

PESQUISAS EM LINGUAGENS, DISCURSOS E ENSINO

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

TEOSSENO



eduepb



José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues

Organizadores

PESQUISAS EM LINGUAGENS, DISCURSOS E ENSINO



TEOSSENO



Campina Grande, 2022



Universidade Estadual da Paraíba

Profa. Célia Regina Diniz | Reitora

Profa. Ivonildes da Silva Fonseca | Vice-Reitora



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

José Tavares de Sousa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)

Diego Duquelsky (UBA)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB)

Germano Ramalho (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Rosmar Anttoni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Gilberto S. Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Assessoria Técnica

Walter Vasconcelos



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

**PESQUISAS EM LINGUAGENS,
DISCURSOS E ENSINO**

Organizadores:

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Série Linguagem e Discurso, 2022, 233p.



Coedição

MARCA DE FANTASIA

Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A

João Pessoa, PB. Brasil. 58046-033

marcadedefantasia@gmail.com

<https://www.marcadedefantasia.com>

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia, CNPJ 09193756/0001-79 e do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais, projeto de extensão do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/designer: Henrique Magalhães

Revisão: José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho da editora Marca de Fantasia:

Adriana Amaral - Unisinos, RS	Marcelo Bolshaw - UFRN
Adriano de León - UFPB	Marcos Nicolau - UFPB
Alberto Pessoa - UFPB	Marina Magalhães - UFAM
Edgar Franco - UFG	Nilton Milanez - UESB
Edgard Guimarães - ITA/SP	Paulo Ramos - UNIFESP
Gazy Andraus - FAV-UFG	Roberto Elísio dos Santos - USCS/SP
Heraldo Aparecido Silva - UFPI	Waldomiro Vergueiro - USP
José Domingos - UEPB	

Imagem da capa: www.pexels.com

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

P474 Pesquisa em linguagens, discurso e ensino [recurso eletrônico] / organizadores, José Domingos ... [et al.]. – Campina Grande : EDUEPB, 2022.
233 p. : il. ; 15 x 21 cm ; 5400 KB.

ISBN: 978-85-7879-767-6 (E-book)

1. Gêneros textuais 2. Bilinguismo literário. 3. Interculturalidade. I. Título.

21. ed. CDD 370.117 5

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Série Linguagem e Discurso

Editores

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho científico

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN

Audria A. Leal – Univ. Nova de Lisboa

Aurea Suely Zavam – UFC

Camilo Rosa Silva – UFPB

Edileide de Souza Godoi – UPE

Francisco Paulo da Silva – UERN

Francisco Vieira da Silva – UFERSA

Gesiel Prado Santos – FHO

Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI

Maria das Dores Nogueira Mendes - UFC

Nilton Milanez – UEFS

Valéria Severina Gomes – UFRPE

A série Linguagem e Discurso reúne pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Teosseno-CNPq da Universidade Estadual da Paraíba, bem como estudos de outros centros acadêmicos do Brasil e de outros países. Divulga estudos descritivos, analíticos e aplicados que vislumbram promover reflexões teóricas e práticas sobre o estudo do texto e seu impacto enquanto uso nas práticas institucionalizadas dos sujeitos na cultura e na história.

Desse modo, a série se inscreve, enquanto investimento científico, a partir da publicação de estudos do texto e do discurso, preocupando-se pelos diferentes acontecimentos sócio-históricos e culturais materializados, tematizadamente, nos gêneros textuais e que possibilitam pensar também no desenvolvimento de metodologias para o ensino da linguagem.



Este livro é uma produção do grupo de pesquisa
TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e
significações da UEPB/CNPq

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610, sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores ou detentores de direitos autorais.

Sumário

Apresentação	8
Uma pedagogia com base em gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental Orlando Vian Jr. Jandira de Oliveira Costa	14
Biografia linguageira e representações da língua francesa de escritores bilíngues: contribuição à formação de professores de Francês Língua Estrangeira Rosiane Xypas Constantin Xypas	42
“Ah! Imagina só que loucura essa mistura”: interculturalidade e inglês como língua franca (ILF) Kelly Barros	63
Um olhar para o Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia: quando as distâncias nem sempre (se) aproximam Marcelo Vieira da Nóbrega Daniely Oliveira da Silva	93
Implicações da semiótica discursiva para a leitura da multimodalidade textual Jéssica dos Anjos Pinheiro Linduarte Pereira Rodrigues	116

As marcas de oralidade no telejornalismo: uma análise do Picos Notícia 1ª Edição Elaine Maria Luz Barbosa Juscelino Francisco do Nascimento	137
A ordem do discurso institucional: uma análise dos procedimentos de controle discursivos em propaganda interdita do Banco do Brasil Tássia Emanuela Santos Lima José Domingos	165
Percurso do olhar: balanços de uma pesquisa sobre leitura de fotografia digital da <i>G Magazine</i> Lucas Nascimento	204
Sobre os autores	230

Apresentação

A linguagem é um fenômeno que se impõe relevante para a vida humana na medida que atualiza as práticas sociais dos sujeitos através de textos que compõem uma malha sócio-histórica e cultural de tradição discursiva. Por essa razão, impõem-se também relevantes as pesquisas exploratórias e/ou aplicadas desenvolvidas no universo acadêmico que se voltam para o entendimento desse fenômeno, seu funcionamento, finalidade e ensino. Uma parte destas pesquisas sobre linguagem, discurso e ensino, oriunda de estudos desenvolvidos em diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil, encontra-se reunida neste livro e simboliza um gesto de parceria entre estudantes e pesquisadores do grupo de pesquisa TEOSSENO-CNPq-UEPB e esses vários outros centros acadêmicos do país. Vejamos em seguida, distribuídos em oito capítulos, os textos que materializam essas pesquisas.

O primeiro capítulo, intitulado **Uma pedagogia com base em gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**, visando destacar o que preconizam os documentos oficiais acerca do papel crucial dos gêneros de texto no ensino de língua portuguesa, recobra a presença constante de textos de gêneros diversos nos livros didáticos de língua portuguesa no sistema educacional brasileiro, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, passando pela BNCC mais recentemente. Nesta perspectiva, os autores apresentam uma abordagem para o ensino de leitura e escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, que leve em consideração tanto aspectos linguísticos quanto pedagógicos, associando as experiências das crianças com textos à sua vida cotidiana. Neste caso, utilizando o arcabouço teórico possibilitado

pela linguística sistêmico-funcional para a abordagem linguística e, para o pedagógico, os pesquisadores reafirmam o entendimento de que os textos são produzidos para atender necessidades contextuais de comunicação e são construídos linguisticamente por meio das escolhas de quem os produz.

O capítulo seguinte, **Biografia linguageira e representações da língua francesa de escritores bilíngues: contribuição à formação de professores de Francês Língua Estrangeira**, trata de representações da língua francesa de escritores bilíngues no contexto da formação de professores no curso de Letras-francês na Universidade Federal de Pernambuco. Os autores da pesquisa observam que os estudantes expressam uma grande admiração pela língua francesa e demonstram muito respeito pela riqueza estilística de grandes escritores que fazem parte da história da literatura. Porém, eles acabam desmotivados porque a língua francesa ganha status de sacralização, inatingível, sobretudo a língua escrita. Com isso, os estudantes evitam sempre que podem escrever textos de cunho literário certos de que nunca conseguirão dominar uma língua tão “sutil” e “bela”, sobretudo porque, segundo eles, apenas os escritores nativos realmente podem dominá-la. Frente a este fenômeno, os autores desenvolvem uma proposta metodológica de ensino pautada no estudo de textos de escritores que praticam o bilinguismo literário, a fim de que seus alunos possam se inspirar e refletir sobre a escrita literária de sujeitos bilíngues.

Prosseguindo no eixo do ensino, no capítulo **“Ah! Imagina só que loucura essa mistura”: interculturalidade e inglês como língua franca (ILF)**, a autora aborda a relação incontestada entre o ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas culturas. O trabalho reafirma a impossibilidade de se ensinar uma língua dissociada dos seus valores culturais. Para isso, irá propor desacomodações sobre o convívio conflituoso entre língua(estrangeira)-

-cultura. Com isso em vista, a pesquisadora faz uma revisão bibliográfica, recortada por suas próprias inquietações sobre o assunto, pondo em relevo o lugar da cultura dentro do sistema de funcionamento da língua, onde, às vezes, encontramos as teorizações sobre língua e cultura inseridas em pontos de convergências. Todavia, outras vezes os discursos parecem divergir quanto à associação entre ensino de línguas e culturas hegemônicas.

Considerando o fato que a pandemia da Covid-19 impactou sobremaneira a educação brasileira, em especial a escola pública, o capítulo subsequente, **Um olhar para o Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia: quando as distâncias nem sempre (se) aproximam**, apresenta um estudo de caso que reflete sobre do ensino remoto emergencial (ERE) em duas escolas públicas no estado da Paraíba no período da pandemia da Covid- 19, tendo em vista as adversidades e as possibilidades desta modalidade de ensino no âmbito escolar. De caráter documental, a pesquisa visou analisar tanto as impressões dos docentes quanto dos seus respectivos discentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da educação básica, das cidades de Areial e Esperança, considerando as práticas de ensino e o nível de aprendizagem no ERE. Os resultados apontaram que as dificuldades operacionais, surgidas a partir da adoção do ERE, impactaram negativamente não só nas práticas docentes, mas também no processo de ensino-aprendizagem em razão da falta de estrutura logística marcada pela escassez de equipamentos e até mesmo de acesso à internet tanto para os estudantes quanto para os professores.

Na sequência, no capítulo **Implicações da semiótica discursiva para a leitura da multimodalidade textual**, os autores descrevem e analisam a multimodalidade do gênero textual videoclipe mediante a semiótica de vertente discursiva. O estudo volta-se para os sentidos produzidos pela linguagem audiovisual,

bem como seus propósitos artísticos e persuasivos. Atenta para as ideologias e identidades atualizadas pelos produtores dos textos a partir dos modos verbais, do conjunto imagético-figurativo, além dos efeitos sonoros e performativos dos audiovisuais. Neste trabalho verifica-se que a leitura do videoclipe segue uma linearidade específica que atende aos efeitos desejados pelos produtores. Os significados são agenciados a partir das intenções daqueles que produzem os textos, e estão atrelados ao conjunto de ideologias e identidades dos leitores que se inserem nas possibilidades de leitura que o texto multimodal concede.

O próximo capítulo apresenta os resultados da pesquisa intitulada **As marcas de oralidade no telejornalismo: uma análise do Picos Notícia 1ª Edição**. O estudo foca na fala dos repórteres do Picos Notícia 1ª Edição, principal noticiário da emissora local de televisão TV Picos (PI), exibido pelo canal 13, objetivando, portanto, analisar as marcas de oralidade presentes nas reportagens audiovisuais do noticiário do referido telejornal, partindo do pressuposto de que este representa um importante e essencial aparato de valorização linguística e de aproximação com a comunidade falante. Por meio da transcrição da fala oral dos repórteres através dos vídeos divulgados na página oficial da TV Picos no Youtube para a identificação das marcas de oralidade, os autores observam que, apesar das produções estarem formuladas de acordo com aspectos formais da gramática normativa e das normas estabelecidas pelos manuais de redação, existe também a presença de marcas características da região de Picos durante o processo de execução da fala, nos aspectos lexicais, sintáticos e, sobretudo, nos segmentos fonéticos. O estudo permite concluir, portanto, que as marcas de oralidade representam uma forma de valorização linguística da região, pois permite uma maior aproximação dos telespectadores com o noticiário.

Como toda prática discursiva, o discurso da publicidade é lugar de “lutas ideológicas” que possibilitam sustentar uma ordem discursiva, auxiliando na construção de relações de poder cuja materialização obedece a dadas condições sócio-históricas, determinando os seus “regimes de verdade”, que transpassam o meio social em determinados momentos. Considerando isso, e partindo das ideias foucaultianas sobre os procedimentos de controle aos quais o discurso é submetido, o capítulo **A ordem do discurso institucional: uma análise dos procedimentos de controle discursivos em propaganda interdita do Banco do Brasil** objetiva refletir sobre o funcionamento dos procedimentos de controle do discurso e os seus efeitos de sentido no contexto institucional do Brasil atual. Ao lado deste objetivo geral interessa ainda a este estudo analisar a materialidade enunciativa de um comercial do Banco do Brasil vetado pelo governo federal. Com isso, busca-se evidenciar a vontade de verdade que está na base do discurso da presidência que autoriza o veto ao produto publicitário.

O capítulo de encerramento do livro, **Percorso do olhar: balanços de uma pesquisa sobre leitura de fotografia digital da G Magazine**, apresenta uma pesquisa que oferece contribuições teóricas e analíticas para a Análise do Discurso. O trabalho desenvolve o entendimento do que possa ser nomeado como *imagem cosmética*. Seu contexto de produtividade teórica se dá diante de particularidades próprias: ao considerar um produto pelos modos de produção discursiva, que se relacionam com alguns níveis como sua constituição e formulação e com a posterior circulação. As perguntas que movem a pesquisa e que são inquietações para alguns analistas do discurso que estudam a materialidade sincrética do texto são: Como ler a imagem? Como a mídia, o marketing e a publicidade se relacionam com estratégias discursivas ao produzir um resultado para a sua circulação?

Tais questões conduzem para o estudo do funcionamento imagético da capa publicitária e suas leituras, que entram na ordem do discurso e na sua forma de circulação.

Perfazendo o texto desta apresentação, queremos convidá-lo para construir seus próprios percursos de leitura nas vias de diálogos possibilitados pelos capítulos que representam as pesquisas realizadas pelos nossos parceiros nos estudos acadêmicos elencados nesta obra. Esperamos, ainda, que esta leitura contribua com a função social da pesquisa acadêmica de produção crítica de conhecimentos sobre a realidade, em particular, esta por onde se enredam as questões concernentes aos estudos da linguagem, do discurso e do ensino. Estudos materializados na tessitura dos textos ora apresentados.

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues

Uma pedagogia com base em gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental¹

 Orlando Vian Jr.

 Jandira de Oliveira Costa

Considerações iniciais

A presença de textos de gêneros diversos nos livros didáticos de Língua portuguesa no sistema educacional brasileiro tem sido intensa desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), que trouxeram mudanças em relação ao paradigma no ensino da língua materna, adotando os gêneros de texto como objeto de ensino. Importante ressaltar também o papel primordial desses textos no ensino, pois é por meio deles que a criança é inserida no universo escolar e nas práticas de letramento.

Orlando Vian Jr. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do curso de Letras/Inglês e do Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e pesquisador CNPq. E-mail: vian.junior@unifesp.br.

Jandira de Oliveira Costa. Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora aposentada da Prefeitura de São Paulo. Formadora de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Email: jandira.costa@unifesp.br

1. Agradecemos à Profa. Dra. Karen Santorum (UFMS) pela leitura, comentários e sugestões na versão preliminar deste texto. Quaisquer falhas remanescentes são de nossa inteira responsabilidade.

A inserção de textos no contexto escolar, conforme preconizam os PCN, deve ser feita a partir da seleção de exemplares que circulem na sociedade. Essa inserção deve pautar-se em uma “concepção enunciativo-discursiva, que se traduz em uma concepção de Língua Portuguesa articulada em torno de práticas de linguagem – leitura, escuta, escrita, fala e análise linguística – tomando o texto como unidade de trabalho” (BARBOSA; ROJO, 2018, p. 271).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), por seu turno, retoma o texto como base e objeto de ensino e preconiza que os conhecimentos acerca da língua, das diferentes linguagens, dos textos e gêneros precisam ser trabalhados e dinamizados. O trabalho com gêneros, textos e língua deve ter o intuito de desenvolver nos estudantes as suas capacidades “de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67).

Além do desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, a BNCC ressalta que as experiências culturais das quais a criança participa por meio de audições, leituras ou conversas mediadas por textos contribuem para sua constituição como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 42) em variadas práticas de letramentos.

A partir desses preceitos veiculados nos documentos oficiais sobre o papel crucial dos gêneros de texto no ensino de língua portuguesa, nosso principal objetivo neste capítulo é apresentar uma abordagem para o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental que leve em consideração tanto aspectos linguísticos quanto pedagógicos, associando as experiências das crianças com textos à sua vida cotidiana.

Para apresentar essa experiência e o possível passo a passo para lidar com os textos, o capítulo está organizado, além des-

ta introdução, em outras quatro seções. A segunda apresenta o arcabouço linguístico para abordar textos, tomando como base a Linguística Sistemico-Funcional (LSF) consubstanciada, principalmente, em Halliday e Matthiessen (2014) e disponível em língua portuguesa em Fuzer e Cabral (2014); apresentamos uma breve visão da LSF e a noção de gênero de texto nessa teoria, além das marcas linguísticas do texto analisado. Em seguida, na terceira seção, são apresentados os aspectos pedagógicos para o trabalho com os textos em sala de aula por meio da adoção da pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; 2018) para posteriormente apresentarmos, na quarta seção, a união que pode ser promovida entre o linguístico, o pedagógico e o social por meio de uma pedagogia com base em gêneros textuais. São apresentadas, por fim, as nossas considerações sobre essa abordagem, seguidas das referências bibliográficas.

Uma perspectiva linguística para o trabalho com textos

É de suma importância sinalizar que, nos primeiros momentos dos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças estão se familiarizando com a leitura e se trata do “início do processo de socialização e de racionalização da sociedade”, como sinaliza Coelho (2000, p. 34). Nesse momento, a narrativa é um texto típico desse período escolar e, também como preceituado por Coelho, “deve desenvolver uma situação (acontecimento, fato, conflito, etc.) simples, linear e que tenha princípio, meio e fim” (COELHO, 2000, p. 35), exigidos pelo pensamento lógico neste período de desenvolvimento das crianças.

Como forma de operacionalizar nossa apresentação e torná-la acessível aos leitores não familiarizados com a teoria sistemico-funcional, apresentaremos uma brevíssima contextualização da

LSF, apenas para situar os leitores para a compreensão, nessa perspectiva, de como o texto é a concretização de um gênero e que, do mesmo modo, ele possui uma estrutura e esses elementos relacionados ao gênero e à língua podem ser trabalhados a partir de uma perspectiva pedagógica. Para ilustrar esses aspectos, utilizaremos um mesmo texto: uma fábula de um livro didático do ensino fundamental com o fito de mostrar os aspectos linguísticos e pedagógicos, apresentados nas duas subseções a seguir.

