seu *éthos* de jornal de referência e jornal de cunho político-econômico seja preservado através da “não” tomada de posição, como é possível perceber em enunciados narrativos, pouco dotados de adjetivações etc., a cobertura jornalística do novo rompimento distancia-se, em alguma medida, da cobertura do rompimento da barragem em Mariana-MG. As figuras a seguir ilustram as observações feitas até agora:

Há uma quantidade significativa de *matérias* sobre o rompimento da barragem de Mariana-MG na *Folha*, mesmo antes de sua autocrítica veiculada na coluna de *ombudsman* (já mencionada neste trabalho), entretanto, o fato de figurarem com destaque reduzido no interior dos cadernos sugere que o jornal não noticiou o evento com a mesma intensidade com que cobria a situação política e econômica do país à época. Já acerca de Brumadinho-MG, a *Folha* cede espaço às populações atingidas, como é o caso dos indígenas (figura 16³¹).

Aliás, uma observação muito importante é a de que nas 13 edições da *Folha* a partir do rompimento da barragem em 2019, há contagem

31 Figura 16: https://drive.google.com/file/d/1q1_IuV5XqTJtGdz3weWse4r9_e_c845H/view?usp=sharing.

de mortos e desaparecidos, como é possível conferir na figura 17³². Ainda que não haja manchete, há, pelo menos, uma chamada ou ao menos essa contagem na capa das edições, o que denota a diferença de tratamento do jornal em relação ao rompimento da barragem em Mariana-MG. A título de exemplo, reproduzimos, a seguir, a capa de edição de 05 de fevereiro de 2019, sem manchete sobre o assunto e com a referida contagem de vítimas:

A contagem de vítimas e de desaparecidos deixa de figurar na capa da *Folha* a partir da edição de 09 de fevereiro de 2019, quando, embora ainda existam significativas *matérias* acerca da temática, a cobertura torna-se um pouco mais espaçada. Diferentemente do *Estado de Minas* que coloca os rompimentos em todas as suas edições como tema principal, a *Folha* deixa de trazer o tema na capa a partir de 11 de fevereiro de 2019, vinte e dois dias que sucedem ao rompimento em Brumadinho-MG. Embora haja ainda textos que abordem a temática em edições posteriores a essa data, o espaçamento entre as matérias é notório e, a partir da edição de 18 de fevereiro de 2019, o assunto, com raras exceções, praticamente deixa de aparecer nas edições examinadas. Essas tímidas observações acerca das publicações da *Folha de S. Paulo* auxiliam no que diz respeito à compreensão de sua repercussão. Isso porque, na medida em que o jornal procura orientar as impressões dos leitores acerca dos eventos, manifestam também sua postura diante deles.

Considerações finais

Como o leitor deve ter observado, este capítulo tece comentários acerca de observações que guia(ra)m toda uma tese doutoral. O propósito foi o de apresentar, por meio do modo como os jornais cobriram os eventos, as direções que seu(s) discurso(s) tomam e a maneira geral como esses acontecimentos aparecem nas edições dos 30 primeiros dias que sucedem aos colapsos. Em suma: enquanto o *Estado de Minas* demonstra maior comprometimento com as vozes dos sujeitos atingidos pelos rompimentos de barragem e se engaja discursivamente em algu-

32 Figura 17: https://drive.google.com/file/d/1q1_IuV5XqTJtGdz3weWse4r9_e_c845H/view?usp=sharing.

ma medida, a *Folha de S. Paulo*, que em alguns momentos deixa de publicar reportagens e/ou notícias sobre tais acontecimentos, com algumas exceções, está mais ocupada em abordar o lado técnico e econômico dos eventos (e de seus dobramentos), tendo como resultado a preservação de seu *éthos* de jornal voltado ao público de maior escolaridade e poder aquisitivo. É esse público, aliás, que reforça essa necessidade.

O jornal *Estado de Minas*, por sua vez, compromete-se mais com os eventos, chamando a atenção para suas consequências (humanas, culturais, históricas). Como foi possível observar, os rompimentos das duas barragens costumam ter tratamento privilegiado na cobertura do jornal. A instância de recepção é instada a refletir sobre os eventos a partir do modo como o jornal os veicula em sua construção discursiva, e esta apela para os efeitos patêmicos, ou seja, acena para sentimentos que, em muitos casos, extrapolam a fronteira da indignação.

É preciso ainda tocar no assunto de que é por meio de enunciados destacados que as vozes dos mais variados sujeitos envolvidos com os eventos são representadas nos jornais, evocando, assim, um efeito de sentido de polifonia. Dessa maneira, é possível observar o modo como os discursos dos jornais são heterogêneos. Essas observações nos auxiliam a depreender os posicionamentos discursivo, ideológico/político e editorial de cada um deles no que diz respeito aos eventos em pauta.

Necessário pautar, ainda que de relance neste trabalho, que é por insistir em falar sobre o tema que pequenas conquistas são obtidas, tais como a nova lei de segurança em barragens³³ em que ficam proibidas as construções de barragens de tipo a montante, a partir de sua sanção, e que preconiza que barragens desse tipo sejam descaracterizadas. Resta saber a que tipo de descaracterização de barragens a lei se refere, o modo como as empresas proprietárias dessas estruturas farão tal desativação e ainda se elas entrarão com recurso (previsto em lei) para adiamento dessas providências...

33 A Lei nº 14.066, de 30 de setembro de 2020 pode ser consultada em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.066-de-30-de-setembro-de-2020-280529982>. Acesso em: 18 mar. 2022.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

BERTRAND, Claude-Jean. **A deontologia das mídias**. Bauru: EDUSC, 1999.

CARRATO, Ângela. Imprensa Mineira, um monopólio próximo ao fim. *In*: PORTO, Sérgio Dayrell (org.). **O jornal**: da forma ao sentido. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 469-481.

CARRATO, Ângela; ELÍSIO, Geraldo; DINIZ, Sofia M. C. O crime ambiental de Mariana: omissão e convivência da mídia brasileira. **Scripta**, v. 22, n. 45, p. 151-162, 31 out. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2015.

EMEDIATO, Wander. A argumentação na mídia: problematidade e avaliação ética. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELO, Renato de (ed.). **Análises do discurso hoje**. V. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2010.

FRANÇA, Vera Veiga. **Jornalismo e vida social**: a história amena de um jornal mineiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

LANDIM, Alessandra Folha Mós. Quanto vale a lama de Mariana: análise da coluna de ombudsman da Folha de S. Paulo dedicada à cobertura do rompimento da barragem da Samarco. *In*: CORREA, Tatiana Emediato *et al.* (org.). **Estudos de pós-graduação em linguística do texto e do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2019.

MOIRAND, Sophie. Discours, mémoires et contextes: à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse (Discurso, memórias e contextos: a propósito do funcionamento da alusão na imprensa). **Estudos da Língua(gem)**, v. 6, n. 1, p. 7-46, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1055>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MOUILLAUD, Maurice. Preliminares. *In*: PORTO, Sérgio Dayrell (org.). **O jornal**: da forma ao sentido. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 25-28.

RECH, Gisele Krodel. Redação jornalística: apontamentos para a produção de conteúdo [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaber, 2018.

PRESIDENCIÁVEIS NO PROGRAMA RODA VIVA DA TV CULTURA: BREVES OBSERVAÇÕES SOBRE FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DA ENTREVISTA POLÍTICA

Leandro Pereira Landim¹

1. Introdução

A análise do discurso tem, sobretudo a partir dos anos 1980, apresentado uma dedicação especial ao discurso da informação midiática. Se nas décadas de 1960 e 1970 o olhar dos analistas mirava de modo privilegiado o discurso político, com a emergência dos estudos enunciativos e pragmáticos o discurso das mídias ganhou uma atenção especial. Essa mudança se tornou notável com os trabalhos desenvolvidos por Patrick Charaudeau (1997) sobre o discurso da informação midiática². Seguindo essa mesma orientação, vários outros trabalhos se dedicaram ao assunto, focalizando diferentes dispositivos midiáticos, como a informação televisual (LOCHARD, 1989; SOULAGES, 1999), as manchetes na imprensa escrita (EMEDIATO, 2000) dentre outros. Uma coletânea temática sobre o discurso das mídias³, organizada por Charaudeau (1988), reúne vários trabalhos que mostram o interesse especial dedicado ao discurso midiático nesse período. Ainda

1 Mestrando em Estudos Linguísticos na área de Análise do Discurso. *E-mail*: leandro.landim23@gmail.com.

2 CHARAUDEAU, Patrick. *Le discours d'information médiatique*, 1997.

3 CHARAUDEAU, Patrick (org.). *La presse, produit, production, réception*. Paris, Didier-Erudition, 1988.

hoje, há muito o que se estudar sobre esse tipo de discurso que mantém relações importantes com outros domínios de práticas sociais, e, especialmente, com o discurso político.

Um dos dispositivos mais relevantes, que ainda merece estudos da área, é o de programas de entrevistas políticas. Dentre as mídias televisivas, um programa de notável reputação jornalística que está no ar na TV brasileira desde 1986 chama a atenção como importante influenciador e formador de opinião entre os sujeitos sociais: o programa denominado *Roda Viva* da TV Cultura – *Fundação Padre Anchieta*, com formato de entrevista. O *Roda Viva* se notabiliza por convidar personalidades e especialistas de várias áreas para discutir problemas de sociedade. Entre elas, o programa é conhecido por convidar políticos, inclusive candidatos à presidência do país, para suas entrevistas. No programa *Roda Viva*, o entrevistado situa-se no centro de um círculo de entrevistadores e responde a rodas de perguntas, cujas respostas podem, inclusive, ser comentadas, complementadas e até mesmo refutadas, constituindo, assim, um espaço interessante de argumentação e, ao mesmo tempo, de informação e debate. Há uma característica importante no formato do *Roda Viva* que é a pluralidade identitária, se podemos dizer assim, dos entrevistadores. De modo geral, eles representam as mais diferentes instâncias midiáticas de massa do país, por exemplo as revistas *Veja*, *Carta Capital*, *Época*, *Portal UOL*, *Folha de São Paulo*, jornal *O Globo*, *Estadão*, dentre outros⁴. Essa configuração já mostra a especificidade desse programa de entrevista, já que, em geral, os canais generalistas, e mesmo os canais por assinatura, possuem uma equipe mais ou menos fixa de jornalistas entrevistadores com uma identidade mais homogênea do que a que se vê no programa *Roda Viva*. Essa especificidade tornaria, em princípio, o programa um dos mais polifônicos do país, exigindo mais dos entrevistados.

A pesquisa que estamos realizando e que ainda se encontra em andamento se propõe a estudar o funcionamento da entrevista

4 O programa *Roda Viva* normalmente convida os entrevistadores/perguntadores de acordo com critérios próprios. Todavia, em casos especiais, o entrevistado, em comum acordo com o programa, também pode sugerir entrevistadores/perguntadores.

política, procurando observar algumas regularidades e características que nos auxiliam na compreensão do funcionamento linguístico-discursivo deste programa. Dessa forma, interessa-nos propor de modo compendiado uma sistematização de alguns textos a fim de que seja possível obter uma visão geral tanto do dispositivo quanto das interações comunicativas que com ele se relacionam. A ideia inicial é utilizar como base das análises algumas entrevistas de políticos notáveis do ponto de vista das eleições. Para isso escolhemos a princípio duas edições do programa em que foram entrevistados dois candidatos à presidência da república. Apesar de nosso estudo abarcar, também, o discurso político, nosso interesse maior recai sobre o modo de funcionamento desse tipo de programa caracterizado por uma interação multiparticipante e polifônica que se compõe de entrevistadores variados e um só entrevistado⁵. Tal dispositivo coloca para a pesquisa uma complexidade que envolve formas do dialogismo interlocutivo e do dialogismo interdiscursivo (EMEDIATO, 2022). O dialogismo interlocutivo caracteriza-se pelos modos de interação face a face entre os participantes. Isso implica uma análise do funcionamento interlocutivo, com a descrição das trocas de turno, de seus modos de atualização e dos processos discursivos e pragmáticos envolvidos. Implica ainda a análise dos papéis locutivos assumidos por cada interactante, os entrevistadores e os entrevistados. Além dos papéis sociais de cada um (jornalista, especialista em algum domínio, político etc.), os seus papéis comunicacionais (de questionamento, de comentário, de avaliação, de juiz, de moderador, de oponente) e também seus papéis locutivos (direito a fala, eu, tu ou terceiros). O dialogismo interdiscursivo, por sua vez, nos permite entrar mais propriamente no conteúdo das falas e suas posições dóxicas, axiológicas e argumentais, analisando a orientação argumentativa das perguntas e das respostas, assim como dos comentários, julgamentos, avaliações, dos entrevistadores e dos entrevistados. O dialogismo interlocutivo e o dialogismo interdiscursivo nos permitem caracterizar o funcionamento da entrevista política

5 Algumas edições do programa, porém, já entrevistaram mais de uma pessoa ao mesmo tempo, mas esta é uma exceção.

do programa *Roda Viva* e levantar hipóteses interpretativas sobre a natureza discursiva do programa e do discurso político ali representado.

2. Pilares teóricos: alguns elementos sobre os discursos das entrevistas políticas

Como principais pilares teóricos deste trabalho, é importante re-visitare princípios tais como o *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 2004, 2015), os *modos de organização do discurso* (CHARAUDEAU, 2009), os *dispositivos* (CHARAUDEAU, 2015) e o próprio *gênero entrevista* (ANDRADE, 2000; MACHADO, 1996; MEDINA, 1986). A perspectiva enunciativa e pragmática do discurso, vinculado ao problema do dialogismo interlocutivo e interdiscursivo (EMEDIATO, 2022), também nos ancora no que diz respeito às análises mais propriamente ditas. Desta maneira, vamos a uma breve explanação sobre esses conceitos com o objetivo de embasar teoricamente nossas preocupações.

2.1. Contrato de comunicação e algumas de suas implicações em relação ao dialogismo interlocutivo e ao dialogismo interdiscursivo

O contrato de comunicação de Charaudeau (2004, 2015) pressupõe que as formas de dizer nas práticas discursivas devem “obedecer” a certas regras da situação de comunicação. Segundo o autor, “a situação de comunicação é, assim, o que determina, através das características de seus componentes, as condições de produção e de reconhecimento dos atos de comunicação, condições de enunciação sob seu aspecto externo” (CHARAUDEAU, 2004, p. 26). É no contrato de comunicação que se encontram as regras do jogo dos entrevistadores, potenciais eleitores e entrevistado(s).

Charaudeau (2015) assevera que há um “quadro de referência” que os sujeitos buscam para construir as situações de comunicação. Dessa forma, as trocas comunicativas acontecem entre os interlocutores através de determinados itens que devem ser observados. Nas trocas comunicativas vemos que a participação dos sujeitos é regulada através de “restrições”, ou seja no arcabouço de certas regras prees-

tabelecidas. Por exemplo, uma reportagem costuma ser uma narrativa mais aprofundada de notícias que circularam nas mídias. O gênero entrevista é regido por perguntas e respostas, o gênero reportagem é geralmente regido por uma narrativa dos fatos ocorridos em determinado local e assim por diante. Segundo o autor,

Eles [parceiros da troca languageira] se encontram na situação de dever subscrever, antes de qualquer intenção e estratégia particular, a um contrato de reconhecimento das condições de realização da troca languageira em que estão envolvidos: um *contrato de comunicação* este resulta das características próprias à situação de troca, os *dados externos*, e das características discursivas decorrentes, os *dados internos* (CHARAUDEAU, 2015, p. 68, grifos do autor).

Em relação aos dados externos, o autor destaca as regularidades comportamentais dos sujeitos que enunciam. Essas regras são relativamente estáveis durante um período de tempo e podem ser observadas nos comportamentos enunciativos e locutivos dos participantes no âmbito do dialogismo interlocutivo (EMEDIATO, 2022). Por exemplo, os atos interrogativos são esperados para a atualização do papel de entrevistador, mas não fazem parte das expectativas para o papel de entrevistado. No entanto, mais do que identificar os atos interrogativos, será necessário observar e analisar as operações semânticas e pragmáticas das interrogações, pois são componentes importantes do dialogismo interlocutivo (orientação argumentativa das perguntas, implícitos e implicaturas, pressupostos etc.). Isso porque o modo como a pergunta é elaborada provoca reações diversas no entrevistado, que vão desde a complementação informativa (oferecer a informação solicitada) a uma atitude refutativa (refutar um pressuposto ou uma implicatura da pergunta).

Além disso, a análise do dialogismo interlocutivo permite acessar um componente semântico e axiológico num nível interdiscursivo, o que sugere, a princípio, que estaríamos diante de uma discussão

que integra também, de forma fundamental, o dialogismo interdiscursivo (EMEDIATO, 2022). Ao analisar o conteúdo das falas dos entrevistadores e entrevistados, temos acesso às suas posições dóxicas, axiológicas e argumentais, analisando a orientação argumentativa das perguntas e das respostas, assim como dos comentários, julgamentos e avaliações que aparecem no percurso das entrevistas.

A análise da identidade dos parceiros, da finalidade do ato comunicativo, de seu propósito e da própria disposição “física” dessa troca comunicativa nos permitirá compreender melhor o funcionamento do dispositivo comunicacional da entrevista política.

Charaudeau (2015) apresenta os dados externos do contrato de comunicação em quatro categorias. Esses dados externos do contrato de comunicação são agrupados pelo autor tal como descreveremos resumidamente a seguir:

- ✓ A identidade: define-se pela natureza ou estado afetivo dos sujeitos que se comunicam; essas características somente devem ser levadas em conta se tiverem relação com a situação de comunicação vigente⁶;
- ✓ A finalidade: refere-se ao objetivo e intencionalidade da troca comunicativa; o autor fala em visadas⁷ para explicar a categoria da finalidade;
- ✓ O propósito: um modo de recortar o mundo tematicamente;
- ✓ Dispositivo: circunstâncias materiais, lugares físicos e canais de transmissão onde a troca comunicativa acontece.

Sobre os dados internos do contrato de comunicação verificamos que se trata de características propriamente discursivas. Em outras palavras “o como dizer”. Nesse sentido, o dialogismo interlocutivo

6 De acordo com Andrade (2000) “nas entrevistas os interlocutores representam seu papel discursivo e de identidade (entrevistador/entrevistado) que pode ser definido como o conjunto de direitos e deveres comunicativos, associados aos papéis dos interagentes e ao desempenho de uma identidade social” (ANDRADE, 2000, p. 74).

7 A questão da visada será trabalhada durante a pesquisa em caso de necessidade de análise do *corpus*.

(EMEDIATO, 2022) pode ser importante ferramenta que se preocupa em descrever o que Charaudeau (2015) chama de *comportamentos linguageiros*. Por caracterizar-se pelos modos de interação face a face entre os participantes, tal qual mencionamos acima, o dialogismo interlocutivo pode propor uma relação importante com as ideias charaudeanas. Se, de um lado, o dialogismo interlocutivo se preocupa com os papéis assumidos pelos parceiros da troca comunicativa, bem como dos processos discursivos, de outro, Charaudeau (2015) afirma que os dados internos se dão em três espaços de *comportamentos linguageiros*:

- ✓ Espaço de locução: “refere-se ao direito de poder comunicar”;
- ✓ Espaço de relação: relações de força, de aliança, de inclusão, de exclusão, de agressão, e/ou de convivência entre os interlocutores;
- ✓ Espaço de tematização: campo temático em que ocorre as trocas comunicativas.

Charaudeau (2015) afirma que as regras do contrato de comunicação não são rígidas ao ponto de não permitir que o sujeito não realize um projeto de fala. Ou seja, os sujeitos participantes da troca comunicativa não estão totalmente sobredeterminados pelas regras do contrato de comunicação. A citação a seguir nos auxilia a compreender tal pensamento:

Contrato de comunicação e projeto de fala se completam, trazendo, um, seu quadro de restrições situacionais e discursivas, outro, desdobrando-se num espaço de estratégias, o que faz com que todo ato de linguagem seja um ato de liberdade, sem deixar de ser uma liberdade vigiada (CHARAUDEAU, 2015, p. 71).

O programa *Roda Viva* apresenta todas as características do contrato de comunicação, como disserta Charaudeau (2015), tanto no que diz respeito aos dados internos e externos quanto no que concerne à relação que propomos entre tal conceito aos postulados do dialogismo interlocutivo e do dialogismo interdiscursivo (EMEDIATO,

2022). Exemplificando: No tocante aos dados externos, a identidade dos parceiros é verificada quando compreendemos que neste programa televisivo as trocas ocorrem entre jornalistas (ou convidados) e entrevistado(s), que cumprem respectivamente os papéis de perguntador(es) e respondedor(es). A finalidade é outro dado externo que pode ser verificado através da dinâmica e do desenvolvimento do programa de entrevista, pois os parceiros de comunicação estão desempenhando no decorrer das horas da entrevista em função de um objetivo específico que é extrair do(s) entrevistado(s) respostas das temáticas propostas ao longo da entrevista. Essa última questão relaciona-se ao propósito do contrato de comunicação, ou seja, responde à pergunta “do que se trata?”. Essas características se relacionam com os preceitos interdiscursivos. Por outro lado, exemplificando, no tocante aos dados internos, a *tomada da palavra*, as *relações* (de força ou não) e a *tematização* (que inclui os papéis enunciativos e a escolha dos *modos de organização* do discurso), as entrevistas possuem especificidades em seu funcionamento que dialogam com os postulados do dialogismo interlocutivo, ou seja, o espaço das trocas especificamente. Isso é um processo discursivo e dialógico que interfere diretamente nos comportamentos languageiros desses sujeitos. Além disso, constitui o cerne das nossas análises, pois, como dissemos, sugere possibilidades interpretativas a partir de tais conceitos.

Um exemplo interessante desse funcionamento dialógico repousa sobre uma parte da entrevista do programa com o então pré-candidato à presidência do país Jair Messias Bolsonaro. O dialogismo interlocutivo pode ser observado a princípio através de um dado interno. Este revela as trocas entre os parceiros de comunicação, porque envolve vários jornalistas e ou convidados especiais dispostos em círculo ao redor da(s) pessoa(s) que está(ão) sendo entrevistada(s), “bombardeando-a de perguntas”. Essa expressão bélica não é destituída de sentido, pois o dispositivo se encena como um campo de batalha entre perguntas e respostas, tendo o entrevistado como alvo de uma sabatina e os entrevistadores como os “lançadores de dardos”. Quem aceita ir ao *Roda Viva*, reconhece o dispositivo como uma *mise-en-scène* desse tipo. Ao mesmo tempo que esse tipo de encenação coloca em risco

a face do entrevistado diante da sabatina interrogatória, ele também se beneficia de seu resultado, surgindo como aquele que “vence” ou “suporta” o sofrimento de uma guerra de perguntas.

Um dos elementos desses dados internos é o espaço de locução, que explica o modo como esses interlocutores tomam a palavra. Por exemplo, citamos um trecho da entrevista de Jair Messias Bolsonaro, pré-candidato à Presidência do Brasil em 30 de julho de 2018:

Jair Bolsonaro: *Todo e qualquer governo tem problema. Não existe governo perfeito em lugar nenhum do mundo. Mas eu acho que é uma história que está mais do que debatida, tá ok? E é minha opinião. Eu, se fosse militar naquela época, teria feito a mesma coisa. A eleição do Presidente era feita daquela forma.*

Mediador: *Vamos passar para a Daniela, deputado.*

Daniela Lima: *Boa noite, deputado. Eu vou ficar mais ou menos no mesmo assunto porque o senhor falou da lei da anistia à Procuradora-Geral da República, Raquel Dodge pediu para que o Supremo reabrisse a discussão sobre a lei da anistia. Minha pergunta é: O senhor, se eleito, que tipo de força o senhor vai fazer, que tipo de pressão ou de agenda o senhor vai tentar pregar para o Supremo com relação a essa discussão?*

A partir da fala de Bolsonaro, o mediador tomou a fala cumprindo o seu papel de apresentador, passando a palavra para a jornalista que faria a próxima pergunta, num claro movimento dialógico e interlocutivo de tomada e oferecimento da palavra. Esta, por sua vez “aproveita” a temática da resposta anterior do entrevistado para “formular” a sua pergunta que busca provocar uma reação. Insistir no tema, que já teria sido objeto de uma resposta, é sugerir que ele precisa ser mais esclarecido e exigir isso do entrevistado para, ao mesmo tempo, implicá-lo mais na polêmica do tema. Nesse pequeno trecho é possível ainda verificar outros dois elementos internos do contrato de comunicação: o espaço de relação entre o mediador, a entrevistadora e o entrevistado e a própria tematização que influencia tal relação.

2.2 Os modos de organização do discurso: procedimentos para compreensão de categorias enunciativas da entrevista política

Os estudos sobre os modos de organização do discurso podem nos ajudar a analisar as entrevistas do programa *Roda Viva*. Segundo Charaudeau (2009, p. 74) “os procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação podem ser agrupados em quatro *modos de organização*”, grifos do autor:

- a) Modo enunciativo: é uma categoria que aborda a maneira como o sujeito age na encenação comunicativa;
- b) Modo descritivo: é uma categoria discursiva que aborda os atos de identificar e qualificar;
- c) Modo narrativo: é uma categoria que aborda os atos de construir a sucessão dos acontecimentos, ou ações;
- d) Modo argumentativo: é uma categoria que aborda os atos de expor e provar casualidades de modo que influencie o interlocutor (CHARAUDEAU, 2009).

Desses quatro modos de organização do discurso, este trabalho nos permite observar de maneira mais acurada os modos enunciativo e argumentativo, pois eles permitem identificar e interpretar os aspectos essenciais do funcionamento discursivo do programa de entrevistas.

2.3. Os dispositivos e posicionamentos: condições materiais que possibilitam o acontecimento da entrevista política

Os dispositivos devem ser considerados na medida em que estruturam os atos de comunicação e, dentre outros, com as condições materiais em que se desenvolve a comunicação (CHARAUDEAU, 2006). Entre macro e microdispositivos, Charaudeau declara que

o dispositivo é, portanto, aquilo que garante uma parte da significação do discurso político ao fazer com que todo enunciado produzido em seu interior seja inter-

pretado e a ele relacionado. Ele desempenha o papel de fiador do contrato de comunicação ao registrar como é organizado e regulado o campo de enunciação de acordo com normas de comportamento e com um conjunto de discursos potencialmente disponíveis aos quais os parceiros poderão se referir (CHARAUDEAU, 2006, p. 54).

O dispositivo do programa *Roda Viva*, estando sob o macrodispositivo da televisão, com o formato de um círculo em que o entrevistado se encontra no centro, cercado de perguntadores é um guia que orienta tanto os entrevistadores como os entrevistados para o modo como atuarão como sujeitos comunicantes. O dispositivo funciona como uma restrição situacional (a entrevista, feita por entrevistadores e/ou perguntadores de variados campos da mídia brasileira com as suas mais variadas linhas editoriais, bem como especialistas convidados) que tem a finalidade de mostrar ao telespectador as ideias de seus candidatos. Assim, podemos ver que em um debate político, muitas perguntas não são respondidas pelo entrevistado, mas em um programa como o *Roda Viva*, onde especialistas e jornalistas variados perguntam, exige-se do candidato uma *performance* mais elaborada, pois quando ele não responde, outro entrevistador pode retornar ao tema e reformular a pergunta, insistindo para que uma resposta seja dada. Inclusive, uma das questões importantes para nós na análise desse tipo de entrevista é observar os pressupostos do entrevistador sobre o alcance das respostas, sua suficiência ou não, o que pode indicar, entre outras coisas, um posicionamento implícito – ou explícito – do entrevistador. A teoria semiolinguística, dessa forma, auxilia-nos quanto a identificar os posicionamentos editoriais dos perguntadores e/ou entrevistadores do programa *Roda Viva*. Acreditamos que análise do contrato de comunicação é uma das formas de verificar o modo como o funcionamento interno do discurso se encontra com o funcionamento externo, ou seja, o comportamento discursivo é visto como

resultado de restrições situacionais (informação verbal)⁸ e das estratégias que compõem os projetos de fala dos participantes. Os temas e as perguntas feitas aos candidatos no programa *Roda Viva* dão pistas de como as linhas editoriais das diferentes instâncias midiáticas de massa do país influenciam os entrevistadores. Todavia essa é uma questão que ainda deve ser examinada mais especificamente em outros trabalhos.

2.4. O gênero entrevista: uma das classificações das práticas comunicativo-discursivas

A classificação das práticas comunicativas em gênero é desafiadora e o que nós procuramos neste trabalho é entender que a entrevista, enquanto gênero discursivo, é essencialmente dialógica tanto no sentido interlocutivo (perguntas e respostas, interação entre os participantes etc.) quanto no sentido interdiscursivo (relações dialógicas “externas”), caracterizada por perguntas e respostas. No que diz respeito ao programa de TV *Roda Viva*, dizemos que se trata de uma atividade discursiva ancorada em uma doxa democrática, principalmente no que se vê na prática jornalística dos países autodeclarados democráticos. Diante desse prisma, observamos que a atividade jornalística está baseada em princípios democráticos, ou seja “a imprensa é livre”. No caso de nosso *corpus*, esse princípio ancora a liberdade dos entrevistadores de perguntar, bem como de pressionar os entrevistados para que respondam de maneira efetiva. A entrevista, portanto, enquanto extensão desse aforismo e ancorada em tal doxa, é uma qualidade de texto guiada pelas relações de troca comunicativa entre parceiros de comunicação (CHARAUDEAU, 2015). De acordo com Medina (1986),

A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação (MEDINA, 1986, p. 7).

8 Comentário proferido por Prof. Dr. Wander Emediato em aula sobre “Fundamentos da Linguística do Texto e do Discurso” no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG em 2018.

É por esta razão que a motivação que gira em torno do estudo das entrevistas é uma das questões em que se baseiam este trabalho. Considerando as ideias de Charaudeau (2015) para quem o contrato de comunicação consiste, dentre outros aspectos, da parceria entre os sujeitos, é importante salientar que

Em toda entrevista, além de se pretender uma troca de informações, de experiências, de juízos de valor, há uma ambição mais ousada que Buber (1982)⁹ já dimensionou: o diálogo em que a relação eu-tu é plena, isto é, entrevistador e entrevistado saem “modificados” do encontro porque houve interação, ambos se revelaram, cresceram no conhecimento do mundo e deles próprios (ANDRADE, 2000, p. 73).

Os parceiros dessa troca dialógica e comunicativa instauram durante a entrevista uma relação que é possível identificar no programa de TV *Roda Viva*. Isso pode ser identificado por uma série de observações, dentre elas, a própria disposição (dispositivo charaudiano) dos sujeitos durante o desenvolvimento da entrevista e o próprio funcionamento discursivo que se dá entre perguntas e respostas, como já observado em outros momentos do nosso trabalho.

Essa troca entre parceiros faz emergir uma série de questões que podem ser assinaladas enquanto “lugares” de embasamento dos discursos que compõem as entrevistas. São elas as “ideologias”, as doxas, os imaginários, os saberes etc. Por exemplo, no programa *Roda Viva*, enquanto os jornalistas se apoiam em discursos que prezam pela democracia e condenam a ditadura civil-militar ocorrida no Brasil no século XX, o então pré-candidato Jair Bolsonaro modaliza seu discurso em relação ao que se refere a “revolução de 1964”. Assim como é possível perceber que, diferentemente de Bolsonaro, Fernando Haddad, então pré-candidato à presidência no ano de 2018, preza por causas que se opõem a esse posicionamento tais como a defesa de movimentos populares (sem-terra, sem-teto etc.).

9 BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

3. Uma breve descrição dos mecanismos das entrevistas de Jair Bolsonaro e Fernando Haddad no Programa *Roda Viva* da TV Cultura

Neste texto, trazemos à tona as entrevistas de Jair Bolsonaro e Fernando Haddad no programa *Roda Viva* da TV Cultura de modo exploratório e inicial, procurando observar algumas regularidades e características que nos auxiliam na compreensão do funcionamento linguístico-discursivo deste programa. Dessa forma, interessa-nos propor de modo compendiado uma sistematização dos textos a fim de que seja possível obter uma visão geral tanto do dispositivo quanto das interações comunicativas que com ele se relacionam.

Nas duas entrevistas, é possível observar a presença de um locutor inicial, que fica *in off*. Ou seja, tal locutor realiza uma narração prévia de uma minibiografia dos entrevistados sem mostrar seu rosto como o fazem os demais participantes do programa. Essa narração minibiográfica é parte integrante da grade do *Programa Roda Viva*. Destaca-se por um texto narrado acompanhado de um vídeo que mostra imagens e fatos da vida/biografia dos entrevistados. Como dissemos, esta parte é comum a todos os programas e compõe o modelo do *Programa Roda Viva*. Funciona, diríamos, como uma vinheta de abertura que antecede ao início da entrevista propriamente dita.

Sendo comum a todos os programas, faz-se necessário observá-la como uma maneira de compreender o modo como a imagem do entrevistado vai sendo construída pelo programa. Por exemplo, no caso da vinheta sobre Jair Bolsonaro, o locutor inclui uma topicalização negativa, tal como é possível observar na transcrição abaixo:

Locutor Roda Viva: *Nascido em Campinas, estudou na escola preparatória de cadetes do Exército e formou-se na Academia Militar de Agulhas Negras em 1977, em 86 liderou protestos contra os baixos salários dos militares, por conta disso foi preso e acusado de planejar atentados a bomba para pressionar o comando do Exército. Absolvido no Superior Tribunal Militar, foi transferido para a reserva com a patente de Capitão. Iniciou a carreira*

política como vereador no Rio de Janeiro em 89, dois anos depois foi eleito Deputado Federal e desde então permanece na Câmara dos Deputados. Atualmente no sétimo mandato, neste período passou por 9 partidos, entre eles, o PTB, PFL e PP. Um dos projetos aprovados de sua autoria estende o benefício de isenção de IPI para produtos de informática. Aos 63 anos, o candidato do Partido Social Liberal – PSL, Jair Bolsonaro está no centro do Roda Viva de hoje.

Como é possível observar na transcrição da vinheta narrativa introdutória, verifica-se que tal locutor opta por dizer que Bolsonaro liderou protestos, foi preso bem como foi acusado de ser protagonista de um atentado à bomba. Muito embora o texto seja claro ao narrar que o entrevistado liderou protestos contra os baixos salários e fora absolvido pelo Superior Tribunal Militar, ao mencionar tais eventos, destaca uma imagem não positiva do entrevistado. Tal locutor, nesta narração, topicaliza o que já é conhecido e opta por fazer uma apresentação do entrevistado com uma informação negativa. Outra observação importante é que, a partir da narrativa em pauta, o locutor traz a informação de que Jair Bolsonaro passou por nove partidos diferentes em sua trajetória política de 27 anos de mandato ininterruptos. Jair Bolsonaro foi eleito sete vezes por voto popular (uma vez como vereador e outras seis vezes como deputado), o que sugere outra topicalização negativa no que diz respeito a um problema de fidelização partidária. Ou seja, através de tal menção, é possível perceber no texto a volatilidade de filiação partidária do entrevistado, não se fidelizando de maneira programática a nenhum partido. Assim, a narração de sua biografia dá ênfase ao que chamamos de *éthos prévio* negativo do entrevistado.

Este mecanismo narrativo e o ponto de vista do Programa Roda Viva fica ainda mais claro quando comparamos, em duas entrevistas, o mesmo momento minibiográfico narrado pelo locutor inicial. Na vinheta que introduz a entrevista de Fernando Haddad, é possível fazer a comparação de ambas as minibiografias a partir da seguinte transcrição:

Locutor Roda Viva: *Formado em Direito, tem Mestrado em Economia e Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo onde ocupa o cargo de professor de ciência política, Ministro da Educação entre 2005 e 2012 liderou a criação do programa Universidade para todos, o Prouni e promoveu a ampliação do Fundo de financiamento ao estudante de ensino superior – Fies. Em 2012 foi eleito Prefeito de São Paulo, cargo que ocupou até 2016. No mês passado, lançou-se na disputa para a Presidência da República após o indeferimento da candidatura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No centro do Roda Viva de hoje, Fernando Haddad, candidato do PT à presidência da República.*

Nela, igualmente observa-se uma apresentação biográfica, entretanto, não é possível notar uma topicalização negativa. Ao contrário da apresentação biográfica de Jair Bolsonaro, na apresentação de Fernando Haddad, a narração é mais proativa. Muito embora houvesse pontos negativos cobertos pela mídia jornalística à época em que o entrevistado fora prefeito de São Paulo, o locutor opta por narrar apenas fatos positivos acerca de sua biografia. Alguns dos pontos negativos mencionados pela mídia jornalística de referência, com ampla cobertura nacional silenciados pelo texto introdutório poderiam ser apontados como i) os protestos de cidadãos que foram às ruas cobrar tarifa zero no transporte público (comoção popular pelo valor de R\$ 0,20 na tarifa); ii) críticas à gestão de sua prefeitura, como a disputa entre “melhor” ou “pior” gestão da prefeitura de São Paulo; dentre outros pontos que podem ser levantados se se observam as notícias da época de sua gestão. Esses pontos evidentemente não têm sido trazidos à tona neste trabalho no intuito de marcar posicionamento político, mas no sentido de deixar claro que, ainda que eventos desfavoráveis possam compor a biografia do entrevistado, o Programa Roda Viva optou por não materializá-los em seu discurso no texto introdutório de apresentação do entrevistado.

O breve quadro comparativo a seguir permite-nos observar com mais clareza a topicalização negativa depreendida por ocasião da narração da minibiografia de Jair M. Bolsonaro comparada à narra-

ção da minibiografia de Fernando Haddad. Nele a ideia é apenas permitir que o leitor visualize os elementos apresentados nos respectivos textos. Será preciso estudos mais acurados para que seja possível comparar as duas propostas mais detalhadamente. Assim, vejamos:

Quadro 1 – Comparativo entre as minibiografias de Bolsonaro e Haddad no *Roda Viva*

Topicalizações das minibiografias dos entrevistados	
Jair Messias Bolsonaro	Fernando Haddad
Liderou protestos contra baixos salários dos militares	Formado em Direito, tem Mestrado em Economia e Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo
Foi preso acusado de planejar atentados a bomba	Ocupa o cargo de professor de ciência política
Foi absolvido no Superior Tribunal Militar	Ministro da Educação entre 2005 e 2012, liderou a criação do Prouni e promoveu a ampliação do FIES
Iniciou a carreira política como vereador no Rio de Janeiro em 1989	Em 2012, foi eleito prefeito de São Paulo
Dois anos depois foi eleito Deputado Federal (permanece)	Lançou-se na disputa para a Presidência da República após o indeferimento da candidatura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.
Passou por nove partidos, entre eles, o PTB, PFL e PP	
Um de seus projetos aprovados estende o benefício de isenção de IPI para produtos de informática	

Fonte: elaborado pelo autor

Logo em seguida à narração minibiográfica dos entrevistados, toma lugar a primeira intervenção do moderador do programa. Nela, o jornalista dá as boas-vindas aos telespectadores e apresenta os en-

trevistadores bem como as redes afiliadas à TV Cultura que retransmitem o programa pela TV brasileira. É importante mencionar que nesta primeira intervenção, o moderador faz um autoelogio ao *Programa Roda Viva*, o mais tradicional programa de debate da TV brasileira. Este é o momento em que o moderador cumprimenta o entrevistado que se encontra no “centro da roda” e apresenta os entrevistadores, que se pode apontar como terceiros incluídos nesta interação comunicativa multiparticipante, característica constitutiva do programa. É aqui que é possível apontar para a pluralidade de lugares institucionais, representados, por sua vez, por diferentes mídias jornalísticas brasileiras tais como a *Revista Veja*, o jornal *Valor Econômico*, o grupo *Jovem Pan*, jornal *O Globo*, portal *Uol*, *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *Correio Braziliense*, o próprio cartunista Paulo Caruso¹⁰ – qualificado, inclusive, de “incorrigível” pelo moderador Ricardo Lessa –, dentre outros. Essa observação é importante do ponto de vista de que são fatores “externos” que, de certa maneira, mostram os lugares institucionais midiáticos de cada um dos entrevistadores com suas linhas editoriais etc.

Logo depois dessas apresentações mais generalizantes, o moderador, representado pelo jornalista Ricardo Lessa, dá início às entrevistas propriamente ditas basicamente com a mesma pergunta aos dois candidatos/entrevistados cujo conteúdo se resume em: qual marca de gestão cada um dos entrevistados gostaria de deixar caso fossem eleitos. A resposta de Fernando Haddad, cujo conteúdo pode ser conferido abaixo, traz à tona alguns valores familiares e menções a temas recorrentes na política:

Fernando Haddad: *Olha, na minha opinião, eu sempre digo isso, meu pai me ensinou que uma pessoa tem que acordar e ter pra onde ir. Pior coisa que pode acontecer para o ser humano é acordar e não ter um destino, e ele me dizia que trabalho e educação são as coisas mais preciosas que um ser humano pode ter. Então o Brasil que eu sonho, o Brasil que eu vivi como Ministro da Educação é um Brasil*

¹⁰ Paulo Caruso faleceu em 4 de março de 2023.

de trabalho e educação pra todos, gostaria de terminar o meu mandato dando essa perspectiva pra todos os brasileiros.

Valores como a importância da família em “meu pai me ensinou” e a importância do trabalho e da educação remontam a temas absolutamente *doxais*. Ou seja, é praticamente impossível refutar uma resposta como esta. Entretanto, de outro lado, a resposta de Jair Bolsonaro inclui um dialogismo interdiscursivo que traz à tona uma polêmica política, como é possível conferir em:

Jair Bolsonaro: *O redirecionamento do país no tocante a sua política, nós cansamos da esquerda, queremos um Brasil liberal, que faça comércio com o mundo todo, sem o viés ideológico, que respeite a família, bem como as crianças em sala de aula, que jogue pesado na questão da segurança pública para que você exatamente proporcionar paz a todos, que você realmente implemente políticas que tire o Brasil dessa atual situação que se encontra. Valorize o homem do campo, jogue pesado contra o MST e que tenha né, se aprofunde o seu comércio em especial com países melhores do que nós. Esse é o nosso sonho, a nossa vontade, é nessa batalha inicialmente.*

Como podemos observar, nesta resposta, Jair Bolsonaro menciona em seu discurso dizeres recorrentes dentre os professos cidadãos de direita brasileiros: “cansamos da esquerda”, “queremos um Brasil liberal, que faça comércio com o mundo todo, sem o viés ideológico”, dentre outros valores levantados pelo entrevistado. Chama a atenção o ponto de vista implementado em seu discurso, chegando a aproximar-se de uma espécie de discurso xenófobo, que afirma existirem “países melhores do que nós”. Tais elementos constitutivos de um dialogismo interdiscursivo que remonta, como mencionado, ao viés político, levam ao moderador a uma intervenção refutativa à resposta do entrevistado, como vemos em:

Ricardo Lessa – Moderador: *Agora Deputado, isso são ideias, é gerais para o seu governo, gostaria de saber de uma obra, uma realização, como o Getúlio passou à história como autor da CLT, Fernando*

Henrique como o Plano Real, como autor do Plano Real, eu queria que o senhor dissesse um projeto, uma obra, uma realização que o senhor tenha em mente que gostaria que passasse para a história com o seu nome.

Jair Bolsonaro: *Que a economia passasse realmente a ser liberal. Esse é o nosso sonho.*

É interessante notar que ao fazer a intervenção refutativa da resposta de Jair Bolsonaro, o moderador age de modo que beira à injunção, uma vez que usa o advérbio “agora” com valor adversativo, logo na introdução de sua fala. A partir disso, a ideia de refutação é desdobrada quando cita políticos que “passaram à história” por intermédio de determinados feitos: Fernando Henrique é o autor do Plano Real e Getúlio Vargas o autor da CLT. Partindo dessas exemplificações, o moderador repete a pergunta, cuja resposta só é aceita quando o entrevistado disse que seu desejo era de que a economia passasse a ser liberal. Tal menção já havia sido feita na resposta anterior, entretanto, quando o entrevistado deixa de mencionar os elementos de luta ideológica e política, o moderador deixa de lado a intervenção refutativa, o que denota aceitação da nova modulação discursiva. Fica claro nesta passagem da entrevista que o moderador quis passar aos telespectadores, bem como para os próprios entrevistadores que ali estavam, a ideia de que o entrevistado não compreendera bem a pergunta realizada. Assim, o modo como os dois entrevistados são tratados pelos entrevistadores e pelo moderador sugere que o *éthos prévio* desses sujeitos é a mola propulsora dos pontos de vista que aparecem durante a entrevista: de um lado, o *éthos prévio* de Jair Bolsonaro é o de que ele não domina os assuntos, não domina os modos de polidez e diplomacia, não reflete sobre suas respostas, provoca o antagonismo fazendo uso de evasivas, ambiguidades, polêmicas, dentre outros; de outro, o *éthos prévio* de Fernando Haddad é o do professor, do estadista, do acadêmico, do diplomático, daquele que tem preponderância social etc.

Em ambas as entrevistas, terminado o bloco com esta primeira pergunta, comum para os dois entrevistados, o moderador passa a palavra pela primeira vez a uma entrevistadora. Trata-se de uma jornalista participante de ambas as entrevistas. O moderador, com tal ato, gere a interação ou, como diríamos de um modo mais trivial, inicia o movimento da “roda”. Maria Cristina Fernandes, colunista do jornal *Valor Econômico* faz perguntas diferentes, entretanto o estilo da pergunta é mais ou menos o mesmo: a entrevistadora parte do que poderíamos denominar de uma evidencialidade para então fazer a pergunta. Vejamos a pergunta realizada a Jair Bolsonaro:

Maria Cristina Fernandes – colunista do Jornal Valor Econômico: *Deputado, na votação do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff o senhor fez uma homenagem ao Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o Coronel, como o senhor sabe, foi condenado no tribunal de segunda instância por tortura. Eu gostaria que o senhor definisse o que o senhor conhece por tortura, como o senhor definiria tortura e se o eleitor deve esperar que o senhor, eleito presidente da república, aceite a tortura como uma prática das forças policiais de Estado.*

Observemos igualmente a pergunta realizada a Fernando Haddad:

Maria Cristina Fernandes – colunista do Jornal Valor Econômico: *Prefeito, na página 10 do seu novo programa de governo está escrito o seguinte: Haddad é a única opção para a manutenção da nossa democracia, é, eu queria saber do senhor o seguinte, o Brasil inteiro está assistindo a essa sucessão com muitas apreensões, mas ao se colocar como a única opção para manutenção da democracia, o senhor está questionando a legitimidade de um resultado que não seja a sua eleição?*

Como podemos ver, em ambas as perguntas, a entrevistadora parte de uma evidência discursiva para, a partir dela, elaborar um questionamento. Para Jair Bolsonaro, a evidencialidade recai sobre a “homenagem” por ele realizada ao Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra

durante a votação do *impeachment* de Dilma Rousseff enquanto para Fernando Haddad, a evidencialidade remonta a uma sentença contida em seu plano de governo. São esses fatos, ou evidências, apontados pela entrevistadora que permitem que sejam abertos questionamentos aos entrevistados. Aliás, é de suma importância mencionar que a maior parte dos entrevistadores do *Programa Roda Viva* faz uso desse tipo de mecanismo discursivo ao elaborar suas perguntas. Partir de uma evidencialidade parece ser um modo de fazer com que o entrevistado aceite passivamente o que está sendo dito, afinal, parte-se de um fato, uma evidência, muito embora nem sempre as fontes desses dizeres sejam mencionadas. Assim, para que o entrevistado não “aceite” o que está sendo dito, precisa negar a evidencialidade de alguma forma e entrar, muito facilmente, em uma polêmica com os entrevistadores.

O tipo de conteúdo discursivo proposto a Jair Bolsonaro pela jornalista Maria Cristina Fernandes coloca o entrevistado diante de um tema extremamente sensível para a democracia: a tortura. Tal tema é tão sensível que o entrevistado precisa refutá-lo, pois a tortura é um tema absolutamente *adoxal*. Ainda assim, procura legitimar seu discurso e seu ponto de vista por intermédio da utilização da declaração de culpa que somente pode ser dada através do chamado “trânsito em julgado”:

Jair Bolsonaro: *Primeiro, de acordo com nossa constituição, ninguém poderá ser julgado, ninguém, ninguém poderá ser declarado culpado né sem a sentença transitada em julgado. Isso não aconteceu no caso do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra. Nós abominamos a tortura agora naquele momento o mundo vivia, o Brasil em especial um clima bastante complexo, né, a tal da guerra fria ou você pendia mais para os Estados Unidos ou mais pra União Soviética e esse pessoal que se diz torturado alguns eu acho até que foram aconteceu uma maldade com eles, mas em grande parte não. É uma política né, uma forma de que eles usavam de dizer que eram torturados exatamente para conseguir indenizações conseguir piedade por parte da população conseguir votos e poder. Isso não, essa história não tá bem contada na questão da tortura porque só se*

lembra de um lado da história, o outro lado não. Se nós tivéssemos perdido a guerra naquele momento, hoje, com toda certeza, seríamos uma Cuba aqui nesses oito milhões e meio de quilômetros quadrados.