Breve contextualização e alguns conceitos essenciais da LSF

A LSF de Halliday (HALLIDAY; MATTHIENSEN, 2014) configura-se tanto como uma teoria social quanto como uma teoria semiótica, pois analisa a linguagem em situações de uso nas mais diversas manifestações. Deriva-se daí o fato, portanto, de essa teoria ser *sistêmica*, por considerar a língua “como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo” e ser *funcional*, “porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Com base nessas premissas, Halliday propõe que cada elemento na língua se refere à sua função no sistema linguístico: a *ideacional*, para compreender o ambiente, para representar a experiência de mundo interno ou externo; a *interpessoal*, para estabelecer e manter as relações sociais, e a *textual*, para determinar as relações entre as partes e para organizar as informações e sequências em um texto.

Tais manifestações dos propósitos subjacentes ao uso da língua no sistema linguístico, nomeadas de “metafunções” por Halliday, relacionam-se inerentemente com as três variáveis contextuais de organização funcional da linguagem no *contexto de situação*: o

Campo, isto é, o que está acontecendo, a natureza da ação social, com determinado propósito; as *Relações*, quem participa das interações textuais e seus papéis no evento; e o *Modo*, relacionado à organização da linguagem, como a língua está organizada na situação, ao canal (gráfico ou fônico), ao meio (oral, escrito, verbal ou não verbal), conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 29-30).

Para a compreensão adequada de um texto, portanto, é fundamental considerar o contexto de situação (com suas três variáveis) relacionado ao *contexto de cultura* e as práticas sociais neles desenvolvidas. Temos, assim, os textos produzidos nos contextos de cultura (gênero) e de situação (registro), numa necessária ligação entre texto e contexto, em que os usuários fazem uso da linguagem para objetivos semelhantes.

Vejam como ocorrem esses conceitos básicos e aspectos linguísticos para a construção e compreensão dos significados pretendidos a partir das pistas linguísticas e configuração contextual na fábula destacada neste texto. É preciso considerar que a fábula *O mosquito e o leão*, na qual nos basearemos para discussão, não está em seu contexto original, mas em um livro didático, logo, didatizada em vista dos objetivos educacionais.

Em relação à variável *Campo*, isto é, a atividade social envolvida, temos que considerar o texto fabular sob duas perspectivas: em relação ao (i) contexto de produção, e os propósitos de explicar ou avaliar comportamentos e/ou preceitos presentes em situações da vida cotidiana, interpretar situações, educar, evidenciar traços de caráter positivos ou negativos, bem como o (ii) contexto de circulação, o educacional, nesse caso, contexto escolar de ensino e aprendizagem mediada por texto fabular recontextualizado pelo livro didático nos anos iniciais; os autores/editores têm o objetivo de disponibilizar elementos dos textos ao acesso e conhecimento dos estudantes e as escolhas feitas em vista das finalidades didáticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos que diz respeito à variável Relações, ou seja, quem participa da interação, também devemos considerar (i) os participantes nos textos, ou seja, personagens fictícios, representados por animais que assumem as características humanas de forma alegórica para evidenciar traços de caráter positivos ou negativos; diferenças sociais em decorrência de papéis exercidos pelos participantes na fábula: o mosquito e o leão; e também (ii) os participantes na interação escolar (contexto de circulação): escritor especialista – autores/editor da coleção do livro didático que selecionam os textos em vista das finalidades didáticas a serem trabalhadas por professores e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, em relação à variável Modo, isto é, o papel que a linguagem exerce, temos um texto em meio escrito em livro didático para fins educativos, para ser lido silenciosamente ou de modo compartilhado em aula.

A premissa da linguagem como processo social e a noção de como “a língua traduz os elementos do contexto social e é por este traduzida” (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005, p. 30) possibilitam o entendimento das relações entre gênero, registro e a língua em uso, como foi possível observar acima por meio das descrições de como as variáveis de Campo, Relações e Modo influenciam e regulam a configuração textual.

Nesta perspectiva, por conta de propósitos similares e objetivos em comum a serem alcançados por meio do uso da linguagem, desenvolvem-se, ao longo dos tempos, os gêneros, formas estruturadas de uso dessa mesma linguagem, tipos comuns e dinâmicos de textos escritos e falados inerentemente relacionados ao contexto de cultura e ao contexto de situação. Deste modo, o *gênero de texto* é compreendido para fins pedagógicos para o trabalho com a formação de professores como “processos sociais

organizados em etapas e orientados por um objetivo”², conforme proposto por Rose e Martin (2012, p. 54) no âmbito da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney, que utilizaremos daqui por diante de forma abreviada: PGES.

O texto, manifestação da linguagem, concretiza o gênero na relação da língua com o contexto social – contexto de cultura e contexto de situação – para construir significados. Tais contextos pressionam as escolhas e atuam sobre as configurações linguísticas no tocante à compreensão do meio (significados ideacionais), às relações entre os participantes (significados interpessoais) e à organização das informações (significados textuais) realizados na linguagem.

Importante observar que, em situações educacionais, a configuração contextual influencia tanto as interações e os encaminhamentos propostos nos processos de ensino em sala de aula quanto as condições didáticas disponibilizadas para as atividades de leitura e/ou escrita de textos de gêneros e, no caso aqui apresentado, de texto fabular, o que detalhamos em continuidade.

O gênero concretizado pelo texto

Um passo inicial para trabalhar textos com os alunos é por meio de sua desconstrução. Com isso, queremos dizer que o texto precisa ser abordado em partes. É importante as crianças compreenderem que os sentidos textuais vão sendo construídos ao passo que o texto se desenvolve, em cada uma das partes que o compõem e pelos elementos linguísticos que permitem essa construção de sentidos.

Para exemplificar como esses sentidos são organizados e construídos, utilizaremos o texto de Esopo já indicado anteriormente

2. No original: *staged, goal-oriented, social processes*.

e reforçamos que o texto aqui apresentado foi retirado do volume 3 da Coleção Ápis (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 52).

Para que os sentidos sejam construídos e para que o objetivo sociocomunicativo seja atingido, o texto é produzido em etapas mais amplas e, inseridas nessas, temos fases que as desenvolvem, ilustrando, conforme sinalizado por Coelho (2000), as noções de início, meio e fim, como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – O texto fabular *O mosquito e o leão*, suas etapas e fases

Texto	Etapas	Fases
Era uma vez um minúsculo mosquito. Um dia, voou até o leão, que quase não o enxergava, e lhe disse:	Orientação	cenário/ descrição
— Não tenho o mínimo medo de você. Gostaria de saber para que toda essa força colossal? Na realidade, sou mais forte que você. Se não acredita, vamos lutar para ver. Dito isso, o mosquito tocou uma trombeta de guerra e se lançou na direção do leão para picar seu focinho. O leão sentiu as picadas e ficou muito furioso. Com muita vontade de esmagar o inseto, o que ele conseguiu, apenas, foi arranhar-se até o nariz sangrar. O mosquito foi embora zumbindo, todo alegre e vaidoso.	Incidente	problema eventos eventos reação problema reação
Porém a vitória foi curta. Distraído, voou direto para uma teia de aranha que o apanhou e comeu. Depois de triunfar sobre o Rei da Floresta, foi parar na barriga de uma simples aranha.	Interpretação	solução
Nem sempre são invencíveis os vitoriosos.	Moral	comentário

Fonte: Adaptado pelos autores de Triconi, Bertin e Marchezi (2017, p. 52)

Como se pode observar no Quadro 1, as etapas são blocos maiores, que estruturam e organizam a formação do todo textual. Essas etapas, por sua vez, são compostas por fases que se diversificam em decorrência do objetivo do autor no evento comunica-

tivo, ou podem ser vistas simplesmente como “blocos funcionais pelos quais os significados são transmitidos”, conforme sugerido por Vian Jr. (2009, p. 406).

Tomando ainda as categorizações do Quadro 1 como exemplos das funcionalidades das etapas no texto, é possível observar que a etapa Orientação especifica o lugar, as personagens, os eventos e fatos e cria certa expectativa para um problema a ocorrer; a etapa Incidente sinaliza uma interrupção da normalidade das atividades dos personagens, de forma inesperada, mas que assegura a continuidade na sequência dos fatos e geralmente implica comportamento admirável ou condenável; já na etapa Interpretação, o comportamento é interpretado evidenciando o julgamento da atitude dos personagens e pode, por vezes, estar separado do texto e ser nomeado de Moral, conforme Barbosa (2017) e Gerhardt (2017), pautadas em Martin e Rose (2008).

As fases são constituídas por uma ou mais mensagens que, agrupadas a outras fases ou não, organizam cada etapa (SILVA, 2014) e desempenham funções de envolvimento do leitor/ouvinte nas diversas etapas que constituem o texto. Dentre essas funções de envolvimento, podemos citar o cenário, cujo propósito de engajamento é apresentar o contexto; a descrição, para evocar o contexto; os eventos, na sucessão em que ocorrem no texto; dentre outras fases, detalhadas em Martin e Rose (2008, p. 82) e discutidas em língua portuguesa por Fuzer e Gerhardt (2018, p. 18).

Infere-se, deste modo, que o propósito sociocomunicativo de explicar comportamentos e situações cotidianas da vida no texto fabular sob análise, em vista das demandas solicitadas pelo contexto de situação e contexto de cultura em que os participantes estão inseridos em processos sociais e educacionais, orienta e possibilita a compreensão do funcionamento da linguagem e a sua organização em etapas e fases no todo textual para o alcance gradual dos objetivos.

Familiarizados com esses aspectos textuais, que são a concretização da realidade material de um gênero, já que a noção de gênero é abstrata e o texto sua materialidade concreta, vejamos como se caracterizam as marcas linguísticas no texto.

As marcas linguísticas no texto

Após ter desenvolvido a análise da estrutura esquemática do texto, para que os estudantes apreendam a ideia de que toda produção textual se desenvolve em partes para que a construção de seu sentido aconteça, o próximo passo deve ser a análise dos elementos linguísticos nele presentes.

Cabe à professora³ selecionar os itens linguísticos a serem trabalhados de acordo com a necessidade do grupo ou como selecionado pelo próprio livro didático. No caso do texto exposto no Quadro 1, é possível perceber que a fábula apresenta uma frequência significativa de léxicos adjetivais, que avaliam as personagens. Vejamos as ocorrências de (1) a (4) a seguir e os itens destacados em negrito:

- (1) Era uma vez um *minúsculo* mosquito.
- (2) – Não tenho o *mínimo* medo de você.
- (3) Gostaria de saber para que toda essa força *colossal*?
- (4) Na realidade, sou mais *forte* que você.

Em (1), o item lexical *minúsculo* caracteriza o mosquito e realiza uma avaliação apreciativa negativa relativa à sua pequenez. Tal caracterização de diminuto tamanho do mosquito é intensificada por meio do que vem expresso a seguir na fábula, e que

3. Utilizamos o feminino por ser a presença profissional mais marcante nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no curso que ministramos, mas fica claro que temos em mente todos os professores e professoras dos anos iniciais.

explicitamos adiante, no excerto (11), em que o leão “quase não o enxergava”. No excerto (2), o léxico adjetival “mínimo” qualifica o “medo” que o mosquito nega possuir do leão. Em (3), o item “colossal” avalia a força do leão em apreciação positiva referente à grande proporção com que sua força é avaliada, o que coloca os personagens em pontos opostos, construindo o campo em que se institui o contexto da fábula. O excerto (4), por meio do uso de “sou mais forte que você”, realiza avaliação de apreciação negativa, dada a incongruência da afirmação e, ao mesmo tempo, aumenta a tensão posta no problema da estória⁴ relativa ao tamanho e força dos personagens.

Na continuidade do texto, em diversas marcas avaliativas ocorrem adjetivos nas escolhas lexicais, como podemos verificar nos excertos de (5) a (10):

(5) O leão sentiu as picadas e ficou muito *furioso*.

(6) O mosquito foi embora zumbindo, todo *alegre e vaidoso*.

(7) Porém a vitória foi *curta*.

(8) *Distraído*, voou *direto* para uma teia de aranha que o apanhou e comeu.

(9) Depois de triunfar sobre o Rei da Floresta, foi parar na barriga de uma *simples* aranha.

(10) Nem sempre são *invencíveis* os *vitoriosos*.

Como se pode verificar pelos exemplos de (5) a (10), é significativa a quantidade de itens lexicais avaliativos, o que aponta para um fato bastante relevante e que está de acordo com o que

4. O termo estória (*story*, em inglês) é usado para fazer referência a “textos que têm por propósito compartilhar experiências reais ou imaginárias para entretenimento (sem compromisso com fatos em sua totalidade)”, conforme Fuzer e Gerhardt (2020, p. 747). Para uma discussão sobre os termos estória e história, remetemos os leitores ao texto de Fuzer, Gerhardt e Vian Jr (2021).

preceitua Painter (2003) sobre a avaliação, uma vez que a autora afirma que, por meio de léxicos avaliativos, “a criança é capaz não apenas de nomear o comportamento [...], mas também avaliá-lo de acordo com outros critérios além de como a experiência é sentida”⁵ (PAINTER, 2003, p. 190). No entanto, dado ao escopo deste texto, não abordaremos a questão do aprendizado da avaliação ou a questão da ontogênese, mas fica sinalizado que é a partir desses textos dos anos iniciais que as crianças passam a ter contato com as avaliações de personagens nas fábulas, principalmente, mas não unicamente, pelo uso dos adjetivos.

É possível afirmar, por exemplo, que, das 146 palavras que compõem o texto fabular, 13 delas são adjetivos, conforme destacado no excertos de (1) a (10) apresentados: *minúsculo, mínimo, colossal, forte, furioso, alegre, vaidoso, curta, distraído, direto, simples, invencíveis, vitoriosos*. Ocorrem, no entanto, expressões em que há avaliações implícitas, como nos exemplos (11) e (12):

(11) Um dia, voou até o leão, que *quase não o enxergava*, e lhe disse:

(12) *Com muita vontade de esmagar o inseto*, o que ele conseguiu, apenas, foi arranhar-se até o nariz sangrar.

O uso de “quase não o enxergava” indica o tamanho diminuto do mosquito, e “Com muita vontade de esmagar o inseto” revela raiva e força, indicando que nem sempre a avaliação está explícita por adjetivos, mas realizada de forma implícita, por meio de outros recursos linguísticos. Vejamos como o conhecimento sobre esses itens avaliativos pode ser abordado pedagogicamente.

5. No original: *the child is able not only to name behavior [...] but to evaluate it according to criteria other than how the experience feels.*

Uma perspectiva pedagógica dos textos

A partir da análise e descrição dos aspectos relacionados às questões dos gêneros textuais, sua organização e estrutura e o gênero que está sendo concretizado pelo texto, bem como a observação da análise linguística de elementos característicos do texto, atividades de preparação dos textos que são realizadas previamente ao ensino da leitura e escrita, vejamos como podem ser abordados os aspectos pedagógicos para o trabalho com gênero, texto e língua em sala de aula.

O objetivo da PGES é o desenvolvimento de uma “pedagogia da escrita que poderia capacitar qualquer estudante a ter sucesso com as demandas de escrita da escola”⁶ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 1) e, dentre as propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dessa pedagogia, o programa *Reading to Learn (R2L)*⁷, ou Ler para Aprender (LPA), surge com o propósito de enfrentar um grande desafio educacional na Austrália, a saber: “a participação desigual dos estudantes nas atividades de aprendizagem na escola durante as práticas de leitura e escrita, provocada por vários fatores, dentre eles a origem familiar e a classe social” (SANTORUM; RAMÍREZ; ROTTAVA, 2021, p. 1). Este programa “propõe um conjunto de estratégias que possibilitam ao professor orientar todos os alunos para que sejam bem-sucedidos na leitura e na escrita em níveis adequados à sua idade, ao nível educacional e à área de estudo” (FUZER; GERHARDT; VIAN JR., 2021, p. 238).

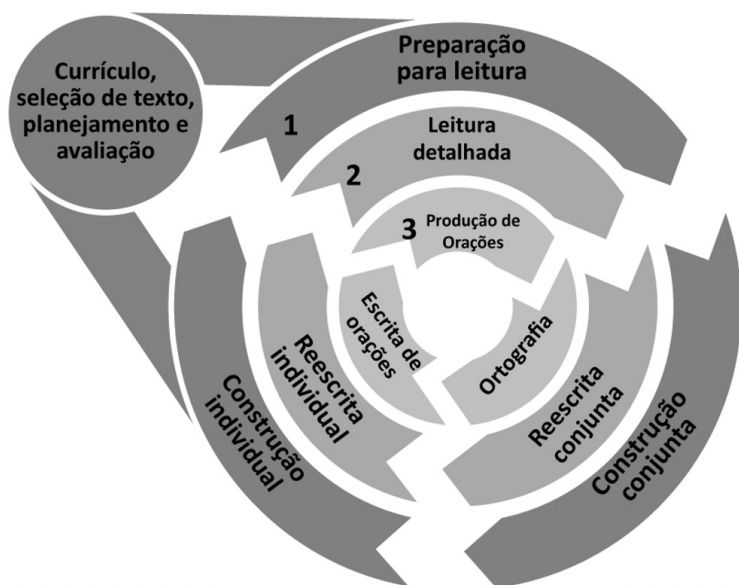
Neste conjunto de estratégias, a PGES sugere e adota o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) proposto por Rose e Martin

6. No original: *writing pedagogy that could enable any student to succeed with the writing demands of the school.*

7. Informações sobre o programa e materiais estão disponíveis em: <https://readingtolearn.com.au/>

(2012, 2018) para os processos de ensino e aprendizagem, centrados nos gêneros textuais, trabalhando a relação entre leitura e escrita como faces e fases de um mesmo processo. O Ciclo é organizado em momentos em constantes aprimoramentos e configura-se como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem e suas estratégias



Fonte: Traduzido e adaptado de Rose e Martin (2012, p. 147) por Santorum (2019)

Organizado por diferentes estratégias em três níveis de apoio, este CEA tem o propósito de orientar os encaminhamentos e processos de ensino e aprendizagem de gêneros de texto, em contexto de sala de aula, não de modo rígido, como receitas, mas como procedimentos complexos e com diversas possibilidades a depender das condições contextuais e da experiência de cada professora para que, de modo crítico e reflexivo, possa selecionar o que será mais adequado para sua turma. As estratégias do CEA

ressaltam distintos elementos do letramento, como indicado por Rottava, Santos e Troian (2021) sobre cada momento:

O Ciclo 1 (Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual) tem seu foco em reconhecer e usar a organização de todo o texto, incluindo suas etapas e fases [...]. O foco do Ciclo 2 (Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Escrita Individual) é o reconhecimento e apropriação dos padrões de linguagem existentes no interior das orações e entre elas. O Ciclo 3 fornece oportunidades para focalizar a estrutura gramatical e a grafologia (ROTTAVA; SANTOS; TROIAN, 2021, p. 1).