O entrevistado Jair Bolsonaro, como já mencionamos, refuta o tema trazido à tona pela entrevistadora. Ora, não é possível defender a tortura muito embora seja possível “defender” o torturador ao fazer uso da Constituição, como já mencionamos acima. Além disso, o entrevistado é colocado no centro de uma situação minimamente constrangedora, visto que a evidencialidade neste caso não pode ser por ele negada: de fato, houve homenagem ao referido coronel em seu voto em favor do *impeachment* da então presidenta do país. Esse tipo de pergunta é interessante porque abre caminho para uma implicação doxal do entrevistado, uma vez que se faz necessário justificar seu posicionamento diante de uma doxa (qual seja, a de que não é possível defender a tortura). Em sua resposta, é preciso ressignificar, re-enquadrar, reler a afirmação da entrevistadora. Esse tipo de atitude, aliás, parece polemizar com os entrevistadores. Assim, o entrevistado não assume o ponto de vista da entrevistadora – Ustra é um torturador – tampouco a responsabilidade sobre esse ponto de vista, entretanto vê-se obrigado a se posicionar diante da evidencialidade: diz que abomina a tortura, mas ressignifica a história (mencionando a guerra fria e todo o contexto histórico da época) usando de tal ressignificação para refutar o ponto de vista da entrevistadora e com ele não se alinhar.

O tema é tão polêmico e tão recorrente diante da figura de Jair Bolsonaro que a própria resposta de Fernando Haddad diante da pergunta da jornalista Maria Cristina Fernandes, em sua entrevista ao *Roda Viva* meses depois da entrevista de Bolsonaro, traz à tona esse problema e o *éthos prévio* de seu adversário:

Fernando Haddad: *Não, nós estamos alertando o cidadão do que pode acontecer com o Brasil no dia 28 de outubro, o meu adversário é uma pessoa que cultua a tortura, que tem como principal herói o torturador mais bárbaro da ditadura militar, uma pessoa*

que diz para uma colega de trabalho no parlamento, que só não a estuprava porque ela não merecia, uma pessoa que trata quilombola como alguém que é medido em arroba como se fosse gado e diz mais que os quilombolas que ele conheceu sequer servem para procriar, uma pessoa que não perde oportunidade de ofender a mulher, que falou que os nordestinos deviam comer capim. Eu acho que uma pessoa dessa não tem uma tradição que respeite o a redemocratização, a grande jornada de redemocratização que, eu ajudei a construir ainda como estudante, que eu sempre fui um amante da liberdade, um amante da democracia. Eu penso que as qualificações dele não o habilitam pra governar o país em tempos democráticos e basta ver as declarações recentes dele. Aliás, o filho disse que fecharia o Supremo com um cabo e um soldado e ainda diz sem demérito aos dois, mas ele ontem, na Avenida Paulista, por transmissão, disse que iria eliminar fisicamente os seus opositores que teriam que escolher entre a prisão e o exílio. Ele recebeu repreensão hoje, de uma pessoa insuspeita, o Presidente Fernando Henrique Cardoso manifestou, é, incompreensão, é, indignação com uma pessoa que quer ocupar o cargo mais elevado do país. Na minha opinião é pouco que foi dito no programa de governo sobre quem é Jair Bolsonaro. Lógico que as pessoas só vão saber até dia 28 de quem se trata.

Maria Cristina Fernandes – colunista do Jornal Valor Econômico: *Mas ele teve 46 milhões de votos, no segundo bloco.*

Ricardo Lessa – Moderador: *Bernardo*

A interação entre Fernando Haddad e Maria Cristina Fernandes é bem mais curta e menos polêmica se comparada ao diálogo entre a jornalista e Jair Bolsonaro. O bloco de interação é rapidamente interrompido pelo moderador ao chamar outro entrevistado e “rodar” o círculo das perguntas. Por outro lado, o diálogo do entrevistado Jair Bolsonaro com a entrevistadora Maria Cristina Fernandes se dá em uma interação formada por um debate em um bloco polêmico de intervenções de ambas as partes que se traduzem por críticas, refutações,

e até mesmo acusações entre entrevistador e entrevistado. É possível conferir a polêmica instaurada na troca comunicativa na transcrição que se segue:

Maria Cristina Fernandes – colunista do Jornal Valor Econômico: *As instituições já fizeram mea culpa pela participação e pelo apoio ao golpe de 64, deputado.*

Jair Bolsonaro: *É... primeiro não foi golpe, golpe é quando alguém mete o pé na porta e tira aquele cidadão de lá ou executa ou faz uma maldade qualquer. Ele simplesmente deixou o Brasil e quem declarou vago a cadeira do presidente à época foi o parlamento brasileiro e tanto essa história ela é intrigante que há poucos anos por iniciativa do PSOL foi votado o projeto decreto legislativo para anular a sessão de 2 de abril de 64 que caçou o presidente João Goulart. Então essa história tem que ser contada com todo quer ver um dos votos que foi por aclamação né todos foram né, mas por aclamação, foi do Ulisses Guimarães. O Ulisses Guimarães votou no dia 11 de abril de 64 em Castelo Branco para presidente. Eu te pergunto agora, devolvo aqui o seu questionamento, Tancredo Neves foi eleito de forma democrática ou não? Por favor me responda.*

Maria Cristina Fernandes – colunista do Jornal Valor Econômico: *Pelo colégio eleitoral que era*

Jair Bolsonaro: *me responda por favor, vai*

Maria Cristina Fernandes – colunista do Jornal Valor Econômico: *que era a constituição que previa o Colégio Eleitoral*

Jair Bolsonaro: *então vocês não aceitariam também Tancredo Neves assim como também não aceita nenhum dos cinco militares. Então vamos fazer justiça. Era a regra em vigor. A constituição que tava em vigor. O que caracteriza por exemplo um regime ditatorial?*

Maria Cristina Fernandes – colunista do Jornal Valor Econômico: *regra o golpe era uma regra em vigor?*

Jair Bolsonaro: *A regra em vigor era a eleição do presidente com aquela forma, pelo parlamento brasileiro tá. Você pode ver...*

Maria Cristina Fernandes – colunista do Jornal Valor Econômico: *mas o que que aquela eleição tem a ver com o golpe de 64?*

Jair Bolsonaro: *por supressão da mídia, a TV Globo nasceu em 65, a revista Veja nasceu em 68. Todo quanto é governo tem problemas não existe governo perfeito em lugar nenhum no mundo. Mas acho que é uma história que tá mais do que debatida. Tá ok? E é minha opinião. Eu se fosse militar naquela época teria feito a mesma coisa.*

Ricardo Lessa – Moderador: *Vamos passar para a Daniela.*

Como é possível verificar, o bloco só é cessado por intermédio da intervenção do moderador que passa a palavra para o próximo entrevistador em um movimento dialógico interlocutivo que corrobora seu papel de moderar, gerir a entrevista. Essas intervenções entre entrevistados e entrevistadores fazem parte das interações entre esses seres de discurso que constroem as entrevistas do *Programa Roda Viva*. Assim, é possível verificar que os entrevistadores fazem perguntas polêmicas seguidas de retorções argumentativas. Tais perguntas, muitas vezes, implicam os entrevistados que respondem-nas, ressignificando muitas vezes o que foi mencionado pelos jornalistas. Os entrevistadores, por sua vez, ressaltam as contradições assertivas nos entrevistados, trazendo-os para o centro de uma “armadilha” discursiva. Isso porque o entrevistador conhece a história do entrevistado, o que pode referir-se a decisões ou evidencialidades que envolvem o sujeito mostrando que a resposta não se adéqua a determinadas questões do passado do entrevistado. Dessa forma, a interação, muitas vezes polêmica, entre o entrevistado e os entrevistadores torna-se uma marca do *Programa Roda Viva*, conservando a tradição do programa que remonta não somente a uma entrevista simples, mas a um debate na TV.

4. Considerações finais

Este trabalho partiu de uma preocupação com elementos linguísticos e discursivos que dizem respeito à entrevista política, sugerindo uma comparação entre fragmentos de duas entrevistas a fim de observar os elementos interlocutivos e interdiscursivos que constituem essas interações comunicativas. Neste sentido, foi preciso passar por algumas etapas nas quais houve um investimento em pesquisa bibliográfica que possibilitou tais observações, a partir do já mencionado programa *Roda Viva* da *TV Cultura*, especialmente no que diz respeito a entrevistas políticas de Jair Messias Bolsonaro e Fernando Haddad.

Assim, objetivamos descrever o cenário geral das entrevistas com os presidentes do segundo turno do ano de 2018 nas eleições brasileiras. Como foi possível observar através dos trechos selecionados, as questões sobre contrato de comunicação, dialogismo interlocutivo e interdiscursivo são partes constitutivas do processo teórico-metodológico deste trabalho. Assim, algumas das análises realizadas até aqui, vale lembrar que o trabalho ainda está em andamento, em construção de dissertação de mestrado, permitem-nos observar alguns elementos constitutivos das entrevistas, quais sejam:

- Os papéis locutivos de entrevistadores e entrevistados;
- Os implícitos e implicaturas contidos nas perguntas (e também nas respostas);
- Os tipos e funções dos atos ilocutórios (interrogação, asserção, avaliação, refutação, advertência, etc.); a modalização e as modalidades;
- Os modos de raciocínio (pela causa, pela disjunção, pela conjunção); os tipos de argumentos; os domínios de avaliação (da verdade, pragmático, ético, hedônico, estético); os acordos (premissas).

Muito embora as análises tenham sido expostas de modo compendiado, como dissemos acima, é possível observar que o programa *Roda Viva* possibilita reflexões epistemológicas sobre as mídias e seu papel político, bem como sobre o próprio discurso político e eventual especificidade de sua atuação nesse gênero midiático.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Lucia da Cunha V. de Oliveira. O discurso da mídia: a interação nas entrevistas de TV. **Linha d'Água**, n. especial, p. 73-77, jan. 2000.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CHARAUDEAU, Patrick. **La presse, produit, production, réception**. Paris: Didier-Erudition, 1988.

CHARAUDEAU, Patrick. **Le discours d'information médiatique**. Paris: Nathan, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELO, Renato (org.). **Gêneros: reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 13-41.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. **La télévision, les débats culturels** « Apostrophes ». Paris: Didier-Érudition, 1992.

EMEDIATO, Wander. **Analyses de configurations linguistiques et discursives de titres de journaux français et brésiliens**. Tese (Doutorado) – Université de Paris XIII, 2000. 654p.

EMEDIATO, Wander. **Análise do discurso, numa perspectiva enunciativa e pragmática**. Campinas: Pontes Editores, 2022. No prelo.

EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida L.; LARA, Gláucia M. P. **Teorias do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

HABERMAS, Jurgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'implicite**. Paris: Armand Colin, 1986.

LOCHARD, Guy. **Apprendre avec l'information télévisée**. Paris: Retz, 1989.

MACHADO, Ida Lucia. Análise discursiva de um gênero televisual: a entrevista no talk show Jô Soares Onze e Meia. *In*: CARNEIRO, Agostinho Dias (org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista**: O diálogo possível. São Paulo: Ática, 1986.

SITRI, Frédéric, **L'objet du débat**. La construction des objets de discours dans des situations argumentatives orales. Paris: Presses Universitaires de la Sorbonne, 2003.

SOULAGES, Jean-Claude. **Les mises-en-scène visuelles de l'information**. Paris: Nathan, 1999.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO FUNK EM NOTÍCIAS DO PORTAL UOL

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior¹

1. Introdução

O funk² é um gênero musical que trata da realidade de indivíduos que vivem no espaço social em que ele circula. Como é oriundo da favela, é comum o funk retratar, em suas práticas, como na música e na dança, os problemas que acontecem em seu meio. A partir disso, levando em conta tais práticas e suas repercussões nas mídias, aqui especificamente em notícias do *Portal UOL*, percebemos que há várias representações discursivas do funk construídas nesses contextos de uso da palavra, da prática e da cultura funkeira.

Acreditamos que tratar dessas representações, analisadas pelos aspectos intertextuais da prática discursiva na mídia, mostra-se pertinente na atualidade, uma vez que o funk toca, com muita recorrência, esferas de diversas ordens na sociedade. Como esse gênero musical pode ser compreendido como uma manifestação cultural (LOPES, 2010), é relevante olharmos como, no discurso, ele é representado. Logo, nosso objetivo principal é analisar como se dão algumas representações discursivas do funk em notícias do *Portal UOL*. Como objetivos específicos, buscamos compreender quais discursos sustentam

1 Mestrando em Estudos Linguísticos na área de Linguística do Texto e do Discurso, na linha de Análise de Discurso (CAPES). Orientador: Professor Dr. Leonardo Antônio Soares. *E-mail*: manael.ivany.mi@gmail.com.

2 O termo funk, bem como o termo hip-hop, não apresentarão marcação de itálico, pois compreendemos que já há uma apropriação nacional desses termos e de suas implicações sociais.

a representação discursiva do funk como gênero musical criminalizável e quais discursos se opõem a tal.

Investigamos representações discursivas do funk em notícias por entendermos que, no cotidiano do senso comum, elas são tidas como um gênero discursivo neutro. Daí, vemos a relevância de romper essa concepção, buscando identificar e analisar, em notícias, representações discursivas diferentes acerca de um mesmo fenômeno social. Além disso, as notícias cumprem uma distribuição ampla, por uma agenda que é constantemente ocupada pela mídia corporativa³ (SANT'ANNA, 2006).

Tendo dito isso, vale mencionar que este artigo é fruto de uma pesquisa monográfica⁴. Aqui, trazemos sucintamente, mas de forma relevante, colaborações acerca do funk dentro de uma perspectiva crítica de linguagem. Apresentamos, primeiramente, um breve histórico do funk. Em seguida, trazemos a abordagem proposta por Norman Fairclough, a dialético-relacional, atentando-nos para a Teoria Social do Discurso. Mostramos, ainda, a concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), formada pela prática social, prática discursiva e texto. Além disso, apresentamos a categoria analítica usada neste trabalho, a intertextualidade, a qual viabiliza analisarmos os diálogos que ocorrem entre os textos, explícita ou implicitamente.

Na metodologia, a partir de uma leitura analítica do *corpus*, identificamos passagens linguísticas que exemplificam as representações que selecionamos, segundo a análise dos próprios dados. Adiante, expomos os princípios de análise, em que mostramos como se deu o pro-

3 De acordo com Sant'anna (2006, p. 03), a mídia corporativa é “um meio informativo preocupado não apenas em transmitir informações *intracorporis*, mas principalmente ocupar a agenda midiática com o ponto de vista setorial referente aos fatos gerais. Um veículo que permite trazer à sociedade em geral, mediante a difusão de informações, a perspectiva do segmento sociopolítico que o mantém e que permite igualmente interferir na moldagem da esfera pública” [sic].

4 Monografia intitulada Representações do funk em notícias do portal UOL: aspectos intertextuais da prática discursiva (VIEIRA JUNIOR, 2020), apresentada na Universidade Estadual do Ceará, sob orientação do Professor Dr. Marcos Alberto Xavier Barros. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96769>. Acesso em: 31 jan. 2023.

cesso analítico, por dois modos de representar o funk, como apresentaremos mais à frente.

A partir dessas considerações, este artigo visa possibilitar uma mudança social em torno do funk: apresentar para a sociedade uma análise de discursos que, muitas vezes, reproduzem uma representação que visa criminalizar práticas funkeiras. Dessa forma, almejamos trazer à tona discussões sobre a tentativa de criminalizar um gênero musical produzido pela periferia, a fim de se gerar reflexões e mudanças na sociedade.

2. Percurso Histórico do Funk

O termo funk, segundo Medeiros (2006), tratava-se de uma gíria dos negros dos Estados Unidos para designar o odor característico do corpo durante as relações sexuais, significado muito comum nos anos de 1920. Porém, em meados da década de 1960, funk, “nome que, até então, era a gíria dos negros para o mau cheiro” (ESSINGER, 2005, p. 11), foi sendo, aos poucos, reconhecido como um gênero musical consolidado, provido da música *soul* americana, com misturas de ritmo gospel das igrejas batistas (ESSINGER, 2005). Com isso, conforme Essinger (2005), o funk teve sua formação no seio das práticas musicais dos negros.

Dentre os elementos que compuseram a base de tradição funkeira, o hip-hop mostrou-se como um dos mais fundamentais. Ele tinha elementos dos quais o funk, nos anos seguintes, se apropriaria. O *rap*, que era a fusão de ritmo e de poesia, *rhythm'n'poetry*, no inglês, começou a estar presente nos bailes das favelas do Rio de Janeiro. Além disso, a figura do MC – mestre de cerimônia –, que era o responsável por “movimentar” o baile, um pouco mais adiante, faria parte do funk, uma vez que esse prefixo – MC – seria usado antes dos nomes dos cantores funkeiros (LOPES, 2010). Como afirma Lopes (2010, p. 26), “o hip-hop, produzido inicialmente em solo estadunidense, foi batizado, ressignificado e disseminado como funk carioca nas periferias da cidade do Rio de Janeiro”. Assim, segundo a autora, esse movimento estaduni-

dense recebe o nome, no Brasil, de funk carioca. Logo, o Rio de Janeiro foi o primeiro lugar onde esse gênero musical habitou com amplitude e força no Brasil.

Em princípio, o funk é um estilo musical produzido por jovens da periferia⁵ (ESSINGER, 2005; LOPES, 2010; SOUZA, 2014). É por isso que, na favela, são comuns os eventos chamados, tanto pela própria comunidade quanto por sujeitos alheios a ela, de baile funk, “festa de música feita pela e para a comunidade, por MCs – os mestres-de-cerimônia, também conhecidos como rappers ou rimadores – que são o orgulho de sua área e de muitas outras áreas da cidade, dependendo da fama que conquistam” (ESSINGER, 2005, p. 12).

A partir desse elo funk-favela, vários pontos são levantados pela elite brasileira para tornar a favela e, por consequência, o funk espaços/práticas evitáveis. A favela é tida, conforme a hegemonia (LOPES, 2010), como um lugar perigoso, pois ela é, sob esse ponto de vista, “construída no discurso hegemônico como o lugar do mal, do perigo e da barbárie” (LOPES, 2010, p. 56). O funk, por sua vez, é o movimento que aglomera a favela e que, dentro da lógica apresentada, reúne o perigo e a incivilidade.

Ressaltemos, contudo, que, apesar dessa imagem de favelização, enxergamos aspectos positivos por quem reside na favela, como vemos pela fala de MC Leonardo, sujeito que vive do/no funk, que, em um ato no plenário da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, disse que o “funk é, acima de tudo, uma linguagem da juventude das favelas” (LOPES, 2010, p. 62).

É nesse contexto acerca da favela que a mídia corporativa pouco a pouco vai desenhando o funk em matérias jornalísticas. Segundo Lopes (2010), nos anos 1980, matérias retratam a construção do funk no Brasil e a figura dos sujeitos adeptos a esse gênero musical. A título

5 Aqui, usamos o termo periferia como sinônimo de favela, baseando-nos em Patrocínio (2017, p. 2506) para quem: “[a]o propor uma aproximação entre favela, periferia e subúrbio, estou subvertendo a rigidez de categoriais que possuem uma historicidade própria e, principalmente, apontam para uma forma específica de leitura, uso e apropriação do espaço, transformando em território. A aproximação que proponho tem como principal argumento e ponto central de unidade o fato destes conceitos se oporem a uma noção de centro”.

de exemplificação, uma matéria veiculada no *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, em 25/04/1980, foi intitulada “Quem não gosta de ‘funk’, bom sujeito não é” (LOPES, 2010). Nela, é traçado um perfil do jovem funkeiro: de baixo poder aquisitivo e desempregado. Além disso, os dançarinos dos bailes funk são, provavelmente pela primeira vez, chamados de funkeiros (LOPES, 2010). Com isso, nos anos de 1980, o funk já vai sendo construído pela mídia corporativa como um ritmo da favela, de pobres, nomeados de funkeiros.

Mais à frente, nos anos 1990, o funk é relacionado intimamente pela mídia com a criminalidade. Um marco considerável foram os chamados “arrastões”. Segundo Lopes (2010), esses “arrastões” foram divulgados pela mídia como “invasões” em uma das praias mais famosas do Rio de Janeiro, Ipanema. Essas “invasões” eram protagonizadas, segundo a mídia, por jovens funkeiros que tinham o objetivo de cometer atos que apresentavam perigo aos banhistas. De acordo com Lopes (2010), na matéria paulista do jornal *Folha de S. Paulo*, em 28/03/1992, intitulada “Funkeiros vão às ruas para manter os bailes”, havia um mapa ilustrativo, com o título “O Cenário Funk: onde acontecem os bailes e os arrastões”, que, a partir de uma ilustração impressa no jornal, ajudava a criar um mapa mental no imaginário social que localizava o perigo, ou seja, o lugar que não podia ser visitado. Logo, a construção da imagem do funk foi se relacionando com marginalidade, bandidagem, entre outras acepções que lembrassem perigo e insegurança (LOPES, 2010). O perfil do funkeiro, a partir dessas matérias, era tratado como morador de favela, causador de terror e violência.

Nesse contexto do imaginário social da favela e, por sua vez, do funk, criou-se, segundo Lopes (2010), a dicotomia “funk do bem” e “funk do mal”. O primeiro remetia ao funk “curtido” por um novo público, os adolescentes das classes mais altas; o segundo se referia ao funk tocado sem nenhum pudor nas favelas, chamado também de “funk proibidão”.

Nos anos 2000, na mídia, construções de representação do funk continuaram presentes. A título de exemplo, podemos citar o caso

de 2002 acerca de Tim Lopes, repórter investigativo da emissora *Rede Globo*. Ele – após ter ido à favela da Grota fazer a matéria e não ter voltado no horário que combinou com o motorista – foi reportado como desaparecido. Com os noticiários alarmando o sumiço do repórter, a polícia realizou uma operação, apanhando alguns bandidos que atuaram no desaparecimento e na morte do jornalista. Após esse caso fático, a mídia repercutiu a morte de Tim Lopes como que associada ao funk, conforme enfatiza Lopes (2010, p. 51), “o crime contra o repórter foi, ao longo da construção midiática do caso, associado ao baile funk”.

Embora a repercussão do caso Tim Lopes estivesse atrelada ao funk, alguns eventos antes dessa tragédia ajudariam a cultura funkeira, anos mais à frente, a ser associada a um movimento cultural. Nenhum ano foi tão significativo para a circulação do funk como o ano de 2001. Uma festa de funk, promovida pela Furacão 2000, reuniu “atores globais, jogadores de futebol e boa parte da juventude dourada da Zona Sul para dançar música dos MCs de comunidade” (ESSINGER, 2005, p. 211). Dessa forma, o funk começava a ganhar ascensão aos poucos como um movimento autêntico popular brasileiro. Assim, não é sem razão que, “[p]ara Catra, o funk é MPB, é ritmo popular carioca” (ESSINGER, 2005, p. 228).

Foi nessa esteira que o funk passou a ser visto por algumas celebridades com outros olhos. Gilberto Gil, cantor, compositor e Ministro da Cultura em 2003, diz, na obra de Essinger (2005, p. 264), que “o funk é uma cultura fundamental, já é hora de legitimá-lo”. Suas palavras profetizaram o que só aconteceria anos mais tarde. Em 22 de setembro de 2009, o estado do Rio de Janeiro aprovou, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 5.544/09, que reconhece o funk como movimento de caráter popular e cultural (LOPES, 2010).

Depois dessa legitimação, o funk foi ganhando, cada vez mais, uma valoração social que há tempos buscava. Porém, atualmente, ainda há notícias que trazem discursos que tentam deslegitimar o funk, revelando o preconceito que ainda se tem com o gênero musical, como vamos expor neste trabalho, quando do momento da análise de algu-

mas notícias do portal *UOL*. Antes, passemos aos pressupostos teóricos que embasam nosso artigo.

3. Pressupostos Teóricos

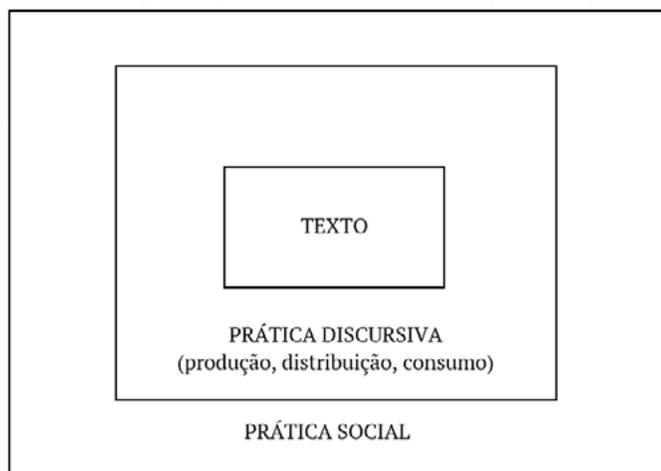
O referencial teórico-metodológico que usamos para subsidiar este artigo insere-se numa perspectiva crítica da linguagem, precisamente, na Análise de Discurso Crítica (ADC), que, de acordo com seu parâmetro de abordagem, não é neutra e busca propor uma mudança social. Sendo a expressão “Análise de Discurso Crítica”, de acordo com Resende e Ramalho (2006), de autoria do linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, quando publicou um artigo em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*, a ADC tem diversas abordagens, com finalidades diferentes. Aqui, adotamos a abordagem *faircloughiana*, a Dialético-Relacional, pois, como pontuam Vieira e Macedo (2018), essa abordagem parte do pressuposto de que a linguagem atua dialeticamente na sociedade, ao mesmo passo que a sociedade interfere na linguagem.

Para a ADC, o objeto de estudo é o discurso, considerado, conforme Fairclough (2001), como forma de prática social. É no discurso que se revelam diversos posicionamentos dos sujeitos, como lugares socioideológicos. O funkeiro, por exemplo, quando se autodenomina como integrante do funk, declara-se em uma posição social, marcada de maneira ideológica. Nesse sentido, o discurso “contribui para a construção das identidades sociais, das relações sociais entre as pessoas e dos sistemas de conhecimento e crença” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 40).

Além disso, o discurso constitui-se ação, como também modo de representação, de tal forma que Fairclough (2001, p. 91) afirma que o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Então, o discurso é de natureza social e ideológica, materializada pela língua(gem) e que age sobre o mundo, ao mesmo tempo que é moldado por ele.

Levando em consideração essa perspectiva, Fairclough (2001) propôs a Teoria Social do Discurso. A partir dela, é possível “reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89). Como a proposta da ADC é a investigação social dos textos, por uma “abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 7), Fairclough (2001) analisa o discurso a partir de um quadro tridimensional, que é constituído por três partes: a dimensão social, a dimensão discursiva e a dimensão textual, como apresentado na figura 1.

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101)

Na figura 1, vemos que a concepção tridimensional do discurso é o resultado das três dimensões que são indispensáveis na análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2001). A dimensão textual estaria para o nível da descrição, e as partes que tratam da dimensão discursiva e social estariam para o nível da interpretação, apesar de Fairclough (2001) dizer-nos que o nível da descrição e o da interpretação se interdependem. Segundo esse quadro tridimensional, as práticas sociais tratam da ideologia e da hegemonia; as práticas discursivas tratam

da intertextualidade, interdiscursividade, coerência e força; e o texto trata de léxico, gramática, coesão e estrutura (LIRA; ALVES, 2018). Abordamos a fio, com mais profundidade, cada uma das dimensões.

A dimensão/prática social envolve bastantes elementos, como a ação linguística e social, um contexto sócio-histórico e os sujeitos que estão inseridos nesse contexto (MAGALHÃES, 2000). A partir da prática social, dois conceitos são chaves: a hegemonia e a ideologia. O primeiro refere-se a efeitos no social, compreendidos e mantidos por relações consensuais. Já o segundo se refere a cursos de sentidos, seja pela estrutura de frases, pelas escolhas lexicais e/ou pelos processos de construção e representação de sujeito.

A dimensão/prática discursiva é uma dimensão particular da prática social, pois “‘prática discursiva’ aqui não se opõe a ‘prática social’: a primeira é uma forma particular da última” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99). Como nos lembra Fairclough (2001), essa dimensão se manifesta de forma linguística e tem o papel de mediar o texto e a prática social. Ademais, ela é percebida por três processos: de produção, de distribuição e de consumo. O primeiro se refere às especificidades de produção textual, além da utilização do suporte para a produção do texto. O segundo se refere à difusão, seja de usuário para usuário, seja em mídia ou até em proporções de amplitude maior. O terceiro se refere à recepção dos textos e às consequências de ações dos sujeitos, a partir das interpretações possíveis realizadas por eles.

Por fim, a dimensão textual ou texto é analisada, avaliando-se questões de forma e significado ao mesmo tempo (FAIRCLOUGH, 2001). A análise textual, conforme a ADC, vai além da materialidade do texto. Assim, cada palavra escolhida para construir um texto é motivada por questões sociais, a partir de um contexto situado.

Dito isso, tendo apresentado cada dimensão do quadro tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), seguimos com a categoria analítica da intertextualidade, o qual usamos para subsidiar nossa análise.

3.1 Intertextualidade

A intertextualidade é “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114). Textos constituídos por outros textos, de forma bastante explícita ou não, apresentam intertextualidade e é por ela que é possível analisar relações intertextuais em discursos que continuam se reproduzindo na sociedade, seja para reafirmar o que está sendo dito, seja para dar outro sentido, construindo-se, assim, um processo histórico de diálogo entre os textos.

Esse processo de intertextualidade pode se dar explicitamente ou implicitamente. O primeiro ocorre quando o texto marca a voz de outro sujeito que está num dado texto, expondo a autoria. O segundo ocorre sem a marcação do texto-base, dialogando apenas com a ideia ou com as expressões escolhidas que fazem relação a outro(s) texto(s).

Elementos textuais, embora dialogando com outros textos, são inseridos em um novo contexto. Dessa forma, os discursos são recontextualizados quando postos em novos textos. Além disso, Fairclough (2001) salienta negações, ironias, pressuposições e representações de discursos como diferentes processos que compõem a intertextualidade.

Cada processo intertextual tem uma maneira de se manifestar. O de negação, por exemplo, é uma manifestação intertextual, conforme Fairclough (2001), polêmica, pois retoma o que já foi dito a fim de contestar; o processo intertextual da ironia é percebido a partir da compreensão do intérprete de entender que o significado do texto não é o mesmo significado proposto pelo produtor do texto (FAIRCLOUGH, 2001); o de pressuposição, segundo o autor, ocorre a partir de uma relação intertextual de algo entendido como tácito pelo produtor do texto; e o processo intertextual pela representação de discurso é uma intertextualidade marcada pelo discurso direto, pelo indireto

e pelo indireto livre⁶. O primeiro tipo apresenta “palavras exatas usadas no discurso representado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 154); quanto ao segundo, “não se pode ter certeza de que as palavras do original são reproduzidas ou não” (p. 154); já o terceiro “deixa de apresentar uma oração relatadora e tem ‘dupla voz’, mesclando as vozes do discurso representador e representado” (p. 154).

A intertextualidade também dá conta de diálogos em textos que não estão explícitos, mas sugeridos, isto é, um texto pode replicar outro texto, mesmo que o último não esteja de forma explícita. Desse modo, a intertextualidade leva em consideração as manifestações que estão apresentadas ou sugeridas na materialidade do texto, sendo analisadas pelo analista do discurso: a produção do texto; a maneira como ele foi produzido; por qual motivo possivelmente ele foi produzido; e, sobretudo, como ele dialoga com textos prévios.

4. Metodologia

Baseamo-nos em uma perspectiva metodológica qualitativa, pois, segundo Patton (2002), uma pesquisa qualitativa se dá pelo caráter informacional dos dados. Ainda, consoante Moita Lopes (1994, p. 331), “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Então, uma investigação de cunho social, como a deste artigo, deve compreender uma pluralidade de vozes em ação no mundo social, as quais não estão isentas de questões relativas a poder e a ideologia.

Quanto ao nosso *corpus*, após uma pesquisa no *Google*, coletamos três notícias do *Portal UOL* que trazem discursos que abordam a criminalização de estilos musicais, em particular, o funk. Nas duas

6 Discurso direto, indireto e indireto livre, neste artigo, são tratados como um dos processos da intertextualidade, indo além da categoria gramatical. Conforme Fairclough (2001), a representação de discurso, além de traçar aspectos intertextuais pela organização discursiva, identifica vários outros aspectos do evento discursivo, como suas circunstâncias e suas interações em potencial no discurso representado.

primeiras notícias coletadas, o funk é alvo de uma representação discursiva que o torna criminoso, embora também haja discursos que o representam como movimento cultural. A terceira notícia coletada, apesar de não abordar o funk explicitamente, estabelece uma relação intertextual com os discursos das outras duas notícias, o que a fez, assim, ficar para compor o *corpus* deste trabalho.

No tocante às notícias, a primeira trata de uma proposta, que foi criada pelo empresário Marcelo Alonso, o qual propõe uma lei para criminalizar o funk, conseguindo alcançar 20 mil assinaturas. A segunda notícia trata de um projeto de lei, de autoria do deputado federal Charlles Evangelista, que objetiva criminalizar estilos musicais, por conter, conforme a notícia, expressões pejorativas ou ofensivas. A terceira notícia trata de o funk voltar a ser pauta no Congresso, discutido por parlamentares, após nove jovens serem pisoteados numa ação popular em São Paulo. A seguir, apresentamos cada uma das notícias na íntegra.

Notícia 1:⁷

Proposta para criminalizar o funk tem 20 mil assinaturas em site do Senado

Felipe Branco Cruz
Do UOL, em São Paulo
26/05/2017 12h45

Uma polêmica ideia legislativa com o objetivo de criminalizar o funk atingiu nesta quarta-feira (24) mais de 20 mil assinaturas no site do Senado e foi encaminhada para a relatoria do senador

7 Notícia retirada do portal UOL. Disponível em: <https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2017/05/26/lei-para-criminalizar-o-funk-recebe-20-mil-assinaturas-no-site-do-senado.htm>. Acesso em: 27 fev. 2020.

Cidinho Santos (PR) na CDH (Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa).

No texto descritivo da ideia, seu autor, o empresário paulista Marcelo Alonso, escreve: “São somente [o funk] um recrutamento organizado nas redes sociais por e para atender criminosos, estupradores e pedófilos a prática de crime contra a criança e o adolescente, venda e consumo de álcool e drogas, agenciamento, orgia, exploração sexual, estupro e sexo grupal” [sic].

A ideia de lei não significa que o funk já foi proibido. Aliás, está bem longe disso acontecer. O que ocorreu foi o seguinte: qualquer pessoa pode ir até o site do Senado e sugerir uma ideia de lei e, se em quatro meses ela receber 20 mil assinaturas, é encaminhada para a relatoria que pode dar andamento à lei ou não.

Procurado pela reportagem do UOL, o senador Cidinho Campos disse que rejeitou a relatoria por estar envolvido em outros debates “prioritários para o país como as reformas trabalhistas e da previdência”. Ou seja, a ideia está parada e por seu potencial polêmico, dificilmente algum senador aceitará analisá-la.

Mesmo assim, o simples fato da ideia conseguir galgar tantos apoiadores em tão pouco tempo levanta o debate: será que o funk deve ser mesmo criminalizado?

O jornalista Renato Barreiros, diretor do documentário “O Fluxo” (2014), sobre os bailes funk de rua de São Paulo, e estudioso da cultura da periferia, ironizou a ideia. “Para início de conversa: os principais bandidos do Brasil nunca frequentaram um baile funk. Basta ver as delações premiadas”.

“Vivemos em uma época de radicalização em que a população acha que as soluções são fáceis, como simplesmente proibir algo. Não é assim”, continuou. “O funk fala de crime porque ele está inserido naquela realidade. Ele é espelho de um problema social muito maior”. Para Barreiros, nos últimos anos, quando o Brasil

estava passando por um período bom na economia, o foco do funk mudou da violência para a ostentação.

“Os funks proibidões sumiram naquela época e começamos a ouvir letras sobre ter carro, casa, sobre melhorar o padrão de vida”, afirmou. “O funk nunca foi o problema. O problema é a realidade que ele mostra, de uma parcela da população sem perspectiva, com uma taxa de desemprego alta entre jovens. Não adianta matar o mensageiro. E se proibirem o funk, vai surgir o reggaeton, a cumbia, enfim, as manifestações culturais vão continuar”.

O funkeiro carioca Mr. Catra, autor de funks proibidões e que lançou nesta sexta-feira (26) o clipe de sua nova (e polêmica) música “Pepeka Chora”, também criticou a proposta. “Eu fico sem reação com alguém simplesmente cogitar a ideia de criminalizar o funk”, reclamou. “O rap americano tem letras muito piores. Em vez de brigar com o funk, por que não briga contra o rap?”, sugeriu.

O cantor acha que criminalizar o funk é preconceito. “Milhões de pessoas no Brasil vivem do funk. Ele gera empregos e é um movimento cultural legítimo da favela. O problema não é o funk e sim a educação que os pais não dão para seus filhos. O funk é a cultura do trabalhador. Deixo a sugestão: vamos fazer a mesma coisa lá no senado. Tenho certeza que teremos milhares de assinaturas apoiando o funk”, finalizou.

Apologia ao crime

Ao UOL, o autor da ideia de lei, Marcelo Alonso, 46, afirmou que está democraticamente tentando salvar a juventude. “O funk faz apologia ao crime, fala em matar a polícia. Sou pai de família e se eu não me preocupar com o futuro, amanhã só teremos marginais”, disse ele.

Alonso revelou que teve a ideia de criminalizar o funk após o Facebook suspender duas vezes a página que ele mantém na rede social contra o funk. “O Mark [Zuckerberg, criador do Facebook]

mandou fechar a minha página por causa das coisas que postamos lá. Mas se o funk for crime, eles vão ter que obedecer, porque é lei. Estou apenas defendendo o ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente]”, disse.

Para o empresário, o funk apela para a vulgaridade. “O axé e o forró também estão indo nesse ritmo. A cultura paulista sempre foi do rock e do hip hop. O paulista não tem esse apelo musical do funk. A música eleva seu estado de espírito e o funk te irrita e provoca”, finalizou.

Notícia 2:⁸

Deputado do PSL cria projeto de lei para criminalizar estilos musicais

Do UOL, em São Paulo 16/10/2019 17h05

O deputado federal Charlles Evangelista (PSL-MG) criou projeto de lei que pretende criminalizar “qualquer estilo musical que contenha expressões pejorativas ou ofensivas”.

Na descrição do projeto, o deputado mira o conteúdo explícito de letras que incentivem “o uso e o tráfico de drogas e armas; a prática de pornografia, a pedofilia ou estupro; ofensas à imagem da mulher; e o ódio à polícia”.

“Desse modo, a criminalização de estilos musicais nesse sentido seria uma forma de garantir a saúde mental das famílias e principalmente de crianças e adolescentes que ainda não têm o discernimento necessário para diferenciar o real do imaginá-

8 Notícia retirada do portal UOL. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/10/16/deputado-do-psl-cria-projeto-de-lei-para-criminalizar-estilos-musicais.htm>. Acesso em: 27 fev. 2020.

rio”, diz um dos trechos do Projeto de Lei de número 5194/2019, apresentado em setembro.

“Com isso, conclui-se que os autores e cantores de qualquer estilo musical que tenham conteúdos pejorativos ou ofensivos devem ser responsabilizados criminalmente e punidos pelo Poder Judiciário”, completa.

Formado em administração pela Faculdade Estácio de Sá, Charles Evangelista, de 34 anos, foi oficial de Justiça em Juiz de Fora (MG), sua cidade natal. Depois se elegeu como vereador e, em seguida, se tornou deputado federal pelo PSL, mesmo partido do presidente da República, Jair Bolsonaro.

Notícia 3:º

Baile funk entra na pauta da Câmara

Camila Turtelli e Amanda Pupo
Brasília
05/01/2020 07h52

O funk está na pauta do Congresso. Novos projetos e propostas desengavetadas tratam desde a ideia de elevar o funk a patrimônio cultural à proibição da entrada de crianças e adolescentes nos “pancadões”. O gênero musical voltou a ser discutido pelos parlamentares depois da morte de nove jovens pisoteados numa ação da Polícia Militar em Paraisópolis, em São Paulo, em dezembro.

Relatora de uma das propostas, a deputada Áurea Carolina (PSOL-MG) atua contra a criminalização do funk. “Todas as ex-

9 Notícia retirada do portal UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/05/baile-funk-entra-na-pauta-da-camara.htm>. Acesso em: 27 fev. 2020.

pressões culturais, tipicamente ligadas à população negra, de alguma forma foram perseguidas, criminalizadas, menosprezadas”. Segundo ela, não há a mesma crítica a outros gêneros musicais. “Não é específico da cultura do funk fazer grandes eventos com a presença de jovens e ter, eventualmente, consumo de drogas. Isso acontece com vários estilos”, observa Carolina. ‘Jovens brancos de classe média se divertindo e usando drogas não são vistos como uma ameaça tal como jovens negros e periféricos.’”

Um projeto no Senado cita justamente os bailes funks para tentar proibir a admissão e a permanência de criança ou adolescente em eventos com livre fornecimento de bebidas alcoólicas. A relatoria dessa proposta ficou com o senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP). ‘Eu opino contrário à criminalização de qualquer manifestação cultural, seja ela qual for. Deve se criminalizar o excesso, a agressão’, disse.

Em 2017, outra proposta que tentava criminalizar o funk foi enterada pelo Senado. A Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa rejeitou a sugestão popular que pretendia tornar o funk um crime à saúde pública de crianças, adolescentes e à família. A rejeição foi liderada pelo senador Romário (Podemos-RJ).

Há ainda no Congresso uma proposta de 2015 que cita o gênero como justificativa para tornar crime, passível de prisão, a produção ou mesmo execução de músicas que façam apologia a práticas sexuais com crianças e adolescentes, do deputado Ronaldo Carletto (PP-BA).

Naquele ano, com apenas 8 anos de idade, a cantora mirim MC Melody começava a ganhar espaço. O Ministério Público de São Paulo abriu inquérito para investigação sobre “forte conteúdo erótico e de apelos sexuais” em músicas e coreografias de crianças e adolescentes. “Não podemos permitir que as músicas ignorem a proteção que devemos ter com nossas crianças e adolescentes”, diz Carletto, cuja proposta está na Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara.

No ano passado, um projeto do ex-deputado Chico Alencar (PSOL-RJ) para definir o funk como manifestação cultural foi aprovado pela Câmara.

Dona de um canal no YouTube com 400 mil inscritos, a cantora MC Rebecca, de 21 anos, quer o funk como patrimônio cultural. “No passado, o samba era visto como uma música de vadiagem. O preconceito é uma coisa muito difícil de acabar, mas dessa vez é diferente porque agora temos a internet e o funk está invadindo o mundo.” As informações são do jornal O Estado de S. Paulo.

Colhido o *corpus*, fizemos uma leitura analítica, reunindo dados linguísticos que apontam para duas representações mais características do *corpus* em torno do funk. Analisamos passagens nos três textos que abordam as seguintes representações: a) o funk como gênero musical representado discursivamente como criminalizável ou passível de criminalização; e b) o funk como cultura, representado, pelo discurso, como uma prática social a ser reconhecida socialmente como uma prática cultural. Para isso, usamos da intertextualidade para analisar tais relações discursivas de representação do funk. Para exemplificar, nosso enfoque se deu em torno de passagens das notícias que apresentam aspectos intertextuais de maneira explícita ou sugerida.

Como o *corpus* da pesquisa é de uma única plataforma, identificar o diálogo entre os três textos se mostrou mais evidente, visto que temos o mesmo canal difusor nas três notícias. Com tudo isso, a partir desses procedimentos, esclarecemos que a análise deste trabalho se dá pela investigação analítica desses dois tipos de representação, exemplificados por passagens textuais, a partir da nossa ótica interpretativa (MOITA LOPES, 1994), conforme identificadas nas três notícias. Sigamos, pois, para a análise.

5. Análise

Como já dito, usamos passagens manifestadas linguisticamente nos três textos e as analisamos em consonância a cada representação

do funk. Lembremos, ainda, que estamos considerando essas passagens ou trechos do ponto de vista interpretativo em relação às representações que são tomadas do funk. A primeira representação compreende o universo funk em termos de criminalidade, gênero ou estilo musical demonizado. A segunda representação remete o funk a um lugar social e legal, considerando-o como cultura.

5. 1 Funk Como Criminalizável

A persistência de representar o funk como uma prática infratora ainda se faz presente no contexto atual. Na primeira notícia, de 2017, esse gênero musical é discutido no Brasil por ter sido pautado em uma proposta que buscava criminalizá-lo. A notícia 1, cujo título é *Proposta para criminalizar o funk tem 20 mil assinaturas em site do Senado*, informa o quão desejado é, por parte de um grupo de pessoas, tornar o funk uma prática criminosa a partir de supostas atitudes dos próprios funkeiros, consideradas controversas.

A segunda notícia do *corpus*, do ano de 2019, intitulada *Deputado do PSL cria projeto de lei para criminalizar estilos musicais*, marca discursivamente a intertextualidade com o título do texto 1. Conforme Fairclough (2001), há discursos que marcam uma intertextualidade pela pressuposição, que, de acordo com o autor, é percebida a partir de uma relação intertextual feita com outros textos prévios construídos pelo produtor do texto. Dessa forma, podemos perceber essa relação intertextual, entre as duas notícias, a partir da palavra, no título do texto 2, *criminalizar* e da expressão *estilos musicais*, que estão relacionadas a palavras do título da notícia 1, como *criminalizar* e *funk*, já que a notícia 1 representa o funk como estilo musical criminalizável. Essa é uma característica da intertextualidade, haja vista que os termos também participam desse diálogo.

Na terceira notícia do *corpus*, do ano de 2020, com o título *Baile funk entra na pauta da Câmara*, há, em evidência, uma relação intertextual discursiva em prol do mesmo efeito em relação às duas notícias já apresentadas. Temos, no título da notícia 3, uma intertextualidade por representação de discurso. Fairclough (2001) apresenta a re-

apresentação de discurso como uma intertextualidade marcada pelo discurso direto, pelo indireto e pelo indireto livre. Como o discurso indireto é mais incerto, uma vez que, conforme Fairclough (2001), não podemos ter certeza de que as mesmas palavras do original são reproduzidas, precisamos de marcas linguísticas similares ou sugeridas entre textos para fazer esse paralelo de intertextualidade. Assim, no título da notícia 3, há uma relação de discurso indireto com o título da notícia 1, pois a expressão *baile funk*, uma das práticas da comunidade funkeira, é marcado linguisticamente na notícia 3 para retomar intertextualmente *funk*; e *Câmara*, por sua vez, a fim de retomar o funk no contexto do Legislativo, é marcado intertextualmente com *Senado*, na notícia 1.

A partir do que já foi exposto, percebemos uma representação pelo discurso indireto entre os títulos das três notícias. O discurso do criminalizável é retomado sem precisão das mesmas palavras, mas que marcam a mesma ideia. O funk, nas três notícias, a partir do título, é representado de forma em comum: está presente no contexto Legislativo, em razão de uma série de elementos que acabam colocando-o em foco, numa tentativa de criminalizá-lo.

A partir da análise dos títulos das notícias, percebemos uma mesma representação discursiva que associa o funk com a criminalidade, pontuando o gênero musical como gerador de problemas relacionados à preocupação com a família, à apologia ao sexo na adolescência, à inquietude sobre uso e tráfico de drogas, entre outros. Nas três notícias, analisamos que as justificativas de criminalização do funk parecem seguir essa regularidade.

Além de o funk ser representado ao lado de termos e/ou expressões que são associados ao crime, vemos também um discurso, ideologicamente orientado, que circula de maneira constante nas três notícias e que segue o mesmo efeito de sentido na representação posta: o funk como um gênero musical problemático à família, às crianças e aos adolescentes. Discursos que contemplam a família e a segurança social são usados para bater de frente com o funk, como se a tríade funk-família-sociedade não pudesse coexistir.

Na notícia 1, há um subtópico intitulado *Apologia ao crime*. Nele, há uma representação do funk em termos de apologia ao crime, sustentada por uma preocupação com a família (*o autor da ideia de lei, Marcelo Alonso, 46, afirmou que está democraticamente tentando salvar a juventude. “O funk faz apologia ao crime, fala em matar a polícia. Sou pai de família e se eu não me preocupar com o futuro, amanhã só teremos marginais”, disse ele*). Nessa passagem, o discurso que se mostra contra o funk está embasado no discurso de que quer *salvar a juventude*. Percebemos uma valoração negativa do funk, quando é sugerido que, para ser a favor da juventude, é preciso ser contra o funk, ou seja, é representado discursivamente um gênero musical que incita ao crime, de modo que seria uma ameaça para o futuro dos jovens.

O mesmo discurso de se pensar na família e na preocupação com crianças e adolescentes é apresentado na notícia 2 para criminalizar gêneros musicais:

“desse modo, a criminalização de estilos musicais nesse sentido seria uma forma de garantir a saúde mental das famílias e principalmente de crianças e adolescentes que ainda não têm o discernimento necessário para diferenciar o real do imaginário”, diz um dos trechos do Projeto de Lei de número 5194/2019, apresentado em setembro.

Essa passagem da notícia 2 com a da notícia 1 evidencia uma cadeia intertextual discursiva que aponta para um discurso hegemônico que se conserva pela representação do funk como crime. Assim, reforça-se a representação sugerida por discursos que prezam pela segurança da família e, também, das crianças e dos adolescentes.

Além de as notícias 1 e 2 sugerirem representações do gênero musical como maléfico aos jovens, na notícia 3, essa representação novamente ocorre (*um projeto no Senado cita justamente os bailes funks para tentar proibir a admissão e a permanência de criança ou adolescente em eventos com livre fornecimento de bebidas alcoólicas*). Nessa última notícia, é possível analisarmos uma representação pelo discurso indi-

reto. Se, na notícia 1, a noção de jovens é trazida pela palavra *juventude* e na notícia 2 pela expressão *crianças e adolescentes*, na notícia 3, essa noção é retomada pela expressão *criança ou adolescente*. Logo, a intertextualidade pela representação de discurso é percebida nas três notícias, representando-se o funk em um contexto nocivo às crianças e aos adolescentes.

Já percebemos que relacionar o funk ao campo semântico do criminalizável é um discurso convencionado pela hegemonia. No entanto, como discursos hegemônicos são estruturados por equilíbrios instáveis (FAIRCLOUGH, 2001), a mudança social pode ocorrer. Essa mudança pode trazer à tona outras representações discursivas do funk, como propagador de cultura, como analisamos a seguir.

5.2 Funk Como Cultura: Disputa Por Uma Mudança Social

A mudança discursiva sobre a criminalização do funk, representando-o agora, dessa forma, como cultura, pode ser percebida, na notícia 1. Nela, o funk também é representado como cultura, conforme o jornalista Renato Barreiros, o qual afirma que, se essa manifestação cultural for proibida, outras surgirão (“[...] *não adianta matar o mensageiro. E se proibirem o funk, vai surgir o reggaeton, a cumbia, enfim, as manifestações culturais vão continuar*”). Aqui, é percebida uma valoração do funk a partir de sua representação como manifestação cultural.

A relação do funk como movimento/manifestação cultural é perceptível não só em discursos da notícia 1, como também na notícia 3. Quando dito que o “*funk é cultura*”, uma disputa de sentido acerca do funk é sugerida, num embate de sentidos em relação ao campo semântico de crime e coisa de bandido (LOPES, 2010). Assim, o discurso reproduzido pelo funkeiro Mr. Catra, na notícia 1, (*[o funk] é um movimento cultural legítimo da favela*), e o discurso reproduzido pela deputada Áurea Carolina, na notícia 3, (*cultura do funk*) apontam para uma mudança discursiva, na medida em que “cita[m] e rompe[m] com a cadeia significativa que coloca no mesmo eixo paradigmático os termos favela, favelado, tráfico, traficante, funkeiro, funk, coisa de bandido

(LOPES, 2010, p. 75)”. Tais discursos de mudança representam o funk como cultura, já que discursos que manifestam linguisticamente essa representação, imediatamente, opõem-se à representação do funk como criminalizável.

Outro passo para a mudança social pode se desenrolar por um processo de negação, que é uma intertextualidade polêmica que remete ao já dito, a fim de polemizar uma constatação. Conforme Fairclough (2001, p. 157), “as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los”. Na notícia 3, por exemplo, é trazida uma intertextualidade por negação, que contesta o funk como crime. Nela, Áurea Carolina expõe que o que ocorre com o funk não é a mesma crítica que acontece a outros gêneros musicais (“*Não é específico da cultura do funk fazer grandes eventos com a presença de jovens e ter, eventualmente, consumo de drogas. Isso acontece com vários estilos*”). Nessa passagem, a deputada explicita o funk como movimento cultural, utilizando-se de uma negativa que dialoga e se opõe a um discurso hegemônico, ao informar que o uso eventual de drogas não é exclusivo à prática cultural funkeira, mas comum em outras práticas sociais de outros gêneros musicais, mesmo que não repercutam da mesma forma.

Ainda na notícia 3, o funk é representado como cultura pela mesma deputada, já que ela se coloca contra a criminalização do funk ao argumentar que o gênero musical é uma expressão cultural (*a deputada Áurea Carolina (PSOL-MG) atua contra a criminalização do funk. “Todas as expressões culturais, tipicamente ligadas à população negra, de alguma forma foram perseguidas, criminalizadas, menosprezadas.”*). Na mesma notícia, é possível compreender uma intertextualidade entre o discurso reproduzido pela deputada e o discurso reproduzido pelo senador Randolfe Rodrigues, que também se posiciona contra a criminalização do funk, a partir do argumento de que o funk é uma manifestação cultural (“*Eu opino contrário à criminalização de qualquer*

manifestação cultural, seja ela qual for. Deve se criminalizar o excesso, a agressão”, [Randolfe Rodrigues] disse).

Essas passagens da notícia 3 mostram uma intertextualidade por meio do discurso indireto, pois a primeira passagem traz a representação discursiva do funk como cultura a partir do trecho *expressões culturais*, e a segunda passagem traz a mesma representação a partir da expressão *manifestação cultural*. Além disso, a intertextualidade, nessas passagens, estende-se, já que ela traz discursos que reforçam uma posição ideológica contra o discurso hegemônico, pois, na primeira passagem, isso é evidenciado pela expressão *a deputada atua contra a criminalização do funk*; e, na segunda passagem, isso é evidenciado pela expressão *eu opino contrário à criminalização de qualquer manifestação cultural*.

Por fim, vemos que, apesar de ainda percebermos representações discursivas do funk dentro de uma lógica de criminalização, na notícia 3, há uma informação positiva a respeito do funk, pois é informado que um projeto de lei do ex-deputado Chico Alencar foi aprovado o qual trata o funk como uma manifestação cultural (*no ano passado, um projeto do ex-deputado Chico Alencar (PSOL-RJ) para definir o funk como manifestação cultural foi aprovado pela Câmara*). Todavia, que não se termine a reflexão sobre como o funk é representado socialmente. Se, em 2019, ele foi legalmente concebido como manifestação cultural e, em 2020, ele volta a ser pauta na Câmara, conforme a notícia 3, é porque ainda falta muito para que mudanças sociais efetivas no uso da linguagem (FAIRCLOUGH, 2001) ocorram.

6. Conclusão

Investigamos como a representação discursiva sobre o funk é construída em três notícias do *Portal UOL*. A notícia, que, no dia a dia do senso comum, é tida como um gênero discursivo neutro ou, pelo menos, que se aproxima de uma neutralidade, pode ser usada como

suporte para difusão de discursos hegemônicos. Por isso, buscamos analisar como, a partir de discursos presentes em notícias, constroem-se representações do funk. Percebemos que nelas há discursos que representam o funk como criminalizável, mas há também discursos que se opõem à hegemonia, representando o funk como cultura. Portanto, como resposta ao nosso objetivo principal, que era averiguar sobre a representação do funk, percebemos discursos que o representam de maneira polarizada: como criminalizável e como cultura.

A primeira representação é construída de acordo com discursos que representam o funk como maléfico à sociedade. Percebemos uma incansável tentativa de representar o funk discursivamente como um gênero musical criminalizável a partir das várias passagens no Legislativo, quase sempre o relacionando à criminalidade. Vimos também que discursos de preocupação com a família e com a sociedade também são usados, pela hegemonia, para a construção de representação do funk dentro da lógica de criminalização.

A segunda representação contesta o funk por essa lógica e aborda-o como manifestação cultural que retrata o viver da favela. Percebemos, por essa representação do funk como manifestação cultural, que esse gênero é abordado como difusor de cultura, principalmente pela própria comunidade funkeira.

Com isso, o objetivo deste artigo foi alcançado no sentido de perceber as representações em torno do funk, a partir dos dados do *corpus*: o funk ora representado como passível de criminalização, ora representado como movimento cultural. Tais representações foram possíveis de serem percebidas a partir da análise que realizamos pela intertextualidade, que se configura pelo diálogo histórico e social entre os discursos. Esse diálogo não é ocasional, mas ideologicamente motivado. Entendemos, ainda, que a última representação analisada – funk como cultura – pode ser um início para a mudança social em relação à constituição de uma renovação da prática discursiva em torno do funk.

Referências

ESSINGER, Silvio. **Batidão**: uma história do funk. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

LIRA, Luciane; ALVES, Regysane. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JUNIOR, José Ribamar; SATO, Denise; MELO, Iran. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. Cap. 5. p. 104-122.

LOPES, Adriana. “**Funk-se quem quiser**” no batidão negro da cidade carioca. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270844/1/Lopes_AdrianaCarvalho_D.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

MAGALHÃES, Izabel. **Eu e tu**: a constituição do sujeito no discurso médico. Brasília:

Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MEDEIROS, Janaina. **Funk carioca**: crime ou cultura? O som dá medo e prazer. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2006. Disponível em: http://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/Funk_carioca_repaginado.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto T. Favela, periferia e subúrbio, territórios da diferença. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 15., 2017, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522191585.pdf. Acesso em: 31 jun. 2020.

PATTON, Michael. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3. ed. London: Sage, 2002.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SANT'ANNA, Francisco. **Mídia das fontes**: o difusor do jornalismo corporativo. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/santanna-francisco-midia-fontes.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SOUZA, Francisca. **Corpos e saberes em movimento**: as jovens dançarinas de funk da Barra do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8979/1/2014_dis_flasousa.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

VIEIRA, Josenia; MACEDO, Denise. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JUNIOR, José Ribamar; SATO, Denise; MELO, Iran. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. Cap. 3. p. 48-77.

A LINGUÍSTICA APLICADA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OLHANDO PELO “RETROVISOR”^{1 2}

Gasperim Ramalho de Souza (UFLA)³

1. Para iniciar a jornada

Falar sobre a Linguística Aplicada (LA) e Educação Inclusiva (EI) no Brasil é como olhar por um retrovisor, cuja função é ver o que ficou para trás sem perder de vista o que está adiante no caminho, no intento de seguir em frente, porém observando o que ficou para trás e calculando aonde se quer chegar. Ao olhar por esse retrovisor, vemos primeiramente a forma como a própria LA despontou no horizonte.

A LA surgiu “à sombra da linguística” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 77) na década de 1940, nos Estados Unidos, em um contexto de guerra, que via na LA uma receita rápida para capacitar os soldados a “falar” uma língua estrangeira. O primeiro curso de LA, em 1946, começou a receber o *status* de aplicação de uma abordagem científica para a linguística vigente, tal como Menezes, Silva e Gomes (2009) comentam

1 Este capítulo apresenta um recorte da minha tese de doutorado intitulada “Por uma língua estrangeira inclusiva: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de Inglês”, defendida em 2020 no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens no CEFET-MG e que apresenta uma ampliação da minha dissertação de mestrado defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG (POSLING/FALE), intitulada “Novos significados para o ensino e aprendizagem de Inglês: O Letramento Crítico em uma turma de aceleração”.

2 Agradeço à Prof^a Rita Augusto por ter me ensinado essa metáfora tão significativa e oportuna para se compreender a Linguística Aplicada a qual também utilizo para se pensar a Educação Inclusiva na contemporaneidade.

3 Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/UFLA). *E-mail*: gasperim.souza@ufla.br.

sobre a primeira revista de Linguística Aplicada chamada de *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics*, publicada em 1948

O primeiro curso independente de LA aconteceu na Universidade de Michigan, em 1946, onde lecionavam Charles Fries e Robert Lado. Segundo o mesmo autor (Tucker) tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. LA significava a aplicação de uma chamada “abordagem científica” ao ensino de línguas estrangeiras (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 2).

Essa abordagem científica dada a LA fez com que ela fosse compreendida erroneamente como uma “uma aplicação da linguística”⁴ (MOITA LOPES, 1996, p. 17). De qualquer forma, a LA tornou-se uma resposta à linguística chamada “pura” cujas raízes estavam no paradigma estruturalista⁵. Este paradigma, que surgiu no Brasil em meados do século XX, concebia a língua como um sistema de regras, baseando-se principalmente nas ideias do linguista suíço Ferdinand Saussure. De acordo com Saussure (2005 *apud* MUSSALIM; BENTES, 2007), havia uma distinção entre língua e fala, o que resultava na separação entre a dimensão individual da língua, por exemplo, sua fonologia, morfologia e sintaxe, e a dimensão social do funcionamento da língua e da linguagem (MUSSALIM; BENTES, 2007). Embora a língua fosse considerada por Saussure como um fato social, por ser adquirida pelos indivíduos no convívio em sociedade, ele privilegiava “o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico” (MUSSALIN; BENTES, 2007, p. 23).

Dessa forma, “mesmo quando a questão social era invocada, é como se o social entrasse como acréscimo às considerações já feitas sobre o indivíduo concebido associalmente” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 157). Essa tensão entre a linguagem e as práticas sociais foi um

4 De acordo com Moita Lopes (2009, p. 15), “é somente com o trabalho de Widdowson, também no final dos anos 1970, que aparece a primeira distinção entre LA e aplicação da linguística”.

5 Para compreender mais esse paradigma e as dicotomias propostas por Saussure, sugiro a leitura de MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

dos grandes motes da chamada “virada linguística”, ou “giro linguístico”, que ocorreu na filosofia ocidental durante o século XX, espalhando-se para outras disciplinas e áreas do conhecimento. Essa virada certamente contribuiu para que as questões sociais fizessem parte da agenda da linguística nas décadas de 1950 e 1960. Isso impulsionou ainda mais os estudos sobre a Linguística Aplicada. A própria definição dela, que não era clara desde sua origem, começou a ter um contorno a partir de seu objeto de estudo: “a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 2).

Embora a LA explicitasse a importância das questões sociais pertinentes à linguagem, ela ainda era encarada como uma forma de se fazer pesquisa presa a “modelos teórico-metodológicos muito rígidos” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 3). Conforme Kleiman (1998), o número de linguistas aplicados era tão pequeno que era comum que eles empregassem as teorias e métodos da linguística (independentemente de sua rigidez). Isso também contribuiu para que a LA demorasse a ser compreendida como “uma atividade” ao invés de apenas “um estudo” (CORDER, 1973, p. 10). A compreensão da LA como uma atividade gerou muitas dúvidas se ela seria apenas uma aplicação dos estudos da linguística teórica. Essa é uma das discussões que continuariam nos anos seguintes abrangendo o ensino e aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras. A fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgo na Escócia, em 1956, bem como a criação do Centro de Linguística Aplicada nos Estados Unidos, em 1957, foram fundamentais para a institucionalização da LA e sua relação com o ensino e aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras como o inglês, por exemplo. Costa (2011) nos diz que

Institutos semelhantes foram criados em várias partes do mundo, visando à coleta e à análise de dados sobre o papel e o uso do inglês e de outras línguas, e resultando na criação de programas e materiais para o ensi-

no de idiomas, bem como o treinamento de professores para a sua utilização (COSTA, 2011, p. 20).

Olhando novamente pelo retrovisor, temos outros fatos importantes para se compreender como a LA acelerava na estrada do conhecimento. Primeiramente, em 1963, foi lançada a *Revista Internacional de Linguística Aplicada*, sinalizando o primeiro Congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), o qual foi realizado no ano seguinte na Universidade de Nancy, na França. De acordo com Bohn (1998), esse congresso deu ênfase à LA no ensino de línguas estrangeiras. Isso faz com que olhemos para o retrovisor novamente e vejamos que, em menos de 10 anos, já tínhamos uma mudança de perspectiva sobre a LA. Essas mudanças não parariam por aí.

Em 1964, foi fundada a Associação Britânica de Linguística e, no ano de 1967, surge o periódico acadêmico intitulado *Teachers of English as a Second Language* (TESOL Quartely). Esse periódico, assim como a referida associação, tornou-se espaço importante para a difusão da LA no Brasil e no mundo. Entretanto, segundo Evensen (1998, p. 74), “[a] definição da natureza da Linguística Aplicada tem sido uma questão formulada em todos os congressos da AILA, dada a forma como a LA é dinâmica e multifacetada”.

No Brasil, em 1966, foi criado o Centro de Linguística Aplicada Yázigi (CLA-Yázigi), em São Paulo. O professor Francisco Gomes de Matos foi diretor desse centro no período de 1966 a 1979. Em uma entrevista concedida a revista HELB, ele elenca as principais contribuições desse centro para a promoção da LA no Brasil:

O Yázigi contribui de várias maneiras à implantação da LA. Aponto estas: 1. Por recomendação do PILEI, Programa Interamericano de Linguística y Enseñanza de Idiomas, fundou o Centro de Linguística Aplicada em São Paulo. Fui seu primeiro Diretor (1966-1979). O Yázigi disponibilizou pessoal técnico (administração e pedagogia), espaço e recursos materiais e financeiros. Ofereceu sua infraestrutura editorial para

publicação de livros elaborados segundo princípios da Linguística Aplicada da época.² O CLA-Yázigi lançou um boletim internacional pioneiro: *Creativity. New Ideas in Language Teaching*. 3. Planejou e copatrocinou uma série de Seminários Brasileiros de Linguística – em várias capitais – destinados a professores de línguas. Em um desses Seminários (Recife, julho de 1968), plantou-se a semente do que, em São Paulo, 1969, viria a ser a ABRALIN, Associação Brasileira de Linguística. 4. O CLA-Yázigi patrocinou a participação deste linguista aplicado em Congressos da AILA (Cambridge, Inglaterra, 1969; Stuttgart, 1974; Montreal, 1978). Essa participação possibilitou meu engajamento no trabalho do AILA Bureau, grupo co-gestor da referida associação internacional de Linguística Aplicada. 5. O CLA-Yázigi incentivou o uso de conceitos-chave da Sociolinguística na elaboração de material didático para ensino de inglês a brasileiros e português a estrangeiros (GOMES DE MATOS, 2013, p. 2).

Como percebemos a partir do trecho acima, dentre outras ações protagonizadas pelo CLA-Yázigi, temos a contribuição para o surgimento da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 1969. Os Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada (CBLA), que iniciaram na década de 1980, também foram fundamentais para popularização da LA no nosso país. Ainda, concernente à institucionalização da LA no território nacional, muito se deve também à professora Maria Antonieta Alba Celani⁶ que, como pesquisadora do CNPq e professora emérita da PUC-SP, criou o Programa de Linguística Aplicada aos Estudos de línguas (agora chamado de Programa de Linguística e Estudos da Linguagem) no final da década de 1960. Dessa forma, através dos trabalhos de Celani (1992), Kleiman (1995), Moita Lopes

6 Eternizo aqui meu agradecimento à professora Maria Antonieta Alba Celani que infelizmente morreu no dia 16 de novembro de 2018, quando esta tese estava sendo escrita. Celani deixou inúmeras contribuições para a linguística aplicada. Um dos seus últimos livros organizados, em parceria com a Prof. Betânia Passos Medrado, foi “Diálogos Sobre Inclusão: das políticas às práticas na educação de professores de língua estrangeiras”, cuja leitura recomendo fortemente.

(1996), Signori e Cavalcanti (1998), Rajagopalan (1989), dentre outros autores e autoras, a LA foi se tornando um campo (re)conhecido no Brasil.

Contudo, a LA não pode seguir seu caminho sem olhar novamente pelo seu retrovisor. Conforme a observação de Pennycook (2006, p. 25):

A Linguística Aplicada também tem sido gravemente afetada pelos paradigmas estruturalistas que têm se mantido, desde Saussure, em movimento pendular. As distinções por ele estabelecidas marcaram uma guinada importante no tratamento da língua: privilegiando o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas e adotando uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade.

As palavras de Pennycook ilustram como a LA parece fazer de muitas formas um *zig-zag* para ultrapassar velhos paradigmas, ao passo que, a partir deles, também precisou aprender a se desenvolver. Talvez, uma das principais heranças do estruturalismo seja a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade considerando o uso da linguagem.

Essa dicotomia entre o indivíduo e a sociedade não se sustentou nas décadas seguintes diante da crítica ao estruturalismo, o qual não dava visibilidade às relações desiguais de poder presentes nas práticas sociais. Dessa forma, especialmente nos anos 1990, temos por meio da LA um novo paradigma da linguagem como prática social. Isso ocasionou o surgimento, em 1990, no Brasil, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), associada a ela, visando promover reflexões sobre os rumos da LA no Brasil. Desde esse momento, por meio da ALAB, CBLA e outras instituições e revistas criadas pelas universidades brasileiras, a LA tem crescido e expandido suas fronteiras disciplinares e epistemológicas.

Em 1998, em seu livro *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*, Signorini e Cavalcanti (1998, p. 7) nos diziam que a LA “explodiu

ao longo dos anos 90”. As autoras explicam que, ao usar a expressão “explodiu”, referiam-se a forma como houve a expansão de zonas fronteiriças e a passagem de um estado disciplinar para um estado indisciplinar. Moita Lopes (2006) utiliza a expressão *Linguística Aplicada Indisciplinar* para se referir à linguística aplicada que não se limita a uma disciplina, a uma teoria ou a uma metodologia. Ele explica que

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente [...] Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Convém salientar que, neste trabalho, concentro-me no caráter transdisciplinar da LA, sem sugerir que isso seja sinônimo de LA indisciplinar ou de LA transgressiva, embora alguns autores relacionem a Linguística Indisciplinar à transgressividade (PENNYCOOK, 2006). Retomando Moita Lopes (2006), o autor afirma que todas essas discussões são fundamentais para que a LA seja compreendida por sua transdisciplinaridade (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998), reconhecendo que “há novos objetos do conhecimento socialmente construídos e novos modos de vê-los, que radicalmente transgridem os limites disciplinares” (SCHEIFER, 2013, p. 920). De acordo com Celani (1992),

[n]ão há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto-senso*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998, p. 131).

Observa-se nas palavras de Celani (1998) que houve uma ruptura da LA em relação à linguística tradicional (RAJAGOPALAN, 2008). A partir de tal rompimento, a LA visou um diálogo com as demais áreas do conhecimento “tanto a partir de um conceito genérico abstrato singular de língua, oriundo da Linguística dita teórica, quanto de um conceito múltiplo, fruto de abordagens transdisciplinares de estudo das práticas de linguagem” (SIGNORINI, 2004, p. 102). Reiterando a conceito de transdisciplinaridade, essa perspectiva refere-se ao reconhecimento da forma como as relações humanas são perpassadas pela linguagem em qualquer atividade, na qual estão inseridas atividades sociais, econômicas, políticas, dentre outras. De acordo com Celani “a transdisciplinaridade refere-se à coexistência de diferentes ramos do saber em um estado de interação dinâmica, de modo que a interação se apresenta como sua condição essencial” (2004, p. 132). A figura a seguir ilustra a transdisciplinaridade da LA:

Figura 1 – Visão pluri/multi/interdisciplinar (integração)



Fonte: Signorini e Cavalcanti (1998, p. 118)

A figura 1 representa as diversas interações da LA com outras áreas do conhecimento sem esgotar as formas como essas interações podem acontecer. Todas essas áreas (assim como outras em investigação) foram afetadas ao longo da história por diversos acontecimentos mediados e perpassados pela linguagem.

Especialmente na década de 1990, vimos grandes transformações nessas áreas e suas respectivas atividades – perpassadas pela linguagem – devido à globalização. De acordo com Kumaravadivelu (2006), o conceito de globalização tem significados diferentes para as pessoas em épocas diferentes. Contudo, para o autor, a fase atual é diferente, porque traz pelos menos três grandes mudanças, a saber:

A distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem. *A distância temporal está diminuindo.* Os mercados e as tecnologias agora mudam em uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impacto na vida das pessoas que vivem longe... *As fronteiras estão desaparecendo.* As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131, grifos do autor).

As mudanças explicadas acima mostram claramente a forma como a vida das pessoas no mundo todo foi transformada pela globalização. Para além de exaltar ou demonizar a globalização, o ponto que Kumaravadivelu ressalta – e que eu também endosso – é que todas essas distâncias e fronteiras diminuíram, ou desapareceram, devido à comunicação que hoje se dá de muitas formas, especialmente pela internet e pelo uso da língua inglesa, que “está no centro da LA contemporânea” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

É imperativo destacar que uma das grandes tensões resultantes da globalização é a intensificação das desigualdades sociais e econômicas mascaradas pelos discursos de “igualdade”, o qual tem relegado à invisibilidade as identidades locais e suas práticas de linguagem. Isso exigiu que a LA admitisse que ela estava “mal equipada para nos fornecer subsídios para falar da identidade humana em nosso tempo de globalização” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 63).

Diante desses desafios trazidos pela globalização, a LA precisou atentar-se para diversos aspectos que justificam sua transdisciplinaridade, por exemplo, seu contexto de aplicação, o conhecimento teórico e prático, sua responsabilidade social e sua realidade complexa (MOITA LOPES, 1996). Isso fez com que a LA, em sentido metafórico, tivesse novamente que olhar pelo retrovisor para compreender seus novos rumos. A responsabilidade social da LA fez que com ela assumisse uma **abordagem crítica** diante do mundo globalizado (PENNYCOOK, 1998). Essa abordagem crítica foi fundamental para que a LA fosse compreendida nos anos seguintes como uma área que não podia ser “aprisionada” em uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas e que se posicionasse diante de diversas questões sociais e políticas, questionando as relações de poder entre as pessoas que utilizam a linguagem nas diversas práticas sociais – o que lhe atribui um caráter não só crítico, mas também transgressivo (PENNYCOOK, 1998, 2006). A “transgressão” significa, de acordo com Pennycook (2006),

a intenção de transgredir tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais. [...] As teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 74).

A LA com sua natureza transdisciplinar e crítica pressupõe, no meu entendimento, uma transgressão no sentido de adentrar territórios “proibidos” nos quais a presença da linguagem, da língua ma-

terna e/ou da língua estrangeira eram anteriormente negadas ou invisibilizada. De acordo com Jordão (2016),

fazer LA é em suma relacionar-se com outras áreas conhecimentos, outras metodologias, outras visões estabelecendo práticas multifacetadas, plurais, contingentes que se contrastam e contrapõem, exigindo uma abertura constante para negociações Fazer LA é tomar estradas principais e também secundárias, seguir rumos legitimados e também marginais, andar pelas estradas, e pelas picadas, seguindo rumos e abrindo passagens – sempre. Lidando com presenças e ausências – sempre (JORDÃO, 2016, p. 13).

A LA deve seguir seu caminho, atenta ao seu retrovisor, de modo que possa “tomar estradas principais, secundárias, rumos legitimados e também marginais” (JORDÃO, 2016, p. 13) sem desconsiderar toda a sua trajetória percorrida. Como exemplo de outra área do conhecimento com o qual a LA pode dialogar e oferecer contribuições, destaco a Educação Inclusiva comparando-a à uma estrada pouco percorrida por aquele ramo da Linguística.

2. A Educação Inclusiva no Brasil e no mundo: de onde saímos e para onde estamos indo

No Brasil Colônia, não havia nenhum tipo de política voltada para a educação inclusiva, de modo que as pessoas em situação de deficiência viviam à margem da sociedade. De acordo com Jannuzi (1992) e Mazzota (2005), apenas em 1854 houve a criação do Instituto dos Meninos Cegos, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Em 1874, foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, o que marcou o início da assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Em 1887, foi criada a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais no Rio de Janeiro.

No Brasil República, tivemos outros avanços na área da psicologia aplicada à saúde mental e formação de professores para o que no futuro seria chamado de inclusão. Destaco os trabalhos da psicóloga Helena Antipoff (1892-1974) que, ao retornar da França, criou em 1929 o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Em 1932, ela fundou a Sociedade Pestalozzi⁷ de Minas Gerais, a qual se espalhou pelo país e serviu de base para a criação de diversas instituições conhecidas até hoje, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, e que se popularizaram no Brasil. Contudo, o direito à educação ainda não era uma garantia para todas as pessoas nessa época.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos já defendia, em 1948, no Artigo 26, dentre outras coisas, o **direito à educação** e o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Entrementes, as décadas a seguir continuaram sendo marcadas pela exclusão subsidiada pela negação das diferenças e pela segregação dos alunos em situação de deficiência na sociedade. Curiosamente, em 1975, os Estados Unidos promulgaram sua primeira Lei Pública, resultante de movimentos sociais de pais de alunos em situação de deficiência, que reivindicavam que seus filhos tivessem acesso às escolas de qualidade (STAINBACK; STAINBACK, 1995).

O direito à educação para todas as pessoas também foi pauta da redemocratização do Brasil na década de 1980. Essa pauta foi influenciada pelo Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela Organização das Nações Unidas – ONU – em 1981. Esse evento teve como consequência a elaboração de dois planos: o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e o Plano Nacional da Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, no artigo 227, ressaltou o dever da família e do Estado no sentido

7 Johann Heinrich Pestalozzi foi um pedagogo suíço famoso por sua militância política e trabalho voluntário educando crianças órfãs no contexto de guerra do século XIX. Seu legado de altruísmo e compromisso com a educação como um direito de todos, mobilizou reformas educacionais no mundo todo.

de garantir os direitos básicos para **todas as crianças**, o que incluía as crianças em situação de deficiência:

[é] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Enquanto isso, o mundo todo assistia às profundas transformações geopolíticas impulsionadas na década de 1990 pela globalização que, muito além da extinção de fronteiras, trazia a acentuação das desigualdades reveladas também pelas altas taxas de analfabetismo no mundo. Para combater o analfabetismo, em 1990, o Congresso de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, estabeleceu como meta complementar a universalização do ensino fundamental. Para alguns autores, esses foram os principais fatos históricos que impulsionaram a EI no Brasil e no mundo. Afinal, grande parte dos alunos analfabetos eram pessoas em situação de deficiência que não tinham acesso à educação.

Contudo, foi no dia 07 de junho de 1994 que aconteceu na cidade espanhola de Salamanca um encontro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que resultou na Declaração de Salamanca reafirmando o compromisso com uma **Educação para todos**:

Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso

com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos (UNESCO, 1990, p. 1).

O Brasil, enquanto país signatário dessa declaração, incorporou algumas dessas ideias durante a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, conhecida como a Lei nº 9394/96. Em seu capítulo 5, há o asseguramento do atendimento aos alunos com necessidades educacionais e estabelece critérios de caracterização para as instituições que atuam na educação especial (compreendida pela EI). Em 1999, ocorreu a Convenção da Guatemala cujo artigo III explicita que cabe aos Estados participantes, o que inclui o Brasil, a

[t]omar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;

b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transpor-

te, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e

d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

Essa convenção começou a vigorar no Brasil, de fato, em 2001 através do Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001, e foi fundamental para outros marcos da EI no Brasil. Por exemplo, no mesmo ano, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução do Conselho Nacional de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, que determinou no Art. 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. No ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 10.436, que legitimou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão.

No ano de 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento é extremamente relevante para se compreender a EI como indispensável para a efetivação da Educação Especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais es-

pecíficos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Saliento que uma das principais conquistas dessa política foi a compreensão de que os alunos em situação de deficiência precisavam muito mais do que ser **integrados** no espaço escolar por simplesmente estarem ali, mas deveriam ser **incluídos** pela articulação com o ensino comum baseado na interação com os demais alunos. Essa interação não significa a promoção de uma **igualdade** que invisibiliza as diferenças ou acentue privilégios, mas antes uma equidade que significa o reconhecimento de que todas as pessoas têm a diferença como inerentes à sua condição humana (MANTOAN, 2009). De acordo com Santos (2003),

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

As palavras de Santos (2003) trazem uma importante problematização acerca da ideia de igualdade no sentido de que ela não pode ser usada para negar diferenças e manter privilégios em um mundo marcado pelas desigualdades. O combate às desigualdades em todas as áreas da vida do cidadão em situação de deficiência foi ressaltado em 2015 por meio da Lei nº 13.146, ou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No capítulo IV, especificamente sobre o direito à educação, lemos no Artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento pos-

sível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A educação como direito da pessoa em situação de deficiência ainda parece estar ameaçada em pleno o século XXI. Além disso, preocupa-me o fato de que os alunos em situação de deficiência tenham que pagar um **pedágio** para usufruir desse direito. Esse pedágio representa a invisibilização de seus corpos, suas múltiplas identidades e suas potencialidades como aprendizes.

A Educação Inclusiva tem seguido seu caminho olhando atentamente para os conceitos de identidade, diferença, barreiras e interseccionalidades que estão constantemente em seu **retrovisor**. Contudo, novos desafios despontam no horizonte enquanto que a formação de professores⁸ na perspectiva inclusiva esbarra em diversas questões. Na seção seguinte, apresento um panorama sobre a Educação Inclusiva e sua relação com a LA, especialmente no que tange à formação de professores de línguas.

3. A Formação de professores de Professores de Línguas na perspectiva Inclusiva

Como vimos na seção anterior, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, determinou que todos os alunos com necessidades educacionais especiais fossem matriculados nas escolas públicas. Contudo, essa resolução não poderia por si só mudar a realidade das escolas cujos professores não tinham, em sua maioria, um preparo para lidar com alunos em situação de deficiência. Esse despreparo era – e ainda é – caracterizado por barreiras atitudinais que coadunavam com as barreiras físicas que as escolas possuíam (e muitas ainda têm!). Dessa forma, nas seções a seguir, apresento três aspectos que considero essenciais para a formação de professores na perspectiva inclusiva.

8 Compreendo a palavra **formação** como um processo contínuo da formação dos professores em serviço capazes de construir suas trajetórias e compreender suas identidades como professor autônomo e crítico.

A concepção sobre ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, a concepção sobre currículo e avaliação e a concepção sobre o papel do laudo médico na educação inclusiva.

4. A concepção sobre ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva

A grande maioria dos professores concorda que a educação é acima de tudo uma ação humana e social, responsável por grandes transformações em todas as áreas da vida das pessoas (FREIRE, 2019). De acordo com Ramos (2016, p. 117), “cada dia mais é preciso que se pense na inclusão, não somente como um processo de assistência, mas como ação humana e social”. Temos assim a primeira concepção de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva: **a ideia de educação como um direito de todos e não como bem-estar** trazida por uma política assistencial. Em outras palavras, ensinar e aprender em uma perspectiva inclusiva é acima de tudo um **ato político** que resiste à ideia de que apenas os privilegiados devem ter acesso à educação. A manutenção de privilégios é um dos valores da sociedade que usa o discurso da igualdade para evitar conflitos e confrontos que desmascaram as relações de poder presentes na sociedade.

A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto. Há que se digerer o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações (MANTOAN, 2017, p. 39).

Como desdobramento da compreensão do ensino e aprendizagem como um ato político na perspectiva inclusiva, temos a ideia de que ensinar e aprender não fazem parte de uma relação de causa e efeito resultante de um método ou um conhecimento específico. Afinal, ao se ensinar e aprender nessa perspectiva, os professores e os alunos se re-

conhecem como sujeitos em constante transformação e não como produtos de um método ou abordagem de ensino. Essas transformações rápidas e intensas também caracterizam a era pós-moderna resultante de uma modernidade que sofreu rupturas e não se sustenta através de discursos e métodos tradicionais (BAUMAN, 2001).

De acordo com Kumaravadivelu (1994), a era pós-moderna implica na reflexão sobre três parâmetros, a saber, a particularidade, a praticidade e a possibilidade. A particularidade é a sensibilidade à especificidade de um contexto de atuação. Isso significa que a particularidade de um contexto, como no caso da educação inclusiva, requer uma reflexão sobre quais recursos, materiais e discussões são particulares daquele contexto. A praticidade, por sua vez, traduz a ruptura das classes teoria e prática. Ela incita o desenvolvimento de uma teoria pessoal, que seja prática, por parte do professor como uma evidência da reflexão sobre teorias que influenciaram sua formação profissional sem desconsiderar as especificidades de seus alunos. Por fim, a possibilidade representa o entendimento do ensino e aprendizagem como um processo de construção e desconstrução de múltiplas possibilidades para se entender e se posicionar acerca de uma realidade que é construída e historicamente determinada. Esse parâmetro valoriza a transformação e a potencialidade dos alunos, seus saberes e suas identidades socioculturais – o que inclui sua identidade como alunos em contexto de inclusão.

Diante dos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade, no contexto da educação inclusiva, o professor passa a compreender o ensino e aprendizagem como um processo interacional no qual “cada um tira de um inteiro o seu quinhão” (RAMOS, 2016, p. 71). Se pensarmos na vida como um inteiro, as diversas interações, trocas e partilhas entre o professor e o aluno, sua família, a escola e a comunidade são o quinhão que representa partes desse inteiro. Essa interação só acontece verdadeiramente quando há o entendimento da diferença. “O aprender e o ensinar, sob o entendimento da diferença de todos nós, redefinem o que se propõe como educação escolar em nossos dias” (MANTOAN, 2017, p. 43).

O entendimento da diferença, somado aos parâmetros do pós-método supracitados, podem ajudar o professor a combater o que Morin (2018, p. 13) chamou de “hiperespecialidade” ou “especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto que ela considera apenas um aspecto”. A hiperespecialidade, de acordo com Morin, foi responsável pela fragmentação das disciplinas, o que culminou também na valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras. O entendimento da diferença no ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva reforça a necessidade de se pensar na transdisciplinaridade como fio condutor das relações humanas. A transdisciplinaridade é definida por Freitas, Morin e Nicolescu (1994) como

complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias disciplinas, mas a abertura de todas elas aquilo que a atravessa e as ultrapassa (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, artigo 3 da Carta da Transdisciplinaridade, 1994).

A transdisciplinaridade, tal como proposta por esses autores, é uma estratégia importante para o ensino e aprendizagem de forma inclusiva. Afinal, não há como se trabalhar de forma inclusiva quando não há abertura das disciplinas para um diálogo entre elas que permita o reconhecimento de que nossa visão da natureza e da realidade são transdisciplinares.

Refletindo ainda sobre o conceito de transdisciplinaridade proposto por Freitas, Morin e Nicolescu (1994), se a nossa visão da natureza e da realidade são transdisciplinares e se essas visões também resultam das nossas diferenças, podemos dizer que nossas diferenças são transdisciplinares. Elas nos atravessam e nos ultrapassam. Essas diferenças não podem ser fragmentadas ou colocadas sob rótulos específicos para serem controladas por pessoas que possuem saberes

específicos. Um exemplo de fragmentação das diferenças e de controle subsidiado por saberes específicos ocorre quando se acredita que somente o professor que tiver conhecimentos específicos (obtidos através de cursos, especializações e outras formas de educação continuada) pode ensinar de forma inclusiva. Não estou endossando aqui a ideia de que os professores não tenham que investir em sua educação continuada. Todavia, o ponto que trago à baila, neste momento, é que o professor inclusivo precisa acima de tudo estar disposto a conhecer mais as particularidades, praticidades e possibilidades de seu contexto de atuação, olhando atentamente para seus alunos e tratando-os como cidadãos que têm o direito à educação e que devem ter suas diferenças valorizadas como fonte para lhes ensinar de formas diferentes. Perrenaud (2000) nos lembra que

[a]s diferenças e as desigualdades extraescolares – biológicas, psicológicas, –econômicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de “tratar” as diferenças (PERRENOUD, 2000, p. 25).

O professor inclusivo tem a chance de rechaçar concepções equivocadas que culminam nos rótulos e estigmas em torno do aluno em situação de deficiência. Um exemplo dessas concepções é achar que o aluno aprenderá menos do que seus colegas que não estão em situação de deficiência (RAMOS, 2016). Outra concepção equivocada é a de que o professor somente conseguirá ensinar bem se tiver conhecimentos especializados sobre determinadas deficiências. Não conseguiremos ser especialistas em todas as diferenças e deficiências que possam estar ligadas a elas. Além disso, esses conhecimentos têm pouca utilidade se o professor não estiver disposto a romper com as barreiras atitudinais que lhe fazem rejeitar as diferenças. A forma como lidamos com as diferenças é o que orienta nossas interações e estratégias de ensino, independentemente da deficiência que os alunos possuam.

Ao se ensinar alunos em situação de deficiência, o professor regente e o professor de apoio lidam com muitos desafios (MARIN; MARETTI, 2014) que vão desde a sua concepção sobre o que é ensinar e aprender para esses alunos ao enfrentamento de dilemas vividos diariamente na sala de aula como, por exemplo, a questão da adaptação das atividades como abordarei a seguir.

5. A adaptação das atividades: da sua compreensão à sua desconstrução

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 17, determina que

[e]m consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. O conteúdo escolar não deve ser diferente (BRASIL, 2001, p. 64).

Esse artigo tem como principais implicações pelo menos dois aspectos: a adaptação do currículo e a oferta de um conteúdo escolar não diferenciado dos conteúdos previstos para o componente curricular que o aluno estiver cursando. Esses aspectos têm sido considerados um grande dilema por parte dos professores de apoio⁹, designados para trabalhar com os alunos de inclusão pela mesma resolução, e dos professores regentes.

9 Conforme mencionei na introdução dessa tese, o professor de apoio é garantido aos alunos que possuam laudo médico e cabe às escolas solicitarem o envio desse profissional através da SEE-MG que por sua vez determina o número de professores de apoio para cada escola. Após isso, a escola pode designar um professor de apoio não somente para acompanhar um aluno especificamente, mas vários deles.

O dilema tem como pano de fundo o seguinte contexto: o fato de que o professor de apoio, cuja formação geralmente é educação especial e inclusiva ou pedagogia, seguida de pós-graduação naquelas áreas, nem sempre se sente seguro para adaptar conteúdos de todas as disciplinas que o aluno estuda. Isso é agravado pelo fato de que esses professores de apoio nem sempre podem contar com a ajuda dos professores regentes que, por sua vez, nem sempre dispõe de estratégias para fazer com que sua disciplina seja ministrada de forma inclusiva.

Esse cenário desenvolve-se concomitante a outro problema. Trata-se do que a resolução chama de “adaptação”. Esse termo tem sido comumente compreendido por parte dos professores de apoio e dos professores regentes como a necessidade de simplificação dos conteúdos, o que varia desde a uma infantilização das atividades (MAFFEZOLI, 2004) a uma supressão de habilidades e competências básicas para a educação crítica dos alunos (ARROYO, 2000), **justificada**, a princípio, pelo laudo médico dos alunos, como retomarei na seção seguinte.

É digno de nota que a adaptação de conteúdos conflita com a Lei Brasileira de Inclusão, que defende o desenho universal (MACE, 1990) para as atividades. Esse desenho universal é explicado na lei como “uma concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico” (BRASIL, 2015, p. 29).

Muitos pesquisadores críticos na área da inclusão têm defendido a ideia de uma diversidade de atividades e estratégias que possam permitir aos alunos aprender de muitas formas sem que a adaptação das atividades seja mais uma forma de discriminação desses alunos (RAMOS, 2016; CAMARGO, 2017). Esses autores fazem eco às palavras de Mantoan (2009):

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma não conduz a uma transformação pedagógica das escolas, exigida pela inclusão. Esta inovação implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares:

planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva, as atividades devem levar em conta que os alunos não aprendem de uma forma previsível e controlada, baseada em causa e efeito, como expliquei anteriormente. A diversidade das atividades, das linguagens presentes nelas e das estratégias de ensino reforçam uma diversificação em oposição a uma adaptação. A diversificação enquanto um processo contínuo tanto leva em consideração o contexto do ensino e aprendizagem sem ignorar as questões de gênero, classe, sexo, raça e deficiência, quanto valoriza as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem desses contextos (FLEMING, 2001; GARDNER, 1983).

A diversificação das atividades reforça o modelo social da inclusão e o desenho universal da aprendizagem. Em decorrência disso, temos a valorização das potencialidades dos sujeitos para além do modelo médico que é pautado nas informações do laudo (MANTOAN, 2009). Como mencionei anteriormente, a adaptação das atividades está ligada a esse documento que tem sido utilizado por muitos como um instrumento para nortear suas práticas pedagógicas.

6. A Educação Inclusiva e a Linguística Aplicada: um diálogo transdisciplinar urgente

A Educação Inclusiva tem sido amplamente conhecida sobremaneira por meio da força das linguagens que a torna real, ou pelas linguagens que expressam os desafios e as conquistas diante de sua implementação na prática. A exemplo disso, temos leis, materiais didáticos, discursos e outros textos (orais e escritos) em diversas linguagens e línguas que oportunizam ou dificultam a promoção da EI mundialmente.

Se a EI resgata mundialmente a ideia de que a educação é um direito de todos, não podemos dissociar o ensino e aprendizagem de lín-

guas do usufruto desse direito. A própria LDB assegura que aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito de todos em seu artigo 36, inciso III. Isso é endossado pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006) e pela Base Nacional Comum Curricular, implantada em 2018 nas escolas públicas e privadas do Brasil. Todos esses documentos enfatizam o direito à educação e associam a língua estrangeira (especialmente o inglês) como parte fundamental desse direito. Isso licencia e reforça a relação entre Educação Inclusiva e Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas maternas ou estrangeiras em nosso país.

Em uma perspectiva mundial, não há como falar de inclusão na era globalizada se não levarmos em consideração o papel da aprendizagem de línguas estrangeiras nesse cenário. Utilizando a língua inglesa como exemplo, autores como Canagarajah (2002) e Kumaravadivelu (2006) afirmam que a globalização enquanto um fenômeno mundial vale-se do papel da língua inglesa como *língua franca*, ou língua internacional da comunicação científica, ideológica e tecnológica, para levantar a bandeira da inclusão. Nessa linha, compreender a relação entre Educação Inclusiva e Linguística Aplicada pode significar uma afirmação do direito de todas as pessoas, o que inclui o aluno em situação de deficiência, de utilizar uma língua estrangeira para diversos fins. Além disso, a EI e a LA podem ser aliadas em uma educação crítica que desenvolve a agência dos sujeitos (MONTE-MOR, 2017) e que ofereça “propostas com foco na formação de cidadania ativa e engajada, em que o termo cidadania seja expandido para além de direitos e deveres do indivíduo” (MULIK; REIS, 2019, p. 148). As principais pesquisas em LA considerando a EI surgiram na década de 1990 (MEDRADO; CELANI, 2017). No entanto, embora já tenhamos um campo de pesquisa consolidado na interseção LA-EI e tempo suficiente de produção, essas pesquisas ainda não chegam aos cursos de graduação, especialmente no curso de Letras, na velocidade necessária para acompanhar as demandas da inclusão. De acordo com Medrado e Celani (2017), um dos maiores desafios das licenciaturas na atualidade é

[f]ormar professores que estejam dispostos a se transformarem ao longo do processo e da sua prática, e esse posicionamento abrange, a nosso ver, a transformação diante de contextos inclusivos. Além disso, indiciam ações e espaços formativos que podem ajudar futuros professores a desenvolverem e mobilizarem saberes e estratégias de flexibilização e adaptação dos contextos de inclusão, das relações interpessoais e materiais didáticos (MEDRADO; CELANI, 2017, p. 29).

A mobilização de saberes e estratégias de flexibilização e adaptação dos contextos de inclusão podem ser viabilizadas pela transdisciplinaridade compartilhada pela EI e pela LA. Essas áreas, por serem transdisciplinares, interagem entre si de forma dinâmica e podem visibilizar e melhorar as experiências humanas por meio das múltiplas linguagens e línguas. A negação da relação entre a EI e a LA pode contribuir para aumentar as barreiras atitudinais que impedem a mobilização de saberes e estratégias de flexibilização nos referidos contextos:

7. Das palavras que jamais poderão ser finais

A Educação Inclusiva e a Linguística Aplicada precisam se unir para o exercício de direitos e deveres sociais de todas as pessoas, de modo que, ao invés de barreiras, possamos construir pontes por meio das múltiplas linguagens e das diversas línguas que perpassam nossa existência nesse mundo desigual. Uma das principais estratégias educacionais para o enfrentamento desse mundo desigual tem a ver com a forma como lidamos com as linguagens e realidades representadas pela língua nos textos. A formação de professores para a inclusão pode ser o “motorista” atento para que a Linguística Aplicada e a Educação Inclusiva continuem seguindo seu diálogo transdisciplinar sempre atenta ao seu retrovisor, sem deixar ninguém e nenhuma língua ou linguagem para trás.

Referências

ARROYO, Miguel G. “Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos”. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOHN, Hilário I. *Linguística Aplicada*. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino (org.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/544283>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Decreto legislativo nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica (CNE/CEB) **Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In: BLOCK, David; CAMERON, Deborah (ed.). **Globalization and language teaching.** London: Routledge, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara S. Z. de; CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Linguística Aplicada** – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CORDER, Stephen Pit. **Introducing Applied Linguistics.** Harmondsworth: Penguin, 1973.

COSTA, Hilda Rodrigues da. **O discurso historiográfico da Linguística Aplicada brasileira.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiás: UFG, 2011.

EVENSEN, Lars Sigfred. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 73-78.

FLEMING, Neil D.V.A.R.K. **Visual, Aural/Auditory, Read/Write, Kinesthetic.** New Zealand: Bonwell Green Mountain Falls, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GOMES DE MATOS, Francisco C. Mais 10 anos de Linguística Aplicada no Brasil: 1975-1985. **Revista HELB**, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/217-mais-dez-anos-de-linguistica-aplicada-no-pais>. Acesso em: 02 out 2020.

JANUZZI, Gilberta S. Martino. **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas: Cortez Editora, 1992.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Formando para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 263-284.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003. 339 p.

KUMARAVADIVELU, Bala. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, 28, p. 27-48, 1994.

MACE, Ronald L. *et al.* Accessible environments: toward universal design. In: PRIESER, Wolfgang E.; VISCHER, Jacqueline C.; WHITE, Edward T. (ed.). **Innovation by design**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1990. p. 187-219.

MAFFEZOLI, Roberta Roncali. **“Olha, eu já cresci”**: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. 2004. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. **Ensino colaborativo**: estratégias de ensino para a inclusão escolar. Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro: Uerj, 2014. p. 1-8. Disponível em: www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 19 jun, 2023.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDRADO, Betânia Passos; CELANI, Maria Antonieta Alba. A lei brasileira de inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas. *In*: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017. p. 203-220. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319294229_A_Lei_Brasileira_de_Inclusao_as_antigas_e_novas_demandas_para_a_formacao_de_professores_de_linguas. Acesso em: 05 jul 2020.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-23.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MONTE-MÓR, Walkyria. **Letramentos, construção de sentidos e expansão interpretativa**: práticas em discussão [Minicurso]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 23 nov. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MULIK, Katia B.; REIS, Elaine Íris. Letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e questões filosóficas: diálogos com Bourdieu e Derrida. **Revista**

Pensares em Revista, UERJ, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38953>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo; Brasília: Editora USP; Unesco, 1994. Apresentação. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. cap. 1, p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola. 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Sobre a indissociabilidade do historiar a linguística do próprio fazer da linguística. **D.E.L.T.A.**, v. 5, n. 2, p. 225-240, 1989.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 149-168.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3. ed. São Paulo: Editora Summus, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHEIFER, Camila L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desterritorialização – um movimento do terceiro espaço. **RBLA**, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William C. **Inclusion**: A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, 1995.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 06 out. 2020.