No Ciclo 1, no momento de *Preparação para a leitura*, a antecipação da leitura é essencial para a criação do contexto. Por meio do acionamento e mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema a ser trabalhado, a preparação da leitura vai se constituindo, os assuntos vão sendo delineados por meio de questões sobre o que será abordado, como as sugeridas no Quadro 2:

Quadro 2 - Possibilidades para o momento de Preparação para Leitura

<i>Preparação para leitura - compreender o assunto do texto para leitura</i> <i>Etapas básicas</i>		
Predição do texto (Preparação)	Leitura do texto (Tarefa)	Revisão do campo (Ampliação)
Antecipação de leitura; Mobilização de conhecimentos prévios.	Preparar os estudantes para que identifiquem elementos em textos; Planejar dicas de sentido para orientar a identificação dos fraseados; Planejar ampliações, para definir, explicar ou interrogar seus sentidos.	A ampliação expande a compreensão de aspectos identificados pelos estudantes (pela mediação da professora) a fim de interpretar o assunto em foco.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na fábula sob estudo e no referencial teórico

Exemplificando, a partir da fábula *O leão e o mosquito*, poderíamos elencar algumas mediações e questionamentos possíveis, tais como as sugestões listadas no Quadro 3 para o momento em que ocorre a preparação para a leitura no CEA:

Quadro 3 - Sugestões a partir da fábula *O mosquito e o leão*

Predição do texto (Preparação)	Leitura do texto (Tarefa)	Revisão do campo (Ampliação)
Vocês já ouviram, ou conhecem alguma fábula? Sabem alguma coisa a respeito das fábulas?	No trecho “Era uma vez um minúsculo mosquito”, a expressão “minúsculo mosquito” indica o quê?	Por que você acha que o mosquito se sentia mais forte que o leão?
Os animais, nas fábulas, se comportam como animais mesmo?	E no trecho “Não tenho o mínimo medo de você”? O que é possível entender?	O mosquito picou o focinho do leão e foi embora zunindo, todo alegre e vaidoso. Então ele foi mais forte e venceu o leão?
Alguém se lembra de como, geralmente, terminam as fábulas?	Na expressão “tocou uma trombeta de guerra e se lançou na direção do leão”, será que o mosquito estava com um instrumento musical usado em guerras?	
Por qual motivo seria esse final de texto? Será que o texto quer “dizer alguma coisa” para nós?		

Fonte: Elaborado pelos autores com base na fábula sob estudo e no referencial teórico

Importante assinalar que esses são alguns exemplos possíveis de interações. Práticas como as de fazer perguntas e ouvir as respostas dos estudantes ocorrem em sala de aula com frequência, muitas vezes tácita e intuitivamente. Contudo, trazer à consciência essas estratégias, com a possibilidade de estruturação, de modo a disponibilizar elementos para que a professora (re)planeje seus encaminhamentos de modo a obter o engajamento e participação ativa de todos os estudantes da turma, estimulando-os à reflexão a respeito do tema e de seu conhecimento sobre ele é algo muito potente.

A partir desse processo de conscientização, pode ser possível a todos os estudantes conseguir identificar os aspectos destacados no texto a partir das sugestões de sentido discutidas e, portanto, se beneficiar da ampliação dos sentidos compartilhados e/ou subsidiados pela professora. É preciso considerar que, nessa perspectiva, a leitura e as reflexões e discussões sobre os textos relacionados à temática em questão encaminham as posteriores atividades de produção textual.

O momento da *Construção Conjunta* refere-se a uma produção escrita, em que a professora, como escriba, registra as ideias e sugestões dos estudantes na produção de um novo exemplar de texto do gênero em estudo. Pautando-se no(s) texto(s) tomado(s) como estudo, a professora pode iniciar os questionamentos, ou interações com os estudantes, sobre a organização do texto a ser escrito (que foi estudado anteriormente), por exemplo, as etapas, ou o começo, meio e fim, para iniciar a escrita conjunta.

Como foi exposto, o gênero de texto materializado na fábula *O mosquito e o leão* apresenta as seguintes etapas: Orientação, Incidente, Interpretação e Moral. A fim de guiar as interações com os estudantes e suas sugestões para a construção de novo exemplar de texto, poderíamos sugerir alguns questionamentos que orientam o planejamento do texto e sua posterior produção escrita:

Quadro 4 - Possibilidades para o momento de Construção Conjunta

Questionamentos por parte da professora nas interações com os estudantes	Porções de texto	Etapas
Qual é a porção de texto que apresenta as personagens e fornece as pistas sobre as características dessas personagens e/ou para algo que irá acontecer?	Era uma vez um minúsculo mosquito. Um dia, voou até o leão, que quase não o enxergava, e lhe disse:	Orientação
Acontece algo estranho, sem cabimento, um problema no texto que estudamos? Qual(is) a(s) parte(s) do texto que indica(m) comportamento reprovável?	— Não tenho o mínimo medo de você. Gostaria de saber para que toda essa força colossal? (...)	Etapa Incidente (eventos, problema e reações que se sucedem)
E depois desses eventos, tem alguma parte do texto que nos leva a pensar na interpretação ou no julgamento do comportamento dos personagens? Qual é essa parte?	Porém a vitória foi curta. Distráido, voou direto para uma teia de aranha que o apanhou e comeu. Depois de triunfar sobre o Rei da Floresta, foi parar na barriga de uma simples aranha.	Interpretação

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da fábula sob estudo e do referencial teórico

Após os momentos de Preparação para a leitura e de Construção Conjunta de um novo texto com a professora, ou um dos estudantes que se voluntarie para a tarefa, como escriba que escreve o texto no quadro ou em outro recurso, o próximo momento, a *Construção Individual*, propõe que os estudantes escrevam seus próprios textos (do gênero em estudo) tendo como referência a mesma estrutura esquemática analisada e utilizada nas atividades dos momentos anteriores.

Outras estratégias podem ser utilizadas para o aprofundamento do ensino com base em gêneros. No momento de *Leitura Detalhada*, com foco na leitura e na compreensão de trechos

específicos do texto, podem ser propostas, como preparação de pistas para a compreensão de sentidos no texto, perguntas tais como: *O que é possível pensar a partir das expressões “minúsculo mosquito”, “mínimo medo”, “força colossal” que caracterizam os personagens e suas qualidades no texto? Será que essas palavras indicam avaliações a respeito desses personagens?*

No momento de *Reescrita Conjunta*, a professora orienta e propõe reescrita do texto, ou de trechos dele tomado como estudo nos momentos anteriores, como escrever um outro destino para o mosquito ao final do texto, por exemplo, tarefa que, posteriormente, pode ser realizada na *Reescrita Individual*.

Os momentos de *Produção de Orações*, de *Escrita de Orações* e de *Ortografia* propõem o oferecimento de suporte para que os estudantes se desenvolvam tanto na compreensão leitora, como na escrita e na ortografia. A partir dos focos estabelecidos, com base nas fragilidades ou lacunas identificadas nos saberes em desenvolvimento dos estudantes, algum(ns) trecho(s) da Leitura Detalhada, ou mesmo trechos trabalhados em outros momentos do ciclo, são retomados, analisados, discutidos de acordo com o nível de dificuldade e de progressão curricular que se vivencia.

Sinalizamos que esses são apenas alguns exemplos a fim de trazer concretude às reflexões teórico-metodológicas discutidas ao longo deste capítulo e para evidenciar a importância do conhecimento do gênero a ser trabalhado em sala de aula, tanto pela professora como pelos estudantes, como também do conhecimento da situação motivadora (contexto) que demanda o acionamento de gêneros de texto em nossa cultura e que serão trabalhados no currículo escolar. Tais informações compartilhadas são de grande importância nos processos de ensino e aprendizagem, e a “não consciência” dessas informações pode comprometer a compreensão ou o planejamento para a produção de textos em ambiente escolar.

O CEA não é estático, nem sequencial, mas dinâmico, trabalhando a relação entre leitura e escrita como faces e fases de um processo nas demandas a serem trabalhadas no currículo escolar em cada turma, em vista do desenvolvimento da autonomia em relação aos gêneros de texto solicitados na escola, como forma de inserção social dos alunos nas práticas escolares e sociais. Vejamos como a interface entre os aspectos linguísticos e pedagógicos podem ser abordados de forma integrada, a partir do contexto sociocultural em que a turma está inserida.

Linguístico e pedagógico em uma pedagogia com base em gêneros de texto

A PGES adota a perspectiva de unir o linguístico ao pedagógico a partir do trabalho com os gêneros de texto em sala de aula, variando, portanto, de contexto para contexto.

Para isso, é preciso que a professora tenha clareza de quais gêneros serão trabalhados, de acordo com seu livro didático, apostila, material da escola, da prefeitura ou do Estado, a depender do contexto.

Com foco nessa interface entre o linguístico e o pedagógico para o trabalho com os textos para que ambos sejam abordados como faces complementares de um mesmo processo, e considerando o contexto sociocultural em que a turma e a escola estão inseridas, sugerimos, com base na teoria sucintamente exposta e na experiência de sala de aula e de formação e desenvolvimento de profissionais para o ensino de língua, os seguintes passos no momento de preparação, previamente ao trabalho de sala de aula:

- *Seleção dos gêneros* (e dos textos que os concretizam) para o trabalho em sala de aula;

- *Análise dos textos* a partir de sua estrutura e como estão organizadas suas etapas e fases para atingir os propósitos sociocomunicativos;

- *Análise dos itens linguísticos* típicos do texto a serem trabalhados com os alunos.

A partir dessa preparação, passa-se ao trabalho com o texto propriamente dito em sala de aula e, nesse momento, podem estar previstas as seguintes tarefas:

- *Familiarização* com o Ciclo de Ensino e Aprendizagem e suas estratégias;

- *Preparação para a leitura*, momento em que ocorre o estabelecimento do contexto e ativação dos conhecimentos dos alunos sobre o tema a ser abordado no texto;

- *Desconstrução conjunta do texto*. Neste momento, com base nos aspectos linguísticos, são investigadas as etapas e fases que organizam e estruturam o todo textual, bem como o uso de recursos linguísticos típicos do gênero e, de modo peculiar, no texto em estudo;

- *Leitura detalhada* em que aspectos do texto em estudo são focalizados em uma passagem curta, ou trechos com maior complexidade nas estruturas linguísticas são discutidos;

- *Reescrita conjunta*. Os estudantes trabalham na produção de um novo exemplar de texto, tendo a professora ou um estudante voluntário como escriba, com base na organização em termos de estrutura esquemática (etapas e fases) do texto estudado nos momentos anteriores;

- *Produção individual*. Finalmente, após a modelagem com exemplares de textos que concretizam o gênero em estudo e de sua compreensão em partes, de forma detalhada e da reescrita em conjunto com professora e colegas, os estudantes irão produzir seus próprios textos.

Após as atividades com produção textual, um possível momento seria a divulgação dos textos dos estudantes para a comunidade

mais ampla, um terceiro momento, portanto, extrapolando os limites da sala de aula e em diálogo com a comunidade no entorno da escola e contextos mais amplos, inclusive por meios digitais.

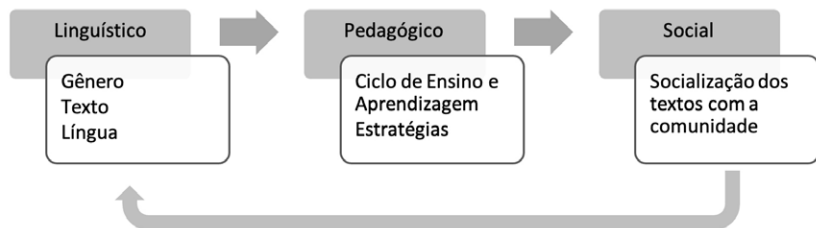
- *Socialização dos textos*, por meio das opções disponíveis no contexto, tais como produção de *ebook* ou livro com os textos dos alunos, varal, mural, mostras em feira cultural na escola, *podcast* ou rádio escolar e demais opções disponíveis nos contextos e que atendam às necessidades das turmas.

Para uma visão mais concreta desse momento de Socialização, sugerimos os materiais preparados pela equipe do Ateliê de Textos (FUZER, 2017), projeto de extensão na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com diversos materiais sobre o CEA e a PGES. Em relação ao momento de socializar os textos com a comunidade, a pesquisa desenvolvida por Gerhardt (2022) enfatiza a importância desse momento no ensino. A autora sugere “a socialização dos textos escritos pelos alunos, através da publicação e lançamento de uma coletânea” como um recurso bastante importante para a prática pedagógica e que “compõe a metodologia de ensino desenvolvida no projeto de extensão Ateliê de Textos e que não está contemplada nas estratégias do CEA” (GERHARDT, 2022, p. 139). A pesquisadora também enfatiza o uso de bilhetes orientadores para os ciclos de produção escrita. São alternativas complementares ao CEA que atendem a necessidades contextuais.

A sequência para os três momentos apresentados para o trabalho com aspectos linguísticos, pedagógicos e sociais pretende ser apenas sugestiva e não prescritiva. Somente a experiência da professora e seu contato com os textos e os contextos em que atua é que poderão determinar as alterações a serem feitas. Os momentos podem ser adaptados para contexto e para cada tipo de texto, de acordo com os gêneros previstos no currículo escolar. A reflexão crítica é de suma importância nessa abordagem.

A parte prática do trabalho com os textos em sala de aula com base nos princípios da PGES aqui apresentada pode, portanto, ser esquematizada a partir da interface entre os aspectos linguísticos, pedagógicos e sociais, da seguinte forma:

Figura 2: Possíveis interfaces entre os aspectos textuais



Fonte: Elaborado pelos autores

A Figura 2 pretende ilustrar que o trabalho com os textos pode envolver três momentos inter-relacionados de trabalho: (i) o *momento linguístico*, isto é, a exploração do texto pela professora na preparação das aulas, com foco no texto que servirá como modelo para ser trabalhado com os alunos, momento em que gêneros e textos são selecionados, explorados, analisados, descritos e preparados para manuseio em sala de aula; em seguida, (ii) o *momento pedagógico* é explorado, com vistas ao desenvolvimento do Ciclo seguido para a exploração dos textos, de forma conjunta com a turma, pensando na integração social dos alunos e, ao mesmo tempo, a indicação para o papel social da linguagem e, finalmente, (iii) o *momento social*, em que os textos produzidos pelos estudantes serão compartilhados com a comunidade.

As possibilidades aqui sugeridas têm apenas cunho ilustrativo e estão calcadas em nossa prática. Outras possibilidades podem ser agregadas, pensando-se nos currículos locais e nos gêneros que circulam nessas comunidades, tendo em vista texto de gêneros típicos de algumas regiões do Brasil.

Considerações finais

Este texto foi deflagrado pelos resultados da pesquisa relatada em Costa (2021) e pela nossa prática em um curso de extensão para desenvolvimento de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em que foram apresentados, debatidos e compartilhados os aspectos relacionados à implementação de uma pedagogia que tome por base os gêneros para o ensino de leitura e escrita para esse segmento.

A ideia que permeou todo o texto foi a de que é possível trabalhar com uma abordagem de ensino de língua materna em que o linguístico, o pedagógico e o social estejam atrelados em um diálogo constante, como forma de mostrar que não existem textos sem contexto, sem língua ou sem gramática e que estes são construídos socialmente, nas interações cotidianas.

Os textos são produzidos para atender necessidades contextuais de comunicação e são construídos linguisticamente por meio das escolhas de quem os produz. Por essa razão, uma perspectiva pedagógica deve ser estabelecida para que o linguístico, o pedagógico e o social sejam abordados de forma mais realista no ensino fundamental.

Oferecemos, aqui, apenas uma possibilidade dentre muitas outras que fundem o linguístico com o pedagógico. Em nosso caso, utilizamos o arcabouço teórico possibilitado pela linguística sistêmico-funcional para a abordagem linguística e, para o pedagógico, adotamos elementos da PGES e o CEA por ela possibilitado.

Como bem sinaliza Freire (1996, p. 44), “ensinar exige curiosidade”. Foi essa curiosidade epistemológica que nos fez buscar elementos que pudessem solucionar problemas da prática e que pudessemos, após testá-los e experimentá-los de forma bastante curiosa, oferecer a outros profissionais as possibilidades encon-

tradas. Que a curiosidade de cada professora em seu contexto possa encaminhar novas empreitadas em busca de soluções locais, de acordo com cada contexto e cada realidade.

Referências

BARBOSA, Jacqueline P.; ROJO, Roxane. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Orgs). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

BARBOSA, Maria R. S.A. Os gêneros da família história sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional e o Ensino. In: ALMEIDA, F. A. S. D. P; XAVIER, V. R. D. (Orgs). *Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores*. Campinas: Mercado Letras, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 20.04.2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20.04. 22.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Jandira de Oliveira. *Itens lexicais avaliativos em textos fabulares de uma coleção de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sistêmico-funcional com base no sistema de avaliatividade*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62829>>. Acesso em 16.05.22.

ESOPO. *200 fábulas de Esopo*. Compilação de Vic Parker, tradução de Silva Schneider e Michelle Nérís da Silva. Barueri: Girassol, 2014. p. 112-113.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 25ª edição, 1996.

FUZER, Cristiane. *Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice versa*. Santa Maria, RS: Ed. PRE, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11535>>. Acesso em 22.04.22.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, Cristiane; GERHARDT, Carla C. Transitividade em estórias: orações materiais em instanciações dos gêneros exemplum e narrativa. In: CABRAL, Sara R. S.; BARBARA, Leila. (Orgs). *Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do Projeto SAL*. Santa Maria, RS: Editora PPGL, 2018. p. 11-37. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18871>>. Acesso em 11.05.2022.

FUZER, Cristiane; GERHARDT, Carla C.; VIAN JR., Orlando. Abordagem de gênero da Escola de Sydney e seu uso no contexto educacional brasileiro: uma discussão terminológico-conceitual sobre estórias e histórias. *Revista Organon*, volume 36, número 71, p. 235-256, 2021. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/111696/63548>>. Acesso em 11.05.2022.