ANÁLISE DA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA: UM OLHAR PELA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Tielle Alues Souto¹

1. Introdução

As narrativas são consideradas elementos importantes para compreender melhor aspectos de uma dada cultura. Conforme Bell (2002) as narrativas são a representação de eventos da vida real em relatos sequenciados, e vem chamando a atenção de pesquisadores por apresentarem traços definidores de uma cultura, o qual são encontrados nas estruturas das narrativas. Segundo o autor, elas dão possibilidades de construção de significação dessa cultura também por meio de histórias, que são observadas e analisadas pela ótica do narrador. Além disso, Muylaert *et al.* (2014) aponta que as narrativas permitem ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência seja revelada, o que envolve aspectos fundamentais para compreensão tanto do sujeito, como do contexto em que está inserido. Baseado na importância da narrativa para compreensão de várias questões, o estudo realizado foi desenvolvido a partir da narrativa de aprendizagem de línguas de uma estudante de Doutorado. Essa narrativa apresenta aspectos relacionados aos seus primeiros contatos com uma segunda língua e todo processo narrado. Podemos considerar que a aprendizagem de línguas em nosso país não é considerada

1 Doutoranda em Estudos Linguístico- POSLIN- UFMG. Linha de pesquisa: Linguagem e tecnologia. CAPES. Orientadora: Ana Cristina Fricke Matte. *E-mail*: tiellealves@ufmg.br.

tão fácil por várias questões. Paiva (2008) aponta que essa dificuldade pode estar associada às limitações contextuais, à ausência de *input* autêntico no ambiente escolar e às poucas oportunidades de uso do idioma em situações reais. Porém, mesmo diante desse contexto, alguns aprendizes adquirem um bom domínio da segunda língua, assim como será apresentado na narrativa estudada. Conforme Charaudeau (2012) as narrativas representam legados, memórias, ou seja, são formas de expressão únicas. O autor defende que a narrativa é algo inerente ao homem, é uma busca constante e infinita pela verdade. Portanto, podemos compreender que ela representa uma parcela dessa verdade através dos fatos e gestos narrados.

Paiva (2008) corrobora com os apontamentos feitos por Charaudeau (2012) ao considerar que as narrativas de aprendizagem de línguas podem revelar diferentes aspectos da complexidade da aquisição de uma segunda língua. Segundo a autora, as reflexões pessoais nesses textos, narrativas, reúnem eventos escolares, experiências particulares. Questões de identidade, crenças, medos, preferências, e relações pessoais e institucionais. Essa compreensão do narrador diante da língua que foi aprendida, tem grande importância em ser analisada, pois além de representar suas experiências individuais, podem fornecer *insights* interessantes sobre a aprendizagem de segunda língua. Para tal objetivo, escolhi a narrativa de uma aluna da disciplina de “Tecnologia digitais e autonomia na aprendizagem de línguas”. Essa narrativa chamou a atenção por apresentar várias experiências que culminaram em uma aprendizagem significativa da língua inglesa. A narradora se atentou aos detalhes vívidos, assim como aos sentimentos que estiveram presentes em cada momento.

Escolhe-se inicialmente como corte de análise as condições iniciais, contextos e motivações que impulsionaram a narradora aos estudos da língua inglesa. Além disso, foram analisadas as experiências que ocasionaram as mudanças na forma de aprender, da rotina, das tomadas de decisões e as evoluções diante pequenos acontecimentos que impulsionaram para decisões importantes na vida de um estudante de segunda língua. É importante salientar que a narrativa não se

apresenta apenas na forma verbal, ela se constitui também de imagens, sendo consideradas adicionalmente como uma narrativa visual. Segundo Silva (2020) a análise de conteúdo tem sido a metodologia mais utilizada na análise de narrativas visuais, pois esse tipo de análise pode codificar significados que vão além de uma leitura comum. Porém, Bell (2001) salienta que embora esse tipo de análise seja necessário, o mesmo não traz embasamento suficiente para um estudo qualitativo. Para tanto, o autor sugere que a análise de conteúdo seja combinada com outra técnica, assim como a análise semiótica, que para ele, permite um estudo mais completo dos dados.

2. A Semiótica discursiva como método de análise de narrativas

Podemos considerar que todas as linguagens, verbais ou não verbais, compartilham uma característica importante “são sistemas de signos usados para a comunicação” (FIORIN, 2003, p. 15). Segundo o autor, esse aspecto comum tornou possível conceber-se uma ciência que estuda todo e qualquer sistema de signos, a Semiótica. A teoria Semiótica tem como objetivo o estudo da significação, que percorre, segundo Pais (1991) da mente do falante à mente do ouvinte. Castro e Portela (2018) apontam que desde o surgimento da teoria semiótica, na década de 1960, priorizou-se uma abordagem dedicada à ação, e nessa perspectiva, o percurso gerativo do sentido e os três níveis que o compõem, o fundamental, narrativo e discursivo, foram construídos. Em suma, conforme Fiorin (2003) o nível fundamental abriga as características que constroem a base de um texto e são fundamentadas na utilização de termos opostos. No nível narrativo, os valores abstratos e virtuais do nível anterior – fundamental – transforma-se em valores inscritos em objetos, o que faz esses objetos se tornarem objetos-valor (Ovs), com os quais os sujeitos podem se relacionar, seja por conjunção ou por disjunção. Fiorin (2002) apresenta que no nível discursivo, analisam-se as categorias de pessoa, tempo e espaço que protejam o texto numa situação comunicativa, os temas, e as figuras.

A análise de textos verbais e não verbais por meio da semiótica discursiva não implica, necessariamente, observar cada texto dentro de uma estrutura previamente construída, mas, sobretudo, verificar as possíveis articulações e construções de sentido que, no texto, produzem uma determinada estrutura (CASTRO; PORTELA, 2018, p. 2).

Podemos observar que a análise de um certo texto pode ser feita baseada na sua estrutura como centro de partida para compreender seus significados. Barros (2005) afirma que a semiótica “tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11). Nesse sentido, entendemos que a semiótica, principalmente a discursiva, que é o foco do estudo, entende o texto enquanto um objeto de significação, voltando-se para estudar os meios que fazem parte de sua estrutura significativa. Em outras palavras,

... procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, concebido sob a forma de um percurso global que simula a “geração” do sentido (MATTE; LARA, 2009, p. 340).

O sujeito da enunciação faz uma série de “escolhas”, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e “conta” ou passa a narrativa, transformando-a em discurso (BARROS, 2005, p. 53). No caso da narrativa que foi analisada, a enunciadora apresenta uma sequência cronológica desses elementos apresentados por Barros (2005), assim como tempo, espaço, pessoas, figuras e outros. Nesse sentido, apresento a seguir a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo baseado na Semiótica discursiva.

3. Metodologia

O presente estudo se organiza como descritivo, com abordagem qualitativa por meio da análise de conteúdo e análise semiótica. Flick (2009) considera que a abordagem qualitativa pode ser definida de forma sucinta como um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria. Conforme o autor, a interseção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro do estudo. Silveira e Córdova (2009) consideram que a pesquisa qualitativa se fundamenta, dentre outros atributos, em descrever, compreender e explicar o objeto de estudo. A pesquisa qualitativa se preocupa em capturar um nível de realidade que não pode ser mensurado quantitativamente. Para tanto, o estudo utilizará a análise de conteúdo com objetivo apontar os aspectos apresentados. A análise de conteúdos consiste em uma técnica de análise dos dados popularizada por Bardin (2004) que define a análise de conteúdo como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar em um estado ulterior a sua consulta e referência” (BARDIN, 2004). Esse método tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por meio de procedimentos de transformação.

Segundo Bardin (2004), o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilidade do acesso ao observador, de tal forma que esse obtenha o máximo de informações. Na análise de conteúdo, há um primeiro contato com o objeto estudado, que é chamado de “leitura flutuante”, o qual irá permitir um olhar primário sobre a narrativa. Em seguida, é necessário fazer uma codificação que corresponde a “uma transformação dos dados brutos do texto, permitindo atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2004, p. 103).

Nesse sentido, foram analisadas características da narrativa, assim com o objetivo de apresentar elementos significantes, que estão ligados à relação de expressão, e elementos do significado, que estão ligados ao conteúdo. Foram feitas também uma busca de palavras

que se repetem no texto e que estão carregadas de significado e sentimento. Além disso, buscou-se codificar as imagens apresentadas durante a narrativa. Por fim, é preciso fazer também a análise dos dados obtidos, sendo a análise de conteúdo uma das técnicas mais utilizadas para esse fim. Essa fase correspondeu a utilização da Semiótica como base teórica para analisar e compreender os dados obtidos no estudo. Para tanto, foi utilizada a Semiótica discursiva, proposta por Greimas (1979), a qual se constitui como uma teoria da significação, cuja primeira preocupação é explicitar “as condições de apreensão e da produção de sentido” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 415) e de significados.

4. Análise da Narrativa

Com o objetivo de compreender melhor sobre a narrativa escolhida, a mesma foi dividida de forma sequencial em pequenas partes. Tal divisão tem como intuito a análise mais detalhada e cuidadosa de cada aspecto da narrativa em questão. O objetivo modal, ou seja, “o querer, o dever, o poder e o saber, necessários para a obtenção dos objetos de valor – que são o objetivo último da ação narrativa” (FIORIN, 1999, p. 5) da narrativa é apresentar a busca da aprendizagem de segunda língua no seu contexto histórico. Através desse objetivo modal, a narradora apresenta a concretização dessa busca, que se configura no objeto de valor.

(1) Desde pequena a Língua Inglesa já me chamava atenção e eu “fingia falar” a língua nas minhas brincadeiras de crianças. Me recordo que naquela época eu tinha pouco acesso à língua, o pouco que eu via de Inglês era pelas músicas no rádio ou em algum programa de TV.

A narrativa, conforme Barros (2005) quando apresentada em primeira pessoa, produz um efeito de subjetividade na visão dos fatos vividos e narrados por quem os viveu, que os passa, assim, impregnados de parcialidade. Esse tipo de narrativa é considerada desembreagem

enunciativa. Podemos perceber na narrativa que a pessoa que narra os fatos é a mesma a qual os fatos ocorreram. Nessa primeira parte da narrativa, observa-se que o inglês era uma língua que instigava a curiosidade da narradora, mesmo sendo uma língua pouco presente no seu cotidiano. Percebe-se que o contato que a enunciativa possuía com a língua era de forma informal, através dos meios de comunicação existentes na época. Podemos observar que a partir de um certo momento, o inglês se tornou mais presente e esse interesse em aprender se tornou mais latente:

(2) Ao iniciar a 5ª série do ensino fundamental, passei a ter a disciplina de Inglês na escola e ao perceber meu interesse pela língua, minha mãe me matriculou no cursinho de idioma da cidade.

A partir desse momento, a narradora apresenta um contato mais próximo com o Inglês, aumentando seu interesse em aprender essa língua. Podemos perceber a figura da escola como sendo um elemento importante nessa transição de contato com o inglês, e a presença temporal de quando tudo aconteceu: na 5ª série do ensino fundamental. A presença da figura materna se torna presente para que o objetivo central se torne mais concreto, onde a narradora se utiliza de recursos visuais para representar essa concretização.

(3) Durante a semana, eu tinha uma aula de Inglês na escola e duas no cursinho. Lembro que eu estudava de manhã na escola e esperava ansiosamente pelo período da tarde para poder ir ao “Inglês”. Como o cursinho era em outro bairro, minhas colegas e eu íamos juntas, e tínhamos um combinado de falar só em inglês durante o caminho, mesmo tendo consciência que não falávamos tudo “certinho”.

Podemos observar nessa sequência da narrativa, que a narradora apresenta sua rotina com o objeto almejado, que é a aprendizagem mais significativa da língua inglesa. Nesse trecho, a narradora apresen-

ta sentimentos que estiveram presentes nesse processo, assim como a “Ansiedade”. Além disso, observou-se na narrativa a repetição de palavras que têm sentidos diferentes quando contextualizadas em cada parte da escrita. Foram destacadas palavras como: língua, pouco, música, aula, estudar, por exemplo.

(4) Um dos professores do cursinho sempre indicava um desenho da Disney ou um filme para assistirmos (em inglês) em casa, o que me motivava ainda mais a estudar o inglês. O fato de eu assistir aos filmes e, aos poucos, entender o que estava sendo falado, me fazia buscar por outros filmes, vídeos e *clips* de músicas em inglês. Acredito que minha paixão por filmes começou a partir desse momento, assim como, minha autonomia como aluna começou com ajuda desse professor porque eu buscava sempre algum material (revistas, músicas, filmes) em inglês para estudar, estar em contato com a língua.

Nessa fase da narrativa são apresentados os recursos utilizados para a aprendizagem da língua inglesa, tais como filme, vídeos, *clips*, música, revistas. A narradora também apresenta o seu desenvolvimento na autonomia de aprendizagem, que foi sendo construído com a ajuda do professor. Oxford (2003) apresenta que, para muitos aprendentes, a motivação surge através de alguma interação com os pares ou com um conselheiro ou professor de línguas. Ela enfatiza as condições situacionais em que a autonomia do aprendente pode desenvolver-se. Geralmente, a literatura traz condições que são criadas pelo aprendiz, e não geradas por ele. Essa perspectiva técnica sobre autonomia trata de estratégias de aprendizagem apenas como ferramenta que o professor pode oferecer para os alunos. Reinders (2020) aponta uma questão muito interessante sobre a autonomia na aprendizagem: o quanto é importante aprender além da sala de aula. O autor aponta que poucas pessoas permanecem aprendizes formais de línguas durante toda a vida. Importante para o aluno é ter desenvolvido habilidades de aprendizagem que continuem sem a ajuda de um professor.

Mesmo na educação formal, o aluno desenvolve parte de sua habilidade fora da sala de aula, como tarefa de casa, ouvir música ou navegar na internet. Reinders (2020) aponta que um impulso significativo para a aprendizagem pode derivar de experiências de uso da língua fora da sala de aula. Além disso, a narradora apresenta sentimentos tais como paixão e autonomia e em seguida representa os recursos utilizados para a aprendizagem através de imagens de filmes e revistas, demonstrando suas preferências por alguns que foram utilizados para desenvolver a aprendizagem.

(5) Tendo a oportunidade de estudar o inglês em dois contextos diferentes, eu percebia claramente as diferenças: Na escola, as aulas eram ministradas em português, não havia comunicação e interação em inglês. Em inglês era somente repetição oral do vocabulário e uma vez ou outra ouvíamos alguma música em inglês, que na maioria das vezes, era uma música que só a professora conhecia até então. No cursinho, as aulas eram praticamente toda em inglês, a sala era equipada com um projetor no qual a professora projeta os conteúdos e atividades, falávamos em inglês através de atividades de comunicação, ouvíamos áudios e assistíamos vídeos na língua alvo, tínhamos games e um livro didático, que na escola tradicional não tínhamos. Ao longo do ensino fundamental e médio, as aulas passaram a se concentrar na leitura de textos nas quais a professora chegava em sala, nos cumprimentava em inglês e nos entregava os textos ou as apostilas. Embora os contextos fossem diferentes, isso não nunca me desmotivou a estudar a língua, ia para as aulas, da escola e do cursinho, motivada a aprender. Apesar de ser tímida, as aulas de inglês me ajudavam de certa forma a perder a vergonha de falar em sala. Permaneci no cursinho de inglês até o final do ensino médio onde finalizei o nível intermediário.

Nessa parte da narrativa, a autora apresenta sua percepção em relação os contextos que sua aprendizagem em línguas é desenvolvida. Ela traz um contraponto entre esses dois contextos, apresentando aspectos que considera relevantes de serem apontados. Porém, mesmo diante dessa diferença dos dois contextos, a narradora apresenta que não houve uma desmotivação. Ela apresenta emoções antagônicas, tais como desmotivação, motivação e outros como vergonha.

(6) Logo, em seguida, ingressei na faculdade de Letras para, então, me tornar professora dessa língua que tanto me interessava, motivava e abriria portas nunca imaginadas. Foi na faculdade de Letras que pude colocar em prática todo o conhecimento adquirido no cursinho e desenvolver a fala em inglês. Cursei Letras na UFOP e tive muitas oportunidades para praticar a língua dentro e fora da sala de aula.

Nessa parte da narrativa, é apresentada uma outra fase do percurso da narradora. Ela apresenta a etapa da sua vida acadêmica que auxiliou na prática da segunda língua aprendida. Podemos observar que a narradora apresenta sentimentos similares em relação a suas expectativas na graduação, tais como interessada e motivada. Além disso, ela apresenta elementos visuais para representar essa fase de aprendizagem, que se configura em imagens da Universidade na qual ela cursou a graduação.

(7) Na sala de aula, as aulas eram em inglês, fazíamos apresentações de trabalho em inglês, escrevíamos textos de gêneros textuais e diversos. Nas aulas de literatura, líamos e discutíamos os livros em inglês, e, até fazíamos pequenos “sketches” ou teatro. Um elemento importante na minha aprendizagem em sala de aula foi o professor, tive professores maravilhosos, cada um com um perfil, mas dedicados e incentivadores. Traziam aulas interessantes, criavam um ambiente tranquilo e motivador. A utilização de diferentes recur-

tos didáticos, aulas diferenciadas foram essenciais para me motivar e me ajudar a aprender. Fora da sala de aula, sempre tinha um congresso com participação de palestrantes estrangeiros, além de inúmeros estudantes estrangeiros e, dessa forma, estava sempre em contato com falantes da língua. Me recordo, a primeira vez que conversei com um falante de inglês, na ocasião, estava participando de um congresso, no ICHS (Instituto de Ciências e Sociais) onde o curso de Letras é ministrado, e uma Americana que estava participando do congresso, se sentou ao meu lado e começou a me perguntar sobre a faculdade e eu respondendo.

A narradora apresenta o desenvolvimento da língua inglesa na fase contextualizada anteriormente. Segundo a narradora, o professor se constituiu como elemento importante para sua aprendizagem, apresentando aspectos que considerou importante para seu desenvolvimento. Conforme Reinders (2020), o papel do professor e do ambiente de aprendizagem inclui um processo gradual de mover os alunos da sala de aula para além da aprendizagem através de quatro etapas. A primeira é encorajar a aprendizagem por meio da conscientização e motivação. A segunda é a preparação para a aprendizagem por meio de prática controlada em sala de aula. A terceira é o apoio à aprendizagem por aprendizado, fornecendo assistência e oferecendo oportunidades de aprendizado que envolvam *Learning Beyond the Classroom* (LBC) com assistência mínima.

(8) Quando a Americana se despediu de mim, aí que a minha ficha caiu, que eu estava ali conversando com uma Americana em inglês. Nesse momento, foi um misto de sentimentos, alegria por entender o que ela dizia, satisfação em estar falando em inglês e uma felicidade de estar ali naquela situação e ser capaz de usar todo o conhecimento que eu tinha “acumulado” de tantos anos de estudo da língua.

Nessa parte da narrativa são apresentadas outra forma de desenvolver a aprendizagem de línguas e a percepção da construção do conhecimento nesse processo. A autora apresenta vários sentimentos considerados positivos para descrever essa etapa, tais como alegria, satisfação e felicidade. Nessa parte a autora apresenta sua satisfação em perceber o conhecimento adquirido até esse momento.

(9) No meu terceiro ano no curso de Letras, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio para os Estados Unidos, participei de um programa de estudos entre a UFOP e uma universidade em Wisconsin. O intercâmbio durou um ano e foi uma experiência muito rica tanto em termos acadêmicos quanto pessoal e cultural. Eu vivi a cultura Americana de forma intensa, tudo que eu via em filmes, eu estava ali “vivenciando” de alguma maneira. Por estar nesse novo contexto, aprendi muita coisa e para não esquecer, eu tinha um bloquinho de “New Words”, tudo que eu aprendia seja vocabulário, gírias, frases, eu anotava nesse bloquinho e de tempos em tempos, eu revia esse bloquinho. Finalizado o intercâmbio, voltei para o Brasil para cursar o último período de Letras.

Podemos observar, que a narradora apresentou experiências vivenciadas fora do país e descreveu esse processo de forma positiva para sua aprendizagem mais significativa. Ela apresenta denominação de contextos tais como experiências muito ricas, forma intensa, aprendi muita coisa. Além disso, a autora apresenta recursos utilizados para desenvolver seu conhecimento, tal como o bloquinho.

(10) Posso afirmar que fatores como motivação, interesse, autonomia foram fundamentais para a minha aprendizagem da língua. Poder estudar em contextos diversos: escola, cursinho, faculdade e em país de língua inglesa foram de suma importância, penso que cada

um deles complementou o outro. Após finalizar o curso de Letras, comecei a minha caminhada como professora de Língua Inglesa. Mas a aprendizagem continua, seja através de cursos, viagens, troca de experiências com colegas da profissão e estudantes. Continuo a assistir muitos filmes e séries em inglês para manter o contato com a língua, sempre digo aos meus alunos que temos sempre que buscar estar em contato com a língua de alguma forma, e de preferência de uma forma prazerosa e que nos motive e instigue a estudar a língua.

A narradora finaliza a narrativa apresentando sentimentos que considerou fundamentais para sua aprendizagem, tais como motivação, interesse e autonomia. Além disso, ela demonstra que seu conhecimento continua a ser construído de diversas formas, principalmente por aqueles desenvolvidos no decorrer da trajetória de aprendizagem da segunda língua.

5. Considerações Finais

Tendo em vista o objetivo exposto logo na introdução, ou seja, o de analisar a narrativa de aprendizagem de uma segunda língua, foram utilizados alguns conceitos e pressupostos gerativos de sentido, segundo as teorias da Semiótica Discursiva. Embora essa análise seja desenvolvida por um conhecimento inicial da teoria, o desenvolvimento da escrita teve grande importância para compreender melhor como a análise pode ser significativa. Portanto, reconheço a importância de uma exposição mais aprofundada dos conceitos, assim como da análise mais detalhada. No entanto, acredito na possibilidade de ter iniciado um diálogo produtivo com os leitores, levando até eles, uma breve apresentação de análise e uso da Semiótica Discursiva como teoria importante para tal objetivo.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise documental**. São Paulo: Editora Personal, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BELL, Philip. Content Analysis of Visual Images. *In*: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. **Handbook of Visual Analysis**. London: Sage Publications, 2001.
- BELL, Jill Sinclair. Narrative inquiry: more than just telling stories. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 207-10, 2002.
- CASTRO, Carolina Mazzaron; PORTELA, Jean Cristtus. A noção de conteúdo e de expressão no percurso gerativo do sentido. **Revista Estudos Semióticos**, v. 14, n. 3, USP, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2018.148463>.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- FIORIN, José Luiz. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 15, n. 1, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000100009>.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução à lingüística**, v. 1, 2, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2550517/mod_label/intro/NEGR%C3%83O_EstruturaDaSentenca.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.
- MATTE, Ana Cristina F.; LARA, Gláucia Muniz P. Um panorama da semiótica greimasiana. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- MUYLAERT, Camila Junqueira; JÚNIOR, Vicente Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc. Enferm.**, USP, São Paulo, v. 48, 2014. DOI: 10.1590/S0080-623420140000800027.

OXFORD, Rebecca L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. *In: PALFREYMAN, David; SMITH, Richard C. (ed.). **Learner autonomy across cultures***. London: Palgrave Macmillan, 2003. p. 75-91.

PAIS, Cidmar Teodoro. Sociossemiótica, semiótica da cultura e processo histórico: liberdade, civilização e desenvolvimento. *In: **Anais do V encontro nacional da ANAPOLL***. Porto Alegre: 1991. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL_XXX/ART139.pdf . Acesso em: 11 nov. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, ed. 8, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200004>.

REINDERS, Hayo. A framework for learning beyond the classroom. *In: RAYA, Manuel Jimenez; VIEIRA, Flávia. **Autonomy in Language Education***. London: Routledge, 2020. p. 63-73.

SILVA, Marina Morena dos Santos e. Narrativas e multimodalidades. *In: JUNIOR, Ronaldo Corrêa Gomes (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas***. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural%2F2020.572.62-85>.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *A **Métodos de pesquisa***. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009.

AS PESQUISAS SOBRE A ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EVIDÊNCIAS E LACUNAS

Marcelo de Castro¹

1. Introdução

Na última década, poucos foram os avanços nos estudos sobre o ensino e aprendizagem da ortografia do Português Brasileiro (doravante PB). Cagliari (1992, 2002), Lemle (2002), Morais (2002, 2007a, 2007b), Oliveira (1990, 2005) são considerados, no geral, as principais referências teóricas na área, todavia os estudos por eles engendrados são, majoritariamente, dos anos 1990 e início dos 2000.

Nesse contexto, questiona-se: as pesquisas sobre a norma ortográfica do PB têm trazido novidades à área temática em questão ou continuam reproduzindo os tradicionais pressupostos teóricos, como os citados? De modo a responder a tal pergunta, o presente texto – recorte de uma pesquisa de doutorado (CASTRO, 2022) – visou mapear dissertações e teses cujo objeto de estudo foi o ensino e/ou a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental II (EFII)², a fim de apresentar evidências e lacunas no campo. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico – na lógica da abordagem qualitativa (PAIVA, 2019) – que será exposto adiante.

1 Doutor em Linguística Aplicada. Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães. *E-mail*: marcelocastromc@hotmail.com.

2 A escolha do EFII parte do foco da tese citada de Castro (2022).

Além dessas considerações introdutórias, este texto está organizado em mais cinco seções que apresentam na respectiva ordem: i. uma teorização em torno da norma ortográfica do PB; ii. os caminhos metodológicos seguidos para realização do levantamento bibliográfico; iii. a descrição e a análise dos resultados encontrados; iv. as considerações conclusivas, mas não exaustivas, sobre a investigação concretizada.

2. Ortografia do PB

A palavra “ortografia” deriva, etimologicamente, de duas palavras gregas: “orthos” = correto, direito, exato e “graphos” = grafia, escrita; e significa, pois, grafia correta. De acordo com Morais (2002), a ortografia é um acordo social, resultado de uma convenção negociada historicamente, a partir de noções, por exemplo, fonográficas e etimológicas. Ao se ter ciência de que existe uma variedade de falares, a norma ortográfica visa facilitar a comunicação escrita (MORAIS, 2002).

Na escrita, por sua vez, há diferentes regularidades e irregularidades que não recebem a mesma terminologia pelos estudiosos da área (cf. FARACO, 2015; LEMLE, 2002; MORAIS, 2002, 2007a; NÓBREGA, 2013; SOARES, 2018; ZORZI, 1998 etc.). Por esse motivo, aqui será feita uma mixagem entre a nomenclatura, as explicações e as exemplificações propostas por Morais (2002, 2007a), Nóbrega (2013) e por Soares (2018), como uma revisão da literatura na área.

Conforme Morais (2007a), a norma organiza-se em correspondências regulares e irregulares. Em relação às primeiras, as quais os alunos podem aprender por meio de uma instrução reflexiva³ que leve ao desenvolvimento da consciência metalinguística⁴, há três tipos:

3 Um processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, apoia-se na ideia de “gramática reflexiva” a qual conduz o estudante à explicitação consciente, à redescoberta de fatos e de elementos linguísticos, assim como à ampliação produtiva de variedades e recursos da língua não dominados inconscientemente (TRAVAGLIA, 2005).

4 Para Morais (2019), a consciência metalinguística é a ação de analisar a língua como objeto de reflexão (MORAIS, 2019).

i) regulares diretas, relativas às relações biunívocas, em que um único grafema representa um fonema e vice-versa. Para Soares (2018), no início da alfabetização, é comum haver essas trocas motivadas pela falta de sensibilidade referente à distinção de um fonema sonoro (como /b/, /d/ e /v/) e um surdo (como /p/, /t/ e /f/). Isso ocorre devido à realização desses sons se concretizar no aparelho fonador de forma muito semelhante, sendo diferente apenas na vibração das cordas vocais (fonema sonoro) ou não (fonema surdo). Tal fato exige um trabalho com a consciência fonológica no nível da consciência fonografêmica. O quadro 1 sintetiza esse tipo de regularidade biunívoca para as consoantes:

Quadro 1 – Correspondências regulares diretas dos grafemas consonantais

Grafema	Fonema	Exemplo
	/b/	b iblioteca
<d>	/d/	d ança
<f>	/f/	f loresta
<p>	/p/	p ássaro
<t>	/t/	t erreno
<v>	/v/	v ulcão

Fonte: Reprodução de Nóbrega (2013, p. 21)

Além dessas seis consoantes, os fonemas /l/, /m/ e /n/, no início de sílaba, também são correspondências diretas, representados, respectivamente, pelos grafemas <l>, <m> e <n>, segundo Faraco (2015)⁵.

ii) regulares contextuais, nas quais o contexto interno da palavra é o que elucida qual letra ou dígrafo (conjunto de dois grafemas representado por um único fonema) deve ser empregado. Por isso, segundo Soares (2018), é crucial, no ensino da língua escrita, a explicitação dos contextos principais dessa regularidade sistematizada abaixo:

5 O fonema /ɲ/ (representado pelo grafema NH) não é uma regularidade direta em todos os falares brasileiros, pois, em certas localidades, não é pronunciado, mas somente nasaliza o vogal anterior (por exemplo, [bãyu] para “banho”) (SOARES, 2018).

Quadro 2 – Correspondências regulares contextuais dos grafemas consonantais

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/k/	<c>	antes de A, O, U	cavalo, sacola, cubo
	<qu>	antes de E, I	queda, quilo
/g/	<g>	antes de A, O, U	gato, gota, agudo
	<gu>	antes de E, I	guerra, guitarra
/h/	<r>	no início da palavra	rato, rua
	<rr>	no fim de sílaba	carta, morte
		entre vogais	carro, morro
/r/	<r>	entre vogais em sílaba CCV	cara, fera prata, cobra
/ʒ/	<j>	no início de sílabas com A, O, U	jabuti, jogada, cajuína
/z/	<z>	no início de palavras com som de Z	zabumba, zinco
		no início de sílaba precedido por vogal nasal (com n) ou consoante	zonzo, banzo, marzipã
/z/	<x>	precedido por E e seguido por qualquer vogal	exato, exótico, exibir, exuberante
/z/	<s>	após ditongos	pausa, coisa, lousa, faisão
/s/	<s>	no início de palavra e formando sílaba com A, O, U	sapo, sorte, sucesso
		no fim de sílaba sendo precedida por A, O, I, U	pasta, poste, alpiste, fustigar
/m/	<m>	em sílabas nasalizadas antes de P e B no interior de palavra	campo, samba
/n/	<n>	em sílabas nasalizadas antes das demais consoantes no interior de palavra	canto, vento
/s/	<c> ou <ç> (e não <s>, <ss> ou <sc>)	após ditongos	beijo, foice, louça

Fonte: Adaptação a partir de Faraco (2015, p. 44-46), Luft (2012, p. 33), Morais (2002, p. 31) e Soares (2018, p. 299)

Além dessas regras que abarcam muitas consoantes e, em menor proporção, dígrafos, cabe sistematizar outros casos contextuais (e diretos) que envolvem as vogais:

Quadro 3 – Correspondências regulares contextuais e diretas dos grafemas vocálicos

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/a/	<a>	-	ave, macaco, fubá
/ã/	<an> <am>	em sílaba tônica para marcar a nasalidade da vogal	manta, campo
	<a>	em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	cama, cana, ganha
	<ã>	-	irmã, maçã
/e/	<e>	em posição pretônica e tônica	equipe, medo, cabelo, você, ipê
/ɛ/	<e>	em sílaba tônica	pedra, médico, canela, café
	<e>	em posição pretônica ⁶	excesso, delgado
/ẽ/	<en> 	em sílaba tônica para marcar a nasalidade da vogal	mente, tempo, sempre
	<e>	em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	tema, pena, lenha
	<en> 	no final de palavra para marcar a nasalidade da vogal	abdômen, pólen
/o/	<o>	em posição tônica	ovo, boca, garoa
/ɔ/	<o>	em posição tônica	ócio, foca, corda, pobre
	<o>	em posição pretônica ⁷	projeto, colégio
/õ/	<on> <om>	em final de sílaba seguida de consoante	onda, bondoso, bomba, compra
	<o>	em final de sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	cômodo, sono, ponha

6 Pode haver variação a depender do dialeto.

7 Pode haver variação a depender do dialeto.

/u/	<u>	em posição tônica e pretônica	juba, mudo, chuva, rubi
	<o>	em posição átona final	ponto, manto
/ũ/	<un>	em final de sílaba seguida de consoante na sílaba seguinte	junto, mundo, chumbo, rumba
	<um>		
/i/	<i>	em sílaba tônica	ideal, cidra, pino
	<e>	em sílaba átona	penete, nobre
/ĩ/	<in>	em sílaba nasal tônica	índio, cinto, pingo
	<im>		
		em sílaba nasal átona	enfeite, emprego
	<en>		
	<i>	em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	lima, hino

Fonte: Reprodução de Couto (2020, p. 30-31), adaptado de Nóbrega (2013) e Soares (2018)

iii) regulares morfossintáticas, em que são os aspectos gramaticais da palavra que definem a regra, como no caso de adjetivos indicadores de lugar de origem que se grafam com “esa” (por exemplo, “portuguesa”, “inglesa”, “tailandesa”). A seguir, são apresentados alguns casos dessa tipologia (para consoantes, dígrafos e ditongos) que, comumente, envolvem a noção de sufixos, classes de palavras e flexões verbais:

Quadro 4 – Correspondências regulares morfossintáticas⁸ dos grafemas vocálicos e consonantais

Grafema	Fonema	Contexto	Exemplos
<c> ou <ç> (e não <s>, <ss> ou <sc>)	/s/	sufixos -AÇA, -AÇO, -AÇÃO, -ECER, -IÇA, -ANÇA, -UÇA, -UÇO	barcaça, buzinaço, comunicação, amanhecer, hortaliça, festança, dentuça, dentuço

8 Na lógica dessa regularidade, é válido o trabalho a partir de “famílias” de palavras, isto é, de um conjunto de vocábulos derivados de um primitivo. Isso se aplica, por exemplo, aos derivados de palavras com os grafemas: <z> – enraizar (raiz), revezar (vez); <s> – empresário (empresa), gasoso (gás); <ch> – aconchegar (chegar), pichar (piche); <g> – massagista (massagem), engessar (gesso); <j> – laranjeira (laranja), enrijecer (rijo).

<c> (e não <s>, <ss> ou <sc>)	/s/	sufixo -ICE em substantivos derivados	doidice, chatice
<s> (e não <z>)	/z/	<p>sufixo -ESA em adjetivo indicador de lugar de origem (gentílicos femininos)</p> <p>sufixo -ÊS em adjetivo indicador de lugar de origem (gentílicos masculinos)</p> <p>prefixo terminado em -S (DES-, TRANS-) + palavra começada por vogal ou h</p> <p>com diminutivo em radical terminado em S</p> <p>adjetivos terminados em -OSO, -OSA</p> <p>sufixos -ESE, -ISA, -OSE em substantivos</p> <p>conjugações dos verbos “por” e “querer” (e daqueles derivados destes)</p>	<p>francesa, portuguesa</p> <p>holandês, francês</p> <p>desabafo, desarmonia, transatlântico</p> <p>casa > casinha, raso > rasinho</p> <p>gostoso, amorosa</p> <p>catequese, poetisa, glicose</p> <p>pus, pôs, puser, compôs, compusesse, quis, quise-mos, quiser⁹</p>
<s> e não (<z>)	/s/ ou /ʃ/	no final de palavra que tem marcação de plural ¹⁰	livros, bares

9 Os exemplos “pus”, “pôs”, “compôs” e “quis” apresentam /S/ em posição de coda, diante de silêncio. Esse é um contexto em que não há segmento seguinte do qual o traço [+voz] possa ser espreado, resultando na produção fonética [z]. Na prática, isso significa que, ainda que o argumento, nesse quadro, seja morfossintático, especificamente nas palavras elencadas, a única justificativa articulatória para que seja hipotetizada a correspondência do grafema <s> com a forma fonética [z], vozeada, é a possibilidade de assimilação progressiva, pouquíssimo comum no PB.

10 Sabe-se que a realização [s] ou [ʃ] do arquifonema fricativo é de natureza dialetal, com restrições estruturais diferentes em diferentes comunidades de fala.

<z> (e não <s>)	/z/	derivados em -ZAL, -ZEIRO, -ZINHO, -ZINHA, -ZITO, -ZITA sufixo -EZA em substantivos derivados de adjetivo sufixo -EZ em substantivos derivados	cafezal, cafezeiro, cafezinho, cafezito, avezinha beleza, pobreza rapidez, surdez
<s> (e não <c>, <ç>, <ss> ou <sc>)	/s/	sufixo -ENSE em adjetivos gentílicos	catarinense, fluminense
<ss> (e não <c> ou <ç>)	/s/	com prefixo terminado em vogal (A-, ANTE-, ANTI-, CONTRA-, INFRA-, ENTRE-, PLURI-, POLI-, PRE-, PRO-, PROTO-, RE-, SEMI-, SOBRE-, TRI-, ULTRA-, UNI-) ou em S (DES-, DIS-) + palavra começada com S verbos conjugados no pretérito imperfeito do subjuntivo	assentar, antessala, antisséptico, contrassenso, infrassom, entressafrá, plurisseriado, polissílabo, pressupor, prosseguir, protossolar, ressacar, semissono, sobressaltar, trissílabo, ultrassom, uníssono, dessalgar, dissociar cantasse, bebesse, partisse
<g> (e não <j>)	/ʒ/	substantivos terminados em -AGEM, -IGEM, -UGEM palavras terminadas em -ÁGIO, -ÉGIO, -ÍGIO, -ÓGIO, ÚGIO	massagem, origem, ferrugem estágio, egrégio, prodígio, relógio, refúgio
<j> (e não <g>)	/ʒ/	todas as conjugações de verbos terminados em -JAR, -JEAR	viajar (viajei, viaje, viajemos, viagem), arranjar (arranjei, arranje, arranjaríamos, arranjará)
<l> (e não <u>)	/w/ ou /u/	substantivos coletivos terminados em L	milharal, cafezal
<u> (e não <l>)	/w/ ou /u/	verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo	cantou, bebeu, partiu

<ão> (e não <am>)	/ã/	verbos na 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo	cantar ão , beber ão , partir ão
<m> (e não <ão>)	/ãw/	verbos na 3ª pessoa do plural de todos os tempos verbais, exceto o futuro do presente ¹¹	cant am , cant aram , cant avam , cant ariam
<r> (e não ø)	/h/	verbos no infinitivo	cant ar , beber, part ir
<d> (e não ø)	/d/	verbos no gerúndio	cant ando , beb endo , part indo
<n> (e não m)	/ĩ/, /ẽ/, /ũ/, /õ/	no final de palavra que tem marcação de plural	r ins , b ens , álb uns , pró tons

Fonte: Adaptação a partir de Cegalla (2008, p. 54-63), Faraco (2015, p. 44-46), Luft (2012, p. 27-62), Morais (2002, p. 33-34; 2007a, p. 23-24) e Nóbrega (2013, p. 31-32)

No que diz respeito às irregulares, são comuns:

Quadro 5 – Correspondências irregulares dos grafemas vocálicos e consonantais

Grafema	Fonema	Posição	Exemplos
<ch> ou <x>	/ʃ/	no começo ou no interior da palavra seguido de vogal que não forma ditongo	che iro, x er eta, m ex er, c ach oeira
<h>	ø	no início de palavra	h álito, h erança, h ino, h oje, h umilhar
<j> ou <g>	/ʒ/	no início ou no interior da palavra, seguido de E ou I	g êmeo, exig ir , j ib oia, pr ojeção
<s> ou <c>	/s/	no início da palavra, seguido de E ou I no interior de palavra, entre uma consoante e uma das vogais E ou I	cert eza, selo , cic atriz, sil êncio in seto, pers iana, perce -ber, núpc ias
<s> ou <ç>	/s/	no interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U	advers á rio, sen so, cons ulta, calça , cadarço , calç udo

11 Há mais uma exceção à regra em questão: o verbo “estar”, no presente do indicativo (“estão”), é grafado com **ÃO** (e não **AM**).

<s> ou <x>	/s/ ou /ʃ/	no interior da palavra em final de sílaba, seguido de consoante	teste, texto
<s> ou <z>	/z/ /s/ ou /ʃ/	no interior da palavra, entre vogais no final da palavra que não tem marcação de plural	camisa, azedo tênis, cartaz
<ss>, <ç>, <sç> (raro) ou <xs> (raro)	/s/	no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é A, O ou U	passar, assobiar, assunto, cabeça, endereço, açúcar, cresço, cresça, exsudar
<ss>, <c>, <sc>, <x>, <xc> ou <xs> (raro)	/s/	no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I	passeio, sucessivo, disfarce, macieira, crescer, descida, máximo, excelente, exsicar
<u> ou <l>	/w/ ou /u/	no final de sílaba	soltar, pousar, jornal, pica-pau
<e> ou <i>	/e/ ou /i/	em sílaba átona que não está no final da palavra	seguro, cigarro
<o> ou <u>	/o/ ou /u/	em sílaba átona que não está no final da palavra	bonito, tamborim
<l> ou <lh>	/l/ ou /λ/	diante de certos ditongos	Júlio, julho, família, toalha

Fonte: Adaptação a partir de Faraco (2015, p. 44-46), Morais (2002, p. 35) e Nóbrega (2013, p. 29-30)

No que concerne a essas irregularidades, não há regras que amparem o aprendiz, portanto, a consulta ao dicionário e a memorização da forma correta da palavra, por meio do contato com materiais escritos, são necessárias. Segundo Roberto (2016), essas irregularidades podem, inclusive, permanecer durante toda a trajetória escolar e se manifestar, ao longo da vida adulta, quando uma nova palavra surgir, por exemplo.

Segundo Morais (2002), o ensino da ortografia deve ser norteado por três princípios: I. o sujeito deve ter contato constante com materiais escritos em que norma ortográfica é usada, de modo que o aprendiz não só vislumbre a palavra “como um veículo de significados, mas como um objeto de conhecimento em si” (MORAIS, 2002, p. 63);

II. o educador deve engendrar oportunidades de ensino-aprendizagem que levem os estudantes a explicitar os conhecimentos ortográficos deles, por meio de dúvidas, reflexões, propostas de transgressão intencional das normas ortográficas; III. o professor necessita estipular metas para o desempenho ortográfico dos educandos, sem definir previamente o que precisa ser aprendido em cada série, mas a partir de um diagnóstico que considere os conhecimentos prévios e as dificuldades de cada turma, assim como de uma integração dos casos regulares/irregulares com a frequência de uso. Além disso, Morais (2012) adverte que, no ensino desse conteúdo, além do diagnóstico das principais e urgentes dificuldades ser basilar, não se pode limitar o trabalho a um único dia nem a transmissão de regras ou preenchimento de lacunas. É necessário, pois, propor atividades de pequenas durações e com intervalos de tempo.

3. Metodologia

Do ponto de vista metodológico, este estudo tem abordagem qualitativa, porque se materializa a partir de uma interpretação subjetiva de um levantamento bibliográfico (PAIVA, 2019). Nos meses de novembro e dezembro de 2019, no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹², tal levantamento foi realizado a partir da combinação de duas expressões-chave: “ortografia” e “ensino fundamental”.

Optou-se, intencionalmente, por esses dois termos, de forma bastante abrangente, que poderiam estar presentes em qualquer parte da dissertação ou da tese, sem restrições ao ano de publicação. A partir disso, intencionou-se, de maneira geral, compreender o recorte temático desses estudos, as perspectivas teóricas adotadas, as principais evidências empíricas já explicitadas na área e, por fim, as lacunas.

¹² Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Optou-se por esse repositório em detrimento do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois, numa pesquisa exploratória, observou-se que, no primeiro, há publicações científicas mais recentes, ainda indisponíveis no segundo.

Na totalidade, foram encontrados 186 resultados cujos resumos foram lidos (em alguns casos, foi feita a leitura inspeccional do texto completo), de modo a se selecionar as pesquisas que, de fato, articularam ortografia e EFII, na modalidade regular. Tendo eliminado estudos que abordavam a ortografia nos Anos Iniciais do Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (independente da etapa de escolarização), no Ensino Superior e até mesmo na escrita de professores de língua ou no ensino de português como língua estrangeira, reduziu-se o somatório a 42 investigações que foram lidas integralmente e cujas ideias serão discutidas na seção seguinte.

4. Em Busca de Evidências e Lacunas

O quadro 6, a seguir, apresenta os títulos das pesquisas em ordem alfabética, o sobrenome do(a) autor(a), o gênero textual de circulação (dissertação ou tese) e o vínculo acadêmico (programa de pós-graduação e universidade), o ano de publicação:

Quadro 6 – Pesquisas sobre ortografia no EFII disponíveis no BDTD

TÍTULO	AUTOR(A)	GÊNERO TEXTUAL E VINCULAÇÃO ACADÊMICA	ANO
1. A escrita no ensino fundamental II: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção	Souza	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015
2. A escrita no ensino fundamental II: a presença de desvios gramaticais e variação linguística na produção de gêneros discursivos	Rodrigues da Silva	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015
3. A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental	Padovani	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de São Paulo	2017

4. A oralidade na escrita de alunos do nono ano de uma escola pública de Franca	Alves	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2016
5. A reescrita de textos no ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries	Polessi	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá	2012
6. A segmentação não convencional de palavras na escrita de alunos do ensino fundamental II	Tomasi	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2019
7. A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do ensino fundamental II: dos erros aos acertos pela reescrita de texto	Garcia	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2016
8. Acréscimo do grafema <r> em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção	Cesar	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017
9. Apagamento do /R/ em formas verbais infinitivas em textos escolares: uma proposta de intervenção	Messias	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana	2019
10. Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunas do 7º e 8º anos do ensino fundamental	Lopes	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba	2015
11. Aprendizagem de ortografia: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental	Trajano	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2015
12. Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita	Paula	Tese do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo	2007

13. Consciência fonêmica e norma ortográfica: percepção do traço da sonoridade nas obstruintes	Ramos	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2016
14. Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico	Fernandes	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2016
15. Da fala para a escrita: uma abordagem da monotonização e da ditongação na escrita	Melo e Silva	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe	2015
16. Desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental	Gerei	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2017
17. Ensino da ortografia: uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do ensino fundamental	Romanino	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2016
18. Entre a fala e a escrita: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no ensino fundamental	Marquardt	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015
19. Entre a internet e a escola: a influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares	Santos	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo	2015
20. Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de trabalho	Stumpf	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015
21. Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II	Costa	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016

22. Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do Ensino Fundamental II	Fiel	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2018
23. Expressão escrita de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: caracterização e intervenção	Pisacco	Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016
24. Hipo e hipersegmentação em textos de alunos do 6.º e 8.º anos: da análise dos problemas de escrita à proposta interventiva	Santos	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará	2016
25. Interferência da fala na escrita de alunos do sexto ano: descrição, análise e intervenção	Mendes	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará	2015
26. O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNL D: normatividade e textualidade	Silva	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco	2006
27. O uso da rede social Facebook como ferramenta para ensino da ortografia em séries finais do ensino fundamental: o caso da hipossegmentação	Carvalho	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2018
28. Oralidade e escrita: uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental	Silva	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2013
29. Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia	Freitas	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2016

30. Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores	Sene	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista	2018
31. Problemas de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental	Benjamim	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará	2015
32. Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental	Moura	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba	2019
33. Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita	Almeida	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe	2019
34. Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do -r em coda final em formas verbais	Freitas	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2018
35. Regularidades ortográficas contextuais: atividades de intervenção educacional	Loth	Dissertação do Programa do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2015
36. Representação do fonema /s/ em contextos regulares: proposta de mediação pedagógica	Fandiño	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2018
37. Segmentação não-convencionais em produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de ensino	Ferreira	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2019
38. Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do ensino fundamental: um estudo longitudinal	Paranhos	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2014

39. Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em coda final de verbos	Almeida	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2016
40. Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos	Araujo	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo	2009
41. Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do ensino fundamental	Silva	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista	2014
42. Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG	Moreira	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2018

Fonte: Elaboração própria

Como se vê, foram identificadas 40 dissertações de mestrado e apenas 2 teses de doutorado. Uma destas está vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação (PISACCO, 2016) e outra a um de Psicologia (PAULA, 2007). Há, também, uma dissertação (SILVA, 2006) produzida na área de Educação, mas as demais – 39 – são de Letras/Linguística (fato já imaginável, já que a ortografia está bastante situada nos estudos linguísticos).

Tendo sido publicadas de 2007 a 2019, as pesquisas são, majoritariamente (69,04%), fruto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), um curso de pós-graduação *stricto sensu*, ofertado em rede nacional, em cinco regiões brasileiras e em parceria com universidades públicas. O PROFLETRAS almeja a formação de docentes que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, com o fito de melhorar a qualidade de ensino nas escolas do país. Esse é um dado interessante, pois, caso esse programa de formação continuada não existisse, o número de resultados do levantamento bibliográfico cairia de 42 para 13, isto é, sem o PROFLETRAS, as pesquisas sobre ortografia no EFII seriam mais escassas. Além disso, cabe pensar

o quanto essa faceta linguística tem sido mais refletida por aqueles profissionais que estão inseridos em sala de aula, que se defrontam com possíveis dilemas no processo de ensino-aprendizagem da norma ortográfica e que escolhem, diante desse cenário e via pesquisa científica, buscar compreensões, intervenções e inovações para essa realidade.