GERHARDT, Carla C. *Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva Sistêmico-Funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*. 2017. 234 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14349>. Acesso em 20 abr.2022.

GERHARDT, Carla C. *Produção escrita de episódios no Ensino Fundamental por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da pedagogia com base em gêneros de texto na LSF*. 2022. 348 p. Tese inédita (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria.

GERHARDT, Carla C.; FUZER, Cristiane. Toda estória é uma narrativa? Gêneros de texto exemplum e episódio em livro didático de Língua Portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, número 59, volume 1, 746-776, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655>>. Acesso em: 20 04.2022.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th edition. New York/London: Routledge, 2014.

MARTIN, James. R.; ROSE, David. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox, 2008.

PAINTER, Clare. Developing attitude: An ontogenetic perspective on APPRAISAL. *Text* 23 (2). Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/cb68/35399999eece59a3a57e61e23aafbff76978.pdf>>. Acesso em: 20.04.2022.

ROSE, David; MARTIN, James R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

ROSE, David; MARTIN, James R. *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.

ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos; TROIAN, Izadora Chagas. A Pedagogia de Gêneros em Contexto Brasileiro – um panorama de pesquisas que empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem *Revista Signo*, volume 46, número 86, p. 7-22, 2021. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/683>>. Acesso em 11.05.2022.

SANTORUM, Karen. *O feito tridimensional obtido com o Ciclo Reading to Learn - a apropriação de uma metalinguagem pedagógica - emoldurado pela linguística sistêmico-funcional*. 2019. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTORUM, Karen; RAMÍREZ, Andrés; ROTTAVA, Lucia. Apresentação – Programa Ler para Aprender (LPA) e seu potencial pedagógico. *Revista Signo*, volume 46, número 86, p. 01-06, 2021. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/683>>. Acesso em 11.05.2022.

SILVA, Edna C. M. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Orgs). *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 233-260.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis: Letramento e Alfabetização, 3º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2017.

VIAN JR., Orlando. Estruturas Potenciais de Gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 387-410, mai./ago. 2009. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/08.pdf> >. Acesso em 11.05.2022.

VIAN JR., Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 29-45.

Biografia linguageira e representações da língua francesa de escritores bilíngues: contribuição à formação de professores de Francês Língua Estrangeira

 Rosiane Xypas

 Constantin Xypas

Introdução

No âmbito da formação de futuros¹ professores de Francês Língua Estrangeira (FLE)² do curso de Letras-Francês (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, observamos o seguinte fenômeno: os estudantes expressam uma grande

Rosiane Xypas. Doutora em Letras pela Universidade de Nantes-França/UFPB. Atua no PPGL-UFPE com ênfase no ensino-aprendizagem de Francês Língua estrangeira (FLE) em línguas estrangeiras em geral e no PROFLETRAS-UFPE em língua portuguesa. Professora associada e Líder do Grupo de Estudos Franceses da Aprendizagem da língua e da Literatura - GEFALL. E-mail: rosiane.mariasilva@ufpe.br

Constantin Xypas. Doutor *Honoris causa* da Universidade de Três Rios – Quebec. Doutor em Ciências da Educação pela universidade de Caen – França. Atualmente é Professor Visitante da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Membro do Grupo de Pesquisa Nuperes e desenvolve pesquisas sobre a Sociologia do improvável. E-mail: constantin.xypas@ufpe.br

1. O uso do masculino neste texto é apenas por puro comodismo linguístico e de modo algum por sexismo.

2. Este artigo foi publicado em língua francesa no livro impresso *Mobilités, réseaux et interculturalités – nouveau défis pour la recherche scientifique et la pratique professionnelle* sob a organização de Elaine Costa-Fernandez, Patrick Denoux e Odette Lescaret pela editora l’Harmattan em 2018, p. 271-281. A tradução é nossa, adaptando-a linguístico-culturalmente à língua alvo.

admiração pela língua francesa e demonstram muito respeito pela riqueza estilística de grandes escritores que fazem parte da história da literatura. Porém, eles acabam desmotivados porque a língua ganha status de sacralização, inatingível, sobretudo a língua escrita. Com efeito, quem poderia rivalizar com Gide, Sartre, Saint-Exupéry e outros? Desse modo, os estudantes evitam sempre que podem escrever textos de cunho literário certos de que nunca conseguirão dominar uma língua tão sutil e bela, sobretudo porque segundo eles apenas os escritores nativos realmente podem dominá-la.

Tais afirmações, não duvidamos, trazem desmotivações e bloqueios para a aprendizagem através de um envolvimento com o literário. Desmotivações que, enquanto professores, não ignoramos. Em nosso agir professoral, pareceu-nos pertinente ajudar os estudantes de Licenciatura do curso de Letras-Francês a tomar consciência de suas relações com a língua francesa, relações que são tanto complexas quanto sutis. Esperamos, desse modo, levá-los a uma tomada de consciência de suas dificuldades reais com a língua e, a partir delas, conduzi-los com confiança para que possam superá-las. Para isso, fundamentamo-nos em teorias da Psicologia Construtivista, segundo a qual a melhor maneira de ajudar aquele que aprende é fazê-lo se questionar, e para tal, consiste em uma tomada de consciência de seu modo de encarar os fatos (PIAGET, 1974). Dessa maneira, em um primeiro momento, propomos a leitura de obras de escritores de expressão francesa que aprenderam a língua na idade adulta e praticam o bilinguismo literário. Em um segundo momento, pedimos para que eles se inspirem das relações com a língua francesa advindas dos textos dos escritores estudados, a fim de que possam redigir sua autobiografia languageira.

De fato, diante da aprendizagem de duas línguas, o escritor de expressão francesa de origem estrangeira é confrontado a uma

escolha: ou ele escreve preferencialmente em francês, ao invés de fazê-lo em sua língua materna como fizeram Beckett, Ionesco, Cioran, Kristeva etc, o que Jean-Pierre Cuq (2003) chama de monolinguismo literário; ou então, ele escreve nas duas línguas, e nesse caso, trata-se de bilinguismo literário.

Se os estudantes enquanto futuros tradutores, intérpretes ou professores de francês pretendem se tornar bilíngues, uma possibilidade é de estudar com eles, textos de escritores que praticam o bilinguismo literário, a fim de que possam se inspirar dos mesmos e passem a refletir sobre si enquanto sujeitos bilíngues em formação.

No presente texto, apresentamos, mais adiante, três escritores de expressão francesa, a saber, Brina Svit (1954), Nancy Huston (1957) e Vassilis Alekaxis (1943), embora haja diversos escritores que se ocupam dessa temática. A razão desta escolha é que além de eles tratarem abertamente de suas dificuldades com o bilinguismo em geral, e representarem explicitamente sua relação com a língua francesa em particular, o modo de tratar este tema pode aproximar e despertar a vivência na aprendizagem do francês dos estudantes.

A leitura dos textos dos escritores bilíngues tem como objetivo específico chegar à construção de um fio condutor a partir das seguintes questões: Como foi forjada a identidade linguageira de cada um desses escritores bilíngues? Qual a relação com a língua francesa? O que eles têm em comum e quais são as diferenças? Perguntas respondidas mais adiante.

Para a compreensão como foi forjada a construção linguageira dos escritores, os estudantes são orientados a procurar elementos de biografia linguageira pelo viés direto de questões sobre como conheceu a língua francesa, porque escolheu escrever nela, que dificuldades ultrapassou ou que facilidades foram encontradas. Esses caminhos devem ser destacados pelos estudantes nos

textos dos escritores durante uma leitura atenta, para depois descreverem suas próprias dificuldades linguísticas. Vale ressaltar que nenhum desses escritores estão limitados a este tema. Mas para este texto, o tema tratado é o da construção linguageira de quem escreve no mínimo em duas línguas, logo o foco é posto no ato de escrever em, no mínimo duas línguas.

Os excertos literários trabalhados foram retirados de *Moreno de Brina Svit* (2003); *Lettres Parisiennes – Histoires d'exil* de Nancy Huston (1986) e *Paris-Athènes* de Vassilis Alexakis (1989).

Neste texto, apresentamos o quadro teórico e o procedimento metodológico para a criação das possibilidades de estratégias de ação professoral visando à reflexão sobre a aprendizagem da língua francesa por um público lusófono.

Quadro teórico

Para Piaget (1947 a), o sujeito só se questiona se ele sentir uma *perturbação*. Esta pode ter três origens mais ou menos ligadas entre si, a saber: a. O sujeito pode ser confrontado com uma contradição no sentido da lógica formal; b. Ele pode ser confrontado com dados discordantes da realidade, a que resulta de sua experiência direta com o mundo exterior; e c. pode enfim ser confrontado com os desacordos de seus pares. Assim, na temática aqui tratada, desejamos confrontar os estudantes à vivência dos escritores bilingues representada em seus textos autobiográficos, como também à vivência dos pares estudantis da sala de aula no aprendizado da língua-cultura francesa.

No entanto, para que o sujeito experimente um sentimento de *perturbação* há, segundo Piaget (1947 a), uma condição: que ele dê *valor* ao objetivo visado. Piaget evita falar de interesse, o termo para ele parece confuso. Assim, ele prefere falar de *valor*. Levando essa noção para a sala de aula, pretendemos que a leitu-

ra do texto literário desencadeie o *valor* baseado na comparação entre a biografia linguageira de cada escritor bilíngue com a elaboração da autobiografia linguageira de cada estudante.

Todavia, o simples fato de ser confrontado com uma *perturbação* não é o suficiente para a necessária tomada de consciência no ato de aprender. Com efeito, diante de uma perturbação há, segundo Piaget (1974 b), três condutas possíveis: 1. *O recalque cognitivo* ou conduta alfa; 2. a *equilíbrio majorante* ou conduta beta; e 3. a *antecipação das variações* ou conduta do tipo gama.

Conduta do tipo alfa: a perturbação é negada ou negligenciada ou ainda anulada por uma ação compensatória. Desse modo, o sujeito não se questiona. O recalque cognitivo é uma conduta universal tão corrente quanto o recalque afetivo descrito por Freud. Dito em outras palavras, o sujeito resiste em tomar consciência da perturbação para não ter que se questionar, ou seja, não ter que mudar seus esquemas intelectuais. No caso da leitura literária é exatamente o que acontece quando o professor quer convencer seu estudante de que o francês é uma língua fácil, contrariamente às convicções dele estruturadas em seus esquemas cognitivos.

Conduta do tipo beta: a perturbação está integrada no sistema cognitivo modificando-o. Em outras palavras, o sujeito modifica seu raciocínio para tomar consciência do elemento perturbador. No entanto, aquele que consegue aprender, chega, ao que Piaget chama de uma *equilíbrio majorante*. O aprendente toma consciência da perturbação e tenta modificar seu raciocínio.

Conduta do tipo gama: “consiste em antecipar as variações possíveis, as que perdem enquanto previsíveis e deduzíveis o seu carácter de perturbação, e vêm se inserir nas transformações virtuais do sistema” (PIAGET, 1975, p. 73). De fato, este tipo de conduta caracteriza o *expert* na medida que ele domina seu campo de especialização.

Na sala de aula de ensino de leitura literária, ter um objetivo de leitura é fundamental. Desse modo, visamos a um meio de fazer com que o estudante passe da conduta alfa à beta, ou seja, que saia do recalque cognitivo que constitui o principal obstáculo à aprendizagem e adentre a uma modificação em seu raciocínio integrando opiniões e as vivências representadas nos textos dos escritores bilíngues e sua experiência na aprendizagem do francês.

Na ótica de uma pedagogia piagetiniana, o professor não fornece a *boa resposta* aos estudantes, mas os estimula a procurar sozinhos, provocando uma perturbação intelectual e colocando a disposição de cada um os meios pelos quais vencer. Segundo Piaget (1974), trata-se principalmente de *ações diretas sobre as coisas* (aqui, os textos dos escritores) e *a interação com os pares* sob forma de debates organizados. Em uma palavra, trata-se de desencadear no estudante um *conflito cognitivo* que o ponha em situação de questionamento. De fato, é o questionamento que vai impulsioná-lo a se lançar em um processo de busca, como John Dewey estabeleceu desde 1938 (DEWEY, 1938/1997).

Passemos agora aos procedimentos metodológicos, a fim de possibilitar ações pedagógicas na sala de aula de língua-cultura francesa que levem os estudantes a desencadear um *conflito cognitivo* e tomarem consciência do amplo percurso de aprendizagem em língua estrangeira.

Procedimento metodológico

Como tratamos de biografia linguageira, faz-se necessário começar por uma definição. Jean-Pierre Cuq no *Dictionnaire de didactique du français* (2003) afirma que

A biografia linguageira de uma pessoa é o conjunto de caminhos linguísticos, mais ou menos longos e numerosos

percorridos por ela que formam seu capital linguageiro; a pessoa bilíngue é um ser histórico atravessado por uma ou várias línguas, maternas ou estrangeiras que constituem um capital linguístico modificável. São no total as experiências linguísticas vividas e acumuladas em uma ordem aleatória que diferenciam cada pessoa entre si (CUQ, 2003, p. 36-37).

Na voz de Cuq (2003), a biografia linguageira é vista como “caminhos linguísticos” de uma pessoa definida como “um ser histórico atravessado por várias línguas”. Certo, mas a definição é muito vasta. Para fins acadêmicos, propomos a seguinte definição:

- A biografia linguageira é a narração do encontro de uma pessoa com as línguas aprendidas e praticadas durante sua vida. Ela privilegia o aspecto subjetivo, a vivência narrada e as emoções atreladas, como também as dificuldades encontradas durante a aprendizagem, assim como o uso que faz da ou das línguas: profissional, literário ou reservado ao espaço privado. No tocante aos escritores de expressão francesa convém destacar e comparar a língua aprendida por vontade própria, que pode ser vista como uma construção linguageira decidida, ou com a construção linguageira herdada pela família e/ou pelo contexto social.

No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, com efeito, redigir a biografia linguageira de um autor é um trabalho árduo. Para os estudantes de Licenciatura aconselhamos elaborar uma produção escrita a partir do estudo de uma obra de um dos escritores de expressão francesa, ou um trabalho oriundo de vários excertos das obras desses escritores. Para isso, seguem algumas etapas que podem ser adaptadas pelo professor para o seu público.

Para uma disciplina de 60 horas, as vinte primeiras horas podem ser consagradas aos estudos de diversos autores por meio de

diversos e variáveis trechos de obras que tratem dessa temática bem como o estudo do gênero biografia linguageira através de textos orais encontrados na internet.

- Apresentar elementos paratextuais como o nome do escritor, uma breve biografia do mesmo para evocar o processo perceptivo da leitura. O estudante vai se surpreender com o nome e o sobrenome dos escritores, por serem de outras origens. O nome e o sobrenome podem provocar no estudante um *conflito cognitivo*, fazendo-o entender que alguém que, por exemplo, se chama Brina Svit, Vassilis Alexakis e/ou Agóta Kristóf fazem parte do clã de escritores de expressão francesa e não apenas os Dupond et Dupont.

- O objetivo é que, por um lado, o estudante entenda o tratamento dado à relação com as línguas praticadas pelo escritor, e por outro, ele se inicie na francofonia literária.

- Indicar para cada estudante os textos mais pertinentes no tocante à relação com as línguas tanto materna quanto estrangeira dos escritores de expressão francesa parece ser um caminho instigante. Para tal, o professor indica várias leituras, pede ao estudante para fazer pesquisas em blogs, em sites para que, através de entrevistas por exemplo, o estudante possa conhecer ainda mais o escritor com o qual pretende trabalhar. Em seguida, pelas leituras feitas do texto completo ou de trechos, o estudante deve identificar as passagens mais significativas na temática da aprendizagem da língua francesa de vários escritores. É importante entender se a aprendizagem deles se deu por adoção ou por imposição à língua francesa.

- Provocar esses encontros com textos escritos ou orais de escritores diferentes promove um conflito cognitivo que vai nutrir o debate durante as aulas, a fim de que se crie novos esquemas mentais, ajudando o estudante a refletir

sobre si a partir da experiência do outro, e por fim, poder redigir sua própria biografia linguageira.

Neste texto, por uma questão metodológica, atemo-nos apenas à relação da língua francesa de Brina Svit, Nancy Huston e Vassilis Alexakis. Esses escritores podem ser apresentados aos estudantes, futuros professores de FLE, após a pré-leitura de capas de seus romances, de suas minibiografias já encontradas prontas ou construídas pelo estudante. Passemos primeiramente à Brina Svit.

Brina Svit

De seu verdadeiro nome Brina Švigelj-Mérat (Mérat é o nome de seu marido), nascida em 31 de maio de 1954 em Ljubljana na Eslovênia. Seus primeiros romances foram escritos em esloveno (1984 e 1998) como acabamos de afirmar. No entanto, desde 1998, ela publica em língua francesa um romance a cada dois anos. Todos foram publicados pela Folio-Gallimard: *Con Brio* (1998); *Mort d'une prima donna slovène* (2001) publicado igualmente em esloveno; *Moreno* (2003); *Un coeur de trop* (2006); *Coco Dias ou la porte dorée* (2007); *Petit éloge de la rupture* (2009); *Une nuit à Reykjavík* (2011) e *Visage Slovène* (2013).

Encorajamos os estudantes a uma leitura de excertos destas narrações com o objetivo de leitura que é a procura de elementos biográficos no tratamento do aprendizado com a língua francesa e o trato com a língua materna do escritor. Para ilustrar o que acabamos de afirmar, vamos apresentar três excertos da narração *Moreno* (2003), entendendo que a capa do romance, entrevistas ou textos orais sobre ele, cada estudante poderá fazer individualmente na internet, buscando ampliar seu saber, não apenas sobre o romance, mas também sobre a vida e a obra da escritora.

Possibilidades de ações pedagógicas com trechos de Moreno (2003)

Há certamente erros, frases que não são corretas... esta língua é distinta demais para mim. [...] Sempre me chamou muito a atenção e sempre fiquei intrigada pelos escritores que mudaram de língua. [...] Por quê? Como? E sobretudo a que preço? Em todo caso, eu não acredito em um bilinguismo feliz (SVIT, 2003, p. 19-20. Tradução nossa).

Esse primeiro excerto demonstra que mesmo uma escritora reconhecida pode não dominar perfeitamente o francês, e até ser publicada pela editora Gallimard. Porém, isto não implica em não escrever na língua, mesmo tendo a consciência de que ela paga um certo preço cognitivo e afetivo por escrever em francês. Em outra passagem da narrativa, ela afirma que

O esloveno e o francês se completam maravilhosamente bem: uma língua cerebral, precisa e codificada, e uma outra emocional, bem elástica e maleável (SVIT, 2003, p. 20. Tradução nossa).

No segundo excerto, Brina Svit atribui papéis diferentes às duas línguas: um papel sentimental, no tocante a sua língua primeira, e um papel racional-científico ao francês. Isso nos leva a procurar saber o que se passa com o português e o francês dos estudantes lusófonos. Dariam eles os mesmos atributos a essas diferentes e respectivas línguas? Eles sentem dificuldades na aprendizagem do francês, bem o sabemos, mas o intuito é de que eles possam verbalizá-las para, enfim, encontrar meios de superar suas dificuldades. A presente proposta visa essa tomada de consciência. Em um outro excerto podemos ler o que segue:

Sou bastante reconhecida ao meu destino de ter me despedaçado entre dois países e duas línguas. [...] porque dois é sempre mais que um (SVIT, 2003, p. 29. Tradução nossa).

A escritora fala de “despedaçar-se” entre dois países e duas línguas, o que é grave e, ao mesmo tempo, julga ação positiva, ao ponto de reconhecer seu destino. O que pensam os estudantes lusófonos sobre despedaçar-se durante a aprendizagem do francês? Será que eles se identificam, ou se opõem à visão e à experiência de Brina Svit? Como explicar o paradoxo que faz com que uma mesma situação – o bilinguismo literário – possa ser boa e ruim ao mesmo tempo?

Esperamos que os estudantes se reconheçam nessas afirmações e se engajem em um debate vivo na sala de aula, e fora dela. Ter consciência que aprender uma língua estrangeira na idade adulta é também despedaçar-se, no sentido de, por exemplo, saber lidar com a ambiguidade que todo novo saber proporciona, porque ele mexe na estrutura psíquica daquele que aprende. Uma vez que tendo consciência disso podemos dizer que ele avança para a construção de um saber sólido e preciso.

Nancy Huston

É considerada uma escritora franco-canadense de expressão inglesa e francesa. Ela nasceu em 16 de setembro de 1953 em Calgary-Alberta no Canadá. Sua bibliografia é composta de romances, narrações, peças de teatro, correspondências, traduções.

Levando em conta suas produções entre 1981 a 2016 temos uma lista de títulos, e diversos deles agraciados com prêmios literários, tais como: Prêmio do Governo Geral do Canadá (1993) e Prêmio Canadá-Suíça (1995) pela obra *Cantique des plaines* (1993); Prêmio Louis-Hémon por *La Verivolte* (1994); Prêmio

Goncourt do Ensino Médio e do Livro Inter por *Instruments de ténèbres* (1996); Prêmio das livrarias do Quebec (1999) e Grande Prêmio das leitoras da revista Elle pela obra *L'Empreinte de l'ange* (1998); Prêmio Odisséia (2002) por *Dolce agonia* (2001); Prêmio Femina e Prêmio França Televisões por *Lignes de faille* (2006). Enfim, ela obteve dois títulos de doutora *Honoris causa*, em 2000 pela Universidade de Montreal (Canadá) e em 2007 pela Universidade de Liège (Bélgica).

Ressaltamos seus prêmios literários pelo conjunto de sua obra e seus títulos de *honoris causa* para demonstrar aos estudantes o nível de excelência de domínio da língua francesa escrita da autora mesmo sem ser uma locutora nativa e ter aprendido o idioma estrangeiro na idade adulta. Esse fato da vida da escritora coincide com o fato da vida de estudantes de Letras que começaram igualmente a aprender o francês na idade adulta, entendendo que essas amostras podem fazê-los refletir sobre a conquista de um excelente nível de intimidade a ser alcançada na língua de estudo.

Possibilidades de ações pedagógicas com trechos de *Lettres-Parisiennes – Histoire d'exil* (1986)

Embora seja a sua autobiografia o leitmotiv de seus romances, ao ponto de conhecermos sua infância e adolescência meio infelizes, não recorremos a um romance para as possibilidades de ações pedagógicas, mas as cartas, porque elas contêm, por um lado, suas representações da língua inglesa e, por outro, as da língua francesa. A correspondência foi feita com a escritora Leila Sebbar e o título dessas correspondências é *Lettres-Parisiennes – Histoire d'exil* (1986), publicadas pela editora Barrault em 1985 e reeditada um ano após pela editora J'ai Lu. Trata-se de uma obra composta por trinta cartas escritas entre 11 de maio de 1983 a 11 de dezembro de 1985. Escolhemos dois trechos da

Carta XII escrita por Nancy em Paris para Leïla no dia 12 de outubro de 1983:

Tenho medo quando vejo atrofiar como um órgão há muito tempo dormente, minha língua materna. Meu vocabulário se fritava cada vez mais; a força de ensinar o inglês, eu apenas me sirvo de palavras que se encontram nos livros didáticos, e quando chego a ler Shakespeare ou Joyce ou ainda Djuna Barnes – que estou dizendo? até mesmo o jornal New York Times – redescubro com pavor centenas de palavras curtas, fluorescentes e fortes que não fazem mais parte de meu vocabulário inglês, o qual não o reconhecerei nunca os equivalentes em francês (HUSTON, 1986, p. 76. Tradução nossa).

Esse trecho interpela todo professor de língua estrangeira, quer ele ensine sua língua materna aos estrangeiros, como é o caso de Nancy, ou uma língua estrangeira aos seus compatriotas - o francês aos nossos estudantes, como é o caso dos professores brasileiros de francês. Pouco importa o caso, é difícil de seguir a evolução linguística (neologismos, novas expressões, novos usos de palavras antigas) em duas línguas ao mesmo tempo. Mas, o que nos chama mais atenção na passagem acima citada é o fato de Nancy ter consciência da distância vocabular que começa a acontecer no tocante às palavras da sua língua primeira. Quem já teve o prazer de ensinar sua língua materna a estrangeiros vê-se totalmente representado neste trecho. Nesse contexto, a língua materna se torna ao mesmo tempo fácil e superficial para quem ensina: Fácil porque quem ensina pensa dominá-la totalmente face ao estrangeiro, e superficial porque formatada por livros didáticos submetidos a níveis de línguas distribuídos pelo Quadro europeu comum de referências para as línguas (2005). Com efei-

to, que língua cabe em diretrizes de ensino? Mais adiante, podemos ler uma passagem da carta escolhida:

Este sentimento de flutuar entre o inglês e o francês sem uma verdadeira ancoragem nem em uma nem em outra – de tal modo que chegando a uma década de vida no estrangeiro, longe de me tornar ‘perfeitamente’ bilíngue, eu me sinto duplamente mi-língue, o que não é muito longe de um analfabeto (HUSTON, 1986, p. 77. Tradução nossa).

Neste segundo trecho, nosso estudante pode reconhecer seu próprio medo de às vezes nunca chegar a dominar bem o francês, e o pior, de ‘perder’ sua língua materna, de perder sua identidade. Certa feita, uma aluna me disse: “não quero falar como os franceses porque tenho medo de perder a minha identidade”. E isso seria possível? Não.

Se Nancy Huston, escritora reconhecida por seus romances, entre 1981 e 2016, tanto na França, na Bélgica e no Canadá, constata que sua língua materna se atrofia, que seu vocabulário se fritou e ainda lamenta a sensação de flutuação entre duas línguas, sem ancoragem, acrescido do medo de se tornar duplamente ‘mi-língue’, praticamente ‘analfabeta’, qual estudante não seria levado a pensar nessas mesmas questões?

Vassilis Alexakis

Este escritor nasceu em 25 de dezembro de 1943 em Atenas. Ele é franco-helênico porque escreve em francês e em grego, sendo esta sua língua materna. Sua bibliografia compreende romances, narrações, novelas e até mesmo desenhos humorísticos. Entre 1974 e 2015, ele publicou quinze romances que dividimos em dois eixos: O primeiro concerne sua relação ao país de origem, a Grécia e seu país de adoção, a França, sobretudo em *Controle*

d'identité (1985), *Paris-Athènes* (1989), *Avant* (1992); *Ap J. C* (2007); *L'enfant grec* (2012). E o segundo representa sua relação com as duas línguas como em *La langue maternelle* (1995); *Les Mots étrangers* (2002) e *Le Premier Mot* (2010).

Este escritor ainda recebeu vários prêmios literários, notadamente: o Prêmio Albert-Camus, em 1993, pela obra *Avant* (1992); o Prêmio Médicis em 1995 por *La Langue maternelle* (1995); o grande Prêmio da Academia francesa em 2007 por *Ap. J.-C.* (2007), publicado no mesmo ano. Enfim, seu último romance, *La Clarinette* (2015) foi recompensado no mesmo ano pelo prêmio Casanova, os Prêmios Scam e o François Billetdoux. Vassilis Alexakis morreu em janeiro de 2021.

Possibilidades de ações pedagógicas com trechos de *Paris-Athènes* (1989)

O trecho apresentado aqui, se encontra na página 163 do romance em estudo *Paris-Athènes* (1989). Nesse trecho, o escritor rememora seu conhecimento do francês e seu primeiro contato com a literatura francesa quando aos 17 anos de idade deixa sua família para se inscrever no primeiro ano da Escola Superior de Jornalismo de Lille. Ele diz o que segue:

Eu conhecia suficientemente o francês para escrever as redações de duas ou três páginas, bem desconsertadas sem dúvida, mas que suscitavam o mesmo tipo de comentários que minhas redações em grego. Desde aquela época, eu não tinha a impressão de que o francês me traía. Cheguei em Lille sem muitos complexos: estava convencido que a escrita era antes de tudo tarefa da imaginação. Meu conhecimento da língua não me permitia, portanto, ler um romance como *Les Faux-Monnayeurs* de Gide que eu tinha começado e abandonado depois de algumas poucas

páginas lidas. Foi apenas na véspera de minha partida que li, pela primeira vez um texto inteiramente em francês - *La Cantatrice chauve*. Eu abri o livro sem grande convicção, livro este que alguém tinha acabado de enviar ao meu pai, e não o larguei mais. Eu nem desconfiava que a língua francesa poderia me fazer rir (ALEKAXIS, 1989, p. 163. Tradução nossa).

Esta passagem demonstra como ele estava consciente de seus procedimentos de aprendizagem da língua francesa. Aparentemente sereno, o escritor faz uma comparação com sua língua materna, o grego, no tocante ao mesmo tipo de exercício – redação. Além disso, sua tomada de consciência, evidenciada pelas afirmações sobre a impotência de ler um romance que para ele era sem dúvida muito difícil e a descoberta de que a língua do outro o fizesse rir, ou seja, pudesse também ser fonte de prazer na instrução, demonstra o teor do valor acordado no estabelecimento de certo equilíbrio entre as duas línguas em sua vida e em suas devidas proporções. Ele ainda acrescenta que

Seria para mim muito doloroso escrever em francês se eu tivesse que renunciar ao grego. Eu posso elogiar o estudo das línguas, nunca o de seu esquecimento (ALEKAXIS, 1989, p. 163. Tradução nossa).

Essa passagem suscita nova relação com a língua francesa diferente das duas primeiras escritoras. Ela convida a uma reflexão sobre a aprendizagem das línguas e não sobre o seu esquecimento. Para ele, o valor é dado ao não esquecimento de sua língua materna e sempre elogiar o estudo das línguas. O que levou o escritor a este ponto de vista? O que se sabe é que ele vivia entre Paris e Atenas. Talvez esta mobilização contribua para uma identidade sem tantos conflitos? Mas, sobre isso, o que pensam

nossos estudantes de francês? Como eles poderão lidar com os paradoxos existentes na história de cada escritor em relação às línguas que as atravessam?

Paradoxo da construção identitária bilíngue

As biografias languageiras dos três escritores estudados demonstram que se construir como escritor bilíngue demanda esforços cotidianos e que há um preço psíquico elevado que se manifesta por uma série de paradoxos em relação à língua materna, à língua aprendida, nesse caso o francês, e à identidade literária e nacional.

Dos excertos apresentados e analisados, entendemos que, por um lado, os escritores adoram suas línguas maternas, mas escrevem preferencialmente em francês. Por outro, lamentam-se porque dominam insuficientemente ainda o francês, mas receberam diversos prêmios literários prestigiosos. Some-se a isso, a identidade tanto literária quanto nacional igualmente localizada sob ambiguidade: eles se apresentam como escritor esloveno, canadense e grego, enquanto Beckett, Ionesco, Cioran e Kristeva... praticando o monolinguismo literário se dizem escritores franceses de origem estrangeira.

Para compreender os paradoxos da construção identitária bilíngue, partimos da distinção clássica feita por Landry e Rouselle (2003), entre os dois componentes da disposição cognitivo-afetiva de um indivíduo em relação às línguas e as comunidades onde ele evolui. Landry e Rouselle (*apud* GAUVIN 2009, p. 97) falam sobre dois pontos relevantes: a vontade e o desejo na aprendizagem da língua. Então, “a vontade de aprender e de utilizar uma língua e o desejo de integrar uma comunidade linguística” fazem parte da disposição cognitivo-afetiva do indivíduo. Dito em outras palavras, entendendo o processo de apren-

dizagem como algo que implica diversos fatores, mas sobretudo o valor dado à aprendizagem, a conquista do saber será mais profunda quanto maior o objetivo na aprendizagem.

No entanto, se há diversos casos, como por exemplo, a busca de querer aprender uma língua, sem necessariamente querer se integrar na comunidade linguística onde esta língua é praticada, é um caso. Ou pelo contrário, aquele que sente o desejo de se integrar em uma comunidade linguística, deve ir bem mais além do “simples” aprendizado da língua dessa comunidade.

A distinção binária de Landry e Rouselle (2003) é bem adequada aqueles que aprendem uma língua estrangeira, correspondendo aos escritores que fazem parte da comunidade linguística de língua francesa. Assim, eles integram uma comunidade linguística e nacional. Ao lermos os excertos aqui mencionados, de fato, a leitura da autobiografia linguageira de Svit, Alexakis e Huston suscita o desejo de integração à comunidade linguística francesa. Além disso, nenhum deles se declaram franceses, ao contrário dos que se dizem franceses de origem estrangeira, como Cioran, Kristeva, Ionesco entre outros.

Ressaltamos ainda o lugar de moradia porque ele pode constituir um índice da relação de um escritor ao espaço cultural e linguístico no qual habita e ou habitou bem como para os estudantes. Entendemos que Nancy Huston não nasceu na França, e sim no Canadá e sua correspondência com Leila Sebbar intitulada *Lettres Parisiennes – Histoire d'exil* (1985), trata de um exílio interior. A escritora se sentindo em exílio, mesmo em seu lugar de moradia, pode fazer refletir o estudante sobre a língua aprendida, o lugar que lhe concede em sua vida. O exílio de Nancy aponta que ela não se sente em casa em lugar algum.

O caso de Alexakis é diferente, residir em Paris e Atenas, em alternância. Ele não sente a necessidade de escolher entre as duas cidades - Paris ou Atenas - os dois países, a França e a Grécia e *in*

fine as duas línguas. Ele se sente em casa aqui e alhures. Vassilis não está sentado entre duas cadeiras, mas alternativamente sobre uma e outra. Assim, também pode acontecer com alguns de nossos estudantes, em que o aprendizado se dá mais facilmente, cada um deles transitando de uma língua a outra, sem tantas dificuldades nem sentimento de exílio.

O caso de Brina Svit é ainda outro. Ela vive na França, porém vários de seus romances se desenvolvem em espaços diferentes, em países longínquos, como se ela não estivesse bem nem aqui nem lá, mas alhures.

Além das diferenças entre esses escritores praticando o bilinguismo literário, tem um ponto em comum, seus textos suscitam uma forma de balanceamento entre os dois lugares ligados à história pessoal e uma ambivalência inata em relação à língua materna. A ambivalência nos interpela. Por que uma tal ambivalência? Não seria talvez por acaso que os três escritores exprimem uma ambivalência afetiva em relação às suas mães repercutindo sobre as relações de cada um deles com as suas línguas maternas respectivas, recaindo sobre os seus países de origem impulsionando-os a procurar uma língua de adoção?

Sobre as relações de Nancy Huston com sua mãe e a narração de sua infância, é esclarecedor ler *Bad Girl* (2016), romance autobiográfico com um título intrigante, pelo qual a escritora narra como sua mãe, a fim de continuar seus estudos, deixou os três filhos e seguiu sua vida. Passagens que expressam reprimendas a mãe se encontram igualmente em Brina Svit e Alekaxis a repreende qualificando-a de invasiva. Sobre esta temática seria necessário ampliar a enquete sobre outros escritores praticando o bilinguismo literário.

Considerações finais

O presente texto introduziu possibilidades de ações no tocante à tomada de consciência de seu desenvolvimento cognitivo-afetivo indissociável no ensino de línguas. Além disso, elencamos algumas ações pedagógicas decisórias, tais como:

a) Primeiramente, para estudar os escritores de expressão francesa que aprenderam a língua em idade adulta, a formação de um *corpus* é imprescindível. Dele, várias reflexões sobre a própria aprendizagem de língua estrangeira podem ser desencadeadas. Os estudantes podem se comparar aos escritores porque estes mesmos demonstram suas fragilidades, dúvidas e suas lutas cotidianas para se expressarem bem em francês, e eles conseguem. Não seria essa a trajetória de nossos estudantes, conquistar um sabe de excelência nos estudos?

b) Segundamente, ao estudar a biografia linguageira de pelo menos um dos escritores e, por imitação, elaborar a sua própria biografia linguageira, o estudante pode vislumbrar perspectivas sobre a origem de seu desejo de aprender o francês e resolver as dificuldades emocionais que lhes bloqueiam. Faz-se necessário que o estudante saiba se determinar em relação ao seu desejo. O que ele quer? Aprender e utilizar a língua para quê? Para se integrar a uma comunidade linguística e/ou a uma comunidade nacional (francesa, suíça, belga, quebequense, outra)? Enfim, ele deve ter consciência das representações da língua francesa e do impacto social do não francófono nativo.

Esperamos, assim, contribuir para a formação de futuros professores de Francês Língua Estrangeira (FLE), no intuito de transformar suas inibições intelectuais que freiam a aprendizagem da língua-cultura em geral, e de outras competências de

aprendizagens, como por exemplo, a da leitura, da oralidade e da escrita literária, a fim de que eles possam se inserir de modo menos doloroso na sociedade.