Em resumo, há duas tendências gerais e mais regulares no escopo desses trabalhos científicos: uma primeira na qual há a identificação, a classificação e a análise de conhecimentos/erros ortográficos identificados na escrita (de ditados ou de textos significativos) de discentes do EFII; e uma segunda em que, além dessa primeira perspectiva, também se adota a produção de atividades (aplicadas ou não no contexto investigado), em prol de aprimorar o desempenho ortográfico do alunado. Polessi (2012), Pisacco (2016) e Silva (2006) são exceções a esses dois padrões, pois o primeiro averiguou as questões relativas aos aspectos linguístico-discursivos no processo de reescrita textual; a segunda, a expressão escrita de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH); o terceiro, os livros didáticos¹³.

No primeiro grupo, há um número menor de pesquisas, já que, como dito, a maior parte destas foi produzida no âmbito do PROFLETRAS, programa de pós-graduação em que se estimula a reflexão teórica sobre a própria prática docente, mas também a elaboração de intervenções pedagógicas à realidade escolar em análise. Por isso, são estudos que mapeiam erros ortográficos gerais, frequentes e os classificam (PADOVANI, 2017; SENE, 2018; SILVA 2013), e outros que se restringem a um “problema” ou conhecimento ortográfico específico, como segmentação não-convencional (PARANHOS, 2014; SILVA, 2014); oralidade na escrita (ARAUJO, 2009); influência do sistema de escrita virtual na modalidade padrão escrita, como na ortografia (SANTOS, 2015) e conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita (PAULA, 2007).

¹³ Por serem exceções às duas tendências encontradas, as contribuições de Polessi (2012), Pisacco (2016) e Silva (2008) serão mencionadas no final desta seção, após uma explanação mais panorâmica do levantamento bibliográfico.

O segundo grupo, por sua vez, é mais expressivo – pelo fator citado acima – e as pesquisas agrupadas nele seguem, geralmente, uma mesma dinâmica: identificou-se um problema (ou mais) na produção escrita dos alunos do EFII e elaborou-se uma sequência de atividades para intervenção (algumas de forma tradicional, com preenchimento de lacunas, palavras isoladas; outras a partir de análise de gênero textuais com exemplos do fenômeno em estudo, com ou sem ludicidade). Em muitos casos, tal sequência foi aplicada e sempre gerou resultados efetivos na diminuição de erros ortográficos por parte dos aprendizes. O quadro seguinte sintetiza esses estudos, com indicação do autor, erro(s) ortográfico(s) focado(s) e ano escolar para o qual a intervenção foi estruturada:

Quadro 7 – Síntese das pesquisas com propostas de intervenção para erros ortográficos

Erro(s) ortográfico(s)	Pesquisa(s)	Ano(s) escolar
1. Apagamento do grafema <r>	Lopes (2015) Messias (2019)	7º, 8º 9º
2. Apagamento do grafema <r> e/ ou hipercorreção pela inserção de <r> em posição final de palavra (erregrafismo)	Almeida (2016) Cesar (2017) Freitas (2018)	8º 9º 7º
3. Correspondências regulares contextuais dos fonemas /h/ e /r/	Loth (2015) Fernandes (2016)	6º 7º
4. Correspondências regulares contextuais e morfossintáticas do fonema /s/	Fandiño (2018)	6º
5. Correspondências regulares diretas	Ramos (2016)	8º
6. Correspondência irregular dos grafemas <s>, <x> e <z>	Trajano (2015)	8º
7. Monotongação e ditongação	Moura (2019) Melo e Silva (2015)	7º 6º

8. Segmentação não-convencional	Carvalho (2018) Garcia (2016) Ferreira (2019) Fiel Santos (2016) Tomasi (2019)	9º 6º, 7º, 8º, 9º 9º 6º, 7º, 8º, 9º 6º, 8º 6º, 7º
9. Diversos erros decorrentes ou não da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	Almeida (2019) Alves (2016) Benjamim (2015) Costa (2016) Freitas (2016) Gerei (2017) Marquardt (2015) Mendes (2015) Moreira (2018) Romanino (2016) Rodrigues da Silva (2015) Souza (2015) Stumpf (2015)	6º 9º 8º, 9º 7º 9º 6º 9º 6º 7º 6º 8º 8º

Fonte: Elaboração própria

Todas essas investigações citadas no quadro 7 defendem o ensino sistemático e frequente da ortografia, devido à permanência de dificuldades ortográficas para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nota-se, também, que se baseiam e reforçam as classificações de regularidades e irregularidades propostas tradicionalmente na área, a partir de Lemle (2002) e Morais (2002). Ademais, de forma unânime, as propostas com estratégias e intervenções didáticas são de criação autoral dos pesquisadores e, nos casos das investigações em que essas atividades foram aplicadas, como já mencionado, sempre houve um resultado

positivo, isto é, constatou-se uma diminuição na quantidade de grafias incorretas.

Em maioria, as pesquisas alegam que a oralidade, principalmente em consideração à variação linguística de cada local, é o fato de maior influência nos erros presentes na escrita e advogam a favor do desenvolvimento da consciência metalinguística, especialmente da dimensão fonológica (SOARES, 2018). Também foi possível perceber que os resultados são inconclusivos quanto ao desempenho ortográfico em correlação à questão do gênero do sujeito, ou seja, às vezes o público masculino errou mais (cf. SILVA, 2013), às vezes o feminino se destacou nesse quesito (cf. MENDES, 2015).

Quanto à teoria, prevalecem os conceitos de ortografia, escrita, aprendizagem desta, estudos fonológicos do Português, sociolinguística; difundidos por estudiosos como: Artur Gomes de Moraes, Miriam Lemle, Luiz Carlos Cagliari, Marcos Bagno etc. Do ponto de vista metodológico, também devido ao PROFLETRAS, a maior tendência foi a realização da pesquisa-ação, com análises qualitativas e/ou quantitativas.

Para além dos focos de cada estudo, avaliou-se ainda a articulação da ortografia não só à (re)escrita de textos, mas também a outras fundamentações teóricas que não as comumente adotadas na área. Apenas duas pesquisas relacionaram a ortografia com a reescrita de textos significativos (GARCIA, 2016; POLESSI, 2012). No entanto, isso não foi uma metodologia sistemática, porque não houve várias produções seguidas de reelaborações. Uma lacuna ainda maior é quanto à menção a qualquer outra teoria, isto é, não há menção a qualquer fundamentação teórica que seja uma novidade à área, pois somente se reforçam os pressupostos teóricos sobre a norma ortográfica dos anos 1990 e início dos 2000 (apresentados, resumidamente, na seção Ortografia do PB).

Antes de finalizar esta seção, faz-se alusão a algumas evidências dadas por alguns dos estudos do levantamento que extrapolaram a classificação de erros, a proposição interventiva e os argumentos a favor do ensino-aprendizagem da ortografia já mencionados. São,

portanto, contribuições mais incomuns, porém pertinentes ao campo de estudo, o que exige que sejam registradas aqui. Em linhas gerais, referem-se a: ensino reflexivo de irregularidades ortográficas, concepções docentes a respeito da ortografia, desempenho ortográfico de discentes com TDAH, tratamento de livros didáticos para a ortografia e tipo de correção textual para o quesito norma ortográfica.

Traiano (2015), por exemplo, reforçou o significado de um ensino reflexivo da ortografia, mesmo no caso de regras irregulares (uso dos grafemas <s>, <x> e <z>). Em uma turma de 8º ano, de uma escola pública de Fortaleza, primeiramente, foi feito um ditado como diagnóstico e, em seguida, foram aplicados: um treino ortográfico com um grupo controle (a partir do uso de dicionário apenas) e um conjunto de atividades reflexivas com um grupo experimental (a partir da leitura e análise de textos, com atenção às palavras com grafias irregulares, ao significado destas, discussão sobre os fonemas representados por <s>, <x> e <z>). Ao final, concluiu-se que as duas estratégias didáticas ampliaram o conhecimento ortográfico dos aprendizes, mas o grupo experimental obteve mais consistência nas grafias irregulares. Esse resultado, mesmo sendo de um contexto específico e restrito, encoraja a materialização do seguinte pensamento: irregularidades da ortografia também podem ser trabalhadas com algum tipo de reflexão, logo não é necessário limitar o ensino-aprendizagem desse tipo de regra, tão ligada à questão mnemônica, à simples consulta ao dicionário.

Sene (2018), por sua vez, além de discutir erros de grafia persistentes na escrita de alunos do 6º ano, de três escolas públicas de São Paulo, também se debruçou sobre a atitude linguística de professores de Português desses estudantes quanto a tais erros, a partir de um questionário, denominado “teste”, o qual solicitava a opinião desses profissionais sobre situações de análise e de correção da ortografia em produções hipotéticas de escrita. Entendeu-se que os educadores investigados têm uma visão estigmatizada quanto aos erros ortográficos, por acreditarem que são puramente um reflexo da fala, sem compreenderem a existência de diferentes motivações implicadas nessa questão linguística. Em perspectiva aproximada, Moreira (2018) dis-

cutiu os erros ortográficos persistentes na escrita de alunos do 6º ano, de uma escola pública de Minas Gerais, além de ter analisado respostas sobre a postura docente diante de um texto com erros de ortografia. A partir de um questionário respondido por seis professores de língua portuguesa da instituição de ensino, revelou-se que todos os professores não consideram os variados processos fonético-fonológicos presentes no português brasileiro para explicar a existência de diferentes grafias erradas. Os informantes também elencaram, a favor da diminuição de erros na escrita, três estratégias didáticas: consulta ao dicionário, exercícios de separação de sílaba e transcrição de texto com dialeto regional para a variedade formal. Infelizmente, por meio dessas verbalizações, nota-se que há docentes de língua materna que desconhecem os fundamentos teóricos relativos à ortografia, assim como, do ponto de vista prático, não exploram esse conteúdo de forma reflexiva e sistemática, nem articulada adequadamente à (re)escrita textual.

Pisacco (2016), em sua tese, realizou quatro estudos quali e quantitativos com o foco na expressão escrita de estudantes com TDAH, oriundos de escolas públicas de Porto Alegre. Em um deles, a partir de uma geração de dados com alunos do 3º ao 9º ano, chegou à conclusão de que a aquisição da escrita de estudantes com TDAH é mais lenta. De acordo com a referida pesquisadora, nenhum aluno com o transtorno alcançou 100% de precisão ortográfica a aproximadamente 70% apresentou baixo desempenho ortográfico. No contexto investigado, as meninas com transtorno tiveram um perfil ortográfico pior quanto às irregularidades do sistema linguístico e à precisão ortográfica (em comparação aos meninos que também têm TDAH). Entretanto, curiosamente, “meninos sem TDAH têm desempenho inferior no total de erros e na precisão; e meninos com e sem TDAH cometem mais erros em regras contextuais complexas” (PISACCO, 2016, p. 39). Essa evidência pode ser interessante, pelo fato de hoje ser comum, em qualquer escola, a existência de educandos com esse tipo de laudo, o que pode, muitas vezes, demandar estratégias de ensino diferenciadas para o ensino da norma ortográfica.

Quanto ao tratamento dos livros didáticos de Português (aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2005), para o ensino da ortografia, Silva (2006) identificou tendências bem diferentes em duas coleções analisadas referentes ao EFII. A partir de critérios, como orientações sobre o conteúdo no manual do professor, tipo de atividades propostas, presença ou não de reflexão e sistematicidade, vinculação ou não da análise linguística com o texto, concluiu-se que, em uma coletânea didática, a ortografia era pouca explorada e o maior investimento foi nas irregularidades. Esse primeiro conjunto de livros assumiu-se como uma proposta para o letramento e parece que, por isso, a sistematicidade no ensino da norma-padrão era incompatível; aspecto problematizado e visto negativamente por Silva (2006). A outra coleção já contemplava seções específicas para a norma ortográfica, entretanto insuficientes na abordagem das correspondências fonema-grafema, devido ao uso excessivo de terminologias gramaticais e de regras, em detrimento de um olhar mais reflexivo.

A respeito da correção do professor no que diz respeito à ortografia, um dado empírico de Polessi (2012) possibilitou uma constatação válida. Polessi (2012), ao comparar a primeira versão de textos (escritos por alunos do 5º ano e do 6º, de escolas pública e privada) com a segunda, percebeu que a correção resolutive foi a mais utilizada e a que gerou mais acertos na reescrita, quanto a aspectos linguísticos, como a ortografia, e discursivos. A indicativa foi utilizada em 465 ocorrências, e destas 215 referenciam-se à ortografia; enquanto a resolutive foi usada em 763 casos tocantes à ortografia de um total de 925 sinalizações sobre diversos aspectos linguístico-discursivos. Isso comprovou uma grande atenção das educadoras quanto à norma ortográfica (em detrimento de outros aspectos discursivos), assim como um percentual mínimo de acertos a partir desse tipo de correção. Todavia, devido à ausência de testes estatísticos, as análises quantitativas do estudo não podem ser tomadas para discussão de significância quanto ao método de correção do erro ortográfico.

5. Considerações finais

Por meio deste estudo, foi possível atestar lacunas e evidências de dissertações e teses a respeito do ensino e da aprendizagem da ortografia no EFII. Esse é um processo crucial quando se pesquisa uma temática, a fim de se conhecer o campo. Logo, acredita-se que o presente texto possa servir de ponto de partida para outros pesquisadores e docentes interessados na questão.

Em geral, constatou-se que o PROFLETRAS é um programa relevante à área em foco, pois, sem ele, seriam encontradas, no BDTD, raras investigações para o recorte temático feito. Isso significa que a ortografia tem sido alvo de preocupação, principalmente de professores em exercício profissional que vislumbram as dificuldades ortográficas nos textos estudantis e desejam classificá-las e buscar respostas ou encontrar soluções didáticas. No caso em que estas foram propostas e aplicadas, houve um impacto positivo na diminuição de erros ortográficos. Ainda no que diz respeito às evidências, houve resultados válidos que demonstraram, por exemplo, a possibilidade de explorar irregularidades em sala de aula de forma reflexiva e a necessidade de seguir estratégias diferenciadas para abordar a norma ortográfica com alunos com TDAH.

Por outro lado, há lacunas que precisam ser superadas, já que a maioria dos trabalhos lidos não correlacionou a ortografia à (re)escrita significativa de textos. Além disso, todas as investigações analisadas apenas reproduziram a tradição teórica, sem qualquer perspectiva diferenciada ao campo de estudo. Por essa razão, recomenda-se a leitura de Castro (2022) que, ciente desse cenário, buscou trazer à tona novos olhares à aprendizagem e ao ensino da ortografia do PB, com o dinamismo exigido para se pensar tais questões na contemporaneidade.

Referências

ALMEIDA, Daniele Cristina. **Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em coda final de verbos**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Oliveira. **Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita**. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ALVES, Pamella. **A oralidade na escrita de alunos do nono ano de uma escola pública de Franca**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

ARAUJO, Karin Elisabeth Földes. **Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos**. 2009. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

BENJAMIM, Djane do Socorro P. **Problemas de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 20, p. 35-42, dez. 2002.

CARVALHO, André Luiz Brito. **O uso da rede social Facebook como ferramenta para ensino da ortografia em séries finais do ensino fundamental: o caso da hipossegmentação**. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2018.

CASTRO, Marcelo. **Ortografia no Ensino Fundamental II: múltiplos padrões e (re)escrita textual**. 179f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)

– Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2022.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CESAR, Helena Horvat de Farias. **Acréscimo do grafema <r> em coda silábica**: intervenção para casos de hipercorreção. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

COSTA, Antônio Joel da Silva. **Escrita ortográfica**: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

COUTO, Ana Luiza de Souza. **A ortografia nos livros didáticos do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental**. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2020.

FANDIÑO, Luciana Lopes. **Representação do fonema /s/ em contextos regulares**: proposta de mediação pedagógica. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FERNANDES, Carla Cristina Silva. **Consciência fonológica e ortografia**: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

FERREIRA, Adriana Alexandra. **Segmentação não-convencionais em produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta de ensino. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

FIEL, Roberta Pereira. **Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do Ensino Fundamental II**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em

Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.

FREITAS, Érica Aparecida Alves. **Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do –r em coda final em formas verbais**. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2018.

FREITAS, Layana Cristina Moura. **Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GARCIA, Vera Lúcia de Souza. **A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do ensino fundamental II: dos erros aos acertos pela reescrita de texto**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

GEREI, Nadieli Mara Hullen. **Desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, Sandra Cabral. **Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunas do 7º e 8º anos do ensino fundamental**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015.

LOTH, Leda Marques. **Regularidades ortográficas contextuais: atividades de intervenção educacional**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

LUFT, Celso P. **Grande manual de ortografia**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2012.

MARQUARDT, Valéria Caimi. **Entre a fala e a escrita: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no ensino fundamental**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

MENDES, Glicélia Amaral. **Interferência da fala na escrita de alunos do sexto ano**: descrição, análise e intervenção. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015.

MESSIAS, Eveline Souza. **Apagamento do /R/ em formas verbais infinitivas em textos escolares**: uma proposta de intervenção. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MORAIS, Artur Gomes. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, A. *et al.* (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 11-28.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In*: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 7-19.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur. Gomes. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. *In*: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007c. p. 77-98.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOREIRA, Fabiana Pinto. **Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

MOURA, Magna Andrizze de Araújo. **Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental**. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. OLIVEIRA, Marco Antônio; NASCIMENTO, Milton. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

PADOVANI, Maria Angela. **A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental**. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PARANHOS, Fabiana Cristina. **Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do ensino fundamental**: um estudo longitudinal. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2014.

PAULA, Fraulein Vidigal. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. 2007. 200f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PISACCO, Nelba Maria Teixeira. **Expressão escrita de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: caracterização e intervenção. 2016. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

POLESSI, Érika. **A reescrita de textos no ensino fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5^a e 6^a séries. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RAMOS, Tainara Batista. **Consciência fonêmica e norma ortográfica**: percepção do traço da sonoridade nas obstruintes. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial: 2016.

ROMANINO, Julhana Cella. **Ensino da ortografia**: uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do ensino fundamental. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SANTOS, Flávia Leite Gomes. **Hipo e hipersegmentação em textos de alunos do 6º e 8º anos**: da análise dos problemas de escrita à proposta interventiva. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016.

SANTOS, Juliana Lopes. **Entre a internet e a escola**: a influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SENE, Marcus Garcia. **Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II**: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

SILVA, Fernando Rodrigues. **A escrita no Ensino Fundamental II**: a presença de desvios gramaticais e variação linguística na produção de gêneros discursivos. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

SILVA, Jorge Luis Lira. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD**: normatividade e textualidade. 2006. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SILVA, Lilian Maria. **Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

SILVA, Maria Lucas. **Oralidade e escrita**: uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental. 2013. 152f. – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Jayane do Nascimento. **A escrita no Ensino Fundamental II**: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

STUMPF, Michelle Cristiane. **Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta de trabalho. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

TOMASI, Liliane Ieda Dresch. **A segmentação não convencional de palavras na escrita de alunos do ensino fundamental II**. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

TRAJANO, Marlene Sousa M. Carrá. **Aprendizagem de ortografia**: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

AUTONOMIA DE APRENDIZES DE LÍNGUAS: ANÁLISE DE UMA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ITALIANA

Anna Beatriz Mormetto Aluarenga¹

Stefani Moreira Aquino Toledo²

Carlos Antônio de Souza Perini³

1. Introdução

Segundo Barkhuizen, Benson e Chik (2014), na área da educação, as narrativas servem para nos ajudar a entender os mundos mentais internos de professores de línguas e de aprendizes e a natureza do ensino e da aprendizagem de línguas como uma atividade social e educacional. Nesse sentido, as narrativas também podem proporcionar a compreensão de outros processos que envolvem o ensino e, especialmente, a aprendizagem de línguas estrangeiras e, no caso deste trabalho, processos de desenvolvimento da autonomia de aprendizes de língua. Além disso, compreender esse tipo de processo enquanto aprendiz de línguas por meio de narrativas apresenta-se como uma significativa estratégia para a compreensão de todo o percurso traçado para se alcançar a autonomia.

1 Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Maria Carmem Aires Gomes. *E-mail*: biamormetto1@gmail.com.

2 Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Érika Amâncio Caetano. *E-mail*: stefanimatoledo@gmail.com.

3 Doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG e Mestre em Tecnologias Aplicadas à Educação pela UFVJM. Orientadora: Adriana Silvina Pagano. *E-mail*: perini@ufmg.br.

Ainda sobre esse mesmo processo, Little (2022, p. 64, tradução nossa) define a autonomia do aprendiz de línguas como “uma dinâmica de ensino/aprendizagem na qual os aprendizes planejam, implementam, monitoram e avaliam a sua própria aprendizagem”⁴. Segundo o autor, o professor também desempenha papel de fundamental importância nessa dinâmica, uma vez que a sua própria experiência enquanto aprendiz de línguas independente será primordial para seguir e estimular os princípios dessa aprendizagem autônoma (LITTLE, 2022) em seus aprendizes. Afinal, ainda conforme Little (2022), a autonomia do aprendiz de línguas também pode ser desenvolvida dentro da sala de aula ao considerá-la, por exemplo, como uma comunidade de aprendizagem.

Pensando nessas questões, portanto, neste trabalho, apresentamos a análise e discussão da narrativa de aprendizagem de língua italiana escrita por um colega (Anexo A) durante a realização de uma disciplina ministrada no âmbito do Programa de Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A fim de resguardar a identidade de nosso colega e de respeitar questões de ética na pesquisa (CELANI, 2005), trataremos o narrador pelo codinome, escolhido aleatoriamente, Amadeus. A seguir, prosseguimos com a exposição dos estudos teóricos que serviram de base para a análise dos dados gerados a partir da narrativa em questão.

2. Fundamentação Teórica

Neste trabalho, utilizamos os pressupostos teóricos referentes a estudos sobre autonomia de aprendizes de línguas para compreender o processo de desenvolvimento da autonomia da aprendizagem de língua italiana da narrativa selecionada para a análise. A começar pela definição de autonomia, além daquela apresentada anteriormente em Little (2022), temos também Oxford (2003, p. 80), cujo conceito de autonomia e autorregulação “se refere à mesma condição de [o sujeito] ser autorregulado ou capaz de regular as suas próprias ações,

4 No original: “[...] a teaching/learning dynamic in which learners plan, implement, monitor and evaluate their own learning” (LITTLE, 2022, p. 64). Tradução nossa.

aprendizagem e pensamentos”. Para essa autora, a autonomia se descreve a partir do contexto, da agência, da motivação e das estratégias de aprendizagem, categorias representadas em diferentes perspectivas da autonomia, a saber: a técnica, a psicológica, a sociocultural (I e II) e a político-crítica (OXFORD, 2003).

Traçando um panorama geral dessas quatro perspectivas que consistem no modelo de autonomia do aprendiz de segunda língua descrito por Oxford (2003), podemos destacar algumas características pontuais que distinguem uma da outra. Na perspectiva técnica, destacam-se as condições situacionais sobre as quais a autonomia do aprendiz pode se desenvolver como, por exemplo, centros de autoacesso, uma sala de aula, um ambiente doméstico e um ambiente de viagem (OXFORD, 2003). A perspectiva psicológica, por sua vez, trata das características mentais e emocionais dos aprendizes, entendidos como indivíduos ou membros de um grupo social ou cultural bastante generalizado. Tais características mentais e emocionais podem ser percebidas, a exemplo, na alta motivação, na autoeficácia, no senso de agência, no desejo de buscar significado, nas atitudes positivas, na necessidade de conquista e na combinação de motivação extrínseca (movida por recompensas que não são inerentes à aprendizagem em si) e intrínseca (movida pelo prazer da atividade em si ou do sentimento de competência em realizar a tarefa) dos aprendizes de línguas (OXFORD, 2003).

Quanto à perspectiva sociocultural, Oxford (2003) destaca a interação social como a parte principal do desenvolvimento cognitivo e linguístico por acreditar que o desenvolvimento da capacidade humana ocorre via interação. Enquanto a perspectiva sociocultural I apresenta a aprendizagem como situada em um contexto particular e consistida de um tipo de relação específico, que é a aprendizagem mediada entre o aprendiz e outro sujeito mais capaz, a perspectiva sociocultural II, além de apontar a aprendizagem como mediada, significativa e situada em um tempo e espaço específicos, enfatiza o contexto de autonomia em vez de enfatizar o que o indivíduo faz (OXFORD, 2003). Por fim, a perspectiva político-crítica centra-se em questões de poder, acesso

e ideologia de forma que o aprendiz compreenda as relações políticas e sociais que podem (ou não) interferir no processo de desenvolvimento de sua autonomia enquanto aprendiz de línguas.

Descrevendo a pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa, Raya, Lamb e Vieira (2007) definem uma pessoa autônoma como aquela capaz de – além de, dentro de suas possibilidades, determinar a sua vida, estabelecer os seus próprios objetivos, avaliando as suas opções de modo a selecionar os mais valiosos, e agir de um modo racional e eficiente – “*responder criativamente ao nosso ambiente*, o que significa que a autonomia cresce da interação no e com o mundo, e não em isolamento” (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 26, grifo dos autores). Para os autores, a autonomia implica autodeterminação, responsabilidade social, consciência crítica e um papel pró-ativo e interativo, sendo possível e desejável em ambientes educativos (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007).

Para além dessa definição, Benson (2011) introduz a autonomia para além da sala de aula. Segundo o autor, tanto a aprendizagem dentro da sala de aula quanto aquela fora da sala de aula são igualmente importantes, apesar das divergências quanto à eficácia desta última. Para compreender esse processo, Benson (2011) propõe observar, então, algumas dimensões da aprendizagem, sendo elas:

- 1) a localização (*location*), que se refere à aprendizagem que acontece fora da sala de aula (*out-of-class*), fora da escola (*out-of-school*), depois da escola (*after-school*), de forma extracurricular ou extramural, isto é, nas palavras do autor, que se configuram como “programas adicionais na escola que são menos formais do que as aulas regulares e possivelmente organizados pelos próprios alunos” (BENSON, 2011, p. 9);
- 2) a formalidade, que trata dos graus nos quais a aprendizagem é independente de cursos organizados que levam a uma qualificação formal, sendo dividida em não-formal (programas baseados na sala de aula ou na escola que são realizados por interesse e não apresentam testes ou qualificações) e informal (programas não tanto institucionais e a projetos individuais de aprendizagem);

- 3) a pedagogia, cuja divisão se dá em aprendizagem autoinstruída, não-instruída e naturalística, tendo, neste primeiro e neste terceiro tipos de aprendizagem, polos de um “*continuum* pedagógico’ situa-do para além da sala de aula. Quanto àquela naturalística, depara-mo-nos com uma aprendizagem na qual não há, *a priori*, intenção de aprender, sem que haja, por isso, instrução ou materiais especial-mente projetados para esse fim;
- 4) o *locus* de controle, que, além de se relacionar com os termos “in-dependente”, “autodirecionado” e “autônomo”, liga-se à aprendiza-gem fora da sala de aula, uma vez que, quando tratamos de aprend-izagem para além do ambiente formal, recai mais incisivamente sobre os alunos as várias decisões a respeito da própria aprendiza-gem, criando, assim, o elo com termos como “independência”.

Em termos do que já fora tratado, cumpre ressaltar que, dentre as formas de definir aprendizado para além da sala de aula como cam-po de investigação, tem-se a compreensão e certificação de uma preo-cupação central com essa forma de aprendizagem e as maneiras como ela se liga a locais e, além disso, como esses locais se ligam a aspec-tos como os que tratamos: formalidade, pedagogia e *locus* de controle (BENSON, 2011). No mais, é importante pontuar que pesquisas sobre aprendizagem de línguas além da sala de aula preocupam-se, sobre-tudo, dentre outras coisas, com a forma com que as pessoas aprendem e ensinam idiomas em uma variedade de configurações.

Dentro dessa perspectiva de aprendizado fora da sala de aula, cumpre ainda salientar o papel fundamental que desempenham as tecnologias na contemporaneidade, isto é, não só as mídias sociais, mas também novas ferramentas e usos de que dispõe a internet confi-guram cenário profícuo para que haja aprendizagem. Pensando nisso, Lai, Hu e Lyu (2017) apontam estudos que descobriram a versatilidade no uso de tecnologias, ou seja, essas pesquisas demonstraram que a mesma tecnologia pode ser usada de forma diferente pelos alunos para atingir diferentes e diversos propósitos de aprendizagem. Nesse con-texto, autonomia também ganha uma nova dimensão, de maneira que passa a ser compreendida como um processo não linear, princi-

palmente em cenários dos quais tratamos, quer sejam aqueles fora da sala de aula, uma vez que esses novos recursos (com seus tipos, disponibilidades e utilidades), advindos da era da informação, incidem sobre o processo de aprendizagem e a sua evolução afeta diretamente a maneira como pensamos o aprendizado (GODWIN-JONES, 2019), quer sejam aqueles inscritos nos próprios ambientes escolares como a sala de aula.

Por fim, endossando essa concepção, Nicolaidis, Braga e Vargas (2021, p. 497) afirmam que “o aprendiz de línguas não está mais restrito apenas ao conhecimento veiculado na sala de aula, a músicas ou mídias impressas, mas pode contar também com a aprendizagem por meio de mídias sociais, conteúdos na web etc.”, em outras palavras, a aprendizagem extrapola os meios escolares. Desse modo, é considerando todo esse cenário que passamos para a descrição da metodologia utilizada para se analisar o desenvolvimento de uma possível aprendizagem autônoma de línguas de um aprendiz de língua italiana.

3. Descrição da Metodologia e Procedimentos de Análise

Segundo Gimenez (2009, p. 200, tradução nossa), narrativas são “frequentemente usadas intercambiavelmente com ‘história’, ‘história de vida’, ‘relato’, ‘discurso’, ‘narração’ e ‘conto’, com pouca ou nenhuma diferença em significado”⁵, além de se referirem a diversas coisas como, por exemplo, “‘a contação de algo’, ‘uma história’ ou ‘histórias’ e um método de análise como a ‘pesquisa narrativa’”⁶. Sobre essa pesquisa narrativa, Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 2, tradução nossa) afirmam que “o ponto forte da investigação narrativa encontra-se no foco que dá em como as pessoas usam histórias para darem sentido a suas experiências em áreas de investigação nas quais é importan-

5 No original: “*Narrative* is often used interchangeably with ‘story’, ‘life story’, ‘account’, ‘discourse’, ‘narration’ and ‘tale’ with little or no difference in meaning” (GIMENEZ, 2009, p. 200, grifo do autor). Tradução nossa.

6 No original: “[...] ‘the telling of something’, ‘a story’ or ‘stories’ and a method of analysis as in ‘narrative inquiry’” (GIMENEZ, 2009, p. 200). Tradução nossa.

te entender fenômenos pelas perspectivas de quem os experencia”⁷. Em pesquisas sobre segunda língua, esses mesmos autores pontuam ser a pesquisa narrativa um suporte para a compreensão dos “mundos mentais internos de professores e aprendizes de línguas e da natureza do ensino e da aprendizagem de línguas enquanto atividade social e educacional” (idem, p. 2, tradução nossa)⁸.

Considerando esses estudos, pois, é que este trabalho utiliza a análise de narrativa escrita para tentar compreender o(s) processo(s) envolvido(s) no desenvolvimento da autonomia de aprendizagem, neste caso, de língua italiana de um de nossos colegas em uma disciplina *online* oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Para isso, tomamos como base o que Barkhuizen, Benson e Chik (2014) chamam de Histórias de Aprendizes de Línguas (ou, em inglês, *Language Learning Histories – LLH*). Para os autores, as *LLH* se traduzem em histórias escritas de experiências de aprendizagem de línguas (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014), razão pela qual se fazem pertinentes ao trabalho aqui proposto. Para efeito de análise da narrativa do colega, por questões de ética na pesquisa (CELANI, 2005), mais uma vez, optamos por chamá-lo de Amadeus a fim de preservar a sua identidade original.

Salientamos que, por essa análise possuir um caráter subjetivo, outras reflexões também são possíveis. No entanto, reforçamos a nossa tentativa de analisar o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas Amadeus a partir da narração de suas próprias percepções, não apenas enquanto aprendiz, mas também enquanto sujeito integrado aos estudos sobre autonomia na aprendizagem de línguas dentro e fora da sala de aula, uma vez que, ao escrever sua nar-

7 No original: “[...] the main strength of narrative inquiry lies in its focus on how people use stories to make sense of their experiences in areas of inquiry where it is important to understand phenomena from the perspectives of those who experience them” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2). Tradução nossa.

8 No original: “[...] the inner mental worlds of language teachers and learners and the nature of language teaching and learning as social and educational activity” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2). Tradução nossa.

rativa, Amadeus também se encontrava imerso no mesmo processo de estudo e discussão sobre a temática que as pesquisadoras deste trabalho. Por fim, mas não menos importante, cientes da importância da leitura dessa narrativa por aquele que a escreveu, posteriormente, após a escrita dessa análise, foi realizado o compartilhamento deste trabalho com o narrador em questão para que pudesse ter conhecimento de uma nova perspectiva a respeito de suas próprias percepções enquanto aprendiz de língua.

4. Análise da Narrativa

Ao analisarmos a narrativa em questão, pudemos observar a existência de alguns aspectos de destaque apresentados pelo narrador Amadeus, que descreve o desenvolvimento de sua aprendizagem em língua italiana. Logo no início de sua narrativa, percebemos que fortes traços familiares marcaram esse processo inicial de sua aprendizagem na língua. Semelhante influência se traduz na busca pela cidadania italiana como o próprio Amadeus afirma ao destacar que

[m]eu primeiro contato com a língua italiana foi pela internet, em 2003. Por ser descendente de italianos (meus bisavôs maternos e paternos eram italianos), um colega do estágio me disse para eu fazer reconhecimento de cidadania italiana. Era (ainda é) um procedimento tão burocrático e complexo, com tantas taxas consulares e de cartórios que me lembro de ter pensado assim de dominar a língua primeiro, esse outro trabalho deixei para o futuro (e ainda está) Mas cheguei a reunir toda a documentação, escrevi mais ou menos, com auxílio de tradutor automático daquela época que não era bom como os de hoje pedindo a certidão de nascimento do meu bisavô, enviei o e-mail achando que nunca iriam me responder; pois me enganei... (AMADEUS, outubro de 2022).

Nesse pequeno fragmento de sua narrativa, percebemos que, muito significativamente, o desejo de pertencer a essa comunidade imaginada, no caso, a de seus bisavôs italianos, como bem destaca Oxford (2003), quando trata da perspectiva sociocultural II, foi para Amadeus uma grande motivação, aqui considerada intrínseca (OXFORD, 2003), para investir na aprendizagem da língua. Esse desejo pode ser percebido, ademais, na tentativa de Amadeus de se aproximar da cultura italiana, seja por meio do estudo da língua, seja por meio da busca pela cidadania italiana. Tal característica reforça a ideia apresentada por Oxford (2003), por exemplo, ao pontuar que a partir de uma participação periférica, o aprendiz pode apresentar uma participação gradual e, por fim, uma participação completa nas comunidades de prática, nesse contexto, de falantes italianos mais experientes e até nativos.

Ainda no trecho destacado, é importante ressaltar o papel das tecnologias, haja vista que não só Amadeus tivera seu primeiro contato com o italiano por meio da internet como também fez uso de ferramentas *online* para solicitar o reconhecimento da cidadania. Apesar de ter sido uma breve exposição, o papel da internet como propulsora dessa aprendizagem de Amadeus corrobora o estudo de Nicolaidis, Braga e Vargas (2021) sobre a aprendizagem para além da sala de aula a partir do uso de mídias digitais. Podemos observar que, ainda no início da narrativa, os impactos ou, melhor dizendo, a incidência dessas mídias sobre as esferas das atividades cotidianas, mostrou-se não apenas como a porta de entrada para o conhecimento da língua, mas também contribuiu para que Amadeus continuasse a estabelecer a comunicação com comunidades de prática da língua italiana posteriormente.

Ademais, esse tipo de comunidade de prática parece se refletir na narrativa de Amadeus na descrição de sua experiência na árdua e burocrática busca de se tornar um cidadão italiano. Nessa longa tarefa, Amadeus destaca a participação de agentes externos que o motivaram a aprender a língua italiana, inicialmente, de uma senhora participante de uma comunidade de prática italiana:

Procurei quem poderia me auxiliar aqui em BH e conheci uma senhora que orientava em relação ao processo de cidadania e no clube que ela coordenava, tinha encontros de confraternização junto com uma entidade filantrópica onde acontecia educação infantil, qualificação profissional e atividades para idosos. Era um ambiente onde me sentia em casa pelo fato de ser da mesma região que emigraram os bisavôs daqueles que lá se encontravam. Os hábitos eram semelhantes, os traços físicos também, em relação à língua algum léxico que meus avós usavam coincidia com o deles, achava isso muito interessante (AMADEUS, outubro de 2022).

Como uma possível ilustração do que afirmam Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), quando apontam que comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem a fazer melhor conforme interação regular, Amadeus demonstra, nesse excerto, grande influência da sua participação, aparentemente periférica, na cultura italiana em seu investimento para a aprendizagem de língua italiana. Além disso, ao falar sobre a percepção de léxicos compartilhados entre seus bisavôs e frequentadores do clube, Amadeus ressalta o processo pedagógico de aprendizagem naturalística segundo apresentado em Benson (2011). Nesse caso, mesmo Amadeus apontando esses aspectos inerentes a um processo de aprendizagem formal, a sua participação no clube acaba por se descrever como uma situação naturalística, na qual não há a intenção de aprendizagem em si, mas a de distração e diversão (BENSON, 2011).

Mais adiante, Amadeus passa a detalhar o processo de ensino propriamente dito da língua em questão, a partir do que podemos considerar como sendo parte da dimensão de pedagogia descrita por Benson (2011). Descrevendo o papel da senhora mencionada anteriormente, Amadeus ilustra as estratégias, aparentemente iniciais, para a sua aprendizagem:

Essa senhora me dava ditados, mas ao saber que eu era aluno da universidade me motivou a procurar o curso. Estava com 23 anos. Foi então que, por ser aluno da UFMG, procurei fazer o curso no CENEX da Faculdade de Letras da UFMG. Mas no meio do caminho, percebi que poderia fazer como disciplina eletiva, eu era de outra graduação, cursei Ciência da Computação naquele tempo. Então comecei a fazer italiano 1 como eletiva, com os alunos da faculdade de letras. Achei muito delicado e pedagógico o jeito da professora ensinar, me senti muito acolhido naquele espaço e decidi fazer a faculdade de Letras depois que me formasse na computação. Assim fiz (AMADEUS, outubro de 2022).

A partir dessa narração, é possível observar que a busca por uma educação formal foi motivada primeiramente por uma educação fora da escola (*out-of-school*) (BENSON, 2011). Tanto no período dessa educação fora da escola quanto no da educação formal, a autonomia do aprendiz Amadeus parece ter estado conectada a um *locus* de controle não tão autônomo, autodirigido ou independente, conforme descrito por Benson (2011). Ao contrário, por destacar a didática da professora na faculdade, Amadeus parece atribuir a sua aprendizagem a fatores e decisões do que e como aprender externos a ele. No entanto, tal situação parece também não ter sido negativa para o aprendiz em questão, pois foi suficiente para fazê-lo se decidir por uma formação superior na área de Letras mais a frente, quando finalizou seu curso de graduação em Ciência da Computação.

Enquanto isso, em uma descrição seguinte em sua narrativa, Amadeus pontua algumas questões que vão de encontro ao seu entusiasmo de pertencer à comunidade imaginada italiana citada anteriormente. Ao mesmo tempo em que se viu com oportunidades de aprender a língua italiana, Amadeus encontrou também alguns obstáculos para concretizar o seu desejo como afirma a seguir:

Acho que dedicava de um modo meio formal com a disciplina, sempre tinha dificuldade com a compreensão, os exercícios de ouvir, mas me atinha muito ao material didático, com poucas perspectivas de ir para a Itália, nem me dava conta direito de qual mundo estava entrando, nem pensava com quem iria interagir, quais livros ler. A questão de ter a descendência italiana me fez pensar em ter o reconhecimento legal disso perante outra nação, mas fui recusando por causa das taxas e a família tem resistência de viver e sair do país. Pensava assim que por estar na UFMG já tinha acesso a muita coisa para me formar e não precisava mais (AMADEUS, outubro de 2022).

Nesse excerto, Amadeus reforça o processo pelo qual desenvolveu a sua aprendizagem em língua italiana, que foi influenciado, mais uma vez, por questões formais de ensino, aparentemente um pouco distante de uma autonomia de aprendiz de línguas conforme trazida em autores como Benson (2011) e Oxford (2003). Ademais, a partir desse trecho, podemos perceber que, se fatores externos, como contato com falantes e descendentes de italiano, parecem ter influenciado na motivação positiva de Amadeus quanto à aprendizagem da língua italiana, aspectos envolvendo esses mesmos fatores parecem também contribuir para uma pequena desmotivação, como notamos no excerto acima. Vejamos também como Amadeus correlaciona a dedicação “formal” que tinha nessa disciplina com essas dificuldades, uma vez que reconhece negativamente a adesão muito rígida ao material didático.

Ainda diante do exposto, é possível inserirmos e refletirmos sobre o papel dessa educação formal e suas incidências sobre, e principalmente, Amadeus, ou seja, é possível pensarmos em como as ferramentas tecnológicas foram ensejo para o início do processo, enquanto essa formalidade excessiva parece ter pesado no processo de aprendizagem e conseqüente autonomia do aprendiz em foco. Em outra parte de sua narração, por exemplo, Amadeus salienta uma possível influên-

cia desses fatores externos no processo de sua aprendizagem em língua italiana, afirmando que

[f]ui assim seguindo italiano 1, 2... que por ser na Letras é para formação de professores, foi ótimo porque fiz amizades lá que duram até hoje. Lembro de uma aula [em] que a professora deu uma música (parece ser até infantil) e era um modo de lembrar da pronúncia da língua “Alla fiera dell’Est”, disponível aqui: Alla Fiera Dell’Est . Uma colega uma vez fez uma tabela de regência verbal dos verbos mais frequentes do italiano, achei aquilo impressionante e muito útil. Ela era muito dedicada, ela tinha conseguido decorar a história do Cappuccetto Rosso (Chapeuzinho Vermelho) toda em italiano e apresentou para a turma (AMADEUS, outubro de 2022).

O *locus* de controle nas situações descritas acima parece não estar nas mãos do aprendiz Amadeus, mas sim nos planos de aulas da sua professora. Semelhante perspectiva corrobora Benson (2011) quando pontua que, muitas vezes, decisões assim não são tomadas pelo aprendiz e, sim, por suas escolas ou universidades na forma de seus currículos. Percebemos também, no fragmento acima, que sujeitos mais experientes, no caso, uma colega em um nível mais avançado, estava servindo, de certa forma, de suporte para o processo de aprendizagem do aprendiz Amadeus, conforme ele mesmo diz em seguida: “Lembro assim que havia atividades interessantes em sala de aula, era a de trabalhar em duplas, um ajudando o outro, eu aprendia muito com isso e fazia amizades” (AMADEUS, outubro de 2022). Essa afirmação reforça, desse modo, a ideia de colaboração em comunidades de prática entre participantes mais e menos experientes, trazida em Oxford (2003), ao mesmo tempo que dialoga com a ideia de *scaffolding* (andaime) apresentada por Reinders (2018), ao pontuar as implicações pedagógicas que influenciam no desenvolvimento da autonomia de aprendizagem de uma língua com o uso, em específico, das tecnologias.

Essa presença de sujeitos mais experientes e até de nativos se apresenta de maneira muito constante na narrativa de Amadeus. Em outro momento, ele destaca que, em uma de suas participações em encontros culturais realizados na sua faculdade, ele conheceu “uma aluna da universidade de Acquila (<https://www.univaq.it/>) e eu fiquei muito entusiasmado de poder ser compreendido na língua. Mais adiante, quando fiz intercâmbio, pude visitá-la” (AMADEUS, outubro de 2022). Nesse percurso, por sua vez, percebemos um amadurecimento de Amadeus no seu processo de desenvolvimento de uma aprendizagem da língua, pois esse mesmo processo o levou a outro: o de ensino, ilustrando, assim, de certa forma, um dos objetivos do *scaffolding*, que é o de capacitar o aprendiz a caminhar de forma autônoma. Para ilustrar essa mudança, o narrador conta que

[e]m 2006 tive minha primeira experiência de ensino, uma professora da FALE voluntariamente me orientou, me doou material e, lá no interior, na cidade dos meus pais, comecei a dar aulas de italiano. Era muito gramatical, acho, estudava demais para planejar. Muito metódico, acho. No final daquele ano, o padre da cidade que também sabia a língua, fez a missa de natal em italiana, os jovens ficaram entusiasmados. Mas de 2007 até 2009 fiquei sem contato com a língua de modo tão ativo, precisava me formar na computação (AMADEUS, outubro de 2022).

Percebemos aqui essa mudança em sua identidade, passando de aprendiz para mestre, se assim podemos dizer. Por outro lado, ao final desse relato, notamos, mais uma vez, um processo de desconexão com a aprendizagem da língua devido a questões externas. Mesmo diante disso, a influência de agentes externos continuou a exercer grande papel no percurso de aprendizagem para além da escola, neste caso, para além da universidade, do aprendiz Amadeus. Conforme o narrador, a senhora que antes havia conhecido em uma comunidade de prática italiana foi responsável por manter os laços entre ele e a língua italiana durante esse período de afastamento dos estudos. Acreditamos que,

talvez, esse contato tenha sido para Amadeus uma das únicas possibilidades acessíveis de continuar conectado à aprendizagem da língua, ainda que diante de outras demandas. Sobre isso, ele narra que

[L]embro de ter ido a uns 4 encontros organizados pela Associazione Trentini Nel Mondo (ATNM), um em Vitória em 2006, outro em Rodeio-SC em 2008, em Camboriú-SC em 2010 e em Presidente Getúlio-SC em 2011; algumas delas precisei usar a língua italiana. Eram congressos, encontros, jogos, dinâmicas de trabalhos / projetos para se desenvolver com a língua e cultura italianas com os seus descendentes. Até em 2009 sem contato com a língua como era quando estava planejando aula. Iniciei em 2009 a faculdade de Letras e aí continuei a estudar italiano, fiz Italiano 5, produção oral, tradução oral, tradução escrita, fonética fonologia e léxico do italiano, enfim foi um contato muito intenso que só foi aumentando quando comecei a lecionar no CENEX em 2012 e estou até hoje. Foram nos planos de aula, na correção de exercícios que fui só aprimorando as habilidades. Ouvia e repetia muitas vezes (AMADEUS, outubro de 2022).

Cumpridas as outras demandas, Amadeus, pois, volta-se para uma formação superior, aparentemente motivado pela sua participação na comunidade de prática onde se inseriu no início da busca por sua cidadania italiana e conseqüente aprendizagem na língua italiana. A partir do relato acima, podemos perceber que, apesar do contato inicial por meio da internet, a aprendizagem de Amadeus esteve ligada predominantemente a uma educação formal, diferente daquela proposta por Benson (2011) ao discutir as quatro dimensões da autonomia do aprendiz. Ademais, ao contrário do que propõe a dimensão da localização, no momento descrito no fragmento, a aprendizagem de Amadeus se concentrava em um ambiente dentro da sala de aula. Por outro ângulo, ao descrever o começo de sua docência, Amadeus apresenta também como que, em atividades não intencionais para

a aprendizagem, ele acabou aprendendo de modo eventual, refletindo um pouco a discussão feita em Godwin-Jones (2019) sobre aprendizagem incidental.

Do mesmo modo, a participação efetiva na então comunidade imaginada por Amadeus parece ter proporcionado a sua completa inserção na comunidade italiana, conforme observamos na sua descrição seguinte:

[T]ive a oportunidade de fazer um intercâmbio numa escola de curso de férias no Marche/Itália – Agosto 2012, inesquecível a experiência. E no outro ano, em 2013 fui para a Universidade de Roma 2 [e] pude estudar disciplinas da Computação e de Letras: Então fiz Processamento de Língua Natural, Didática de Ensino de Línguas, Italiano, Comunicação Digital. Foi um período de muito amadurecimento. Pude visitar a ATNM e até participei de uma entrevista na RAI (AMADEUS, outubro de 2022).

De acordo com o que lemos acima, participar de uma entrevista na RAI, que, segundo informações obtidas com o aprendiz por pequena entrevista via mensagem de texto *WhatsApp*, é a rede de rádio e TV da Itália, teve um enorme significado para a construção de sua identidade de, não apenas aprendiz, mas de agente participativo na comunidade italiana, dessa vez, de uma comunidade para além daquela imaginada anteriormente. Nessa parte, chamamos a atenção para a presença marcante desses momentos de compartilhamento e de uso efetivo para a construção de traços que contribuiram para a formação da identidade de Amadeus enquanto aprendiz e membro ativo dessa comunidade. Essa sua participação, enfim, parece ter gerado no próprio Amadeus um desejo de auxiliar outros aprendizes de línguas, conforme segue na sua narração:

A partir de 2014, quando retornei, pude publicar um artigo no Congresso da Associação Brasileira

de Professores de Italiano [...]”; foi possível publicar também um estudo da presença do léxico de referência nos livros didáticos como modo de avaliá-los no congresso do Grupo de Estudos do Léxico da UNESP-Araraquara-SP. Trabalhei como professor voluntário auxiliar no Departamento de Desenho [...], participava do [e] [...] encontros para falar em língua italiana de cultura e arte para os alunos do curso de Design de Moda com mais outras duas professoras (AMADEUS, outubro de 2022).