Referências

ALEXAKIS, Vassilis. *Paris-Athènes*. Paris: Seuil/ Folio Gallimard, 1989.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE-Internationale, 2003.

DEWEY, John. *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: PUF, 1938/1993.

GAUVIN, Louise. La construction langagière, identitaire et culturelle: un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n.1-2, 2009, p. 87-126.

HUSTON, Nancy et SEBBAR, Leïla. *Lettres Parisiennes – Histoire de l'exil*. Paris: J'ai Lu.

LANDRY, Réjean e ROUSELLE, Serge. *Éducation et droits collectifs*. Moncton, Nouveau- Brunswick: Éditions de la francophonie, 2003.

PIAGET, Jean. *La Prise de conscience*. Paris: PUF, 1974a.

_____. *Réussir et comprendre*. Paris: PUF, 1974b.

_____. *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris: PUF, coll. Études d'épistémologie génétique, n33, 1975.

SVIT, Brina. *Moreno*. Paris: Gallimard-Folio, 2003.

“Ah! Imagina só que loucura essa mistura”: interculturalidade e inglês como língua franca (ILF)

 Kelly Barros

Introdução

É incontestável a relação entre o ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas culturas. Daí acreditar-se na impossibilidade de se ensinar uma língua dissociada dos seus valores culturais. Em razão desses encontros e confrontos teóricos, este texto irá propor desacomodações sobre esse convívio conflituoso: língua(estrangeira)-cultura. Para tanto, farei uma revisão bibliográfica, recortada através das minhas próprias inquietações sobre o assunto. Por conseguinte, no que tange ao lugar da cultura dentro do sistema de funcionamento da língua, encontramos geralmente, as teorizações sobre língua e cultura inseridas no mesmo escopo, por exemplo:

É preciso enfatizar essa relação entre língua e cultura já que, dentro de uma visão pós-estruturalista e mais especificamente *foucaultiana* de discurso, sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituí-

Kelly Barros. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, dentro do escopo dos seguintes temas: educação para justiça social; democratização do ensino-aprendizado de inglês como língua franca (ILF) em espaços localizados nas margens.

dos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras) (JORDÃO, 2011, p. 30).

Língua e cultura estão intrinsecamente ligadas de modo que uma não pode se separar da outra sem que haja perda e significado da língua ou da cultura (BROWN, 1994, p. 165).

Se considerarmos a cultura como o ‘conhecimentos transmitido socialmente e compartilhado por um grupo de pessoas’ e a língua ‘como um fenômeno social usado para negociar significados com outros indivíduos’, veremos que dificilmente língua e cultura podem ser separadas (PACHECO, 2000, p. 49-50).

Entretanto, em tempos mais recentes, nós nos deparamos com posições que parecem divergir quanto à associação entre ensino de línguas e culturas hegemônicas. Por exemplo, se para Cox e Assis-Petterson (2007) a noção de cultura ainda parece inseparável para os estudos e aprendizagem de LE; Leffa (2006), por seu turno, acredita ser dissolúvel a ideia de que uma língua deve estar permanentemente atrelada a essa ou àquela cultura. Sob o ponto de vista do autor, em certos casos, o estreitamento entre língua e cultura proporcionou à língua inglesa o papel do idioma do colonialismo cultural, ou seja, nos países em que o inglês foi imposto como primeira língua ou língua estrangeira, seus usuários aderiram aos valores culturais dominantes dos principais representantes aos quais o inglês tem sua imagem associada, “em detrimento das práticas culturais locais, que foram subjugadas diante de seu prestígio econômico e social” (LEFFA, 2006, p. 45).

Ainda em consonância com Leffa, Rajagopalan (2011, p. 185) afirma que “a ideia de que línguas são indissociavelmente atadas

a culturas específicas [agora] faz parte da imaginação popular”, uma vez que estamos diante da condição do inglês como língua franca (doravante ILF) e das inúmeras variedades de inglês codificadas ou em processo de codificação nos quatro cantos do planeta. Guardadas as divergências, para esse texto, a relação entre língua e cultura está de acordo com a posição de Gimenez (2002)

A abordagem da cultura como prática social avança no sentido de gerar compreensão da relatividade dos sentidos imbuídos nas práticas culturais. A cultura é vista como um modo de agir coletivo através da linguagem. Culturas são vistas como favorecendo modos diretos ou indiretos de falar, de organizar textos de modos específicos (GIMENEZ, 2002, p. 5).

À vista disso, essa concepção irá favorecer o ensino de inglês como língua internacional, “no âmbito global, onde uma das funções primordiais é habilitar os falantes a compartilhar suas ideias e cultura com outras pessoas” (MCKAY, 2002, p. 12). Essa ocorrência faz surgir para o(a) professor(a) o desafio de livrar-se da estigmatização de ter sido o alvo da exploração ou desmerecimento cultural e, “unir a afirmação de identidades étnicas com o aprendizado de uma língua que se tornou sinônimo de homogeneização e globalização” (GIMENEZ, 2011, p. 133). Esses, entre outros, serão aspectos culturais e linguísticos que considerarei no decorrer dessa seção.

O ensino de língua como cultura

Muitos estudos em torno do ensino de língua estrangeira e cultura *alvo* têm sido invariavelmente foco de interesse de pesquisadores importantes como Alptekin (1984), Damen (1986), Byram (1998), Kramsch (1994), entre outros. Por conta disso, não me ocuparei diretamente em discutir o processo de ensino de

uma língua-cultura. Entretanto, visto o caráter interdisciplinar, ou *indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006), deste texto, tratarei de questões culturais como: apesar da relação dialógica entre língua e cultura, perguntamo-nos se seria mesmo necessário transformar o usuário no *alvo* dos modelos hegemônicos anglo-americanos e, parece-nos que para o ensino de uma língua franca, o argumento dos *alvos* (língua e cultura) não tem validade alguma, uma vez que o *alvo* agora é o globo.

Em um passado recente, havia o pensamento ‘bem-intencionado’ de que fornecer modelos da cultura da língua-alvo tornaria os alunos falantes ‘competentes’ e fluentes, porque eles estariam familiarizados com o idioma. Contudo, Kramersch (1994) advoga que a familiaridade com os índices culturais nem sempre garante a compreensão da língua como fruto de interações sociais porque, por muitas vezes, “os componentes culturais explorados em sala de aula, geralmente, não são genuínos e nem naturais” (KRAMSCH, 1994, p. 211), tornando os aprendizes em emuladores ou cópias desastradas da cultura alvo de importação. Essa mimese acaba culminando em um processo moderno de colonização cultural, como atesta Siqueira (2010):

É nessa ‘aventura’ de buscar o entendimento da cultura do outro que, ao longo do tempo, tem-se notado também dentro das salas de aula um crescente estado de idolatria pela cultura estrangeira, levando os professores a, além de não debaterem questões culturais de forma crítica, tornarem-se verdadeiros seres ‘re-aculturados’ na sua própria terra; em muitos casos, até assumindo apelidos ou pseudônimos na LE, chegando ao ponto de tal confusão atingir o nível da identidade dos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, em que não é raro surgirem personagens que costumam assumir um papel permanente se o fenômeno de negação da cultura materna se acentua. Desta

forma, Raimundo se torna *Raymond* (ou apenas *Ray*), Rogério, *Roger*, Antônio, *Tony*, Bárbara, *Barbie*, e assim por diante (SIQUEIRA, 2010, p. 7).

Para essa discussão, não estou propondo a quebra da interação entre língua e cultura, no entanto, o que é relevante de fato, é a preocupação que reside no crescente estado de idolatria que os(as) professores(as) e alunos(as) atravessam para então atingir o *alvo* da língua, configurando em um erro histórico. Todavia, a história da pós-modernidade testemunha a mudança de *alvos* e a diversidade cultural de ILF que não pode ficar presa ao ensino dicotomizado de culturas que já deram as suas contribuições, mas não são únicas e não representam a abrangência dos modelos de uma língua franca global, internacional, planetária que nos pressiona a revisar conceitos e abordagens de ensino de língua e cultura através da reflexão sugerida por Leffa (2006):

Parte-se da idéia, herética para alguns, de que a vinculação entre língua e cultura não é unívoca e indissolúvel: uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a língua inglesa, por exemplo, falada nos mais diferentes países, no hemisfério norte e no hemisfério sul, no ocidente e no oriente, uma língua assim não fica atrelada a uma única cultura. Não só a cultura muda, mas também a própria língua muda. O inglês da África do Sul é diferente dos Estados Unidos, que é diferente do inglês da Nigéria, e assim por diante. (LEFFA, 2006, p. 343).

Nessa linha de pensamento, a natureza do ILF oportuniza, portanto, o aprendizado de culturas diversas e a viagem que antes era resumida a dois destinos apenas, agora pode ser feita entre os hemisférios. O usuário de um inglês global tem a chance de

circular entre diferentes espaços e usufruir o privilégio de ser um falante intercultural, de uma língua que,

É *cultural* por excelência, um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós-guerra-fria. Ele [ILF] é fruto do trabalho do homem moderno que precisa se comunicar com seus pares, a longas distâncias e contra as barreiras de toda sorte – cultural, social, nacional e por aí vai (RAJAGOPALAN, 2011, p. 52).

Em outras palavras, esse idioma do mundo vai além dos discursos monolíticos e etnocêntricos realizados através de uma prática de ensino que confunde fluência com *influência*, pronúncia com *renúncia* e inteligível com *invisível*, em prol de uma aculturação¹ desmedida do aprendiz de língua estrangeira. Por conseguinte, acredito que é necessário e urgente que se estabeleça um diálogo crítico e reflexivo que leve alunos e professores atingirem os *alvos* culturais, identitários e políticos de uma língua, um diálogo no qual a cultura é o meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

O diálogo intercultural para o ensino de ILF

Esse é um momento de mundialização dos encontros culturais que possibilitam, além de trocar, compartilhar e ressignificar crenças, valores, histórias e línguas. A pós-modernidade revela um homem cambiante por natureza, realizando trocas que ultrapassam o valor material da moeda para atingir o capital sim-

1. Brown (1980 *apud* SIQUEIRA, 2010, p. 7) define *aculturação* como o processo de se adaptar a uma nova cultura, uma reorientação de pensamento, sentimento e, se necessário, de comunicação.

bólico do engajamento em diálogos comunicativos que superam os limites do nacionalismo e vão além das fronteiras políticas e linguísticas e, para isso, faz-se necessário que essa comunicação se dê através de um diálogo intercultural.

Além da possibilidade de suprir algumas necessidades comunicativas do homem contemporâneo, o interculturalismo, no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, surgiu em países anglófonos como um argumento em defesa do respeito e da abertura da cultura do Outro (SHI-XU; WILSON, 2001; MOITA LOPES, 2006). Motta-Roth (2003) por sua vez, acrescenta que o movimento intercultural surge também para evitar reações etnocêntricas tão comuns em comunidades europeias e norte-americanas. Em termos históricos, de acordo com Kramsch (1994, *apud* MOTTA-ROTH, 2003, p. 9), o conceito de comunicação intercultural surge como uma resposta ao Acordo de Helsinque²:

A conclusão do Acordo de Helsinque compromete as nações que o assinam a encorajar o estudo de línguas e civilizações estrangeiras como um importante meio de expandir a comunicação entre os povos (KRAMSCH, 1994, *apud* MOTTA-ROTH, 2003, p. 9).

Mediante os fatos da história e as mudanças nas relações humanas, Souza e Fleuri (2003, p. 69) declararam ser o diálogo intercultural

2. Firmado em 1975, enumerava princípios de coexistência pacífica entre trinta e três nações europeias, os Estados Unidos e o Canadá. O então presidente norte-americano, Jimmy Carter, nomeou uma comissão especial para avaliar o estatuto do ensino de línguas estrangeiras em seu país e o impacto disso na coesão interna da nação e nas relações exteriores (KRAMSCH 1993, *apud* MOTTA-ROTH, 2003, p. 9).

uma prática que se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Por conseguinte, o diálogo intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural de ILF, a partir de um ponto de vista baseado no respeito à diferença, em uma perspectiva de educação para alteridade e na compreensão do diferente que caracteriza a singularidade e a irrepitibilidade de cada sujeito humano. Similarmente, Siqueira (2009) salienta que um diálogo intercultural é aquele que privilegia o respeito às diferenças e dá visibilidade aos traços de identidade como construtores de uma política de solidariedade. Diálogo solidário, mas não necessariamente pacífico. De acordo com Mendes (2007, p. 121), os conflitos entre culturas são inerentes, uma vez que

[n]ão há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflito.

Consoante Maher (2007), não há como passar pelo mutismo cultural e o conagraçamento geral sem que haja tensão e relações de poder desestruturadas. Entretanto, os embates podem ser trabalhados dentro da esfera do *entrelugar*³;

3. O termo em inglês utilizado por Bhabha (1996) é *in-between*.

A miscigenação, ou hibridismo, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. As tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, tal como um organismo vivo. É esse o espaço liminar, fronteiro, polifônico da *intercultural*. Entendemos *intercultural* como os espaços de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o *entrelugar* no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, *in-fluir* – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados (BHABHA, 1996, *apud* MENDES, 2008, p. 74).

Para Kramsch (1994, p.9), o *entrelugar* aloca a ‘terceira cultura’⁴ que nasce a partir da língua falada no ambiente de aprendizado do aluno. A autora elenca alguns termos a fim de estabelecer a relação entre o ensino de uma língua internacional e as culturas diversas (KRAMSCH, 1994, p. 91-92):

a) Ao invés vez de simples trocas, estabelecer uma *esfera intercultural* – diferente de transferências mecânicas de informação entre culturas; isso inclui uma reflexão sobre a cultura nativa (C1) e a cultura alvo (C2);

b) Desenvolver práticas pedagógicas onde o ensino de cultura acontece através do *processo interpessoal* – substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que seja ser estrangeiro, ou alteridade;

4. Kramsch (1994) fazia uso dos termos ‘terceira cultura’ e/ou ‘terceiro lugar’. Questionada sobre este último durante a mesa *The language/Culture Nexus in Language Study*, no XIX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (julho de 2011, UFRJ), a autora diz ter evoluído junto com a linguística e, por isso, concluiu que o termo ‘lugar’, na sua visão, parece dar um sentido muito estático; por isso, segundo a pesquisadora, sentiu-se inclinada a mudar o termo para *competência simbólica*.

c) Ensinar *cultura como diferença* – não abordar culturas como características nacionais e como se as identidades fossem estáticas e partissem de conceitos generalizantes e estereotipados, porque em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social;

d) Realizar o *cruzamento de fronteiras disciplinares* – isso implica encorajar os professores a refletir e reler as práticas que abordam o ensino de cultura como um sistema fechado. No ensino de uma língua internacional, o professor precisa cruzar fronteiras disciplinares, políticas e, acima de tudo, ideológicas.

Além do ‘terceiro espaço’ onde se inserem os itens acima, cuja função é de acomodar os encontros e as trocas culturais, Kramsch (1994) sugere também o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural como um instrumento aliado às soluções de conflitos. Corbett (2003), em concordância com Kramsch (1994), acredita ser a competência intercultural, uma combinação de habilidades e conhecimentos que permitem ao falante avaliar criticamente os produtos da língua alvo e de outras culturas e, quando relevante, da cultura materna.

Em virtude desses argumentos, Gimenez (2002) declara que um falante interculturalmente competente consegue operar de maneira conjunta, sua competência linguística e sua consciência sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto que está sendo usada. Referindo-se especificamente ao contexto de ILF, a autora acrescenta que dessa maneira o usuário dessa língua irá interagir ao longo das fronteiras culturais, prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e, finalmente, irá lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro.

Todavia, é importante ressaltar que, tanto para enfrentar os embates culturais quanto para trabalhar na construção da competência intercultural, faz-se necessário a presença do(a) professor(a) mediador(a) cultural, definido por Byram (1998, p.5) como “[...] um indivíduo que, na comunicação entre culturas diversas, tem sucesso não somente transmitindo informações, mas também desenvolvendo relações de equivalências entre as diversidades”. Isso significa que o(a) professor(a) de ILF está no meio, na divisa, nas fronteiras que permitem trocas mais leais que, um espelinho em nome da catequização indígena.

O mesmo mediador na visão de Serrani (2005) é também um sujeito-intercultural apto para realizar mediações culturais, contemplando os conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula. Quanto à efetividade das práticas desse(a) professor(a) dentro da sala de aula de inglês como língua franca, Serrani (2005, p.22) propõe

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente das trocas culturais um peso significativo no curso de línguas.

Além de mediador(a) intercultural, Mendes (2007, p.122) acrescenta que um professor culturalmente sensível irá fomentar no falante de uma segunda língua uma atitude de “[...] abertura em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo”. Siqueira (2010), alinhado com todas as reflexões supracitadas, defende também que, acima de tudo, o

professor de ILF além de ser mediador, intercultural e sensível, tem o grande desafio de

refletir sobre a necessidade de uma prática pedagógica adequada a este contexto e propondo mudanças de atitude e postura profissional que levem em consideração os aspectos políticos de se ensinar e aprender uma língua mundial, [apontando para] o desenvolvimento da consciência cultural crítica como uma alternativa para atingir tal objetivo, assim como para desafiar rótulos como alienado, acrítico, apolítico, reacionário e conformista, dentre outros, comumente atribuídos ao profissional em questão (SIQUEIRA, 2010, p. 1).

De fato, os papéis e as atitudes devem ser outras, afinal “[...] ensinar inglês uma geração atrás era fácil, as coisas eram preto no branco” (CRYSTAL, 2010, p.16)⁵. Em se tratando de ILF, foram muitas as cores impressas na tela da sala de aula de uma língua que permite as misturas, bricolagens culturais e embates nos quais podemos aprender a nos olhar, a exercer e operar diferentes discursos através da chance de estarmos com o Outro. O duo de cores, americano versus britânico, oralidade versus escrita, prescritivo versus descritivo, precisou dar lugar ao colorido da sala de aula descrita por Jordão (2011, p. 31):

A sala de aula de língua estrangeira torna-se, assim, um espaço de oportunidades de construção/aquisição de mecanismos de entendimento da realidade, já que ensinar uma língua estrangeira é ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido.