Por essa narração, podemos concluir que, de aprendiz iniciante na comunidade de prática, antes só imaginada, e agora realizada, Amadeus passou a ser integrante veterano, capaz de se colocar à disposição de demais aprendizes a partir da elaboração de material de estudo voltado para quem busca o que parece ser uma aprendizagem autônoma, segundo o que é relatado. A cultura e a motivação intrínseca, por fim, parecem ter guiado Amadeus do início ao fim de seu processo de aprendizagem da língua enquanto aprendiz autônomo, tornando-se, desse modo, aspectos de significativa importância do que consideramos fazer parte da perspectiva sociocultural do desenvolvimento da autonomia descrita por Oxford (2002).

5. Considerações Finais

A narrativa aqui apresentada possibilitou a tentativa de uma análise e reflexão críticas a respeito de uma experiência do possível desenvolvimento da autonomia, em específico, do aprendiz Amadeus, durante o seu processo de aprendizagem de língua italiana. Para isso, após introduzir pontos significativos desse trabalho como a abordagem da autonomia de aprendiz de línguas a partir da análise de narrativa de aprendizagem de línguas, apresentamos a nossa base teórica para a fundamentação dessa análise, encontrando em Oxford (2003)

9 Nesta citação e no anexo que traz a íntegra da narrativa, o símbolo “[...]” representa informações omitidas para preservar a identidade do aprendiz, sem prejuízo à compreensão do conteúdo.

e Benson (2011) nossas principais bases teóricas. Em seguida, destacamos algumas das características inerentes a um trabalho que se volte para análise de narrativa para demonstrar a metodologia adotada para a discussão. Por fim, baseados nas teorias destacadas ao longo do texto, tecemos uma das possíveis análises que poderiam ser feitas a partir da narrativa do aprendiz de línguas em evidência.

Durante a análise da narrativa de aprendiz, nomeado aqui de Amadeus por questões éticas (CELANI, 2005), destacamos o seu desejo inicial de participar da comunidade italiana não apenas como aprendiz de línguas, mas também como um cidadão reconhecidamente italiano. Percebemos que foi exatamente essa busca por sua cidadania italiana que levou Amadeus a se conectar com a língua, passando a conhecer, assim, agentes externos que o auxiliaram em todo o seu percurso de aprendiz, dentro e fora dos muros escolares, ou melhor, universitários. Notamos também que sua aprendizagem de língua italiana se deu significativamente pela educação formal, marcada por um *locus* de controle orientado, muitas vezes, por um plano de aula ou didático de um professor, por exemplo. Também, percebemos importante ressaltar o aspecto um pouco desfavorável à aprendizagem autônoma de línguas conferido ao processo de aprendizagem muito formal apresentado pelo próprio Amadeus e, ainda, o início de uma trajetória que se deu com ferramentas do mundo *online*, mas que cedeu lugar, predominantemente, aos meios formais de aprendizado como material didático e aulas que, segundo descrição do aprendiz, mostram-se tradicionais. Por fim, observamos também que, de uma participação periférica, Amadeus adotou uma participação completa nessa comunidade até então apenas imaginada.

Com isso, concluímos que, mesmo tendo percorrido um caminho marcado pela pedagogia formal, com a presença marcante de ambientes formais de aprendizagem, Amadeus parece ter alcançado a sua autonomia enquanto aprendiz. Para isso, enfim, tentamos realizar a constatação dessa afirmação ao longo da análise de sua narrativa aqui apresentada, porque, ao final, acreditamos que, de simples aprendiz, Amadeus passou a ser mestre e, além de tudo, de aprendiz nova-

to, passou a ser aprendiz experiente em novas comunidades de prática, tornando-se capaz de contribuir para com o desenvolvimento, dentro de suas possibilidades, da aprendizagem autônoma de outros aprendizes.

Referências

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BENSON, Phil. Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. *In*: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo (ed.). **Beyond the language classroom**. London: Palgrave Macmillan, 2011. p. 7-16.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GIMENEZ, Julio C. Narrative analysis in linguistic research. **Continuum**, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235907354_Narrative_Analysis_in_Linguistic_Research. Acesso em: 09 nov. 2022.

GODWIN-JONES, Robert. Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. **Language Learning & Technology**, v. 23, n. 1, p. 8-25, 2019.

LAI, Chun; HU, Xiao; BONING, Lyu. Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. **Computer Assisted Language Learning**, v. 31, 2017. DOI: 10.1080/09588221.2017.1391293.

LITTLE, David. Language learner autonomy: Rethinking language teaching. **Language Teaching**, v. 55, n. 1, p. 64-73, 2022.

NICOLAIDES, Christine Siqueira; BRAGA, Junia de Carvalho; VARGAS, Bruna Quartarolo. O uso de um instrumento de autorreflexão em um contexto de formação inicial de professores de línguas com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico e à transformação social – a autonomia sociocultural, as tecnologias e suas inter-relações. **Calidoscópico**, 19(4): 494-508, 2021. DOI: 10.4013/cld.2021.194.05.

OXFORD, Rebecca L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. *In*: PALFREYMAN, David; SMITH, Richard C. (ed.). **Learner autonomy across cultures**. London: Palgrave Macmillan, 2003. p. 75-91.

RAYA, Manuel Jiménez; LAMB, Terry; VIEIRA, Flávia. **Pedagogy for autonomy in language education in Europe**. Dublin: Authentik, 2007.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **An introduction to communities of practice**: a brief overview of the concept and its uses. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>. Acesso em: 12 nov. 2022.

Anexo A – Narrativa de Aprendizagem de Língua Italiana do Aprendiz Amadeus

Meu primeiro contato com a língua italiana foi pela internet, em 2003. Por ser descendente de italianos (meus bisavôs maternos e paternos eram italianos), um colega do estágio me disse para eu fazer reconhecimento de cidadania italiana. Era (ainda é) um procedimento tão burocrático e complexo, com tantas taxas consulares e de cartórios que me lembro de ter pensado assim em dominar a língua primeiro, esse outro trabalho deixei para o futuro (e ainda está). Mas cheguei a reunir toda a documentação, escrevi mais ou menos, com auxílio de tradutor automático daquela época que não era bom como os de hoje, pedindo a certidão de nascimento do meu bisavô, enviei o *e-mail* achando que nunca iriam me responder; pois me enganei... 3 meses depois estava lá em casa não só a resposta como o documento, fiquei entusiasmado. Procurei quem poderia me auxiliar aqui em BH e conheci uma senhora que orientava em relação ao processo de cidadania e no clube que ela coordenava tinha encontros de confraternização junto com uma entidade filantrópica onde acontecia educação infantil, qualificação profissional e atividades para idosos. Era um ambiente onde me sentia em casa pelo fato de ser da mesma região que emigraram os bisavôs daqueles que lá se encontravam. Os hábitos eram semelhantes, os traços físicos também, em relação à língua algum léxico que meus avós usavam coincidia com o deles, achava isso muito interessante. Essa senhora me dava ditados, mas ao saber que eu era aluno da universidade me motivou a procurar o curso. Estava com 23 anos. Foi então que, por ser aluno da UFMG, procurei fazer o curso no CENEX da Faculdade de Letras da UFMG. Mas no meio do caminho, percebi que poderia fazer como disciplina eletiva, eu era de outra graduação, cursei Ciência da Computação naquele tempo. Então comecei a fazer Italiano 1 como eletiva, com os alunos da faculdade de Letras. Achei muito delicado e pedagógico o jeito da professora ensinar, me senti muito acolhido naquele espaço e decidi fazer a faculdade de Letras depois que me formasse na computação. Assim fiz.

Acho que me dedicava de um modo meio formal com a disciplina, sempre tinha dificuldade com a compreensão, os exercícios de ouvir, mas me atinha muito ao material didático, com poucas perspectivas de ir para a Itália, nem me dava conta direito de qual mundo estava entrando, nem pensava com quem iria interagir, quais livros ler.

A questão de ter a descendência italiana me fez pensar em ter o reconhecimento legal disso perante outra nação, mas fui recusando por causa das taxas e a família tem resistência de viver e sair do país. Pensava assim que por estar na UFMG já tinha acesso a muita coisa para me formar e não precisava mais. As notas que tinha no histórico acadêmico lá do universo das exatas eram baixas então nem pensava em tentar intercâmbio ou coisa do tipo enquanto estava na universidade.

Fui assim seguindo Italiano 1, 2... que por ser na Letras é para formação de professores, foi ótimo porque fiz amizades lá que duram até hoje. Lembro de uma aula em que a professora deu uma música (parece ser até infantil) e era um modo de lembrar da pronúncia da língua “Alla fiera dell’Est”, disponível aqui: [Alla Fiera Dell’Est](#). Uma colega uma vez fez uma tabela de regência verbal dos verbos mais frequentes do italiano, achei aquilo impressionante e muito útil. Ela era muito dedicada, tinha conseguido decorar a história do Cappuccetto Rosso (Chapeuzinho Vermelho) toda em italiano e apresentou para a turma.

Lembro assim que havia atividades interessantes em sala de aula, era a de trabalhar em duplas, um ajudando o outro, eu aprendia muito com isso e fazia amizades. Lembro uma vez que era para fazer frases usando o condicional e a atividade te pedia para pensar em o que você faria se ganhasse na loteria e todos diziam que iriam para a Itália ou coisa do tipo e eu falei que queria uma casa num sítio, todos ficaram olhando para mim como era expressado algo muito simples, eu não conseguia expor a ambição que tinha. Outras atividades eram de ler pequenos livros, de apresentar para a turma, era meio forte o desafio, mas eu não desistia.

Havia as atividades culturais que a Faculdade oferecia, palestras, apresentações no picadeiro. Num desses encontros, conheci uma aluna

da universidade de Acquila (<https://www.univaq.it/>) e eu fiquei muito entusiasmado de poder ser compreendido na língua. Mais adiante, quando fiz intercâmbio, pude visitá-la.

Fui até o Italiano 4 nesse formato de disciplina eletiva. Em 2006 tive minha primeira experiência de ensino, uma professora da FALE voluntariamente me orientou, me doou material e, lá no interior, na cidade dos meus pais, comecei a dar aulas de Italiano. Era muito gramatical, acho, estudava demais para planejar. Muito metódico, acho. No final daquele ano, o padre da cidade, que também sabia a língua, fez a missa de natal em italiano, os jovens ficaram entusiasmados. Mas de 2007 até 2009 fiquei sem contato com a língua de modo tão ativo, precisava me formar na computação.

Continuei mantendo contato com essa senhora que me incentivou a manter essa interlocução com a Itália e os descendentes. Lembro de ter ido a uns 4 encontros organizados pela Associazione Trentini Nel Mondo (ATNM), um em Vitória em 2006, outro em Rodeio-SC em 2008, em Camboriú-SC em 2010 e em Presidente Getúlio-SC em 2011; em alguns deles precisei usar a língua italiana. Eram congressos, encontros, jogos, dinâmicas de trabalhos/projetos para se desenvolver com a língua e cultura italianas com os seus descendentes. Até em 2009 sem contato com a língua como era quando estava planejando aula. Iniciei em 2009 a faculdade de Letras e aí continuei a estudar italiano, fiz Italiano 5, produção oral, tradução oral, tradução escrita, fonética fonologia e léxico do italiano, enfim foi um contato muito intenso que só foi aumentando quando comecei a lecionar no CENEX em 2012 e estou até hoje. Foram nos planos de aula, na correção de exercícios que fui só aprimorando as habilidades. Ouvia e repetia muitas vezes. Nesse intervalo tive a oportunidade de fazer um intercâmbio numa escola de curso de férias no Marche/Itália – agosto 2012, inesquecível a experiência. E no outro ano, em 2013 fui para a Universidade de Roma 2 e pude estudar disciplinas da Computação e de Letras. Então fiz Processamento de Língua Natural, Didática de Ensino de Línguas, Italiano, Comunicação Digital. Foi um período de muito amadurecimento. Pude visitar a ATNM e até participei de uma entrevista na RAI

disponível aqui: [*link* removido pelos autores para preservar a imagem do participante].

A partir de 2014, quando retornei, pude publicar um artigo no Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano [...]; foi possível publicar também um estudo da presença do léxico de referência nos livros didáticos como modo de avaliá-los no congresso do Grupo de Estudos do Léxico da UNESP-Araraquara-SP. Trabalhei como professor voluntário auxiliar no Departamento de Desenho [...], participava do [e] [...] com encontros para falar em língua italiana de cultura e arte para os alunos do curso de Design de Moda com mais outras duas professoras. Em dezembro de 2020 me desliguei do grupo para dedicar-me ao doutorado.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE UMA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Raika Luana Aleme¹

1. INTRODUÇÃO

Com este trabalho, pretende-se apresentar uma análise de narrativa de aprendizagem de uma língua adicional² como estratégia de construção de conhecimento tendo em seus pilares a autonomia, a aprendizagem além da sala de aula e o uso da tecnologia. A narrativa de aprendizagem é um relato de um acontecimento na qual o participante registra os acontecimentos como uma história e reflete sobre eles com o intuito de analisar como o processo de aprendizagem aconteceu.

O ato de narrar faz parte da História da humanidade. Representar fatos, eventos, expectativas, emoções e experiências é uma forma de realizar a forte necessidade humana de dar sentido à sua própria existência. Barkhuizen *et al.* (2014, p. 2, tradução nossa) afirmam que

[...] a principal força da investigação narrativa reside em seu foco em como as pessoas usam as histórias

1 Doutoranda em Linguística Aplicada. Orientadora: Ana Cristina Fricke Matte. E-mail: raikalukalu@yahoo.com

2 Segundo Schlatter e Garcez (2009), o termo língua adicional enfatiza “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o estudante já tenha em seu repertório” (p.127).

para dar sentido às suas experiências em áreas de investigação onde é importante entender os fenômenos a partir das perspectivas daqueles que os vivenciam (BARKHUIZEN, *et al.*, 2014, p. 2, tradução nossa)³.

A pesquisa narrativa surge, então, enquanto estudo que busca acessar as perspectivas dos indivíduos e que considera as narrativas como objetos científicos, reconhecendo a sua importância para investigação de temas subjetivos, como a constituição da identidade e da experiência humana.

Segundo Barcelos (2020) a narrativa de aprendizagem é holística, sociais, relacionais e vinculada culturalmente, não podendo ser separadas de seus contextos sócio-históricos e culturais de onde surgiram. Ademais, as narrativas empoderam e expandem vozes que podem ser ouvidas na pesquisa, podendo enfatizar vozes de grupos tradicionalmente marginalizados (BARKHUIZEN *et al.*, 2014).

Nesse contexto, esse trabalho se concentrará na perspectiva de narrativa como modo de investigar a experiência de aprendizagem. Propomos investigar nos relatos obtidos, fatores relacionados ao processo de aprendizagem como motivações, emoções e dificuldades, bem como valorizar a reflexão sobre a autonomia do estudante, o uso da tecnologia e a aprendizagem além da sala de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Entender o que são narrativas e para que servem é um ponto fundamental para aprender a usá-las, seja em pesquisas seja para fins de mudanças no nosso cotidiano. O processo de narrar a própria experiência possibilita ao sujeito reconstruir sua trajetória e refletir sobre ela, estabelecendo uma relação dialética entre experiência e narrativa, mediada por processos reflexivos (CUNHA, 1997; RODGERS, 2002).

3 “[...] the main strength of narrative inquiry lies in its focus on how people use stories to make sense of their experiences in areas of inquiry where it is important to understand phenomena from the perspectives of those who experience them” (BARKHUIZEN *et al.* *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014, p. 2).

Polkinghorne (1995 *apud* BARKHUIZEN *et al.*, 2014, p. 3) faz uma distinção importante entre análise de narrativas e análise narrativa, segundo ele, a “análise de narrativas refere-se à pesquisa em que as histórias são usadas como dados, enquanto a análise de narrativa refere-se à pesquisa em que a narrativa é usada como meio de analisar dados e apresentar descobertas”. Ademais, Clandinin e Connelly (2000, p. 20) pontuam que a narrativa seria, então, “uma forma de compreender a experiência”.

Georgakopoulou e Anna (2015) argumentam que a ideia de narrativa como modo de compreensão é sua dimensão retrospectiva, isto é, o fato de que as narrativas implicam olhar para trás, de algum momento presente, e ver no movimento dos acontecimentos episódios que fazem parte de algo maior. As narrativas de aprendizagem trazem histórias e, por meio dessas histórias, conseguimos identificar crenças, identidades e experiências. Dessa forma, corroborando com os autores supracitados, o foco deste trabalho reside na análise de narrativas, uma vez que ao recontar nosso processo de aprendizagem, estamos refletindo sobre nós mesmos e nos reconstruindo de diversas formas.

Como mostram pesquisas recentes na Linguística Aplicada, aprender não se restringe a ambientes formais como escola, mas também, é possível aprender fora desses ambientes. A aprendizagem informal pode acontecer seja pela internet, televisão, revistas e interações entre pares/grupos, etc. Benson (2011) discorre que o processo de aprendizagem fora da sala de aula, é geralmente invisível para os professores ou menos acessado do que os processos ocorridos em sala e que o aumento de pesquisas nessa área se dá devido a questões como autonomia e aprendizagem independente.

Segundo Leffa (2003, p. 15) “a aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia”. Diversos estudos mostram que, no processo ensino-aprendizagem de uma língua adicional, a autonomia do estudante é parte importante, pois é através dela que os estudantes se tornam agentes do pró-

prio processo de aprendizado e deixam de ser meramente receptores de conteúdos e informações fornecidos pelo professor. Diante disso, um estudante autônomo é aquele que assume o controle da própria aprendizagem (HOLEC, 1981).

A aprendizagem autônoma depende do desenvolvimento da capacidade de reflexão, que pode ser construída ao longo do processo em que o aprendiz, levado a refletir, pode desenvolver consciência metalinguística (LITTLE, 2003). Portanto, a autonomia torna-se um elemento fundamental para a construção e gerenciamento da própria aprendizagem.

Assim como a autonomia, as TDICS (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) auxiliam no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Do ponto de vista de Moore (2015), as tecnologias permitem um novo modelo de interação no ambiente escolar, assim, o interesse que surge com a utilização das tecnologias na sala de aula as tornam um recurso educacional facilitador da aprendizagem. A internet, por exemplo, possibilita acessar aplicativos educacionais, videoaulas, exercícios, textos e diversos materiais que vão além do ambiente formal da sala de aula. Segundo Kenski (2007, p. 46), “Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação”. Diante disso, é fundamental ressaltar as potencialidades que as tecnologias digitais, enquanto recursos de aprendizagem, podem despertar nos estudantes, além de reconhecer a importância dos espaços informais na aprendizagem de uma língua adicional.

Reinders e Benson (2017), argumentam que a aprendizagem de uma língua adicional fora da sala não exclui a sala de aula mas conecta-se com ela, na qual a sala de aula se torna um dos vários cenários que compõem uma aprendizagem de línguas.

Reinders (2018) discorre sobre o papel da tecnologia sobre a autonomia, pontuando que a tecnologia tem o potencial de facilitar muitos aspectos da aprendizagem autônoma, ao fornecer acesso à recursos de aprendizagem de línguas e diversas oportunidades de aprendiza-

gem por tecnologia mediada. Porém, entendemos que o uso eficiente da tecnologia requer um certo grau de autonomia do estudante, sendo necessário, em alguns momentos, a mediação do professor.

Sobre o processo de aprendizagem, Reinders e Benson (2017) salientam que as maneiras que os estudantes abordam, estruturam e sentem as experiências de uma aprendizagem além da sala são devidas aos seus interesses, uma vez que são a causa da motivação, atitudes e senso de identidade enquanto alunos de uma língua.

Para Dewey (1979):

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas novas coisas nos fazem gozar ou sofrer (DEWEY, 1979, p. 153).

Partindo da perspectiva que a narrativa de aprendizagem é utilizada como um instrumento identificador de elementos significativos que influenciam o processo de aprendizagem, Dewey (1979) ressalta a importância das experiências vivenciadas e afirma que o estudante ao acumular experiências, está ressignificando essas experiências, e aplicando-as em novos contextos de aprendizagem.

3. METODOLOGIA

De natureza qualitativa e de cunho interpretativista, essa pesquisa tem como objeto de análise a narrativa de aprendizagem de um estudante do curso de Pós-Graduação. Por meio da narrativa, buscamos recolher experiências que fundamentam sua perspectiva em relação ao seu processo de aprendizagem da Língua Inglesa sob a perspectiva de uma aprendizagem além da sala de aula tendo fatores influenciadores como autonomia, motivação e uso da tecnologia.

Na pesquisa de natureza qualitativa, o pesquisador pode estabelecer relações entre os fatos que observa e o contexto histórico em que

acontecem e busca considerar todos os detalhes, mesmo que pareçam triviais, traduzindo os significados de suas observações para além das aparências. É observando, interpretando e analisando os fenômenos sociais, levando em conta a percepção subjetiva dos participantes, que os conceitos são construídos (KLEBER, 2006, p. 47).

Essa pesquisa surge como resultado de uma atividade proposta durante a disciplina intitulada “Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada: Tecnologias digitais e autonomia na aprendizagem de línguas”, que integrou a grade curricular do segundo semestre letivo de 2022 do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Essa disciplina era composta por 19 estudantes (entre brancos, pardos e negros) dos cursos de mestrado e doutorado da Faculdade de Letras da UFMG. Os estudantes vinham de diferentes cidades e estados brasileiros, e faixa etárias distintas.

A atividade consistia na escrita da história de aprendizagem de uma língua adicional (ver anexo I) e na análise dessa narrativa. O período para a realização da atividade compreendeu o mês de setembro para a escrita da narrativa e o período de outubro a novembro, para a escolha da narrativa/participante e escrita da análise.

Após a escrita e compartilhamento das narrativas de aprendizagem entre os estudantes da disciplina, a orientação foi que cada estudante deveria escolher uma narrativa e solicitar ao colega de turma, autorização para analisar e desenvolver a atividade proposta pelo professor. As narrativas foram postadas na sala virtual da disciplina, assim, todos poderiam ler e escolher uma narrativa para análise.

A etapa da escrita orientava a elaboração da narrativa a partir da reflexão que resultava das questões propostas pelo professor. As questões disponibilizadas pelo professor tinham como objetivo guiar os estudantes em suas construções pessoais e possibilitar uma reflexão acerca da aprendizagem de uma língua adicional, mas não limitá-los a elas.

As perguntas norteadoras foram transcritas abaixo:

Primeiros contatos

1. Quando e onde você teve os primeiros contatos com a língua adicional (ambientes formais e informais)? Como foram essas experiências?
2. Quais pessoas participaram e foram importantes nesse momento inicial?
3. Que objetos e tecnologias digitais você utilizou em seus primeiros contatos com a língua?
4. Quais estratégias foram úteis para aprender a língua?
5. Como você se sentia nessas experiências de aprendizagem?

Rotinas atuais

1. Quando e em quais espaços formais e informais você aprende a língua adicional no presente? Como você avalia essas experiências?
2. Com quem você interage nessas experiências? Quais pessoas são importantes para a sua aprendizagem?
3. Quais objetos e tecnologias digitais você utiliza para aprender a língua? Como você as avalia?
4. Que estratégias são efetivas para aprender a língua no momento? Elas são diferentes das que você utilizava no passado? Caso afirmativo, explique.
5. Como você se sente nessas experiências de aprendizagem?

Indo além

1. Quais são as experiências positivas e negativas em aprender a língua adicional em ambientes formais e informais?
2. Quais são as suas maneiras preferidas para aprender?
3. Como você avalia a aprendizagem formal e informal de língua adicional? Qual a sua opinião sobre essas experiências?

A etapa de análise consistia na análise da narrativa de um colega e ser fundamentada em um referencial teórico coerente e consistente sobre o processo ensino-aprendizagem de uma língua adicional, a saber autonomia, motivação, TDICs, dentre outros. Para essa análise, concentramos-nos nas experiências de aprendizagem emergidas na narrativa. Com base nos relatos do estudante sobre sua experiência de aprendizagem foi feita uma categorização das experiências relatadas para uma melhor compreensão e interpretações sobre o processo de aprendizagem do estudante. Essa categorização baseou-se nas experiências relacionadas à aprendizagem de Língua Inglesa no contexto além da sala de aula. Por meio dessa categorização, conseguimos mapear as experiências de aprendizagem e ter uma visão ampliada do processo de aprendizagem de inglês do estudante.

Para analisar os dados, esse trabalho foi norteado pela perspectiva de categorização de Franco (2005). A classificação da análise de dados, proposta por Franco denominada categorização é um “processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 63). Segundo a autora, essas categorias podem ser criadas a priori ou não, indicando a busca de uma resposta específica ou a análise da fala que emerge do discurso. Neste trabalho, as categorias foram criadas *a priori*.

A análise dos dados, que compreendeu o período de outubro a dezembro, seguiu os seguintes passos: 1) seleção da narrativa; 2) categorização das experiências interpretadas na narrativa sob a perspectiva de categorização de Franco (2005); 3) a análise qualitativa das experiências, buscando compreender a natureza das experiências e as percepções do estudante.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados por meio dos relatos de experiências vivenciadas pelo estudante. A seguir, apresentamos uma análise da nar-

rativa com excertos extraídos da narrativa do participante, que exemplificam cada categoria, e, as discussões e resultados das análises.

Categoria 1: Relatos que se referem aos sentimentos, motivação, interesse e esforço relacionados ao processo de aprendizagem fora da sala de aula.

“Como eu morava na roça, quando chegava à noite, não tinha muito o que fazer, meu irmão ia assistir futebol na tv e eu ia para o quarto ouvir minhas músicas e cantar, acompanhado as letras escritas no papel. Eu ouvia várias vezes e tentava repetir.”

“Havia uma música em específico do Paramore que eu não conseguia cantar muita coisa por ser rápida. Misery Business. A minha motivação era aprender a cantar essa música. Durante muito tempo, ela serviu como termômetro para o meu inglês, quanto mais eu sabia cantar, mais eu via que eu tinha progredido com o idioma.”

“Além da música, outra forma de entretenimento que também me ajudou a desenvolver o meu inglês foi as séries de tv. Sou muito fã da série Doctor Who e sempre assisti à série com o áudio original (British English) e com as legendas em português.”

“Como agora era professor, sentia a obrigação de buscar por conhecimento mais aprofundado sobre a língua. Intensifiquei meus estudos. Eu fazia os livros da faculdade, lia livros literários, estudava gramáticas, assistia a vídeos no YouTube, no Instagram, tirei as legendas das séries, continuei a decorar as músicas da Taylor, mudei meu celular para o inglês, conversava comigo mesmo e comecei a escrever um diário.”

No primeiro excerto, percebemos o sentimento de determinação em relação à aprendizagem de inglês, aliado ao seu interesse por música e letras em inglês. Nos excertos seguintes, o estudante expressa seu interesse e a motivação em aprender. Músicas e séries foram recursos tecnológicos fundamentais na motivação e no desenvolvimen-

to da língua. No último excerto, demonstra o esforço e a determinação em aprimorar seus conhecimentos além do contexto da sala de aula. Dessa forma, corroborando com Benson (2011), a aprendizagem se torna mais eficiente quando se combina a aprendizagem em sala e além dela. É necessário, pontuar que uma aprendizagem em sala e além da sala de aula é igualmente importante.

Categoria 2: Relatos que se referem ao contexto onde a aprendizagem acontece.

“Os anos se passaram e a internet se popularizou mais. Foi quando eu comecei a frequentar as lan houses. Todas as vezes que eu ia lá, eu levava meu caderno e escrevia nele as letras das músicas do Paramore e da Taylor Swift, pois eu sempre quis aprender a cantar as músicas certinho e então, com essa oportunidade, eu tinha que tentar.”

“O período da faculdade foi muito importante para a fluência por diversos motivos: Fiz várias amizades no curso. Como havia pessoas ali que entraram por causa da licenciatura em inglês, eles já eram fluentes. Pude, então, ter pessoas para conversar em inglês, todos os dias.”

Nesse excerto, percebemos a influência do contexto para a aprendizagem e desenvolvimento da língua. A tecnologia surge como fator essencial para a aprendizagem e se torna um recurso não somente para a apreciação de músicas de sua cantora favorita, mas como uma ferramenta para a compreensão e aprendizagem da língua. A partir desse ponto de vista, a tecnologia na aprendizagem de línguas (assistidas ou não por dispositivos móveis) e a mudança de atenção para o aluno como um agente ativo em seu processo de aprendizagem, torna ainda mais importante a compreensão da relação entre a aprendizagem dentro e fora da sala de aula (REINDERS; BENSON, 2017).

Categoria 3: Relatos que se referem às experiências pessoais de diferentes naturezas, experiências anteriores e experiência de uso da língua em práticas sociais.

“Sempre estudei em escola pública, nunca fiz um curso de inglês em escolas de idiomas, nem tive professores particulares. Eu morei a minha infância e a minha adolescência na roça, bem afastado da cidade. Dos poucos recursos que eu tinha, a música foi a mais importante deles.”

“Então, para melhorar a comunicação, eu procurei aplicativos e redes sociais que davam para se conectar com pessoas de outros lugares do mundo.”

No primeiro excerto, percebemos que mesmo com a falta de recursos financeiros e pedagógicos, o participante não desistiu da aprendizagem, persistiu e utilizou o que estava disponível a ele. No segundo excerto, o relato do estudante se refere às relações interpessoais vivenciadas no processo de aprendizagem de inglês com uso da tecnologia. Ademais, notamos que o estudante já demonstrava autonomia sobre sua própria aprendizagem, assumindo a responsabilidade de determinar o propósito, conteúdo, ritmo e método de seu aprendizado, monitorando seu progresso e, conseqüentemente, avaliando seus resultados (HOLEC, 1981).

Categoria 4: Percepções sobre o próprio processo de aprendizagem e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

“O meu inglês melhorava e o meu vocabulário só crescia, graças ao Red, álbum lançado em 2012 por Swift.”

“Até esse momento, eu ainda era adolescente, tinha a base do vocabulário por causa das músicas e das aulas de inglês na escola, meu listening era razoavelmente bom por causa das séries e também das músicas, porém, o meu speaking e meu writing ainda precisavam ser melhorados.”

“Eu tinha essa consciência. Não sabia os termos, mas sabia que não conseguia falar nem escrever muito bem. Então, para melhorar a comunicação, eu procurei aplicativos e redes sociais que davam para se conectar com pessoas de outros lugares do mundo.”

“Ao final da graduação, depois de todas as aulas na disciplina de inglês, depois dos meus estudos independentes, depois de começar a lecionar, percebi que havia chegado em um nível de inglês que tanto queria.”

“Comecei a dar aula em um cursinho de inglês. O meu chefe só falava em inglês e isso foi mais um desafio. Aprendi muito lá e percebi que minha comunicação havia melhorado muito.”

Nesses excertos, percebemos que o estudante é consciente de sua aprendizagem, está a todo o tempo buscando formas de aprender, aprimorar seu conhecimento da língua. Demonstra persistência e um alto grau de motivação. Através das experiências vivenciadas, o estudante percebia seu progresso, ressignificando as experiências e aplicando-as em novos contextos de aprendizagem (DEWEY, 1979).

No último excerto, o estudante relata como ele foi instigado a falar em inglês no trabalho e, não tendo alternativa, ele se aproveitou dessa circunstância para melhorar sua comunicação em Inglês. Dialogando com Gardner (1985), atitudes positivas, juntamente com a motivação, estão relacionadas diretamente com o sucesso. Foi possível notar que a motivação do estudante aliada ao esforço foi essencial para chegar ao seu objetivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos na análise dessa experiência, foi possível constatar as potencialidades de uma aprendizagem além da sala de aula. Notamos que, ao longo da narrativa, a aprendizagem em sala de aula contribuiu no processo de aprendizagem da Língua Inglesa do estudante, porém, não houve relatos específicos sobre a aprendizagem em sala de aula.

É necessário destacar a influência e a importância fundamental da tecnologia no processo de aprendizagem da Língua Inglesa do estudante dentro e além da sala de aula. O uso de recursos tecnológicos como aplicativos, músicas e séries mostraram ser fundamentais para o desenvolvimento da língua adicional do estudante e podem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno e também para sua interação com o ambiente em que estiver inserido.

A falta de recursos educacionais e financeiros, não impediram o interesse e a determinação do estudante em relação a sua aprendizagem da Língua Inglesa. Ademais, é importante destacar como a autonomia aliada a motivação foi fundamental na aprendizagem do estudante.

Uma característica fundamental que as narrativas desempenham no processo ensino-aprendizagem de uma língua adicional, segundo Toolan (2001), é a possibilidade de identificar e descrever as experiências nas quais a aprendizagem acontece. Diante disso, foi possível verificar, nesse trabalho, que as narrativas de aprendizagem são um bom instrumento de avaliação e compreensão do processo ensino-aprendizagem. Corroborando com Miccoli (2010), as experiências de estudantes, dentro e fora de sala de aula, beneficiam uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem de inglês, bem como, a compreensão de natureza sociocultural desse processo.

A oportunidade de contar e refletir sobre nossas histórias por meio de narrativas nos possibilita (re)viver e (re)lembrar os momentos que por muito tempo estavam esquecidos. De acordo com os resultados apresentados, podemos afirmar que, por meio da narrativa de aprendizagem foi possível identificar o papel fundamental que a autonomia e a tecnologia exercem em uma aprendizagem além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 9, p. 145-175, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 28 out. 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phill; CHIK, Alice. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BENSON, Phill. Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo (ed.). **Beyond the language classroom**. London: Palgrave Macmillan, 2011. p. 7-16.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2055. 79p.

GARDNER, Robert C. **Social psychology and second language learning**. London: Edward Arnold, 1985.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra; ANNA, De Finna (ed.). (2015). **Handbook of narrative analysis**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2015. Disponível em: <https://doi.org/http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-111845815X.html>. Acesso em: 31 out. 22.

HOLEC, Henri. **Autonomy in foreign language learning** (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon, 1981.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 334f. Tese (Doutorado

em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEFFA, Vilson José. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: NICOLAIDES, Christine; MOZZILLO, Isabella; PACHALSKI, Lia; MACHADO, Maristela; FERNANDES, Vera (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003.

LITTLE, David. Tandem language learning and learner autonomy. *In*: LEWIS, Tim; WALKER, Lesley (ed.). **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield: Academy Electronic, 2003.

MICCOLI, Laura. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MOORE, Michael G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2015.

POLKINGHORNE, Donald. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, v. 8, p. 5-23, 1995.

REINDERS, Hayo. Technology and autonomy. **The TESOL encyclopedia of English language teaching**, v. 15, n. 3, p. 1-5, 2018.

REINDERS, Hayo; BENSON, Phill. Research agenda: Language learning beyond the classroom. **Language Teaching**, v. 50, n. 4, p. 561-578, 2017.

RODGERS, Carol. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teach. Coll. Rec.**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (org.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. v. 1, p. 127-172.

TOOLAN, Michael J. **Narrative: a critical linguistic introduction**. 2ed. London; New York: Routledge, 2001.

ANEXO A – A NARRATIVA ESCRITA

O texto abaixo foi redigido pelo estudante participante da pesquisa na plataforma *Medium* e por ser acessado através do *link*: <https://dime-citou.medium.com/como-eu-aprendi-ingl%C3%AAs-3b91876c6d11>.

Como eu aprendi inglês?

Olá, eu sou o Dime e esse texto é uma narrativa sobre a trajetória do meu aprendizado da Língua Inglesa (LI). Antes de começar, de fato, como tudo começou, é preciso antes contextualizar de onde vim, pois isso fez total diferença no processo.

Eu cresci em uma família pobre, que não tinha condições de bancar meus estudos em cursos nem em instituições privadas. Sempre estudei em escola pública, nunca fiz um curso de inglês em escolas de idiomas, nem tive professores particulares. Eu morei a minha infância e a minha adolescência na roça, bem afastado da cidade. Dos poucos recursos que eu tinha, a música foi o mais importante deles.

Dito isso, começo agora a minha trajetória de aprendizagem com o vídeo que mudou a minha vida:

Eu tinha 11 anos quando esse clipe foi lançado. Ainda me lembro bem: estava assistindo a um programa de TV na MTV, apresentado pela Marimoon e pela Titi. Elas anunciaram que a banda Paramore estava lançando esse clipe e o programa reproduziu a estreia. Ouvi a música e assisti ao clipe, foi paixão instantânea. Não entendia muitas palavras da música, mas elas haviam me tocado.

Tornei-me fã da banda e quanto mais eu ouvia as músicas, mais eu começava a me *inquietar* por não entender o que eles cantavam. Eu estava começando a ter o inglês na escola e ainda não tinha o conhecimento necessário da língua para entender. Nessa época, eu também me tornei fã de Taylor Swift, uma artista fundamental para boa parte do meu vocabulário que tenho hoje.

Os anos se passaram e a internet se popularizou mais. Foi quando eu comecei a frequentar as *lan houses*. Todas as vezes que eu ia lá, eu levava

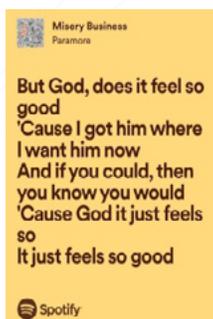
meu caderno e escrevia nele as letras das músicas do Paramore e da Taylor Swift, pois eu sempre quis aprender a cantar as músicas certinho e então, com essa oportunidade, eu tinha que tentar.

*If you could see that I'm the one Who understands you Been here all along
So, why can't you see? You belong with me – Taylor Swift*

Como eu morava na roça, quando chegava à noite, não tinha muito o que fazer, meu irmão ia assistir futebol na TV e eu ia para o quarto ouvir minhas músicas e cantar, acompanhado as letras escritas no papel. Eu ouvia várias vezes e tentava repetir.

Havia uma música em específico do Paramore que eu não conseguia cantar muita coisa por ser rápida. *Misery Business*. A minha motivação era aprender a cantar essa música. Durante muito tempo, ela serviu como termômetro para o meu inglês, quanto mais eu sabia cantar, mais eu via que eu tinha progredido com o idioma.

Outra motivação que eu tinha era quando eu assistia às performances ao vivo da Taylor e do Paramore. Hayley e Swift sempre falam com seu público e eu ficava indignado porque não conseguia entender o que elas falam. Entender isso também era uma meta.



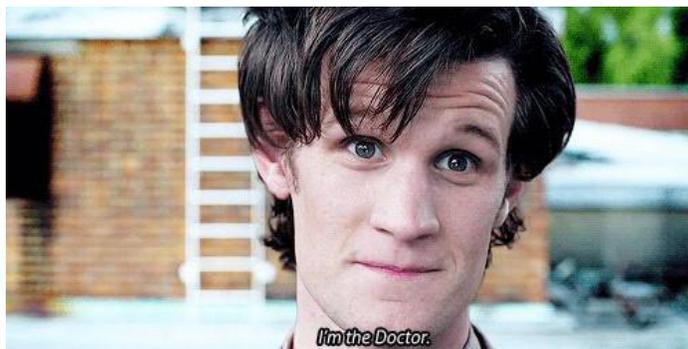
Os anos foram passando e a paixão por Taylor só aumentava. O meu inglês melhorava e o meu vocabulário só crescia, graças ao *Red*, álbum lançado em 2012 por Swift. Como as músicas dela contêm muita narrativa, muitas expressões, muita poética, muito jogo de palavras, muito talento (não é à

toa que ela foi considerada a compositora da década) eu aprendi muitas palavras e expressões com as músicas de Taylor.

*And maybe we got lost in translation
Maybe I asked for too much
But maybe this thing was a masterpiece
'til you tore it all up
Running scared, I was there
I remember it all too well* – Taylor Swift

Hoje, vejo o quão importante as músicas foram para meu aprendizado de LI. A minha pronúncia e o meu vocabulário se devem muito ao fato de eu cantar e pesquisar as letras das músicas. Sem dúvidas, devo agradecer à Taylor e ao Paramore e a tantos outros artistas que me ensinaram coisas através de suas canções.

Além da música, outra forma de entretenimento que também me ajudou a desenvolver o meu inglês foi as séries de TV. Sou muito fã da série Doctor Who e sempre assisti à série com o áudio original (British English) e com as legendas em português.



A série me ajudou muito a entender e me familiarizar com o sotaque britânico.

Até esse momento, eu ainda era adolescente, tinha a base do vocabulário por causa das músicas e das aulas de inglês na escola, meu *listening* era razoavelmente bom por causa das séries e também das músicas, porém, o meu *speaking* e meu *writing* ainda precisavam ser melhorados.

Eu tinha essa consciência. Não sabia os termos, mas sabia que não conseguia falar nem escrever muito bem. Então, para melhorar a comunicação,

eu procurei aplicativos e redes sociais que davam para se conectar com pessoas de outros lugares do mundo.

Foi então que eu entrei no Italki. Lá fiz algumas amizades e comecei a me comunicar.

Nesse meio tempo, eu estava terminando o ensino médio e havia decidido que queria ser professor de português.

Aos 17 anos, ingressei no curso de Letras-inglês e português, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).



Inicialmente, eu havia entrado nesse curso apenas pela língua portuguesa, nunca havia pensado em ser professor de inglês, até porque eu não me considerava bom o suficiente para dar aula. Porém, não havia só a licenciatura em Português na UEMG, tive que fazer a dupla licenciatura.

O período da faculdade foi muito importante para a fluência por diversos motivos:

1. Fiz várias amizades no curso. Como havia pessoas ali que entraram por causa da licenciatura em inglês, eles já eram fluentes. Pude, então, ter pessoas para conversar em inglês, todos os dias.
2. No segundo período, tirei o meu CAT para dar aulas. Minha intenção era pegar aulas de PT, *but guess what?* As únicas designações que havia eram as de inglês. Então, eu me arrisquei. Ao entrar na sala de aula para lecionar LI, eu me apaixonei. Vi que era aquilo que eu

queria para minha vida. Isso me deu mais motivação para estudar. Como agora era professor, sentia a obrigação de buscar por conhecimento mais aprofundado sobre a língua. Intensifiquei meus estudos. Eu fazia os livros da faculdade, lia livros literários, estudava gramáticas, assistia a vídeos no YouTube, no Instagram, tirei as legendas das séries, continuei a decorar as músicas da Taylor, mudei meu celular para o inglês, conversava comigo mesmo e comecei a escrever um diário. Escrevia todo dia, o tempo inteiro. Em um ano, eu evolui muito.

3. Comecei a dar aula em um cursinho de inglês. O meu chefe só falava em inglês e isso foi mais um desafio. Aprendi muito lá e percebi que minha comunicação havia melhorado muito.

Ao final da graduação, depois de todas as aulas na disciplina de inglês, depois dos meus estudos independentes, depois de começar a lecionar, percebi que havia chegado em um nível de inglês que tanto queria.

Hoje em dia, continuo a estudar, pois não há um fim ao estudar uma língua, sempre há um vocabulário novo, uma palavra específica, uma expressão, novas culturas, novas coisas. A língua é mutável e é importante estar sempre atualizado.

Concluindo, Taylor Swift, Paramore e as músicas em geral, os jogos, os amigos, os diários, a sala de aula, as redes sociais, as minhas inquietações e as minhas motivações, foram muito importantes para o meu aprendizado. Estudei inglês sozinho e hoje eu estudo no Mestrado uma disciplina sobre autonomia no aprendizado de línguas. É interessante poder estudar algo que eu mesmo presenciei durante a minha vida toda.

Eu vou ficando por aqui, mas você pode continuar me contando o que você faz/fez para aprender inglês aí nos comentários.

O CORPO TRANS DIANTE DA LÍNGUA DO OUTRO: O INGLÊS COMO VIA DE IDENTIFICAÇÃO

Rafael de Sousa Lopes Nascimento¹

1. Introdução

A língua materna, assim dita por ser passada adiante da mãe para o filho, introduz o sujeito no campo da linguagem e o direciona para o laço com o Outro². Pela língua mãe significamos emoções, vivências e interdições que marcam o corpo através de sua sonoridade, como ranhuras pré-históricas em uma caverna. Tais marcas da língua mãe não são facilmente transferíveis de uma Cultura³ a outra. Ou seja, quando um falante de “*línguas adicionais*” transita para a língua do Outro, temos outros efeitos no corpo, outra persona e outras possibilidades de manifestação inconsciente. Desse modo, podemos afirmar que falar

1 Mestre em Linguística Aplicada (POS LIN-UFMG) – Ensino e Aprendizagem de Línguas (CAPES). Orientadora: Maralice de Souza Neves. *E-mail*: tccrafaelufmg@gmail.com.

2 “[a] categoria do Outro percorreu toda a Filosofia e de maneira alguma poderia passar despercebida a Lacan, que a aborda durante toda a sua obra, pois que ela não é unívoca durante o seu ensino, passando por diferentes significações, dependendo do contexto em que está inserida. [Temos, portanto] ... o Outro como lugar do inconsciente, o Outro como objeto causa de desejo, o outro do laço social e o Outro como o Outro sexo, portador de um gozo Outro, barrado ao sujeito na posição masculina. Em todas as variações do Outro, ou do outro, está presente ora uma relação de amor, ora uma relação de desejo, ora de gozo” (MOREIRA, 2017, p. 9).

3 A escolha pela palavra Cultura com letra maiúscula nos permite imaginar um espaço maleável e transitório, a Cultura como um palco movediço que se manifesta de acordo com contingências sócio-políticas e demandas do poder.

uma outra língua acarreta tornar-se outro sujeito (LACAN, 2007 [1969-1970]; REVUZ, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Neste capítulo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de mestrado que ousou abordar a realidade de uma professora de inglês trans que, via língua do Outro, encontrou recursos para simbolizar sua realidade dissidente. Contudo, ainda que a língua do Outro tenha lhe servido enquanto fonte de significantes e discurso durante a infância e a adolescência, pudemos compreender, a partir de seus relatos, que nenhum discurso ou Cultura deu, ou dará, conta de um corpo em trânsito.

2. A Estrutura da Pesquisa

Nossa pesquisa de mestrado intitulada “A professora de inglês trans: um estudo de caso à luz dos Estudos *Queer* e da Psicanálise” (2022), trouxe para os palcos da Linguística Aplicada a realidade de Mulan⁴, que aos 26 anos de idade enfrentava as consequências de ser um corpo trans em um mercado de trabalho cis-heteronormativo, a saber o mercado das instituições bilíngues. No tempo da coleta dos dados, período pandêmico do ano de 2021, Mulan estava sobrecarregada de demandas do ensino remoto, além do descaso da escola para com suas vivências⁵, ocasionando, assim, seu afastamento. Imbuída de seu desejo de falar sobre sua história, ela aceita se submeter ao nosso processo de entrevistas clínicas para compartilhar o que é ser uma professora trans em uma realidade que mais mata LGBTQIAPN+⁶ no mundo⁷.

4 Referência ao filme de mesmo nome *Mulan*, a história de uma mulher chinesa dos tempos da China oriental que se veste de soldado e passa a performar “o homem” para proteger o pai enfermo que não tinha condições de lutar na guerra.

5 Um exemplo se deu pelo desrespeito ao luto por sua perda: seu noivo foi vítima do descaso do governo à época e morreu vítima da covid-19. Em pleno processo de luto, a escola lhe cobrava constantes produções de conteúdo, levando-a à exaustão.

6 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans/ Travestis, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários, + (futuras nomenclaturas).

7 Sugerimos conferir o *site* da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais): <https://antrabrasil.org/category/violencia/>.

Antes de partirmos para a estrutura da pesquisa em si, vale a pena situar a(o) leitora(or) sobre a transdisciplinaridade da Linguística Aplicada (LA). Sabe-se que este campo é derivado de sua matriz, a Linguística, cujo pai, Saussure (1999), ocupava-se com questões práticas da língua (a *langue*), um tanto quanto ensimesmadas e sistematizadas, e que desconsideravam a língua em seu uso real (a *parole*), enquanto fonte de poder, de ideologia e sustentação para o discurso. Crítica feita principalmente pelo filósofo Michel Pêcheux (1969), que mostrou não existir apenas o sujeito do enunciado da frase, como também o sujeito fruto de uma ideologia e de uma formação discursiva que busca fazer outros sujeitos agirem a partir da língua e da linguagem.

A LA se torna, portanto, uma lente para os fenômenos de uso da língua no social, a língua a serviço dos sujeitos que habitam ruas e avenidas, dos sujeitos que sofrem represálias por conta do modo de ser, como no caso daqueles que se valem da gíria:

[que] se incorpora à língua oral popular, tornando-se o que costumamos chamar de gíria comum, ou segundo alguns estudiosos mais ortodoxos, simplesmente parte do vocabulário popular. A gíria é uma das fontes expressivas da língua e se dissemina não apenas entre as classes menos favorecidas ou entre os falantes jovens. Como vocabulário de grupo ela surge também entre os mais diversos grupos sociais, desde que possa constituir uma marca identificadora desses grupos (BARROSO, 2017, p. 44).

e nessa esteira podemos pensar no “*Pajubá*” ou “*Bajubá*”, dialeto usado por travestis e homossexuais no período da ditadura (BARROSO, 2017; BENISTE, 2011).

8 Foi entre 1502 e 1860, teoricamente, que o tráfico negreiro esteve vigente no Brasil. Destes quase 360 anos, tivemos, também, o tráfico da Cultura africana que formou o português brasileiro como o temos hoje. Foi a partir do século XIX que estudos sobre as manifestações de línguas africanas no português brasileiro despertaram interesse de estudiosos, como o trabalho de Renato Mendonça (*A influência africana no português do Brasil*, 1933), que apresenta influências tanto na nossa gramática quanto no nosso vocabulário. O “*bajubá*”, ou “*pajubá*”, vale-se desse vocabulário, principalmente das línguas iorubá ou nagô, e traz consigo o sentido de “mistério” e “segredo” (BENISTE, 2011 ; BARROSO, 2017).