5. Teaching the subject a generation ago was easy, compared with today, because matters were black and white (CRYSTAL, 2010, p. 16).

Nesse sentido, independe porque não há mais volta, graças às grandes corporações multinacionais e a mídia cinematográfica, televisiva e tecnológica, o planeta foi globalizado e precisa se comunicar sem barreiras de tempo e espaço. Afinal, os sentidos de espacialidade e temporal diminuíram em favor de pintarmos a língua em todas as cores, como mais uma vez, exemplifica Motta-Roth (2003), ao afirmar que “acordamos ao som do *reggae*, assistimos a um *western*, almoçamos um *Macdonald’s* e jantamos um prato da cozinha típica local, usamos perfume de Paris em Tóquio e roupas retrô em Hong Kong” (MOTTA-ROTH, 2003, p. 6).

A diversidade de cores aponta para a necessidade de uma reflexão e redefinição das práticas pedagógicas que serão propostas para a sala de inglês como língua mundializada, como afirma Kachru (1995), ao declarar ser essencial reconhecer que o inglês mundial representa a aparição de uma nova pragmática cultural e linguística que se reflete nas abordagens tanto teoricamente quanto de maneira aplicada. Por conseguinte, também será necessária uma metodologia muito mais plural para entender esse fenômeno sem precedentes (KACHRU, 1995, p.251). Assim como Kachru (1995), Leffa (2006) assumiu que se precisa de um paradigma, nem novo e nem velho, mas que seja capaz de contemplar a natureza multi/pluri/transcultural do inglês como língua franca global. Em face a esse caráter, Alptekin (2010, p.107) chama atenção para a importância da relação entre metodologia e contexto nas práticas culturais de ILF, salientando que,

pedagogicamente falando, perceber o contexto apropriado deve ser o recurso subjacente de uma metodologia eclética que se baseia no princípio da multicompetência – que envolve bilinguismo e multiculturalismo em relação aos Outros (ALPTEKIN, 2010, p. 107).

Naturalmente, parecemos ainda um tanto descrentes, pois não sabemos se acreditamos no que vemos ou se precisaremos ver para acreditar nas mudanças linguísticas. Contudo, precisamos ao menos pensar que vivemos em novos tempos, “[...] tempos estes que demandam novas maneiras de abordar muitos dos nossos conceitos que já não mais servem os propósitos para os quais foram pensados”, como atesta Rajagopalan (2011, p.47). O autor acrescenta ainda o fato de os futuros linguistas serem responsáveis pela revisão do próprio arsenal de conceitos para descrever as novas formas de comunicação que estão surgindo nesses dias de grandes mudanças.

Apesar de não acreditarmos ser necessário marginalizar os falantes nativos e suas normas para se produzir falantes de inglês globalmente competentes, percebemos que as mudanças também implicam o valor do professor não-nativo que há muito vem sendo rotulado como alienado, acrítico, apolítico, não-reacionário e conformista, dentre outros, como se vestir de VJ da MTV, por exemplo; para poder provocar uma equivalência cultural unívoca e uma representação da pronúncia perfeita durante uma aula que deveria ser bem *cool*. Johnson (1996) afirma ser esse o momento de o professor de LE ser representado e poder participar do diálogo em pé de igualdade, porque afinal ele (o professor) tem “[...] a vantagem de ser o modelo no qual o aluno deseja tornar-se” (JOHNSON, 1996, p.35). Alpterkin (2010), consolida esse fato, ao afirmar que os aprendizes de inglês em ambientes multiculturais, preferem aprender com professores que conhecem a língua materna e inglês. O autor também acrescenta ser esse um modelo relevante para ajudar ao aluno a desenvolver “uma experiência social com inglês em contextos locais e internacionais, através de uma perspectiva intercultural” (ALPTEKIN, 2010, p. 104).

Dentro dessa perspectiva que privilegia a reformulação de certos conceitos e construtos de ensino de línguas à luz da reali-

dade atual e que valoriza o papel do professor não-nativo como mediador cultural do ato comunicativo, parece também ser essa a oportunidade de livrar esse profissional do complexo de inferioridade que o impede de enxergar as vantagens de não ser um falante nativo-monolíngue (CANAGARAJAH, 2009). Todavia, para que o professor possa dizer “*Yes, I can*”⁶, é necessário que ele esteja preparado para encarar as mudanças de objetivos, de metodologias e das políticas educacionais, como concluiu Siqueira (2010, p.1) ao declarar que aprender e ensinar uma língua de alcance global como o inglês implica uma complexidade muito maior do que estamos habituados. Desta forma, o autor propõe repensarmos as nossas práticas em função de ensino de inglês que promova o contato com as mais diversas variedades de língua inglesa existentes no mundo e contribua para a formação do falante intercultural de ILF preparado para produzir os seus discursos e contra-discursos no diálogo entre culturas.

Este texto, portanto, sugere que tais discursos e contra-discursos serão possíveis por meio do diálogo intercultural realizado através de práticas pedagógicas que levam em consideração os mais variados contextos sociais e linguísticos, ou seja, através de abordagens que enfatizam os aspectos culturais a partir de uma língua desnacionalizada. Contudo, também reconhecemos que, mesmo assim, os antagonismos culturais e linguísticos podem não ser zerados, apenas deslocados para outro lugar e, quanto a esse fato, Burity (2001) salienta que o diálogo intercultural não pode ser visto como um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos, ou de criar a falsa ideia de uma equivalência dentro da cultura e entre culturas. Sendo assim, um bom começo para se trabalhar

6. Referência ao slogan da campanha presidencial de Barack Obama: Sim, eu posso!

as diferenças e encampar os embates que a propagação da ideia de uma língua franca tem provocado, seria acatar a sugestão de Maher (2007, p. 268);

O exame da própria cultura (grifo do original). Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falantes minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas” (MAHER, 2007, p. 268).

Em se tratando de valorizar a própria cultura, é para lá que vamos: Salvador, Bahia de Todos os Santos, de todos os cantos e línguas; afinal *‘We are carnaval, we are folia, we are the world of carnaval, we are Bahia’*⁷.

O valor da cultura local

Desde o início deste trabalho, a globalização tem sido colocada em pauta, ora como efeito, ora como causa, mas sempre presente na discussão sobre a expansão do inglês como língua franca. No tocante ao valor da cultura, não será diferente, uma vez que a globalização atual parece fazer surgir o conflito entre o global e o local. Há quem diga que os efeitos da globalização suprimiram e apagaram as diferenças, homogeneizaram conceitos e desapareceram com os conhecimentos locais, tornando o mundo em uma grande vila global. Entretanto, há também aqueles que fazem

7. Música que virou hino do carnaval baiano, composta por Nilzan Guanaes (1988).

oposição a esse pensamento e, é com estes últimos que coaduno, a exemplo de Canagarajah (2009, p. 8-9) que postula:

Se a globalização modernista tentou erradicar o conhecimento local, a pós-moderna o incorporou da sua maneira. Se a globalização da modernidade suprimiu as diferenças, a da pós-modernidade trabalhou entre os aspectos locais delas se apropriando. Porque apesar das mudanças mundiais no último século, podemos acreditar piamente que o conhecimento local não foi completamente erradicado. O local, de fato, foi negociado, modificado e misturado ao global.

O autor acrescenta ainda que o fato de termos criado vizinhos virtuais em um contexto global, nos faz compartilhar a nossa “localidade no *cyberspace*” (CANAGARAJAH, 2009, p. 11). Pennycook (2007), que também percebe a estreita relação entre poder ser global sem deixar de ser local, salienta que a globalização não é um fenômeno que implica somente a homogeneização das atividades econômicas mundiais ou o fluxo de bens culturais, mas também aumenta a influência da diversidade local através do contato humano para além das fronteiras, bem como a troca rápida de mercadorias e informações. Para consolidar esse fato, o autor afirmou que tudo acontece localmente; não importa quão global uma prática possa ser, ela sempre acontece localmente.

Voltando a Canagarajah (2009), em seu texto *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, o autor visualiza como o crescimento desacelerado das comunicações globais implica o direito de ser local e, que, portanto, o fenômeno da globalização deve ser encarado não como uma ameaça, mas como uma oportunidade para celebrar o conhecimento local de maneira coerente, como declara a seguir:

Celebrar o conhecimento local não significa manter uma forma mítica e clássica do conhecimento, como se somente os ‘nativos’ possuísem todas as respostas para as questões da contemporaneidade. O conhecimento local deve ser vitalmente reconstruído através de um processo interminável de reinterpretação crítica, de negociações e de aplicações imaginativas (CANAGARAJAH, 2009, p. 12).

De forma semelhante, o inglês como língua franca está sendo reinventado, reconstruído e criativamente utilizado dentro das localidades como uma ferramenta sócio-cultural, política e ideológica para que os povos do mundo contem suas histórias à sua maneira, como atesta Canagarajah (2009) ao discorrer sobre o fato de, por exemplo, o inglês ter conectado uma boa parte da Índia ao mundo e vice-versa. O pesquisador do Sri Lanka se diz grato por essa via de mão dupla que a língua pode oferecer a diversos países inclusive o seu país. Todavia, Cangarajah (2009) deixa muito claro que ex-colonizados como os indianos já pagaram um preço muito alto por esse privilégio, portanto deixe-os usá-lo ao seu bel prazer⁸. Assim como faz Isaías, vendedor de água de coco lá do centro de Salvador, que anuncia na frente do seu bem-sucedido negócio: “*coconut water* - R\$ 3.00”. O fato de o anúncio não estar escrito em inglês padrão; *coconut milk*⁹, certamente não impedirá a comunicação, nem afastou nenhum falante de língua estrangeira da fila que lá se formava. Isaías, por conseguinte, também goza do mesmo privilégio de Canagarajah (2009), de ser um falante intercultural desmarcado, que faz uso infinito da língua e, que faz oposição ao falante monolíngue, mo-

8. Rajagopalan, indiano erradicado no Brasil, é outro autor que compartilha dessa visão. É muito comum afirmar nas suas palestras e bate-papos que não devemos ter medo de “avacalhar” a língua inglesa. Este, talvez seja o preço que uma língua franca mundial tenha que estar pronta para pagar.

9. Apesar de várias fontes na internet usarem o termo *coconut water*.

nocultural que gradativamente está desaparecendo ou tornando-se um mito nacional.

Rosa, também privilegiada e baiana que vende acarajé na frente da Fundação Jorge Amado no Pelourinho, em Salvador, apregoou o seguinte cartaz na sua banca: *no pepper or with pepper careful! Very spicy*. A baiana, ícone da nossa cultura local, tenta solidariamente, alertar os desavisados falantes de línguas estrangeiras sobre as surpresas dos sabores com que iriam se deparar. Porém, além do alerta, Rosa faz do inglês “uma alternativa de uso local”, como argumenta Crystal (2010), no seu texto *New Englishes: going local in Brazil*. Segundo o autor este é o momento em que as pessoas incorporam o inglês no seu dia-dia e, inevitavelmente, para falar sobre assuntos locais, acabam criando e adaptando vocábulos que lhes fazem sentir confortáveis e comunicáveis. Crystal (2010) apresenta o resultado dessa apropriação da seguinte maneira:

Eles [os usuários] se sentem como se, de alguma maneira, tivessem transformado a língua em algo próprio. Algo que, pessoalmente acredito aumentar a confiança linguística e a auto-estima. Além disso, os falantes podem se orgulhar do fato de terem eles acrescentado sua pequena peça dentro do quebra-cabeça mundial da língua inglesa. E o inglês brasileiro é uma dessas peças aguardando reconhecimento (CRYSTAL, 2010 p. 2).

Apesar disso, é válido ressaltar que não pretendemos banalizar ou mesmo usar ILF de maneira inconsequente e, para que isso não venha acontecer, Canagarajah (2009, p. 50) afirma ser necessária uma revisão nos discursos disciplinares de forma que as práticas locais possam ser incorporadas dentro dos novos conceitos de língua e através de uma perspectiva analítica – sociolinguisticamente responsável, empírica e intelectualmente honesta.

De maneira mais objetiva, Oliveira (2000) acrescenta que, para não incorremos na banalização, devemos optar por uma pedagogia de ILF que “valoriza o conhecimento local, mas que também conscientiza o aluno de que suas escolhas culturais não devem implicar em problemas quanto à eficácia de sua comunicação” (OLIVEIRA, 2000, p. 53). Além de possibilitar uma comunicação eficaz, essa deve ser uma pedagogia que

acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através, do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional (MOTA, 2004, p. 41).

Essas formas permitem que os falantes se apropriem do ILF como língua global e reinventem suas performances cotidianas por meio “[...] da multiplicidade de sentidos que a língua inglesa pode adquirir em contextos localizados e que somente podem ser atribuídos por seus usuários aprendizes” (GIMENEZ, 2011, p. 8). De igual pensar, Alptekin (2010,) advoga que uma das características inerentes ao ILF é o fato de os seus falantes, em ambientes sociais e culturais, demonstrarem fluidez, dinamismo e certa heterogeneidade que tornam as normas e convenções algo irrelevante. Para o autor, relevância, nesse contexto, surge da necessidade mútua e urgente de se compreenderem as variedades de inglês usadas por esses interlocutores e das manifestações superficiais de seu conhecimento cultural, com o objetivo de melhorar a eficiência da troca comunicativa. Alptekin (2010) chama atenção ainda para o fato de que para compreender o aviso que Rosa, a baiana de acarajé, arriscou-se a dar, é preciso ter um cenário completo; nesse caso, a banca do acarajé; o Pelourinho, a

linda indumentária branca; o cheiro do dendê e, obviamente, o sabor da pimenta.

O fato de tornar os usuários contribuintes participativos na construção de ILF torna o diálogo intercultural um encontro menos amedrontador, no qual, em vez de assumirmos a postura do falante incapaz, declarando “meu inglês não é tão bom, mas eu me comunico”, poderemos então dizer: “estou aqui para falar de mim e dizer quem sou através de um inglês como uma língua franca associado aos meus valores culturais”. Moita Lopes (2006, p.333) declarou ser esse o cenário do futuro, uma vez que as pessoas estão se apropriando do inglês como língua internacional:

Para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim) fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente.

Naturalmente, reconhecemos que o novo *design*, esse mais democrático e de um inglês mais possível e acessível, parece fazer sentido para os falantes que fazem uso da língua em interações de alcance global, e para aqueles que ficam aqui, esperando o encontro e precisam dela em sentido local. No entanto, para ambos, esse trânsito é feito em circunstâncias nas quais as questões de identidades devem ser preservadas, como atesta Brun (2004, p.75):

O aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente re (construção) identitária.

E, sendo ILF uma língua dos mais diversos povos, do diálogo intercultural e dos sincretismos culturais, também lhe é inerente as construções e (des) construções identitárias.

Sou global, mas sou daqui: as questões identitárias dentro do contexto de ILF

Para o título da pesquisa¹⁰ que fez surgir esse artigo, tomei emprestada a ideia central do texto “Yes nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”, escrito por Moita Lopes (2006). O autor revela as questões de estereotipia existentes entre professores de inglês da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, relativos a si mesmo e aos membros das culturas americana e britânica. Durante a pesquisa, Moita Lopes (2006) conseguiu constatar uma “admiração quase que idólatra pelo que é estrangeiro” (MOITA LOPES, 2006, p. 41) e um desmerecimento ao que seria local. De acordo com os números, dos 102 professores que responderam ao questionário da pesquisa, 45% atribuiu o adjetivo ‘mal-educado’ aos brasileiros e 0% aos povos de língua inglesa; enquanto 4% escolheram os adjetivos ‘trabalhador e esforçado’ para os brasileiros, 56% designaram os mesmos adjetivos para os estrangeiros. Esses dados complementam a conclusão, infeliz, a qual Leffa (2006, p. 2) chegou:

Os brasileiros somos muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras

10. Pesquisa de Mestrado intitulada: Yes, nós temos chiclete com banana e BA-VI não é football: o diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca (ILF).

culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras.

Poderíamos, neste trabalho ter feito escolhas similares: tratar de uma cultura carnavalesca e do “axeizismo” cultural; escrutinar o cenário de abandono do acervo da literatura baiana e/ou declarar que manifestações de culturas de massa como o futebol, por exemplo, são alienantes e emburrecem. Em vez disso, fiz uma opção mais otimista no sentido de acreditar no orgulho de ser baiano; na riqueza do inventário cultural e nas paixões locais como elementos que favorecem o aprendiz durante as aulas de língua estrangeira que possuem uma dimensão intercultural e priorizam diálogos ausentes de estigmatizações de identidades nacionais e não criação de estereótipos. Dessa maneira, não haverá espaço para uma atitude servil, como atesta Gimenez (2002) ao declarar que “a diferença entre ser um escravo de suas fronteiras culturais ou ser livre delas não está na negação das próprias fronteiras (por exemplo, através da adoção de outra cultura ou da imitação de códigos culturais estrangeiros)” (GIMENEZ, 2002, p. 11).

Quando (i)limitadas as fronteiras, damos os primeiros passos em direção à busca da compreensão mútua, onde cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista a si mesmo. Para que não haja tal perda, faz-se necessário reconhecer a identidade do usuário de ILF como

um construto sociohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação. Acompanha-me a crença de que é, sobretudo, em suas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado, porque é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades (MAHER, 2002, p. 117).

Na elaboração de Maher (2002), certamente, encaixa-se a identidade dos usuários de ILF que buscam construir seu conhecimento calcado em abordagens de cunho internacional. Por essa razão, projetar a si mesmo na língua do Outro é uma forma de livrar o falante de ser colocado dentro dos clichês e generalizações ultrapassadas. Em virtude disso, torna-se necessário trazer os aspectos identitários para o discurso em outra língua de maneira que a presença do *eu* não sirva de elemento discriminatório por causa da pronúncia, por exemplo; quando, nesse instante, a prioridade é dizer “quem sou” e quanto a minha cultura pode intermediar o diálogo entre ‘nativos’ (locais e estrangeiros¹¹). A esse respeito, nunca antes, as pessoas quiseram tanto dizer quem elas são. As redes sociais tornaram o indivíduo da contemporaneidade em um ser exposto e pouco anônimo, afinal poderíamos interpretar o comando ‘preencha seu perfil’ por simplesmente ‘identidade’. Além disso, estamos em um momento, cuja grande maioria mostra a sua ‘face’ em um livro virtual¹², que também poderíamos substituir esse rosto por uma identidade e, com certeza, estaríamos falando das mesmas coisas.