Podemos citar aqui algumas autoras e autores que se preocupam com as questões políticas que atravessam as linguagens, as normatividades impostas pela LA, e principalmente o que se tem construído pela e na linguagem sobre os corpos LGBTQIAPN+ (BORBA, 2020; KUMARAVADIVELU, 2012, MARQUES, 2020; PENNYCOOK, 2021 [2006]; SIGNORINI, 2021 [2006]. Destarte, a LA permite que a pesquisadora e o pesquisador também naveguem por outros campos do saber de modo a buscar soluções, explicações que nos possibilitem dialogar acerca das mais diversas formas de manifestação do ser pelas linguagens. Acreditamos na “indisciplinaridade” da LA, por nos permitir trazer à baila os Estudos *Queer* e a Psicanálise para darmos conta de narrar

outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade (MOITA LOPES 2021 [2006], p. 25).

Nosso intuito com *Mulan* foi promover reflexões sobre a singularidade da professora⁹ de línguas e seus dilemas, além de apontar que a formação da professora não acaba ao finalizar o curso superior. A universidade precisa de tais narrativas para repensar sua formação e seu currículo.

Submetida a uma série de 5 entrevistas temáticas, *Mulan* aborda sua infância na escola, sua formação acadêmica e sua inserção no mercado de trabalho. Ela também fala de sua relação com a língua inglesa e materna e sobre seu encontro com o espelho: a imagem que faz de si. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para que pudéssemos aplicar nossa inovação metodológica, “*a fase do espelho*”, nomeada assim por colocar *Mulan* diante de seu próprio discurso quase 3 meses após o término do período das entrevistas. Pedimos para que durante

9 Por deferência, optamos pelo feminino ao invés do masculino genérico em algumas situações (MÄDER; MOURA, 2015).

a observação de si mesma, ela tomasse nota de tudo o que lhe causasse algum efeito, na aposta de que pudéssemos encontrar em seus escritos algum tipo de deslocamento, manifestação inconsciente ou confronto com o próprio dizer.

Durante as entrevistas, Mulan projetava a tela de modo que não via o pesquisador, forjando uma espécie de um divã virtual. Na tela projetada, ela encontrava uma apresentação de *slides* com os horizontes suleadores¹⁰, sugestões de temas sobre os quais poderia falar como lhe viesse à cabeça e sem censuras. Mantivemos, assim, uma boa relação transferencial em que ela se sentiu à vontade para falar de acordo com seu desejo. A relação transferencial é muito importante por ser um “vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista” (CHEMAMA, 1995, p. 217). Podemos dizer que nossa pesquisa-intervenção, de orientação psicanalítica, foi o resultado daquilo que se permitiu fazer sob laço transferencial, com o uso da metodologia de entrevista clínica, a qual “permite colocar o pesquisador face aos problemas e questões de indivíduos, grupos ou comunidades que necessitam de solução” (FERREIRA, 2018, p. 138). Dessa forma, Mulan pôde falar livremente, fazendo associações livres permitindo que o *sujeito do Inconsciente* (ICs) se manifestasse. Neves dirá que:

o sujeito advém quando fala; e ao falar, já se encontra cindido pelo inconsciente, uma modalidade de transmissão que escapa ao controle consciente, e que preexiste à sua constituição, significando, portanto, que no inconsciente está o lugar do Outro, alteridade radi-

10 De acordo com o *site* da Revista Brasileira de Educação Básica, o entendimento do verbo “*sulear*” se dá ao “retomar” à obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, pois é nela que identificamos o verbo “*Sulear*”, criado pelo físico Marcio D’Olne Campos. Em diálogo com Freire, Campos reflete sobre o senso comum em torno do termo “*Nortear*” como um guia de caráter ideológico. “Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa ‘escorrer’ o conhecimento que nós do hemisfério Sul ‘engolimos sem conferir o contexto local’” (FREIRE, 1992, p. 113 *apud* CAMPOS, 1991, p. 59-61). Conferir em: <http://rbeducacaobasica.com.br/sulear-e-esperancar-a-america-latina-nao-e-ela-esta-sendo/>.

cal, responsável pela instauração do desejo do sujeito (2021, p. 402).

Ou seja, buscamos ouvir Mulan para que em seus dizeres algo da ordem do ICs se manifestasse em sua fala, seja através de lapsos, chistes ou atos falhos.

Após a transcrição das entrevistas e a coleta de todo material escrito por Mulan, finalmente pudemos formar nosso *corpus* de análise. Valemo-nos do seminário 11 e 17 do Lacan (2008 [1964]; 2007 [1969-1970]) para analisarmos pelas lentes da “*Teoria da Significação*” e dos “*4 discursos*” os dizeres de nossa pesquisada.

3. Questões Para um Corpo Dissidente

Um corpo dissidente é aquele que foge ao padrão, à norma e ao esperado. O discurso biologicista define que corpos com vagina são mulheres, corpos com pênis são homens e a partir de tais adereços temos todo um roteiro de vida a ser introjetado nesse corpo. A Cultura em jogo, e aqui a colocamos com letra maiúscula por acreditarmos que temos múltiplas formações de homens e mulheres para o social, é naturalmente a cis-heteronormativa. Cis diz respeito ao sexo e ao gênero em conformidade, e heteronormativa estabelece as práticas sexuais entre homens e mulheres como as socialmente aceitáveis.

A partir deste “*frame*” do que é ser um ser humano correto e decente, temos os *aparelhos ideológicos do estado* (ALTHUSSER, 1985) que regulam a ordem social, garantem as leis e os direitos para corpos conformes. Os corpos dissidentes, são, por muitas vezes, aqueles passíveis de correção, de represálias e sanções que ferem e deformam as singularidades. Os horizontes destes sujeitos, como diria Heller (1970), são limitados e a margem de escolha e de identificação são reduzidos. Nascimento (2022) chama este fenômeno de “*congelamento da subjetividade*”, uma regulação que congela o corpo do outro aos desejos de quem detém o poder, de modo que “*eu*” passo a ser aquilo que o outro me permite ser, ou me identificar.

Sobre isso, podemos citar o esforço de Leonard Sax em seu livro *Por que gênero importa?* (2019 [2005]) em que dedica uma seção para falar sobre o **macho anômalo**, uma deformação social da Cultura heteronormativa estadunidense que culpabiliza diretamente a criação dos pais por não treinarem seus filhos de forma adequada para o discurso vigente. Ou seja, temos que o gênero é um treinamento, o qual evita frustrações e traumas para aqueles que seguem devidamente a cartilha do “*bom-fazer*” com sua configuração de corpo.

Essa discussão nos leva a Simone de Beauvoir, ao seu livro *O segundo sexo* (1980 [1949]), que nos serve como uma pederneira para as discussões sobre papéis de gênero, sobre a mulher que é treinada para ser mulher. Da mesma forma, Gutman (2009) propicia reflexões importantes sobre o destino da masculinidade no social, do homem que deve estar com o pênis sempre ereto e pronto para a reprodução. Ambos os autores, e suas respectivas discussões, apontam para vidas aprisionadas aos ditames de estruturas de poder que precisam que as configurações de corpo respeitem aquilo que já foi historicamente estabelecido. A igreja, por exemplo, já se valeu de seu discurso para determinar o que os povos originários podiam ou não fazer com seus corpos, submetendo-os aos preceitos bíblicos e levando a doutrina católica às últimas consequências, como no assassinato do indígena Tibira, cruelmente amarrado à boca de um canhão e explodido em praça pública no Forte de São Luís do Maranhão no ano de 1613 (FERNANDES, 2015)¹¹.

Simbolicamente, podemos dizer que, ainda hoje e em nome de Deus, há corpos LGBTQIAPN+ sendo amarrados à boca deste canhão. Estes corpos são objeto de investigação dos Estudos *Queer*, corrente que tem seu apogeu no Norte Global e nos serve como instrumento de crítica contra a Cultura cis-heteronormativa. Um dos mais

11 Tal barbárie foi comandada pelo missionário francês da Ordem dos Capuchinhos, Yves d'Évreux, e narrado em seu livro *Viagem ao Norte do Brasil feita nos anos de 1613 e 1614*.

relevantes expoentes hoje é Judith Butler¹², com seu contínuo questionamento acerca do destino do sujeito no mundo, ou como este se constitui sujeito de fato. Dentre todas as suas contribuições, destacamos as noções de *performativo*, *performance* e *performatividade*. A primeira, o *performativo*, refere-se aos itens que selecionamos para compor a nossa cena, seja um adereço que colocamos, a entonação da voz, o modo como acionamos o corpo. A segunda, a *performance*, são todos os itens na cena que formam minha imagem, meu jeito de ser no mundo, a marca de minha singularidade, uma vez que as escolhas dos performativos respeitam o desejo do sujeito de se valer deles. A terceira, a *performatividade*, é a marca do poder sobre os corpos, e cada Cultura terá a sua, de modo que um corpo pode ser possível, com toda sua singularidade, em determinado discurso, porém pode causar desconforto ao se portar da mesma forma em uma segunda formação cultural. Relembramos aqui que cada Cultura tem seu arquétipo do que seja a postura de um homem e do que seja a postura de uma mulher. Desse modo, a performatividade funciona como uma forma que irá aparar as arestas da performance do corpo que não estiver adequado ao que é ser homem ou mulher naquela formação discursiva. Em suma, nossos corpos são moldados e vigiados o tempo todo (BUTLER, 2003 [1990], 2020 [1993]).

Aviz (2019) faz um movimento investigativo um tanto quanto peculiar ao se interessar pela realidade de homossexuais que frequentam determinada igreja evangélica em Belém do Pará. Seus sujeitos de pesquisa narram que a aceitação por parte dos membros da igreja está na confirmação de que eles não performam a homossexualidade. Ou seja, a leitura de seus corpos por parte dos membros da igreja se inicia pelo modo de falar, pelas vestimentas e pela postura de

12 Judith Butler é professora de retórica e literatura comparada na Universidade da Califórnia em Berkeley, embora esse título acadêmico seja um tanto enganoso pois ela não escreve explicitamente nem sobre retórica nem sobre literatura comparada. Outra confusão possível: poucos críticos e acadêmicos associaram Butler inicialmente à filosofia hegeliana, ainda que seja impossível superestimar a influência do filósofo alemão sobre seu trabalho. Butler estudou filosofia nos anos 1980, e seu primeiro livro teve como foco o impacto da obra de Hegel sobre os filósofos franceses do século XX. Seus livros subsequentes recorrem amplamente a teorias psicanalíticas, feministas e pós-estruturalistas (SALIH, 2012, p. 9).

“*homem de Deus*”. Entretanto, na solidão de suas casas, o modo como se portam e se vestem (com roupas coloridas e chamativas) serviria de evidência ao suposto desvio dos preceitos de Deus, podendo levar à exclusão e expulsão destes corpos do meio religioso. Portanto, esta pesquisa nos mostra que um corpo é moldado para caber dentro do esperado e suas escolhas sempre passarão pelo crivo e pela aceitação do Outro.

Outra questão tangencial ao tema é a construção sócio-histórica pejorativa da imagem dos corpos LGBTQIAPN+ via discurso, que tende a ser reforçada de modo a criar uma carapaça rígida que impossibilita a sua dissolução. Essa dinâmica de repetição e sedimentação é apresentada por Borba (2020) através da Linguística *Queer* (LQ) com a noção de *indexicalização*, recurso aplicado pelas matrizes do discurso de ódio. Como exemplo, a pesquisa conduzida por Marques (2020) investigou a linguagem acionada no discurso de uma pregação neopentecostal ao falar do corpo homossexual. Em suas análises ele chega à conclusão de que:

No que concerne à luta contra direitos LGBT, o discurso evangélico conservador é particular ao construir a identidade do indivíduo homossexual: ele é um ser não apenas contra as leis de Deus, mas também um pária e um inimigo que ameaça a unidade familiar e o bem-estar comum (MARQUES, 2020, p. 214).

Ou seja, como se desvencilhar de indexicalizações que são, inclusive, reproduzidas e repetidas em canais religiosos? Como um corpo dissidente pode se livrar dessas (de)marcações tão culturalmente arraigadas?

Nessa mesma esteira, podemos acionar Lee Edelman (2021) que dirá que para o discurso conservador, pró-família e de extrema

direita, o *Queer*¹³ é contra as crianças, ou uma ameaça. Na verdade, tal discurso aposta na Criança como um futuro fantasmático de reprodução das mesmas práticas, uma garantia de perpetuação de um modelo político que não pode fenececer. Esta certeza está no fato de que o discurso burguês capitalista coloca como base a heterossexualidade por esta acarretar um formato de vida que sustenta o capital. E “nessa roda, o pai deve ser o provedor, a mãe reprodutora e o filho a certeza da continuidade desse sistema” (LIMA, 2014 *apud* NASCIMENTO, 2022, p. 49).

Temos, portanto, até aqui, subsídio suficiente para começarmos a concatenar os motivos que levam um corpo trans a buscar na Cultura do Outro significantes para se simbolizar. Na formação do sujeito atravessada pelas vivências “substancializadas” pela nossa língua mãe, há nisso o treinamento para o social, que provoca marcas no corpo. Já na língua do Outro, pode ser que a aposta seja na fantasia que faço desta: um horizonte de liberdades e poucas interdições. Vejamos agora pelo olhar da Psicanálise o que esta lente tem para nos oferecer.

4. Para Além do Social: A Psicanálise e a Singularidade do Sujeito

A Psicanálise, diferente da Ciência, não busca respostas últimas ou verdades encapsuladas, ela busca apontar o furo em qualquer discurso que tenta se articular como absoluto. Como instrumento de análise da psiquê humana, a Psicanálise emerge com o esforço hercúleo de Sigmund Freud no final do século XIX, consolidando-se no início do século XX. A Medicina contemporânea de Freud não dava conta de resolver as questões psíquicas apenas com tratamentos paliativos e remédios. Ele, então, transcende o discurso médico de seu tempo

13 O *Queer*, enquanto termo, é a torção de uma ofensa que visava denegrir a imagem de sujeitos LGBTQIAPN+, e no português, suas equivalentes são as palavras “bicha” ou “viado”. A “torção” está em se destituir do agressor o poder de paralisar a vítima, transformando o símbolo da ofensa em mote de uma causa. O *Queer* não visa ser um gênero, mas o questionamento deste de modo que um sujeito *Queer* não se prende aos construtos históricos, por estes estarem sempre atrelados à estruturas de poder, e o *Queer* vem justamente para questionar o poder atribuído a uma configuração de gênero.

e passa a observar a subjetividade do ser, colocando-o para falar sobre seus sintomas, permitindo que o inconsciente se (des)velasse.

Jacques Lacan, médico e psicanalista francês, faz o retorno aos ensinamentos de Freud, a partir de sua leitura, na intenção de aperfeiçoar velhos conceitos e cunhar outros novos que pudessem aprimorar a experiência psicanalítica. Ele então inicia uma jornada de seminários abertos ao grande público, contando com a presença de intelectuais, médicos, artistas, e curiosos que o ouviam falar de modo eloquente sobre suas descobertas. É então no seminário 11 (2008 [1964]) intitulado *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, que ele determina ser o *inconsciente*, a *repetição*, a *transferência* e a *pulsão* a base para se pensar a Psicanálise. É neste mesmo seminário que Lacan se volta para Saussure para falar sobre o *significante*.

Saber sobre o *significante* nos remete à falta constituinte do sujeito, falta essa que buscamos o tempo todo tamponar. Entretanto, essa tentativa se mostra frustrante, pois não há no campo do Outro um objeto que seja suficiente e definitivo. É a falta que nos obriga a nos voltarmos para o campo do Outro de modo a tentar encontrar um *significante* derradeiro, a “*agalma*”, o tesouro que Lacan nomeia como “*objeto@*”. Então, o que seria o *significante*? Este seria, portanto, capaz de simbolizar o objeto da falta, e em sua tentativa descobre ser insuficiente, exigindo outro *significante*, fazendo com que o sujeito busque sempre uma infinidade de *significantes* que simbolizem este objeto faltoso (JORGE, 2008; LACAN, 2008 [1964]).

O *objeto@*, da falta, se encontra no centro do *nó borromeano* (RSI – Real, Simbólico e Imaginário)¹⁴. O Imaginário é constituído de nossas fantasias, aquilo que somos capazes de dizer, de nomear. Porém, o sentido desliza através do Simbólico, e o *significante* pode receber outras significações. Entretanto, essa simbolização tem um li-

14 Lacan introduziu esse termo em Psicanálise em 1972, com o propósito de designar, através de uma imagem pictórica, o entrelaçamento dos três registros: o do real, o do imaginário e o do simbólico. Para tanto, utilizou o modelo que consiste em três anéis absolutamente livres, no sentido de estarem livres, embora ligados, mas não encadeados. O nó estabelece o vínculo entre essas três dimensões, de forma que o corte de uma libera as duas outras (ZIMERMAN, 2008, p. 291).

mite, e esse limite pode tangenciar o fora do sentido, o Real. Podemos dizer que essa busca pelo significante ideal é o desejo de satisfação da Pulsão. Entretanto, o percurso da pulsão faz curva em torno do objeto@ e a pulsão é sempre parcialmente satisfeita. Sendo o significante do campo do Outro a fonte de saber, temos também que o saber é irmão do gozo. Ou seja, saber é fonte de gozo. Entretanto, essa relação é sempre da ordem da fantasia, como representado na fórmula ($\$ \langle \rangle a$), uma relação de conjunção entre o sujeito do gozo (SG) e disjunção com o sujeito do desejo (SD), em que um entrega ao outro o sujeito do significante (SS). Ao analisar os efeitos do SS, o SD acaba por exigir do SG outro SS que dê conta de suas demandas, ou que cause outros efeitos (; CAMARGO, 2009; LACAN, 2008 [1964], 1974-1975).

A noção de “*significante*” vem de Saussure (1999), pai do estruturalismo linguístico que dirá que toda língua é composta de seus signos acionados pela fala por dois interlocutores que compartilham do mesmo sistema. Cada signo é composto pelo seu significado e significante, tendo o significado primazia sobre o significante (a imagem acústica), atrelados de modo fixo, como se pode ilustrar na imagem a seguir:

Imagem 1 – Signo de Saussure

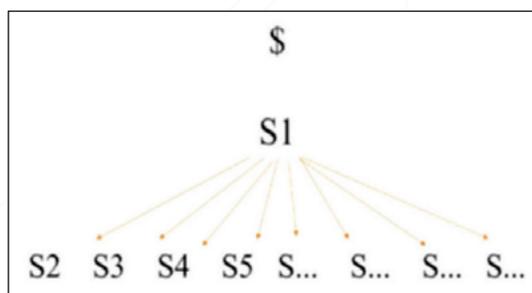
$$\begin{array}{l} \text{So} \\ \hline \text{Se} \end{array} = \frac{\text{conceito}}{\text{imagem acústica}}$$

Fonte: Jorge (2008, p. 76)

Lacan, portanto, inverte a ordem, ao dizer que é o significante que tem primazia sobre o significado, por ser este volátil e fortuito. Ou seja, ao mesmo significante, outros significados podem ser atribuídos dentro da cadeia significante, fazendo com que o sujeito do ICs escape nesse encontro do que um significante é para outro significante. Com a entrada do sujeito no campo da linguagem, temos que o seu ICs tenta se simbolizar através da oferta de significantes desse Outro que o sujeito faz laço e, assim, o ICs se estrutura como uma linguagem.

Em sua “*Teoria da Significação*”, há um S1, ou significante da marca constituinte do sujeito, ou significante de sua primeira experiência de gozo, ou significante mestre que está para fora da linguagem e que servirá como a mão invisível que puxa o sujeito para a cadeia significante. Este S1 é irrecuperável e tentará ser simbolizado no S2, S3, Sn (LACAN, 2008 [1964]; TFOUNI; MONTE-SERRAT; PEREIRA, 2009), como se pode ver na ilustração de Franco (2016, p. 307).

Imagem 2 – Cadeia significante

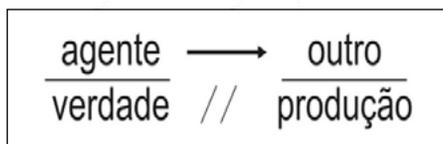


Fonte: Franco (2016, p. 307)

Como dito anteriormente, ao colocarmos o sujeito para falar sobre seus dilemas, sobre seu sintoma, permitimos que ele tente simbolizar sua falta, seu S1. Nessa tentativa esperamos que o sujeito do ICs se manifeste nos encontros significantes, (des)velando, assim mesmo nessa relação entre velar e desvelar, um saber não sabido. Descrita a teoria da significação, podemos pensar o modo como fazemos laço com o Outro, o modo como acionamos a linguagem para fazer o Outro agir.

Para este intento, buscamos no seminário 17 de Lacan (*O avesso da Psicanálise*, 2007 [1969-1970]) as quatro formas de laço descritas por ele, sendo estas denominadas como formas de discurso, a saber: o discurso do mestre, o discurso da histérica, o discurso da universidade e o discurso do analista. Os discursos se conformam entre campo do **sujeito**, o qual possui um **agente** sustentado por uma **verdade**, que se volta para o campo do **outro**, em busca de um **saber-outro**, e de cujo laço resulta uma **produção**.

Imagem 3 – Os lugares do discurso



Fonte: Lacan (1969 *apud* NASCIMENTO, 2022, p. 401)

Para compor os discursos, Lacan forja os matemas que ocupam cada posição: o $\$$, que representa o sujeito cindido, barrado do inconsciente; o S_1 , significante mestre e saber de ordem inconsciente ao qual o sujeito não tem livre acesso; o S_2 ; saber do campo do Outro onde o S_1 tenta se simbolizar; **objeto @**, matema da falta, do resto, do engodo que faz com que o sujeito continue tentando se simbolizar. Os discursos de Lacan representam, também, as profissões ditas impossíveis por Freud, sendo impossível tudo governar (discurso do mestre), impossível tudo educar (discurso da universidade), impossível tudo fazer desejar (discurso da histórica) e sendo impossível tudo psicanalisar (JORGE, 2002; LACAN 2007 [1969-1970]; QUINET, 2009; ROUDINESCO; PLON, 1998; SOUZA, 1985). Os matemas e suas respectivas posições se distribuem da seguinte maneira:

Imagem 4 – os 4 discursos de Lacan

Discurso do Mestre	Discurso Universitário
$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$	$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$
Discurso da Histórica	Discurso Analista
$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$	$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$

Fonte: Ziliotto (2004, p. 219)

Na imagem acima temos que a cada 1/4 de giro, forma-se um novo discurso. Este “*quadrípode*” tem como função aparelhar o gozo com a linguagem, além de servir como instrumento de análise de discurso. No *discurso do mestre* temos como verdade um sujeito cindido que faz semblante de mestre, a partir de seu S1, no intuito de escravizar o outro em seu saber, recuperando deste seu gozo como produção. Seu medo é que o escravo descubra que ele também é faltoso. Com um quarto de giro em sentido horário, temos o *discurso da histérica*, que tem como verdade a falta que sustenta o sujeito do ICs. A histérica é queixosa e sintomática e busca um mestre (S1) que dê conta de produzir um saber capaz de tamponar sua falta. Entretanto, seu desejo é destronar o mestre, uma vez que qualquer verdade ofertada é prontamente negada por ela, sobrando como produção saberes (S2) com os quais ela não se identifica. Mais um quarto de giro e chegamos no *discurso do analista*, do tonel sem fundo em que o analisando deposita sua queixa. No laço com o analista, o analisando supõe nele um saber sobre seu sintoma, sobre o qual o analista de fato nada sabe. A verdade que sustenta este discurso é o S2 produzido pelo analisando, do qual o analista se vale, a partir de seu lugar de vazio, para que o sujeito do ICs de seu analisando continue produzindo saberes sobre si, ou continue tentando se simbolizar na cadeia significante. Um último quarto de giro e temos o *discurso da universidade*, que não se refere ao âmbito acadêmico, mas àquilo que se consolidou como saber universal. Como se pode observar, não há sujeito no campo do sujeito, apenas saber, sustentado pela verdade do mestre, como no caso do saber do discurso religioso, do texto da lei, do saber passado adiante para este sujeito que no campo do outro é um sujeito vazio, que precisa ser treinado para o social. Porém, o resultado deste discurso são sujeitos históricos e subversivos que questionam este saber, exigindo um novo em troca (BADIN; MARTINHO, 2018; LACAN 2007 [1969-1970]; ORNELLAS, 2012).

Em suma, no laço com o Outro estamos o tempo todo navegando por estes quatro lugares. Veremos no gesto de análise os “*frames*”, como imagens em pausa, que nos permitem notar o momento em que Mulan navega de um discurso a outro, apresentando suas formações imaginárias sobre si e sobre o Outro que a atravessa.

5 . A língua do Outro como via de significação: um corpo trans à deriva

Como dito na seção sobre a estrutura da pesquisa, nosso *corpus* se formou em duas etapas, sendo a primeira a transcrição das gravações, e a segunda as anotações da “*fase do espelho*”, uma inovação metodológica em que pedimos para que Mulan escrevesse suas observações sobre seu próprio dizer. Nos recortes, o leitor encontrará a indicação da entrevista e de qual fase foram retirados.

Sobre a motivação para este capítulo, compartilhamos a descoberta da possibilidade de a língua do Outro ser uma fonte de esperança para corpos dissidentes, de poderem se significar e articular suas formas singulares de vida. Em nossa coleta de dados, Mulan escolhe falar em inglês em momentos específicos de sua narrativa, bem como escrever nessa mesma língua. Como bem diz Revuz (1998) a língua é fonte de prazer, mas também de desprazer porque, para ela:

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo... O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas; é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra a coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exaltação... ou no desânimo (REVUZ, 1998, s.p.).

Ou seja, na língua do outro há:

um **espaço de liberdade** ... porque o *eu* da língua estrangeira é jamais o da língua materna [em perigo e] ... nem todo mundo está pronto para essa experiência ... e essa ruptura [entre língua materna e língua estran-

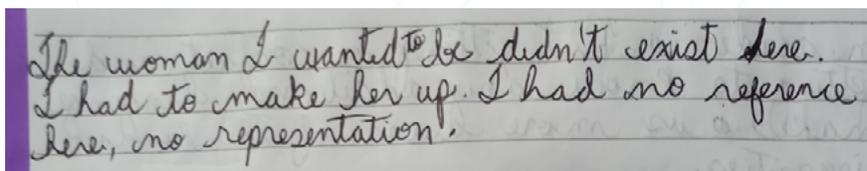
geira] pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser **salvadora**, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos (REVUZ, 1998, s.p., grifo nosso).

Assim posto, buscamos nos dizeres de Mulan sobre sua relação com o inglês algo que nos apontasse para as asserções de Revuz (1998) e encontramos os seguintes fragmentos:

Recorte 13–Entrevista 2 (fragmento 1)¹⁵

MULAN: Eu sinto uma **liberação**, assim. Eu sinto... /// ... Eu sinto que eu **tenho mais possibilidades** de ser quem eu quiser. // ... **mais confiança, mais::: ... /// ((50s)) ... eu não tenho vergonha da:::da língua portuguesa. Não tenho.** Mas... se a gente vê o que está na base da Cultura brasileira, **não tem espaço pra mim.** Eu vejo isso... Mas::: ...É mais possível se pensar dentro desses ... dentro desses ... dentro dos ... dentro do universo inglês. É ma:::é mais possível::: /// É possível você entrar dentro de um outro::: universo, dentro de um:::de um outro mundo em que::: ... em que as:::as relações estão estabelecidas..., não precisam ser as mesmas. É um:::é um lugar, é:::, em que::: ... // é um novo lugar em que você pode::: ... // em que parece ser mais seguro...

Fase do espelho–Entrevista 2 (fragmento 2)



Tradução: “A mulher que eu queria ser não existia aqui. Eu tive que inventá-la. Eu não tive referências aqui, nenhuma representação.”

Fonte: *corpus* de Nascimento (2022)

Mulan inicia seu dizer apontando a língua do Outro como o lugar da **LIBERAÇÃO** e desliza na cadeia significativa ao tentar encontrar

15 As barras transversais (///) indicam silêncio. As reticências indicam a suspensão do enunciado ou abandono do mesmo para que se assuma outro. Os dois pontos (::) indicam prolongamento da vogal ou da consoante. Pausas muito longas são indicadas com sua respectiva duração. Qualquer exaltação está indicada com letras maiúsculas. As notações são baseadas em Castilho (1998). Deixamos em negrito os dizeres que chamam atenção.

outros significantes que auxiliem na significação do que seja a língua inglesa para si, como lugar das POSSIBILIDADES e da CONFIANÇA. Entretanto, apostamos que essas nomeações despertaram um afeto que lhe colocou diante do Real por aproximadamente 50 segundos, sendo este silêncio acerca do lugar da LÍNGUA MATERNA, do português, em sua vida. Esta ruptura na cadeia significante nos parece ser uma ação inconsciente que a levou a lidar com algo da ordem de um mal-estar¹⁶, uma vez que a proposta inicial era elaborar seus sentimentos acerca do inglês. O significante LÍNGUA PORTUGUESA diante do significante CORPO TRANS a fez elaborar seu laço com a língua, fazendo com que produzisse saberes sobre si, como por exemplo: a) *não tenho vergonha da::da língua portuguesa*; b) *se a gente vê o que está na base da Cultura brasileira, não tem espaço pra mim*. Estes dizeres refletem sua representação imaginária acerca de seu laço com a Cultura brasileira, que tende a ser excludente para com as mulheres e homens trans e as travestis.

Deslizando mais uma vez na cadeia significante, temos a Cultura da LÍNGUA INGLESA diante da Cultura do PORTUGUÊS brasileiro que a faz produzir o seguinte enunciado: *“É mais possível se pensar dentro desses ... dentro desses ... dentro dos ... dentro do universo inglês. É ma::é mais possível:: /// É possível você entrar dentro de um outro:: universo, dentro de um::de um outro mundo em que:: ... em que as::as relações estão estabelecidas... não precisam ser as mesmas...”*. Percebemos que há algo que tenta se simbolizar nas diversas tentativas incompletas, um exemplo de que o sujeito do gozo busca satisfazer o sujeito do desejo (CAMARGO, 2009). Aqui temos o INGLÊS sendo simbolizado como um NOVO UNIVERSO, um NOVO MUNDO que desliza mais uma vez na cadeia significante e desvela que é um NOVO MUNDO de relações já estabelecidas, apontando para o duplo sentido, para algo que nos parece não ser tão novo assim.

Vale relembrar que o discurso da universidade é aquele do saber universal e nele se encontra o sujeito cindido que questiona o saber

16 Termo cunhado por Ida Berger (conferir PEREIRA, 2016, p. 39) que também pode receber o nome de “angústia laboral, estresse profissional, esgotamento emocional, depressão, frustração, despersonalização, sentimentos contraditórios, síndrome de burnout” (PEREIRA, 2016, p. 38).

produzido por esse discurso (LACAN, 2007 [1969-1970]). Ao se colocar como a histórica do discurso da universidade, Mulan passa a se questionar acerca do saber cristalizado que tinha sobre esta outra Cultura, como no trecho “É um:::é um lugar, é:::, em que::: ... // é um novo lugar em que você pode::: ... // em que parece ser mais seguro...” em que ela tenta mais uma vez se simbolizar e acaba por deslizar diversas vezes, e se interdita também, mostrando esse duplo sentimento, seja com a palavra PODE, seja com a palavra PARECE. Parece-nos que ela não goza do saber de que a Cultura do Outro é de fato mais segura do que a sua própria, dando-nos a impressão de que sua construção imaginária sobre o Outro é uma aposta apenas.

Já na fase do espelho, temos que Mulan busca na Cultura do Outro simbolizar-se mulher trans. Sendo nosso S1 a marca de nossa singularidade, voltamo-nos para o campo do Outro, para o paraíso dos significantes em busca de um saber que dê conta de nossa falta (LACAN, 2008 [1964]). Nesse ínterim, recorreremos aos conceitos de Butler (2003 [1990], 2020 [1993]) sobre *performance* e *performatividade* para ilustrar que esta busca de Mulan por se identificar mulher na Cultura do Outro tem suas raízes nas diversas interdições que seu corpo sofreu, e ainda sofre, por parte da performatividade e dos discursos reguladores dos corpos. Pensando nisso, o pesquisador lhe faz a seguinte pergunta:

Recorte 14 – Entrevista 2

RAFFUXU: Você acredita que na cultura do Outro você não seria podada?

MULAN: CLARO. SEM DÚVIDA NENHUMA. É:::, e:::, né?, eu não con:::não:::é::: (...) **a conclusão do que eu::: (...) porque que eu disse isso, né?** Mas eu sinto, por exemplo, **que um lugar que, apesar... (...)** não sei, pode **ser uma ideia muito equivocada da minha parte.** (...) eu vi a possibilidade do ser, de:::de::: (...) **eu vi que é:::é possível ser::: ... o que eu imaginava ser, o que eu queria ser, é possível.** Mas ao mesmo tempo, a gente vê, agora, também, **que não é tão possív’ (...)** **Eu vejo agora’ que não é tão possível... ou que é possível, e::: (...)** não sei, eu só, e:::eu (...) **mas eu acho ainda menos violento do que aqui.**

Fonte: *corpus* de Nascimento (2022)

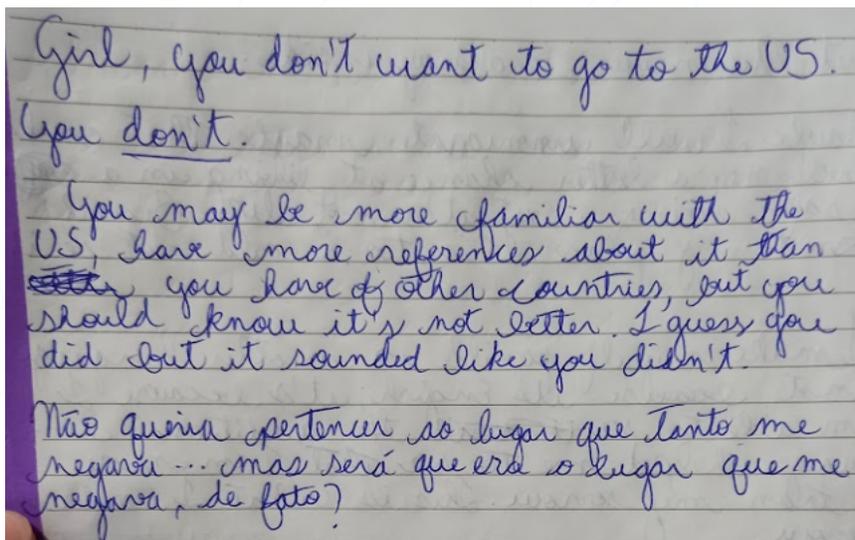
Parece-nos pertinente lembrar que a fórmula da fantasia proposta por Lacan ($\$ \langle a \rangle$) é a relação do sujeito cindido com sua fantasia de completude, em um processo de conjunção e disjunção do gozo e do desejo em torno da falta, do objeto @ (CAMARGO, 2009). O gozo, por sua vez, caracteriza-se por ser a satisfação da pulsão, a qual possui um circuito que visa o objeto @, sem, contudo, de fato atingi-lo, evidenciando que aquilo que se manifesta no circuito da pulsão é o objeto do gozo e não o objeto que preencheria definitivamente a falta. Também importante, uma das apostas da entrevista clínica é fazer com que a sujeita se escute e seja chacoalhada pelo próprio dizer.

Dessarte, no trecho “CLARO. SEM DÚVIDA NENHUMA”, percebe-se que há uma satisfação pulsional incompleta cujo empuxo faz com que Mulan tente se significar novamente. Contudo, de acordo com a fórmula da fantasia acima, o SD (sujeito do desejo) não se satisfaz plenamente com os efeitos deste enunciado enfático, exigindo outro significante, outra simbolização para sua falta. O dizer de Mulan a coloca como produto do discurso da universidade, como sujeito cindido que questiona o S2, este saber de ordem imaginária. Todavia, ao tentar se simbolizar novamente, acreditamos que Mulan se depara com o não sentido do Real, ilustrado no trecho “É:::, e:::, né?, eu não con:::não:::é::: (...) a conclusão do que eu::: (...) porque que eu disse isso, né?”

As tentativas subsequentes de se simbolizar a colocam novamente como produto do discurso universitário, a histórica que questiona todo e qualquer saber. Mulan segue questionando suas representações imaginárias sobre a Cultura do Outro, como no trecho: “é possível ser::: ... o que eu imaginava ser, o que eu queria ser, é possível. Mas ao mesmo tempo, a gente vê, agora, também, que não é tão possív’ (...) Eu vejo agora’ que não é tão possível... ou que é possível, e:::’. Apostamos que, de certa forma, Mulan tenta recuperar o gozo de sua enunciação enfática, porém já irrecuperável, sobrando-lhe o resto “mas eu acho que ainda é menos violento do que aqui”, na insistência de gozar do saber de que a Cultura do Outro é mais segura. Em seus manuscritos, entretanto,

encontramos recortes que mostram que ela se deslocou deste lugar. Vejamos:

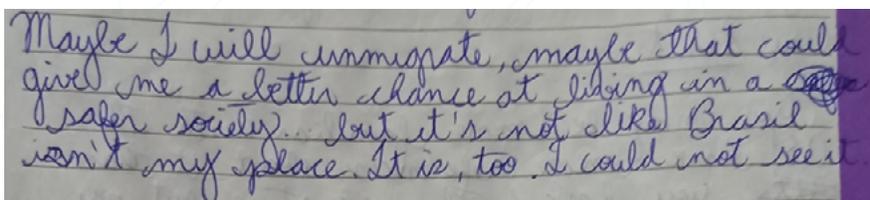
Recorte 15 – Fase do espelho – Entrevista 2 (fragmento 1)



Tradução: “Garota, você não quer ir para os Estados Unidos. Você não quer! Você pode até estar familiarizada com os Estados Unidos, ter mais referências sobre ele do que sobre outros países, mas você deveria saber que não é melhor. Eu pensava que você sabia, mas souo como se você não soubesse.”

Transcrição: “Não queria pertencer ao lugar que tanto me negava... mas será que era o lugar que me negava, de fato?”

Fase do espelho – Entrevista 2 (fragmento 2)



Tradução: “Talvez eu emigre, talvez isso possa me dar uma chance melhor de viver em uma sociedade mais segura ... mas não é que o Brasil não seja meu lar. É também. Eu não conseguia ver isso.”

Fonte: corpus de Nascimento (2022)

Ficamos satisfeitos em perceber que nossa inovação metodológica surtiu efeitos em Mulan. A “*fase do espelho*” promoveu sua reelaboração, de modo que ela se deslocou para o discurso da histórica com o intuito de destronar o mestre e sua verdade para ocupar seu lugar. Este movimento fica evidente no dizer “*Garota, você não quer ir para os Estados Unidos. Você não quer!*”, que é também carregado da marca enfática em sua escrita. Acreditamos que Mulan segue na posição do discurso do mestre, transitando também para o da histórica, nesse movimento de querer produzir um saber não sabido na medida em que refuta seu próprio dizer, como no trecho “*Você pode até estar familiarizada com os Estados Unidos, ter mais referências sobre ele do que sobre outros países mas você deveria saber que não é melhor. Eu pensava que você sabia, mas soou como se você não soubesse.*”. Aqui temos uma evidência de ressignificação, a qual podemos recuperar desde o fragmento 14 em que ela diz “*...mas eu acho ainda menos violento do que aqui...*”, deslocando para “*...mas você deveria saber que não é melhor...*”.

Nesse mesmo recorte, percebemos que Mulan recorre às duas línguas, ao português e ao inglês, de modo a apresentar afetos distintos. Em inglês ela desliza na cadeia significante de modo a dar outro significado à Cultura estadunidense, saindo do sentido de NOVO MUNDO para, NÃO É UM LUGAR MELHOR, o que a trouxe de volta para a sua língua materna de modo a encarar o real afeto que tem por sua Cultura “*...Não queria pertencer ao lugar que tanto me negava...*”. Entretanto, este saber não é completo porque a fez se deslocar para o discurso da histórica demandante de respostas para seus sintomas, ao cair no duplo sentido do real que a faz se questionar “*...mas será que era o lugar que me negava, de fato?*”.

Até aqui percebemos que Mulan busca fuga de um Brasil que lhe impede de ser, porém este novo mundo também pode se apresentar hostil, ainda que de forma imaginária sua aposta é a de que não seja. Em suma, este ponto nos possibilita pensar o entrelugar, o trânsito do corpo trans, o qual nunca se fixará em um único discurso, pois sua natureza é TRANSitória. Em nosso último recorte temos um desfecho que nos mostra que ambos os lugares podem constituir Mulan,

podem ser vias de significação de sua singularidade, ainda que o inglês tenha lhe servido como um escape para as pressões e demandas do discurso cis-heteronormativo de onde ela emergiu sujeita. Ela diz “*Talvez eu emigre, talvez isso possa me dar uma chance melhor de viver em uma sociedade mais segura ... mas não é que o Brasil não seja meu lar. É também. Eu não conseguia ver isso*”.

5. Considerações Finais

Este capítulo buscou apresentar um trecho de uma pesquisa de mestrado mais ampla que aborda as vivências de uma professora trans em seu laço com o Outro. Apresentamos os motivos que levaram nossa sujeita de pesquisa, Mulan, uma mulher trans de 26 anos a buscar na língua do Outro formas de se simbolizar mulher.

Para nossa formação de *corpus*, valemo-nos da metodologia de entrevista clínica (FERREIRA, 2018) na aposta de que a sujeita, em laço transferencial (CHEMAMA, 1995) com o pesquisador, se sentisse à vontade para falar sobre suas demandas de modo livre e sem censura. As entrevistas, gravadas em áudio e vídeo foram compartilhadas com Mulan em nossa inovação metodológica intitulada “*fase do espelho*”, mudando o código para a escrita de modo que esta nos ajudasse a aprofundar ainda mais na realidade de nossa pesquisada. Em nosso aporte teórico, buscamos dialogar o corpo trans do social ao particular da singularidade do sujeito. Ou seja, utilizamo-nos dos Estudos *Queer* e da Psicanálise para desenvolvermos nossos saberes sobre as vivências dos corpos LGBTQIAPN+. Para nossa análise dos dados, utilizamos a “*Teoria da Significação*” e dos “*4 discursos*” de Lacan (2008 [1964], 2007 [1969-1970]).

Em nossas análises, vimos que, para Mulan, o inglês é uma via de libertação em que ela pode expressar sua singularidade. Entretanto, imaginar-se na Cultura do Outro, à qual ela atribui inicialmente a significação de NOVO MUNDO, foi aos poucos se deslocando para o lugar da incerteza, de talvez não sê-lo. Essa incerteza, por outro lado, também lhe propiciou uma melhor elaboração sobre seu real afeto acerca

de sua língua mãe, inicialmente um lugar de exclusão que, em seu último dizer, foi ressignificado como LAR.

Nosso trabalho traz para a LA os dilemas de um corpo trans formador de outros sujeitos para o social. É também de interesse da LA discutir as vivências dos professores, seus sintomas, dilemas e angústias, principalmente no laço universidade-escola e na formação continuada destes. Esperamos que este trabalho não seja o único a se debruçar sobre as realidades LGBTQIAPN+ na Faculdade Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG). Que seja o início de uma rede de construção e de compartilhamento de saberes sobre estas realidades.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AVIZ, Alan Silva. Sexualidade e religiosidade: um estudo sobre a frequência de homossexuais em igrejas evangélicas em Belém. **Ciencias Sociales Y Religión**/Ciências Sociais e Religião, Campinas, v. XXI, p. 1-25, 2019.

BADIN, Rayssa; MARTINHO, Maria Helena. O discurso capitalista e seus gadgets. **Trivium**: Estudos Interdisciplinares, ano X, ed. 2, p. 140-154, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/trivium/v10n2/v10n2a03.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BARROSO, Renato Régis. **Pajubá, o código linguístico da comunidade LGBT**. 2017, 153f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BENISTE, José. **Dicionário Yorubá-Português**. São Paulo: Bertrand, 2011.

BORBA, Rodrigo. **Discursos transviados**: por uma linguística *queer*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2020. v. 1. 404p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. On the Discursive Limits of “Sex”. New York: Routledge, 2020 [1993].

CAMARGO, Luis Francisco Espíndola. Sujeito do desejo, sujeito do gozo e falasser. **Opção Lacaniana**, v. 5, p. 1-8, 2009.

CAMPOS, Márcio D’olne. A arte de sulear-se. *In*: SCHEINER, Teresa (org.). **Comunidade pela educação ambiental**. Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet, Cultural, 1991. p. 59-61.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. p. 217.

EDELMAN, Lee. O futuro é coisa de criança: teoria *queer*, desidentificação e a pulsão de morte. **Periódicus**, 14(2), p. 248-275, 2021.

FERNANDES, Rafael Estevão. **Decolonizando sexualidades**: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos. 2015. 383 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. *In*: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Ângela (org.). **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. v. 1, p. 129-151.

FRANCO, Arabela Vieira dos Santos Silva. **Ser ou não ser bilíngue**: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro. 2016. 124 (f). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GUTMANN, Matthew. O fetiche totêmico da sexualidade masculina: oito erros comuns (The totemic fetish of male sexuality: eight common errors). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 24:5-20, 2009.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 [1970].

JORGE, Marco Antonio Coutinho. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria dos quatro discursos. *In*: RINALDI, Doris; JORGE, Marco Antônio Coutinho (org.). **Saber, verdade e gozo**: leituras de O Seminário 17 de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**. Vol. 1: As bases conceituais (Transmissão da Psicanálise – série especial). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, Lubna (ed.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, 2012. cap 2, p. 9-27.

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [1964].

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2007 [1969-1970].

LACAN, Jacques-Marie Émile. **Le séminaire 22: RSI**. Séminaire non Publié, version de l'Association Freudienne Internationale (AFI). 1974-75.

MÄDER, Guilherme Ribeiro C.; MOURA, Heronides Maurílio M. O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. **Revista do GELNE**, v. 17, p. 33-54, 2016.

MARQUES, Matheus Odorisi. Ideologia homofóbica e referenciação: análise de uma pregação neopentecostal. *In*: BORBA, Rodrigo (org.). **Discursos transviados**: por uma linguística *queer*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2020. v. 1, p. 213-241.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021 [2006]. p. 169-190.

MOREIRA, Adriano da Silva. **As múltiplas faces do outro/Outro em Lacan**: entre o amor, o desejo e o gozo. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia *Strictu Sensu*, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/>

jspui/bitstream/10/9365/1/tese_10794_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-final-SAPPG-CORRIGIDO.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

NASCIMENTO, Rafael de Sousa Lopes. **A professora de inglês trans: um estudo de caso à luz dos Estudos *Queer* e da Psicanálise.** 2022. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

NASCIMENTO, Rafael de Sousa Lopes. O congelamento da subjetividade: a professora de Inglês trans pelas lentes dos Estudos *Queer* e da Psicanálise. *In*: MATTOS, Elisa; PASTORINI, Vanessa; MURTA, Michelle *et al.* (org.). **Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais: pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG.** 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. v. 1, p. 1-501.

NEVES, Maralice de Souza. A intervenção psicanalítica na integração da pesquisa e da extensão com professores em formação continuada. *In*: SILVA, Dami; BERTOLDO, Ernesto Sérgio; LEITE, João de Deus; GOMES, Vilma Aparecida (org.). **E por falar em intervenção...** 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. v. 1, p. 401-424.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. S1, S2, \$ e a: letras e números em quatro discursos. *In*: **Lepsi** – Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação. Ano 9, 2012, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a18n9.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (1969). Tradução Eni Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 67-84.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente.** 1. ed. Belo Horizonte: FinoTraço; Fapemig, 2016. v. 1, 244p.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROUDINESCO, Élisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SALIH, Sarah. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAX, Leonard. **Por que gênero importa?** Tradução Paulo Polzonoff. São Paulo: LVM Editora, 2019 [2005].

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de. **Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 169-190.

SOUZA, Aluisio Pereira. **Uma leitura introdutória a Lacan (exegese de um estilo)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

TFOUNI, L.; MONTE-SERRAT, D.M.; PEREIRA, A. C. **A carta roubada e a estrutura do inconsciente**. *In*: **Revista Intersecções**, v. 2 n. 2. 2009.. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1030>. Acesso: 27 fev. 2021.

ZILLOTTO, Denise Macedo. A posição do sujeito na fala e seus efeitos: uma reflexão sobre os quatro discursos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 1/2, p. 215-224, 2004.

ZIMERMAN, David. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA HISPANÓFONA: INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL NA UFMG

Fernanda Peçanha Carvalho¹

1. INICIANDO A NAVEGAÇÃO

*Quero encontrar a ilha desconhecida,
Quero saber quem sou eu quando nela estiver,
Não o sabes,
Se não saís de ti, não chegas a saber quem és, [...]*
(José Saramago)

É com alegria que compartilho com você leitor, parte da minha navegação pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, desenvolvido ao longo das ilhas *mestrado* e *doutorado*. A satisfação da partilha diz também da minha gratidão por ter cursado um ciclo de seis profícuos anos em um dos programas mais relevantes do país, experiência que tornou as ilhas menos desconhecidas, mais familiares.

Começo meu navegar por este texto, compartilhando as motivações para o desenvolvimento do meu estudo de doutoramento (CARVALHO, 2019), o qual me permite conduzir-lhes por esta embarcação. A tese, intitulada “Internacionalização e aprendizado de espanhol:

¹ Doutora em Linguística Aplicada. E-mail: nandafale@yahoo.com.br

experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG², tem como inspiração minha experiência profissional como docente de Língua Espanhola no Colégio Técnico (COLTEC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E também minha atuação na coordenação de programas de mobilidade internacional, especialmente no Programa de Cooperação Acadêmica entre o COLTEC-UFMG e a Universidade Nacional de Córdoba, Argentina.

Ter estado à frente da coordenação de projetos de internacionalização despertou-me o interesse por investigar em que medida experiências internacionais de escolarização contribuem para o aprendizado de línguas estrangeiras e para o estabelecimento de laços sociais dos estudantes intercambistas com a língua-cultura do Outro³, lugar simbólico onde se possa constituir um eu que fala (LACAN, 1998).

Desse modo, a partir dessas experiências, pensadas na perspectiva de Larrosa (2014) como algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, e ressoa em outras experiências e em outros tremores, articulo discussões acerca das experiências internacionais de escolarização e os modos de enunciar sobre o aprendizado de língua espanhola para estudantes intercambistas de nível médio técnico e de nível superior da UFMG –, através do contato-confronto⁴ com a língua-cultura do Outro.

Ampara-nos na interpretação das subjetividades dos intercambistas a metáfora náutica que desenvolvemos ancoradas na literatura de José Saramago, em *O conto da ilha desconhecida*. Este descreve a trajetória de um persistente homem que solicita ao rei um barco para assim realizar uma viagem em busca de uma ilha não conhecida e, desse modo, vivencia a experiência subjetiva de descobrir-se a si

2 A tese desenvolvida no estudo de doutoramento, da mesma autora deste artigo, está disponível em <http://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33668>.

3 É a referência ao lugar simbólico, à importância da dimensão social para a constituição do sujeito do inconsciente, de acordo com o psicanalista Jacques Lacan. “O Outro é, portanto, o lugar onde se constitui o [eu] que fala com aquele que ouve, o que um diz já sendo a resposta, e o outro decidindo, ao ouvi-lo, se esse um falou ou não” (LACAN, 1998, p. 432).

4 Termo cunhado por Bertoldo (2003).

mesmo, navegando em uma viagem interior. Esta metáfora nos subsidiaria na compreensão das discursividades do sujeito-aluno; que assim como o homem que pede um barco ao rei, procura/almeja desestabilizar sua zona de conforto (ao menos imaginariamente), buscando na dimensão da experiência internacional que o toca, o ex-põe; viajar para e pela ilha desconhecida e, dessa maneira, melhor escutar e escutar-se, pensar e pensar-se, sentir e sentir-se, falar e falar-se para enfim, nas baldeações *daqui e de lá* estranhar-se, inscrever sua subjetividade e implicar seu desejo pelo modo como gozam os hispanófonos em sua língua-canto.

Percorremos neste artigo a pergunta de pesquisa: (1) Quais são os efeitos de sentido mobilizados pelo contato-confronto com a alteridade nas configurações subjetivas dos estudantes-enunciadores? Esta questão norteia o objetivo geral do estudo, qual seja, investigar nas representações de discentes da UFMG, em nível médio técnico e superior, de que formas esses estudantes implicam seu desejo em tornar-se outro nas experiências internacionais de escolarização e seus desdobramentos para o aprendizado de espanhol e também na reescrita de suas subjetividades.

2. INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Ancoradas nas alegorias da metáfora náutica, delineamos agora o itinerário histórico dos processos de internacionalização e o articulamos ao conceito de globalização. Assim temos a história, o Cruzeiro do Sul que orienta nossa navegabilidade por esta produção científica acerca da internacionalização do conhecimento.

Desse modo, é a partir do paradigma das pesquisas transdisciplinares da Linguística Aplicada (LA), que postulamos o tema da pesquisa, qual seja, a internacionalização do conhecimento. O tema desdobra-se em noção, a partir da articulação de Carvalho (2019), ao definir a experiência internacional de escolarização como

uma oportunidade de estudos no exterior, através de programas institucionais de colaboração internacional, com vistas à língua espanhola e a seu universo idiomático, como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, possibilitador da constituição de subjetividades mais plurais e da experiência de integração latino-americana (CARVALHO, 2019, p. 19).

Assim, problematizamos a internacionalização como tensionamento e resistência, que valoriza os saberes interculturais dos povos hispanofalantes e brasileiros falantes de língua portuguesa, ensejada pela globalização, na qual a “aceleração dos intercâmbios e a aproximação do distante aumentam a informação sobre os outros, raras vezes a compreensão das suas diferenças” (CANCLINI, 2003, p. 218).

Para Canclini (2003), a globalização descumpre suas promessas integradoras e agrava assimetrias e desigualdades, e na América Latina é responsável por uma agenda segregadora. Ao pensarmos na ciência em suas diferentes dimensões, em especial no contexto latino-americano, vemos este estudo como contribuição para uma política linguística brasileira que conceba as línguas como bens culturais possibilitadores de uma integração regional, que resista à subordinação das periferias e consolide a construção de uma cidadania latino-americana.

De tal forma, lançamos luz sobre a voz de estudantes brasileiros, de nível médio técnico e superior, a partir de experiências de imersão, majoritariamente realizadas na América Latina, com especial atenção às Epistemologias do Sul (SANTOS, 2011). Assim, vislumbramos a internacionalização como possibilidade de tensionamento e resistência, reconhecendo o patrimônio e o legado da periferia e valorizando os saberes interculturais.

Sob a mesma perspectiva de Santos (2011), vemos na internacionalização uma potente experiência que contribui para o processo de hibridação, que serve para “capacitar a reconhecer a produtividade dos intercâmbios e dos cruzamentos, habilita à participação de vários

repertórios simbólicos, a ser *gourmet* multicultural, viajar entre patrimônios e saborear suas diferenças” (CANCLINI, 2003, p. 214), na medida em que possibilita a compreensão entre diferentes sociedades e que o contato-confronto com a alteridade pode renovar a linguagem estabelecida.

Assim sendo, produzimos conhecimento científico e trabalhamos na opacidade do discurso da internacionalização que enseja a globalização, problematizando a fetichização, ou seja, o fascínio pela qualidade e formação diferenciada, e (re)velando as poucas oportunidades de acesso a esse bem cultural, tendo em vista que no Brasil, o que se percebe é que programas e convênios são ofertados, na sua maioria, a partir de vagas e intercâmbios com instituições de países centrais.

A “fetichização” da qualidade e diferenciação na formação encontra estudantes, na sua grande maioria, com dificuldade de domínio de uma língua estrangeira e financiamentos cada vez mais reduzidos, o que tem inviabilizado o acesso ou tornando-se a poucos acessível (OLIVEIRA; PEZARICO; FARIAS, 2017, p. 4).

Em síntese, intercâmbios regionais, como os analisados neste estudo, podem fazer frente à desigualdade entre globalização e alteridade cultural. Inspiradas nas proposições de Canclini (2003), entendemos que o fortalecimento das universidades, das atividades de pesquisa, de ensino e de extensão produzidas, e em nosso caso do ensino-aprendizado de espanhol, passa pela necessidade do estabelecimento de acordos regionais que possibilitem um equacionamento das exclusões ocasionadas pelos processos de globalização. Sublinhamos que, a partir dos gestos de interpretação do nosso *corpus*, apresentamos que a escola e a universidade pública são *locus* do ensino-aprendizagem de línguas viável, gratuito e de qualidade, embora a política linguística para a educação brasileira precise, urgentemente, ser fortalecida, questionada e ter uma oferta de línguas estrangeiras diversificada, que resista à homogeneização cultural.

3. DIRECIONANDO OS VENTOS: PARADIGMA DISCURSIVO-PSICANALÍTICO

Ancoramos as articulações teórico-metodológicas desta investigação nos estudos do discurso de matriz francesa, em especial em Michel Pêcheux, em suas articulações da terceira fase, momento em que o autor convoca a teoria psicanalítica da subjetividade. Também arrolamos noções advindas da Filosofia da Educação, da Sociologia, da Antropologia, tais como a internacionalização, a globalização e a contemporaneidade. Nesse sentido, filiamo-nos aos estudos do discurso e situamos nossa pesquisa no paradigma discursivo-psicanalítico, pois este nos permite dizer do sujeito aluno e seu processo de constituição subjetiva no aprendizado de espanhol como língua estrangeira em contexto de internacionalização do conhecimento.

Ao mesmo tempo, o ancoradouro teórico-metodológico é compreendido como a rosa dos ventos que indica as direções e os pontos empregados no embasamento da navegação pela escrita científica. Discorreremos aqui sobre as noções de experiência e memória discursiva, que insurgem nos discursos analisados nos recortes discursivos (RD), apresentados nesta breve navegação.

Apoiamo-nos na noção de experiência de Larrosa (2018), expressa como o que nos acontece, o que nos toca, que irrompe as certezas do sujeito e fratura a autocompreensão a partir da estranheza do contato-confronto consigo e com o outro. De tal maneira que, a experiência requer um gesto de interrupção, que consiste em parar para pensar, olhar, escutar, cultivar a arte do encontro e dar-se tempo e espaço. Então, o sujeito da experiência (LARROSA, 2018), pensado como território de passagem, atravessado pela língua-cultura na imersão, no qual a alteridade o afeta e produz efeitos, dialoga com o sujeito efeito de linguagem, cindido pelo inconsciente.

Assim, o sujeito ao enunciar sobre seus saberes da experiência, o faz acionando uma memória discursiva que leva em conta o funcionamento do inconsciente. Esta memória é efeito da discursividade, do simbólico, do mítico e da significação; assim, é na inscrição do acon-

tecimento no espaço da memória que se constituem os sentidos desta, de acordo com Pêcheux (1999). Uma vez que a memória discursiva está materializada pela e na linguagem, Pêcheux a relaciona aos esquecimentos, que silenciam sentidos outros, como processo inconsciente do sujeito, que mistura ficção e realidade na memória discursiva, sempre faltosa e constituída por representações inconscientes. Dessa maneira, a memória diz de um interdiscurso, ou seja, de um conjunto de formulações feitas e já esquecidas, mas que determinam o que dizemos; o interdiscurso diz de algo que fala antes, em outro lugar.

Os estudantes-enunciadores, ao expressarem sobre as experiências de escolarização internacional, reelaboram suas travessias pelo navegar na língua estrangeira o que pode possibilitar uma reescrita de si. Portanto, é no movimento de retorno ao passado, de dobra (CORACINI, 2015), que reinterpreta e transforma a experiência de internacionalização, que articulamos a memória discursiva, através da qual o sujeito tem a oportunidade de elaborar o sentido ou o sem sentido do que lhe acontece, expressando-se de modo singular via discurso. Assim, buscamos delimitar representações, pinçar significantes e seus efeitos de sentido no *corpus* da pesquisa, ancorado em uma memória discursivo-psicanalítica, que é sempre ficcional.

Inserimo-nos no paradigma interpretativista discursivo-psicanalítico, com ênfase nos estudos do discurso que abraçam os postulados da Psicanálise, pois este permite ao linguista aplicado a análise dos efeitos do entorno sócio-histórico, a problematização do processo subjetivo e o acionamento de outras ciências sociais para a compreensão de um determinado fenômeno linguístico.

Por isso, a trajetória metodológica da tese, aqui sintetizada, está constituída de um *corpus* com dizeres de 15 estudantes-enunciadores, brasileiros e falantes de português como língua materna. Os instrumentos que geraram os fatos linguísticos foram a entrevista semiestruturada e a narrativa autobiográfica, analisados manualmente. Os sujeitos participantes da pesquisa são egressos do Colégio Técnico (COLTEC) e da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG e realizaram

as imersões internacionais entre os anos de 2012 a 2016 em universidades da Argentina, da Colômbia e da Espanha.

Carvalho (2019), em seu velejar científico, desenvolve o dispositivo, nomeado “análise linguístico-discursiva psicanaliticamente orientada” (p. 102), no qual a linguista aplicada, afetada pelo saber da psicanálise, reconhece a intervenção do inconsciente na constituição dos sentidos e torna-se sensível à escuta dos restos de sentido originários de determinada forma linguística. Desse modo, o dispositivo analítico desenvolvido pela autora, está sistematizado nas seguintes etapas:

Ø escutar: ofertar uma escuta qualificada, de inspiração analítica. Esta pensa os dizeres para além da via de uma única significação;

Ø buscar: as regularidades, que contribuem para a representação de um sentido que predomina ao examinarmos os elementos linguísticos (*repetição de itens lexicais, construções parafrásticas, modos de dizer, contradições, metáforas, denegações, regularidades, dispersão de sentidos, efeitos polissêmicos, lapsos*, dentre outros) que compõem as ressonâncias discursivas; e compreender as diferentes manifestações humanas que se dão entre sujeito e funcionamento linguístico;

Ø significar: ancoramo-nos – em uma releitura dos dizeres elencados em representações – no repertório da Psicanálise e em noções das Ciências Sociais para a etapa de compreensão do funcionamento significativo que vai enlaçando sentidos. Debruçamo-nos sobre os recortes das representações, estabilizadas na cultura e singularizadas nos modos de dizer de cada sujeito, para ouvir e pinçar os significantes reiterados nas construções discursivas (CARVALHO, 2019, p. 102-103).

Assim sendo, o dispositivo permite ao “*escutar, buscar e significar*” (p. 102), a análise dos possíveis efeitos de sentido dos significantes; de acordo com as condições de produção dos dizeres do *corpus*. Carvalho (2019) enfatiza que é na perspectiva da relação entre a repetição de marcas linguístico-discursivas, na emergência de significantes e seu processo de significação – que ocorre a partir de um deslizamento do sentido na extensão da cadeia significante produzindo efeitos de sentido – que concebe o diálogo com as ressonâncias discursivas de Serrani (2004) para a elaboração da análise linguístico-discursiva, amparada em conceitos psicanalíticos e nos efeitos do significante. Entretanto, o dispositivo diferencia-se das ressonâncias na medida em que voltamos nossa lente para a dimensão psicanalítica das manifestações linguísticas.

4. REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA HISPANÓFONA

Nesta seção de análise dos dizeres, lançamos luz ao dinâmico movimento do mar de vozes dos estudantes-velejadores pelo processo de aprendizado, com as turbulências e calmarias que as experiências culturais lhes apresentaram na imersão no universo latino. Assim, a partir dos modos de enunciação dos sujeitos, depreendemos as representações que permeiam o imaginário dos estudantes-enunciadores sobre a cultura hispânica – entendida em sua pluralidade – e os efeitos de sentido mobilizados pelo contato-confronto com a alteridade em suas configurações subjetivas.

A articulação de Nardi (2007, p. 56), é-nos profícua ao afirmar que “cultura implica, definitivamente, espaços de criticidade, lugares de interpretação, sem isso é reprodução irrefletida de movimentos mecanizados”. Desse modo, nossos gestos interpretativos analisam a produção de sentidos, pelos sujeitos da pesquisa, das formas simbólicas (rituais, gestos, ações) dos fenômenos culturais do universo hispanófono. Nardi (2007) destaca que, na dimensão cultural, não se pode falar em previsibilidade de situações e comportamentos, pois como ocorre com a língua, nos sistemas culturais há o lugar do equívoco, por isso

algo sempre pode falhar e alerta-nos que é ilusório no campo do ensino-aprendizagem de uma segunda língua, o ensino da cultura aparecer como a garantia de aquisição de uma certa competência.

Assim, tensionando os equívocos, as ilusões e as falhas produzidas no contato-confronto com a alteridade na experiência cultural à qual o sujeito se expõe, vislumbramos os posicionamentos que se dão entre o fascínio e o espanto, a familiaridade e a estrangeiridade no processo de aprendizado e de se tornar sujeito na língua-cultura, noção de Coracini (2007) que está para além da língua, atrelando-a inevitavelmente à cultura, na qual se insere o sujeito.

Desse modo, ao narrar a entrega de si à língua estrangeira na imersão e desenvolver a arte de manobrar as velas, de acordo com o fluxo dos ventos, no processo de aprendizado, nossos participantes da pesquisa seguem, como o personagem de Saramago, ao encontro da ilha desconhecida para “saber quem sou eu quando nela estiver”, pois “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios” (SARAMAGO, 1998, p. 41). E, nessa trajetória de contato-confronto-aprendizado, perpassada pelas assimetrias na globalização das indústrias culturais (CANCLINI, 2003), a heterogeneidade da latino-americanidade, da gastronomia e da musicalidade, bem como da experiência sinestésica e de corpo, constitui as discursividades enunciadas e as subjetividades dos estudantes.

4.1 O Brasil era como se fosse uma bolha dentro da América Latina: eles se sentem mais parte da América Latina, a gente não se sente tanto!

Os enunciados desta subseção, acerca dos elementos das culturas argentina, colombiana e espanhola, remetem aos questionamentos de Canclini (2008) sobre o significado de ser latino-americano e sobre o lugar do Brasil na América Latina. Em seu ensaio, o autor aponta que no debate sobre ser latino-americano há vozes históricas, somadas a outras diferentes e às oportunidades oferecidas pelos intercâmbios globais.

O antropólogo ressalta que não é possível abordar uma identidade comum latino-americana, e sim tratar de um “*espaço cultural* muito heterogêneo” no qual “as línguas latinas estão ligadas a circuitos editoriais e acadêmicos, gastronômicos, turísticos e comunicacionais, todos mobilizando altos investimentos econômicos” (CANCLINI, 2008, p. 77). A latino-americanidade, na perspectiva de Canclini (2008, p. 77), “foi uma construção híbrida, na qual confluíram contribuições dos países mediterrâneos da Europa, o indígena americano e as migrações africanas. Essas fusões constitutivas se ampliaram, agora, na interação com o mundo anglófono”, visível na forte presença de imigrantes e produtos culturais latinos nos Estados Unidos e nos anglicismos nas linguagens jornalística e eletrônica, aponta o autor.

Dessa maneira, representações sobre a latinidade e o Brasil constituem nosso *corpus* e produzem efeitos. Vejamos:

RD 01

a gente cresce com essa sensação da rivalidade::: / Eu cheguei lá e eu vi que eles eram pessoas muito diferentes do que eu imaginava::: / o meu imaginário, tipo assim, era só sobre coisas::: / basicamente negativas sobre eles::: / e eu vi que não era assim::: / tipo, eles tinham coisas muito positivas::: / que eles eram um povo muito alegre::: / que eu não achava que seriam::: / Tipo assim, eles são latinos, nehhh?::: / rrsrsrsr / A gente meio que esquece isso::: rrsrsrs / como eles não esqueceram::: rrsrsrs / eles são::: eles são latinos:::! (Inês, COLTEC-UFMG).

RD 02

Eles têm uma coisa mais argentina, eu sou argentino eu vou defender meu país e eu acho também a questão da América Latina como um todo / porque Brasil, tipo assim, eu entendi desse jeito, Brasil era como se fosse uma bolha dentro da América Latina, então, a gente apesar que tem algumas coisas nossas que chegam lá fora [...] eles têm mais noção de unidade entendeu? /

Na Argentina, eles têm coisas lá do México que chega lá, do Peru, sei lá, tipo assim é mais interligado e aí aqui no Brasil é como se a gente vivesse meio que separado, [...] eles se sentem mais parte da América Latina a gente não se sente tanto, a gente sente uma coisa que meio separado assim, a gente não interage muito / principalmente pelo fato de eles falarem espanhol / acabam que eles ficam mais próximos / acho que tem a ver com isso também [...] (Valentina, FALE-UFMG).

O modo de dizer de Inês, estudante que realizou sua imersão em Córdoba, na Argentina, “*a gente cresce com essa sensação da rivalidade*” (RD 01), assevera a maneira como os imaginários acerca dos argentinos (opositores, rivais, do contra, etc.) são representados na cultura brasileira. A adversidade expressa no substantivo *rivalidade* sintetiza o antagonismo construído entre as nações, desde o início do século XIX, no campo político, quando ambos os países pretendiam ser hegemônicos no Cone Sul. Esses sentidos deslocaram-se dos fatos históricos e atualmente desembocam na linguagem esportiva, em especial na do futebol.

Desse modo, as “*coisas negativas*” (RD 01), como também a “*coisa mais argentina, eu sou argentino*” (RD 02), vão sedimentando imaginários de soberbia, politização e arrogância dos argentinos, que são modalizados nos dizeres da “*noção de unidade*” (RD 02) e da integração da Argentina à América Latina, contrariamente ao Brasil, que atua “*como se fosse uma bolha dentro da América Latina*”, conforme glosa no RD 02. Ao indagar sobre o lugar, a postura e a percepção que temos do Brasil na América Latina, o dizer de Valentina afina-se às análises de Canclini (2008) acerca dos obstáculos da integração latino-americana para a competitividade no contexto globalizado. Nesse viés, “*paira a impressão de que o Brasil pouco se interessa pelo conjunto da região, como se pensasse seu desenvolvimento independente da América Latina*” (p. 15). Entretanto, esse efeito da *bolha* latina (RD 02), de isolamento, de separação, “*aqui no Brasil é como se a gente vives-*

se meio que separado” (RD 02), de esquecimento, “*a gente meio que esquece isso*”, ou mesmo de apagamento e de silenciamento da latinidade é um indicativo de possível intolerância do Brasil para com a heterogeneidade e a diversidade da região.

Afirma Canclini (2008) que esse insulamento está em processo de mudança, pois, devido à “grande admiração latino-americana pelo Brasil, com escasso conhecimento do país, vem sendo substituída por um difuso interesse recíproco e por integrações frágeis” (CANCLINI, 2008, p. 15). Nesse sentido, juntamente com o Mercosul, a Lei do Espanhol, analisada por Rodrigues (2012) e Carvalho (2015), pode ser entendida como um dos dispositivos dessa fragilidade do Brasil para com sua vizinhança.

Efeitos das integrações frágeis entre Brasil e América Latina estão manifestos na linguagem a partir das reiteradas marcas discursivas “*a gente*” versus “*eles*”. Estas marcam a heterogeneidade enunciativa, na qual, através da locução pronominal *a gente*, o sujeito se inclui no imaginário do efeito Brasil *bolha* latina, identificando-se assim aos efeitos da rivalidade sócio-política-ideológica, do esquecimento da origem e do isolamento geopolítico. E no ressoar do pronome pessoal *eles*, o outro é demarcado como latino-americano, por suas características, como nacionalismo, unidade, hispanismo e sentimento de pertencimento, “*eles se sentem mais parte da América Latina a gente não se sente tanto*” (RD 02), efeitos que configuram o ser latino-americano como uma tarefa, para além de uma identidade, conforme formula Canclini (2008).

Retomando nossa metáfora náutica, a passagem “*principalmente pelo fato deles falarem espanhol / acabam que eles ficam mais próximos*” (RD 02) ratifica a dimensão de uma brasilidade à deriva, marcada pela ilha desconhecida do gigante da língua portuguesa, em busca de um lugar, em tempos de globalização e integração regional, na América Latina hispanófono.

4.2 A cidade foi feita pra você e você tem que desfrutar dela!

Repercutindo os efeitos do Brasil *bolha* latina e de sua desintegração latino-americana, os estudantes-enunciadores abordam a dimensão da cidadania, de como ela é vivida nos contextos hispânicos como um elemento cultural possibilitador de acesso a espaços públicos e ao lazer. Esse modo de ser cidadão também funcionaria como indicativo de menor violência, nas representações depreendidas na materialidade discursiva a seguir:

RD 03

*Mas isso é algo que eu vejo muito presente::: / essa questão também, do::: / de terminar a aula e “Vamos ir em tal lugar?” [...] **participar da cidade**::: / de ter a consciência que **a cidade, ela é pra mim**::: / eles tinham muito essa consciência::: / **de que a cidade era pra eles, que a cidade era deles**::: / **não era a cidade e a casa**::: / **Era a cidade é pra eles**::: / então eles::: / gostavam muito, tipo::: / de andar de bicicleta::: **andar pela cidade, anDAR pelas rUAs**::: eles gostavam disso::: [...] Ihh essa questão::: / de da relação que eles tinham com a cidade deles::: / eu gostava muito disso::: / a cidade, ela foi feita pra você e **você tem que desfrutar dela**::: / **cê tem que aproveitar os espaços PÚBLICOS** comuns que tem::: pra você::: pra seus amigos::: / isso eu acho importante::: (Inês, COLTEC-UFMG).*

RD 04

*[...] os jovens lá, pelo menos os que eu tive contato lá, eu vi que eles fazem bastante exercício físico. É **andar de bicicleta, é fazer caminhada a cidade / É tem os meios que dão essas oportunidades**, igual essa academia da cidade [...] ao ar livre [...] zumba lá / na rua, nas na praça, era em frente à faculdade (Santiago, LETRAS-UFMG).*

RD 05

[...] a maior memória que eu tenho da minha vivência na Espanha é a questão da **liberdade**, eu como mulher e jovens eu tive muito de **liberdade** de usar a roupa que eu quero e ninguém se importar com isso / de ninguém comentar nada na rua, deu **chegar a noite com segurança** na minha casa, isso ficou muito registrado em mim, foi um dos maiores motivos, [...] esse motivo pesou mais, **porque a violência priva a gente muito de fazer as coisas, sabe?** (Lenita, FALE-UFMG).

O significante *cidade*, e por consequência sua alusão à cidadania, está marcado por um efeito de liberdade propiciado pelo modo como os nativos participam e desfrutam das ruas, das praças e das noites nas metrópoles hispânicas. Dessa forma, a constituição do espaço *cidade*, na representação dos sujeitos, expresso na ressonância dos verbos *andar*, *caminhar* e *chegar* (RDs 03, 04 e 05), seja em Córdoba, em Medellín ou em Madri, condensa no ir e vir do cotidiano uma perspectiva onírica. Nosso gesto interpretativo aborda a noção do sonho, do onírico, pois os modos de enunciar – “*chegar a noite com segurança*” (RD 05), “*andar pela cidade, anDAR pelas rUAs:::*” (RD 03) e “*andar de bicicleta / tem os meios que dão essas oportunidades*” – ressignificam direitos básicos de todos os cidadãos que deslizam para privilégios distantes, possíveis a poucos, ou ao outro estrangeiro na experiência da latino-americanidade.

Assim, o espaço de liberdade almejado ao se deparar com a experiência singular em outra cultura é censurado pela violência brasileira, “fruto de uma brutal corrupção e desigualdade de oportunidades” (CANCLINI, 2008, p. 51), tendo em vista que essa “*violência priva a gente muito*” (RD 05). Logo, a insegurança crescente da violência intencional no Brasil, revelada na prática de homicídios, feminicídios, estupros, roubos, narcotráfico, como apontam recentes estudos científicos⁵, incide nos processos subjetivos e no modo como os estudantes

5 *Atlas da Violência 2018*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 24 out. 2019.

discursivizam e ressignificam sua própria cultura, seu patrimônio material-histórico-social, e sentem sua cidadania fragilizada.

Dessa forma, vinculando-se a uma cidade que rime com liberdade, o estudante-enunciador de nossa pesquisa vislumbra um Brasil fora do mapa, cuja analogia com o personagem de Saramago – que ao sonhar com sua caravela em alto-mar rumo à ilha desconhecida não catalogada tem no “sonho, que é um prestidigitador hábil, muda as proporções das coisas e as suas distâncias” (SARAMAGO, 1998, p. 50), o desejo de poder “*fazer as coisas, sabe?*” (RD 05).

5. BALDEAÇÃO NA ILHA DESCONHECIDA

*A ilha desconhecida fez-se enfim ao mar,
à procura de si mesma.
(José Saramago)*

Em nossa última baldeação da navegação ratificamos nossa hipótese, que configura-se na tese de que o aprendizado da língua-cultura espanhola na internacionalização só ocorre quando o sujeito está aberto a se rever a partir do encontro com o outro, na medida em que a subjetividade do estudante-enunciador se identifica com o modo de viver a identidade do outro estrangeiro e possibilita uma troca intercultural. Assim, a reescrita da trajetória pessoal e como aprendiz de espanhol mobilizou a ressignificação de processos psíquicos de estranhamento, incompreensão, desestabilização de saberes, e reverberou efeitos de gozo do lugar do Outro e do desejo, viabilizando aprendizagens linguísticas, corporais, subjetivas e sinestésicas aos sujeitos enunciadoreis.

Concebemos que o estudo aqui apresentado, desenvolvido no POSLIN, ao lançar uma escuta aos estudantes de língua espanhola da UFMG, legitima a relevância da língua espanhola para a internacionalização do conhecimento e problematiza o ensino-aprendizado desta como diverso, mantendo a utopia de uma educação intercultural.

Aspiramos com esta pesquisa contribuir para a elaboração de políticas linguísticas para a Educação Básica que promovam o acesso a diferentes línguas estrangeiras, logo a diferentes formas de ser e estar no mundo. Que essas políticas fortaleçam as relações internacionais das quais o Brasil participa, e das quais retomou a participação no ano de 2023 – tendo em vista a dilapidação do capital diplomático⁶ brasileiro promovido pelo governo anterior, para alcançarmos relações políticas, econômicas, sociais, ideológicas mais simétricas entre América Latina e Brasil, entre o norte e o sul, entre o centro e a periferia.

E a ilha? Dessa maneira, “A ilha desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma” (SARAMAGO, 1998, p. 62), propiciando a experiência de si, a descoberta, o encontro, com o imprevisível da língua-cultura espanhola e com algo de nós que não estava lá antes.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor Garcia. **A globalização imaginada**. Tradução Sérgio Molina. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2003. 223 p.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. **Internacionalização e Aprendizado de Espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. **Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CORACINI, Maria José. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 1 set. 2019.

6 Articulação desenvolvida por Lafer (2023), disponível em: <https://direito.usp.br/noticia/a5c461a6fad1-2023-rumos-e-desafios-da-politica-externa-de-lula>. Acesso em: 30 de jan. 2023.

CORACINI, Maria José. Migrantes em travessia: entre a memória e o esquecimento. *In*: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). **Linguagem e enunciação**: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 123-140.

LACAN, Jacques. A coisa freudiana ou Sentido do retorno a Freud em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 402-437.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. São Paulo; Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 176 p.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Versão Kindle. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletas/defesas/2007/FabieleStockmansNardi.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

OLIVEIRA, Marilze Rubin; PEZARICO, Giovanna; FARIAS, Nilson de. Internacionalização da educação superior: movimentos e tensionamentos contemporâneos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, Rio de Janeiro. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23. Acesso em: 30 jul. 2019.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012. 332 p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo:

Cortez, 2011. 120 p. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Aquarelas de Artur Luiz Piza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRANI, Silvana. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 143-167.

BIOGRAFIA DOS AUTORES

Alessandra Folha Mos Landim

Mestre em Letras: Estudos da Linguagem pela UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto com bolsa de fomento à pesquisa da agência UFOP/REUNI. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, na linha Análise do Discurso. Pesquisa Práticas Discursivas. Possui graduação/licenciatura em Letras pelo UNASP. Pós-graduada (*lato sensu*) em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083214139492329>

Anna Beatriz Mormetto Alvarenga

Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Estudos do Texto e do Discurso. Integrante do grupo de pesquisa AFECTO e bolsista CNPq. Desenvolve estudos, desde a graduação, voltados para a análise de representações de mulheres negras em capas de revistas. Dedicase, ainda, a pesquisas científicas avançadas sobre a Análise do Discurso Crítica, com foco em representações de mulheres negras em contextos de lutas pelo poder.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1300799256378721>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-3350>

Carlos Antônio de Souza Perini

É Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2019). Possui especialização

em Desenvolvimento de Sistemas para Web pela PUCMinas (2013). Bacharel em Linguística (2015) e em Ciência da Computação (2009) pela UFMG com intercâmbio na Università di Roma – Tor Vergata – Itália (2013). Atua como professor de italiano no Centro de Extensão da FALE/UFMG. Analista de TI na EBA/UFMG onde atua com gerência de TI, infraestrutura de rede e servidores e suporte ao usuário. Dedicar-se a pesquisas na área de Processamento de Língua Natural para descrição multilíngue e para o ensino e aprendizagem de segunda língua.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368019561815810>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1988-0653>

Gasperim Ramalho de Souza

É Doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal e Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG), Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG (POSLIN/FALE), Especialista em Ensino de Língua Inglesa (UFMG), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNINTER), graduado em Letras – Inglês pela Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Atualmente, é Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Amefricanos Zacimba Gaba (GEAZ/UFLA/CNPq). Seus principais interesses de pesquisa são: estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, inclusão, complexidade, letramento crítico, políticas linguísticas, relações étnico-raciais e formação de professores de inglês para a escola pública e decolonialidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7600693416505639>

Graciele Martins Lourenço

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Faculdade de Letras (FALE/UFMG). Pesquisadora em Análise do Discurso, desenvolve estudos sobre Retórica e Multimodalidade, Comunicação e Narrativas Organizacionais no formato *Storytelling*. Professora tutora no curso de especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de

Ensino de Leitura e Produção de texto – PROLEITURA, da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5465459105369433>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8206-1768>

Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Possui graduação em Comunicação Social pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Tem experiência nas áreas Comunicação Social e Linguística, com ênfase em Análise de Discursos, atuando principalmente nos seguintes temas: jornalismo, política, linguagem, cultura e representações. É membro dos grupos de pesquisa NAD (Núcleo de Análise de Discurso) e Temas Sociais Sensíveis, ambos do departamento Pós-graduação em Linguística da UFMG. Ex-professora dos cursos de Jornalismo de instituições como UNI-BH (1999-2010), UNA (2010-2014), Newton Paiva (2015-2018) e Promove (2019-2021). Jornalista com atuação nas áreas da comunicação política, eleitoral e comunicação pública. Atuou em veículos de comunicação de Minas Gerais, tais como: Rede Globo Minas, TV Alterosa, Rádios Alvorada, Inconfidência e Guarani, Jornal Hoje em Dia e assessorias de Comunicação e Marketing. Atualmente, desenvolve consultorias e cursos para empresas, governos, partidos e ONGs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8136476437995422>

Leandro Pereira Landim

Aprovado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (Capes 7) em nível de Mestrado. Possui graduação em Administração e Teologia pelo UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo. Tem experiência na área de consultoria, auditoria e liderança de voluntários. Consultor técnico e auditor ISO 9000 (garantia da qualidade). Habilitação plena em Plásticos pelo SENAI-SP. Ministrou diversos cursos. Palestrante. Atualmente, interessa-se pelo estudo do discurso religioso, midiático e político, na área de Análise do Discurso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5147887303469766>

Luiza Martins dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de Análise do Discurso. Graduada em Jornalismo pela mesma Universidade através da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Tem experiência na área de Jornalismo Audiovisual e Assessoria de Imprensa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2960040418166377>

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior

Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com enfoque na Linguística do Texto e do Discurso, especificamente na linha de pesquisa de Análise do Discurso, debruçando-se na abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC). No presente, é integrante do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica (GPADC/UECE) em que pesquisa, reflete, discute e produz questões de representações, ideologias e letramentos. Também atua no Projeto de Pesquisa: Análises crítico-discursivas de textos da mídia (POSLIN/UFMG), no qual analisa aspectos linguísticos, perpassando por aspectos imagéticos até atingir as ideologias explícitas ou implícitas contidas nos discursos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3218291599166385>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9421-3805>

Marcelo de Castro

É Doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área Linguística Aplicada. É integrante do grupo de pesquisa PENSEO – Práticas de Ensino de Escrita e Oralidade (UFMG). Trabalha como professor e coordenador na área de Língua Portuguesa na rede privada de Belo Horizonte, além de atuar como parecerista e editor de texto da Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia (UFMG) e da Revista Linguística Rio (UFRJ). Tem interesse e experiência

(acadêmica e profissional) no ensino de língua materna na educação básica e no ensino superior.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0227704958552820>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1056-1288>

Marcos Paulo Santos

É Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Teórica e Descritiva. Recebeu, em 2019, o Prêmio de Melhor Dissertação do Poslin/UFMG com o estudo da temática da linguagem inclusiva. Atuou na pesquisa linguística no estudo dos nomes gerais de tempo (2012-2013) e de referência a seres humanos (2017-2019), como também em projetos voltados para historiografia linguística, com a catalogação de estudos a respeito do português falado em Minas Gerais (2014-2015), financiado como bolsista do CNPq e FAPEMIG. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Redação na rede pública de ensino básico de Minas Gerais e em colégios da rede privada de Belo Horizonte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9899605485260636>

Rafael de Sousa Lopes Nascimento

Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG. É membro do Coletivo Sou Freire: Formação de Professores de Línguas para a Luta Social UFMG-UFOP) e professor assistente nos projetos CONCOL (Projeto Continuação Colaborativa) e EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras) na UFMG onde auxilia na formação de professores de inglês da rede pública com as seguintes temáticas: *music and pronunciation; accent reduction; spaced repetition system* (SRS). É, também, Secretário Executivo Trilíngue (UNINTER (2018) e pós-graduado em Assessoria Executiva (UNINTER 2019), com interesse nas seguintes temáticas: tomada de decisão e gestão da informação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9318221657583312>

Raika Luana Aleme

É Mestre em Linguística Aplicada pelo programa de Pós-Graduação da Indiana University of Pennsylvania, na área de TESOL – Teaching English to Speakers of other Languages. Dedicou-se a pesquisas voltadas para o ensino de Inglês em escolas públicas e ensino de Inglês com o auxílio da tecnologia. Atuou como professora de Língua Inglesa em cursos de idiomas, escolas particulares e públicas. É professora efetiva de Língua Inglesa do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0009035055357756>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7157-4755>

Ricardo Bibiano Dias Filho

É mestre em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais, bacharel em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2020) e licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Claretiano (2021). Realizou graduação sanduíche no Instituto Politécnico de Tomar (Portugal – 01/2019), atuou como tutor das disciplinas de Práticas Orais em Língua Inglesa na Pós-Graduação *Lato Sensu* da UFMG (2021), foi Assistente de Comunicação (em contrato de estágio) do escritório do SCAC-BH da Embaixada da França para o Estado de Minas Gerais (2018) e possui experiência como docente de língua portuguesa, francesa e inglesa, sendo titular dos diplomas DALF C2 (CIEP) e FCE (Cambridge). Atualmente, é professor de Língua Portuguesa e Redação no Colégio Dona Clara e possui interesse pelas áreas de Análise do Discurso de Linha Francesa, Semiótica Discursiva (Greimasiana) e Psicanálise.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9723436448476300>

Stefani Moreira Aquino Toledo

É Doutoranda e Mestra (2021) em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É especialista em ensino de língua inglesa pelo Curso de Especialização em Língua Inglesa da UFMG (2018). É Licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes/2017). É professora efetiva de língua inglesa na rede pública estadual de Minas Gerais

e professora substituta de língua inglesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG (*Campus* Belo Horizonte). Dedicase a pesquisas científicas que envolvem a prática pedagógica de professores de língua inglesa na rede pública, com ênfase em discussões acerca do letramento crítico e do Novo Ensino Médio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4941344994094895>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7824-9645>

Tielle Alves Souto

É Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguagem e tecnologia. Desenvolve pesquisas voltadas às Políticas públicas em tecnologias na educação e *Software* Livre na educação. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Possui Pós-graduação em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá. Formou-se em Educação Física (Licenciatura Plena) na Universidade Federal de São João Del Rei em 2011.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7515706022939002>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7551-7077>

Fernanda Peçanha Carvalho

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio pós-doutoral em andamento pela Universidade Federal de Ouro Preto. Licenciada em Letras, com habilitação em língua portuguesa e em língua espanhola pela Faculdade de Letras da UFMG. Formação em Magistério, nível médio técnico. Atualmente é professora de língua espanhola do Colégio Técnico da UFMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando, principalmente, nos seguintes temas: internacionalização do conhecimento, análise do discurso franco-brasileira em interface com a psicanálise, política linguística, ensino de línguas estrangeiras, parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica e Profissional da UFMG, estágios supervisionados obrigatórios, letramento digital, multiletramentos e ensino remoto emergencial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4447105343591576>

BIOGRAFIA DOS ORGANIZADORES

Rafael Gonçalves Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciado em Letras com habilitação em espanhol e português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui duas Pós-Graduação (*lato sensu*) em Educação Especial e Libras, respectivamente pela Faculdade Famart. Realizou intercâmbio acadêmico na Universitat Autònoma de Barcelona entre 2015 e 2016. Atualmente é servidor na rede estadual de Minas Gerais atuando como intérprete de libras. É membro titular como representante discente na Congregação da Faculdade de Letras da UFMG e do Conselho Universitário da UFMG. Tem interesse nas áreas da interface Semântica lexical, gramática de construções e linguísticas das línguas de sinais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1398275807142096>

Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Possui graduação em Comunicação Social pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Tem experiência nas áreas Comunicação Social e Linguística, com ênfase em Análise de Discursos, atuando principalmente nos seguintes temas: jornalismo, política, linguagem, cultura e representações. É membro dos grupos de pesquisa NAD (Núcleo de Análise de Discurso) e Temas Sociais Sensíveis, ambos do departamento Pós-graduação em Linguística da UFMG. Ex-professora dos cursos de Jornalismo de instituições como UNI-BH (1999-2010), UNA (2010-2014), Newton Paiva (2015-2018) e Promove (2019-2021). Jornalista com atuação nas áreas da comunicação política, eleitoral e comunicação pública. Atuou em veículos de comunicação de Minas Gerais, tais como: Rede Globo Minas, TV Alterosa, Rádios Alvorada, Inconfidência e Guarani, Jornal Hoje em Dia e assessorias de Comunicação e Marketing. Atualmente, desenvolve consultorias e cursos para empresas, governos, partidos e ONGs.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8136476437995422>

BIOGRAFIA DO COMITÊ CIENTÍFICO

Andreza Santos Xavier Rodrigues de Carvalho

Doutoranda e mestre em Linguística do Texto e do Discurso pela Faculdade de Letras da UFMG, graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005), especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia (2007). Experiências acadêmicas destinadas a estudar sobre como o discurso pedagógico está articulado/se articula a livros de literatura infantojuvenil e livros destinados a professores conforme a Lei 10.639/03 e 11.645/08. Atualmente atua como Assessoria Pedagógica na Editora do Brasil, docente voluntária no projeto Apoio Pedagógico da Fale/UFMG, lecionando as seguintes disciplinas: “Introdução à noção de sentido” e “Diálogos com pesquisadores sobre pesquisas e sala de aula”, formação de professores e membro do Grupo de Estudos Migratórios: acolhimento, linguagem e políticas (GEMALP). Investimento interdisciplinar em Educação, Gestão de Pessoas nos processos educativos, Análise do Discurso e Questões étnico raciais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4257468862679736>

Fernanda Delatorre

Doutora em Inglês, área de concentração de Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestre em Letras – Inglês e Literatura Correspondente (2006) pelo PPGI/UFSC. Também é bacharel e licenciada em Ciências Biológicas (1996) e Letras – Inglês (2003 e 2009) pela UFSC. É membro do Núcleo de Pesquisa em Fonética e Fonologia Aplicada à Língua Estrangeira (NUPFFALE) da UFSC. Suas áreas de interesse são ensino e aprendizagem da língua inglesa, com ênfase no estudo da pronúncia, produção, percepção, inteligibilidade e compreensibilidade do inglês pelos aprendizes brasileiros, bem como no uso da tecnologia para o ensino de línguas e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9621283992040609>

Fernando Fernandes da Silva

Pedagogo formado na Universidade do Estado do Amapá (2013), com habilitação em coordenação, educação básica e ambientes não escolares e também Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais certificado pela UFSC/MEC (2015). Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Psicopedagogia, realizando atendimentos de estudantes surdos, cegos, autistas e com dificuldades de aprendizagem. Atualmente estuda no Programa de Doutorado em Linguística da Universidade de Évora em Portugal e integra o grupo de pesquisa Processos Linguísticos, Identitários e Culturais Surdos da Universidade Federal do Amapá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5079522757656750>

Gabriel Sales Duarte Bezerra

Mestrando em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEV/UFRJ). Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As pesquisas desenvolvidas exploram, principalmente, as seguintes áreas da Linguística: teorias fonológicas, percepção sociolinguística e descrição fonético-fonológica de variedades do português brasileiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4534917203199861>

Gasperim Ramalho de Souza

É Doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal e Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG), Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG (POSLIN / FALE), Especialista em Ensino de Língua Inglesa (UFMG), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNINTER), graduado em Letras – Inglês pela Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Atualmente, é Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Amefricanos Zacimba Gaba (GEAZ/UFLA/CNPq). Seus principais interesses de pesquisa são: estilos de aprendizagem,

inteligências múltiplas, inclusão, complexidade, letramento crítico, políticas linguísticas, relações étnico-raciais e formação de professores de inglês para a escola pública e decolonialidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7600693416505639>

Henrique Rodrigues Leroy

Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Linguística Aplicada – Língua Portuguesa Adicional e Língua Portuguesa Materna. Licenciado em Letras (2007) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Estudos de Linguagens (2011) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Letras (2018) na área de concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR). Na UFMG, é professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), orientando trabalhos na Linha 3E da Linguística Aplicada, nas temáticas sobre Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue e também é professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – área de concentração Linguagens e Letramentos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3180371724022378>

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2022), Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) na Área de Concentração de Literaturas de Expressão Inglesa. Professora de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte desde 2006, possui experiência no Ensino Superior como professora assistente de língua inglesa nos cursos de Administração, Comércio Exterior e Rede de Computadores. Atualmente realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês, com foco na formação continuada de professores de inglês.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1251250162108529>

Letícia Pena Silveira

Graduada em Letras – licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014), mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição (2020) e especialista em Revisão de Texto pela Pontifícia Universidade Católica de Minas (2018). Atualmente, é doutoranda em Linguística Teórica e Aplicada – Variação e Mudança linguística. É professora do Colégio Santa Maria Minas Pampulha e do Colégio Magnum Agostiniano. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Portuguesa, Produção de Texto e Literatura para estudantes do Ensino Médio. Realizou intercâmbio internacional em Estudos Portugueses na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Portugal (2013). Possui Diploma Dele Nível B2 pelo Instituto Cervantes – Espanha.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6714578483103474>

Lucas Meireles Tcacenco

Licenciado em Letras – Inglês pela ULBRA (2005). Mestre em TESL pela University of Mississippi (2009), com bolsa Fulbright em parceria com o Institute of International Education (IIE), onde ministrou aulas de Português como Língua Adicional. Doutorando junto ao PPG-LETRAS-UFRGS desde agosto de 2018. Possui ampla experiência no ensino de inglês e português como línguas adicionais. Trabalha como tradutor do par português-inglês e inglês-português, em várias áreas do conhecimento, tais como, jurídica, médica, *games*, *websites*, textos técnicos oficiais, entre outros. Pesquisa sobre o tema da Acessibilidade Textual e Terminológica com destaque para a comunicação museológica para jovens e adolescentes de Escola Pública.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9779142049160911>

Marcia Oliveira de Andrade

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Possui Graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (2008), Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela UPE (2010) e Mestrado em Letras (2020), também pela Universidade de Pernambuco. Integra o quadro de professores efetivos

da Rede Municipal de Lajedo-PE, desde 2006. Tem experiência em Docência e Administração, com ênfase em Coordenação Pedagógica e Gestão Executiva, atuando principalmente em Políticas Públicas para Jovens e Adultos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4430057590629932>

Michelle Andrea Murta

Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (2022). Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2015). Licenciada em Letras – Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente, é Professora Adjunto Nível I da UFMG, além de integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq: Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo (NELiS), que conta com a participação de pesquisadores da UFMG e de outras Universidades. Coordenadora do projeto Mãos Literárias na UFMG. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Metáforas, Iconicidade, Literatura Surda e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5615740445783106>

Mônica Maria Penalber de Menezes

É doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Dedicar-se a pesquisar, sob o viés da análise do discurso, aspectos do universo digital e sua influência na formação do indivíduo quando o educar se dá a distância. É mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pesquisa sobre a elaboração do Material Didático para Educação a Distância e graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e em Pedagogia pela UNINOVE. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, EaD, material didático, tecnologia, língua portuguesa, universo digital, *éthos* e *e-éthos*. É professora eventual do estado de São Paulo e desenvolve projetos com temáticas transdisciplinares para alunos do ensino médio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5297606590908581>

Rogério de Oliveira Junior

Professor de Língua Portuguesa, Literatura, Redação e Língua Chinesa para brasileiros. Mestre em Linguística pela UFPE. Licenciado em Letras – Português e Espanhol e suas literaturas pela UFRPE. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Desenvolve pesquisas e trabalhos nas áreas de sintaxe comparativa, contato linguístico, variação linguística e linguística descritiva. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3451697441212584>

Verônica Franciele Seidel

Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Mestre em Letras, com ênfase em Teorias do Texto e do Discurso, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Franca (Unifran). Bacharel em Letras – Português/Literaturas e em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8677459793296695>

Wander Emediato de Souza

Professor Titular da UFMG. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG (1996), doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade de Paris XIII (Paris-Nord, orientação P. Charaudeau) (2000), com dois pós-doutorados (2010-2011 e 2017-2018) pela Universidade de Lyon II (Laboratoire ICAR/CNRS, com Christian Plantin e Alain Rabatel). Atua na área de Linguística do Texto e do Discurso. Foi coordenador do curso de Letras em 2005/2006, coordenador da área de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFMG (2008-2010-2011/2017) e vice-diretor da Faculdade (gestão 2005/2010). Credenciado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Fale-UFMG, área de Linguística do texto e do discurso. Líder do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso do CNPq. Coordenador do Núcleo de Análise do Discurso da UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0561984631865350>