Em se tratando de redes sociais, tais ferramentas nos certificam de que estamos lidando com a ausência de barreiras fronteiriças, o que, por sua vez, implica a necessidade de usarmos uma língua mundial para nos comunicar. Nessa linha de pensamento, Canagarajah (2009), argumenta que ILF pode ser essa língua, uma vez que ela pode facilitar a expressão de identidades e culturas locais através de processos híbridos de comunicação que misturam o desejo de ser local com a possibilidade de fazer parte da rede mundial. A favor dessa oportunidade, Pennycook (2007,)

11. É por conta disso que valem as palavras de Widdowson (1997, p.144) quando ele afirma que “se você é um falante nativo da língua ou não, é irrelevante. O que importa é o que você é, e não de onde você vem”.

12. Referência ao *Facebook*.

argumento que, dentro do contexto de ILF, os fluxos culturais nas fronteiras possibilitam performances identitárias cujos objetivos estão bem distantes de usos imperiais do inglês e que, portanto, faz do falante um cidadão mais planetário, como afirma Souza; Barcaro e Grande (2011):

No contexto pedagógico, esse entendimento aliado à valorização das variedades do inglês (não somente daquelas dominantes), possibilitará que os alunos se tornem cidadãos do mundo, capazes de interagir na língua inglesa, com as diversas culturas existentes (SOUZA; BARCARO; GRANDE, 2011, p. 201-202).

Essa capacidade de interação é resultado de um investimento feito pelo falante, em direção à apropriação de um capital que irá permitir sua participação de maneira plena ou mais efetiva na sociedade. Em concordância com esse argumento, Rajagopalan (2011, p. 27) defende que essa posse, acima de tudo, deve ser vista em termos de direito de falar inglês em prol do exercício da cidadania, ainda que estejamos falando de uma língua franca, como atesta Jordão (2011, p. 223)

Mesmo que uma língua internacional seja, por definição, uma língua ‘sem-pátria’, ou com tantas pátrias quantos sejam seus usuários; uma língua que não pertence a ninguém e ao mesmo tempo pertence a quem quer que a use; essa será a língua sobre a qual todos poderão exigir seus direitos (JORDÃO, 2011, p. 223).

Para Gimenez (2011), esses direitos devem ser proporcionados a todos indistintamente. A autora diz ser a aprendizagem de inglês uma forma de acesso a bens materiais e simbólicos que capacitam os indivíduos para participarem do que hoje é chamado

de sociedade civil global. Portanto, dentro desse macro-espço, as questões locais cedem lugar às preocupações mundiais que, por sua vez, demandam soluções através do exercício de uma cidadania planetária que naturalmente requer o conhecimento de uma língua internacional. Diante desses termos, para esta escrita, entendemos cidadania como um produto criado a partir dos discursos e na interação com outros para a determinação do bem comum, através de uma sala de aula que encoraja o uso do inglês de maneira mais crítica, como informa Jordão (2011, p. 246)

A língua inglesa na escola pode se tornar um espaço de construção de cidadania participativa e oferecer a alunos e professores a possibilidade de construir alternativas de posicionalidade na estrutura social, cultural e econômica (ideológica e política sempre) das comunidades interpretativas nas quais participam.

Contudo, para que a participação do aluno seja efetiva de tal maneira, é preciso que o ensino de inglês, sob tal perspectiva, objetive um alargamento da compreensão de que “as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilita a construção dos mais variados sentidos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92). Em decorrência dessa iniciativa, poderemos abordar o ILF a partir de um ensino que tenha uma natureza emancipatória e utilize práticas pedagógicas que tratam os alunos como agentes críticos que possuem voz ativa em sua aprendizagem e relacionam a experiência pedagógica com a experiência cotidiana (GIROUX, 1997).

Antunes (2009) trata esse cotidiano como uma das principais ferramentas para determinar o valor entre o ensino de LE e cidadania. De acordo com a autora, é a vida fora dos muros da escola que precisa ser representada nos recursos materiais e

curriculares na aula de língua estrangeira. Ela sugere que os profissionais ampliem suas práticas (em vez de simplesmente focar habilidades linguísticas descontextualizadas) e estabeleçam um contato crítico e indagador dos conteúdos, para a construção da cidadania do falante. Por conseguinte, a esses profissionais, também é atribuída a responsabilidade de desenvolver um trabalho que, além de contribuir para a formação dos alunos como cidadãos que valorizam todas as culturas de maneira igualitária, também precisam assumir o compromisso salientado por Guilherme (2002, p. 207).

Os próprios professores de língua estrangeira precisam estar conscientes do que são direitos e sobre o que é exercer cidadania democrática, porque são eles quem trabalham com questões de identidade, diferença, igualdade, equivalência e equidade. Portanto, serão eles também responsáveis pela preparação da cidadania global do falante intercultural.

Essa parece uma tarefa hercúlea desafiadora. Entretanto, só será possível se ampliarmos nossos fundamentos teóricos acerca do que é inglês como língua franca; do que é ensinar e usar esta que vem se caracterizando como uma língua democrática e, quem sabe, ter em mente o que nos diz Antunes (2009, p.40) ao afirmar que “para visões curtas, objetivos pequenos; objetivos amplos, horizontes vastos”. Portanto, desse modo, acreditamos que, sem querer abandonar por completo os métodos e as abordagens sobre o ensino de língua e cultura, é possível estabelecer uma relação não-hegemônica entre o meu (o seu) ôxente e o O.K do outro.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.

ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, Vol. 56, N. 1, Oxford University Press, January, 2002, p. 57-64.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Press, 1998.

CANAGARAJAH, A. *Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

CORBETT, J. *An intercultural Approach to English Teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda., 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, Vol. 4, N. 1, 2001, p. 11-36.

CRYSTAL, David. The calm before the storm before the calm. Disponível em: <<http://www.crystalreference.com/DC_articles/Education1.pdf>>. Acesso em: 12 de novembro de 2011.

DAMEN, L. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.

BROWN, D. H. Learning a second culture. In: *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: *Encontro de professores de línguas estrangeiras*, 9, 2002, Londrina. Anais. Londrina, PR: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Johnson, Robert Keith. 'Political Transitions and the Internationalisation of English: Implications for Language Planning, Policy-making and Pedagogy', *Asia Pacific Journal of Education*, 1996, 16: 1, 24-40.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Rev. Línguas & Letras*, Cascavel, v. 8, n. 14, 2007.

JORDÃO, C. M. *A língua estrangeira na formação do indivíduo*. Curitiba: Mimeo, 2011.

KACHRU, B.B. *Readings on second language acquisition*. Prentice Hall. 1995

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

MAHER, Teresinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (org.) *Linguística aplicada: suas interfaces*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MCKAY, S. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press. 2002.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p.119-140.

MOITA LOPES, L. P. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA &

SCHEYREL (Org.) *Recortes Interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004. p.35-60

MOTTA-ROTH, D. “Nós” e os “outros”: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Multiculturalismo e ensino de línguas no Fórum de Línguas Estrangeiras. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 08 e 09 de setembro, 2003.

OLIVEIRA, L. P. 2000. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. *Linguagem e Ensino*. vol. 3, n. 2:49-60.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Abingdon, UK: Routledge, 2007.

RAJAGOPALAN, K. O “world english’: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: Currículo – Leitura - Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.15-17.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.25-52.

SHI-XU & J. WILSON. (2001). Will and power: Towards radical intercultural communication research and pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, v. 1, n. 1, p. 76-93.

SOUZA, M. I. FLEURI, R.M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLEURI, Reinaldo Matias (Org). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 53-83.

Um olhar para o Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia: quando as distâncias nem sempre (se) aproximam¹

 Marcelo Vieira da Nóbrega

 Daniely Oliveira da Silva

Introdução

É fato que a pandemia da Covid-19 impactou sobremaneira a educação brasileira, em especial a escola pública. Também é lícito afirmar que nem sempre as novas tecnologias educacionais, em tempos de pandemia, influenciaram positivamente a educação. A urgência de adaptação de um modelo de ensino que pudesse suprir a grande lacuna de alunos fora da escola deixou como única possibilidade o Ensino Remoto Emergencial, doravante ERE. Entretanto, na grande maioria das escolas públicas paraibanas, a adoção deste modelo foi lenta, problemática e desafiadora. A falta de preparo técnico de docentes e corpo administrativo, quando aliada às dificuldades de acesso de alunos - quer seja por falta de equipamentos, de pacotes de dados de internet ou até mesmo de espaço físico adequado, além da lentidão e incerteza de ado-

Marcelo Vieira da Nóbrega. Doutor em Linguística; UEPB.
Email: marcelaodocantofino@gmail.com

Daniely Oliveira da Silva. Graduanda em Letras - Língua Portuguesa; UEPB.
Email: daniely231199@gmail.com

1. Este trabalho é resultado das discussões teóricas e práticas realizadas na pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

ção de medidas emergenciais por parte do poder público - foram definidores para os resultados obtidos.

A crise sanitária decorrente da pandemia do covid-19 afetou todas as esferas da atividade humana, sobretudo o âmbito educacional, pois em março de 2020 houve a suspensão das atividades escolares e com isso os sistemas de ensino tiveram que se reorganizar, adotando o ERE, através da adoção das atividades na modalidade remota. Nesse sentido, em circunstâncias especialíssimas, a escola amparou-se nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) de uma maneira muito mais instrumental, circunstancial e emergencial do que didática, contrariando o que afirma Freitas (2020, p. 340), para quem “o esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental”.

A possibilidade de refletirmos acerca dos aspectos que circundam o ERE, nesta situação específica, avança, indutivamente, nesta pesquisa, para outra dimensão: investigar as adversidades e as possibilidades que permearam o sistema educacional paraibano no contexto da pandemia.

É, portanto, nesta perspectiva que vislumbramos o seguinte objetivo geral: investigar as impressões, os desafios e as perspectivas docente e discente, nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, acerca do processo de ensino-aprendizagem, a partir da adoção do ERE, durante a pandemia da Covid-19, em duas escolas públicas das cidades de Areal e Esperança, ambas na Paraíba.

Para tal, de modo específico, objetivamos: a) analisar a eficácia das práticas pedagógicas adotadas para suprirem o Ensino Presencial; b) confrontar as impressões docentes e discentes acerca do ERE; e c) identificar os recursos técnicos e/ou equipamentos disponibilizados pelos discentes para as aulas.

Neste contexto, esta pesquisa busca responder às seguintes questões-problema: a) Quais são as impressões, acerca do ERE, dos docentes de Língua Portuguesa, das redes públicas de ensino Municipal e Estadual, respectivamente, das cidades de Areial e Esperança, ambas na Paraíba? b) Como foi o processo de adaptação e o nível de aprendizagem dos discentes das turmas do 8º EFII e 3º ano EM, no ERE, respectivamente, destas cidades?

Para esta discussão amparamo-nos nos fundamentos teórico-metodológicos de Moreira, Henriques e Barros (2020), Valente (2020) e Alves (2020) para conceitualização das distinções entre o ERE e o Ensino a Distância, doravante EAD, tendo em vista as semelhanças entre as duas modalidades.

Para tal, a coleta de dados tanto das impressões dos docentes de Língua Portuguesa, quanto dos seus respectivos discentes, ocorreu entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022 nas turmas do 8º ano EFII e 3º ano EM, respectivamente, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo; e da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Monsenhor José da Silva Coutinho, e consistiu das seguintes etapas: a) para a turma do 8º ano EFII, aplicação de questionários com os discentes, elaborados pela plataforma *Google Forms*, durante uma aula de Língua Portuguesa no sistema *Google Meet*; já para o 3º ano do EM, as questões, também elaboradas através do *Google Forms*, foram enviadas à turma durante uma aula de Língua Portuguesa no sistema *Google Meet*, como também através do aplicativo *WhatsApp*; b) Realização, por meio do *Google Meet*, de duas entrevistas semiestruturadas com os docentes de Língua Materna, do 8º ano do EFII e 3º ano EM., docentes das respectivas turmas.

Com efeito, os dados analisados decorreram do seguinte *corpus* amostral discente: 11 (onze) do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo, (EMGLA); e de 28 (vinte e oito) do 3º ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Inte-

gral Técnica Estadual Monsenhor José da Silva Coutinho, respectivamente, das cidades de Areial e Esperança - PB. Duas razões justificaram esta escolha: a primeira delas refere-se ao fato de, geograficamente, estas escolas se localizarem próximas à residência da pesquisadora; a segunda, em razão de abordarem realidades de ERE em níveis distintos: uma no EFII e a outra no EM.

ERE ou EAD? Eis a questão

O surgimento da pandemia do Covid-19 no Brasil, no ano de 2020, impactou diretamente a educação brasileira, em especial a pública e básica, gerando uma maior visibilidade e discussões em busca de alternativas para se retomar as aulas presencialmente. Nesse sentido, dois conceitos tornaram-se evidentes: o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Ensino a Distância (EAD) (VALENTE, 2020).

Diante disso, para Valente (2020), o ERE é uma modalidade online adotada temporariamente pelas instituições de ensino, com o objetivo de possibilitar a realização das atividades do âmbito escolar, como ministrar aulas, passar conteúdos para os alunos etc., durante um período de emergência, no caso a pandemia da Covid-19. Além disso, as aulas acontecem em tempo real, síncronas, com interação direta, ou assíncrona, a partir de gravações ou materiais ofertados pelos professores. Assim, é apenas um meio experimental que está diante de inúmeros desafios daí decorrentes, tais como: falta de equipamentos, como celular e computador, além de falta de pacotes de dados de internet. Já o EAD consiste na modalidade de ensino planejada e elaborada, a qual ampara-se em plataformas tecnológicas digitais específicas para exibir materiais de aulas destinados à formação de profissionais.

Nesse sentido, percebemos que a EAD é classificada como uma modalidade de ensino remoto, que é idealizada, tem o per-

curso programado e detalhado, objetivando levar conhecimento e formação educacional para várias pessoas. Atualmente, perpassa fronteiras, porque abrange cursos técnicos profissionalizantes e superiores de distintas áreas do saber. Além disso, profissionais da educação disponibilizam várias videoaulas em plataformas digitais que são desenvolvidas para tal função. Vale ressaltar que alguns cursos EAD têm avaliações presenciais, outros totalmente remotos (ALVES, 2020).

Com efeito, o ERE alavancou várias adversidades tanto para os docentes quanto para os discentes. Por ser uma modalidade emergencial, não houve tanto preparo para a sua efetivação. Com isso, a adaptação foi complexa, pois muitos docentes, quando disponibilizavam de equipamentos (notebooks, celulares, bem como espaço físico adequado), não estavam aptos a desenvolverem, através das tecnologias digitais, habilidades mínimas necessárias às exigências do ERE, tais como: elaboração, desenvolvimento, manipulação e postagem de conteúdos nas respectivas plataformas.

Resultados e discussões

Os resultados analisados apontam que as dificuldades operacionais, surgidas a partir da adoção do ERE nas escolas investigadas, impactou negativamente não só as práticas adotadas pelos docentes, mas também o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a falta de estrutura logística, em termos de equipamentos e até mesmo de acesso à internet, atingiu a todos

Neste sentido, no tópico que segue selecionamos duas questões colhidas nas entrevistas com os docentes, as quais aqui julgamos mais relevantes, quais sejam: a) *Quais são as suas impressões sobre o ensino remoto?* e b) *Quais foram as metodologias (adaptações) de que você se utilizou nas aulas síncronas,*

objetivando melhores condições no ensino de língua portuguesa? Atingiu bons resultados? Por quê?

A percepção docente nas aulas remotas:
uma redução de danos

Na primeira questão levantada: “*Quais são as suas impressões sobre o ensino remoto?*”, buscamos analisar as impressões dos docentes participantes desta pesquisa, no que se refere à adoção do ERE. Assim declararam os colaboradores:

A primeira impressão é de ser um grande desafio o trabalho com o ensino remoto. Desafio em utilizar a tecnologia a nosso favor e desafio maior em conciliar as dificuldades dos alunos com e sem acesso às tecnologias e conseguir realizar um trabalho efetivo em sala de aula, em que todos conseguissem um rendimento favorável (COLABORADORA 01).

Então, é complicado falar das impressões sobre o ensino remoto, né?! Mas assim, eu acho que a definição que me vem logo à cabeça é que o ensino remoto, ele foi só uma redução de danos, né?! Na verdade, a gente realizou algo que não funcionou do jeito que deveria funcionar. A gente não tinha os equipamentos necessários, não tinha a estrutura necessária para trabalhar de maneira remota, né?! O Estado também não aparatou a gente para isso, né?! Os estudantes também, principalmente eles não tinham acesso. Então o que a gente fez nesse processo foi uma redução de danos, uma tentativa de não deixar eles sem acesso à escola, sem acesso à educação, mas não tenho boas impressões sobre o ensino remoto. Inclusive é, eu acho que foi um período muito difícil até que nos adoeceu bastante, num é?! Dentro desse processo, a gente não encontra significado no trabalho, né?! No trabalho docente, né?! Quando você entrava numa sala de aula remota e tinha oito ou nove alu-

nos numa turma de 40, você sabendo que os estudantes estavam ali com as câmeras desligadas e os microfones desligados e muitas vezes dormindo, né, durante a sua aula. Minhas impressões não são tão positivas, né, em relação ao ensino remoto. E acho até esquisito determinados diagnósticos que saem acerca da educação do Estado, né, pois pelo menos assim quando voce está dentro de uma realidade, você vivencia o contrário daquilo que aparece em realação aos diagnósticos (COLABORADOR 02)².

Para a colaboradora 1, é desafiador lecionar no contexto virtual diante de um cenário em que os alunos não têm acesso às tecnologias. Isto indica que o ERE impôs limites tanto para os docentes, quanto para os discentes, haja vista que as tentativas de conciliar a aprendizagem para garantir um ensino de qualidade tornam-se inviáveis diante dos obstáculos que alguns estudantes enfrentam, como a carência de aparelhos e acesso à internet. Com efeito, para Alves,

O E.R.E foi criado para atender a um momento drástico, em que se demandou que os riscos para os envolvidos no processo de ensino-aprendizado fossem diminuídos, ele veio para suprir uma demanda de curto e médio-prazo. Por esse motivo, grande parte do que se tem observado no ensino é novo e experimental, *sofrendo com problemas que vêm desde o acesso à Internet e, por conseguinte, às aulas e interações*, até a própria execução do processo que se apresenta como *um desafio tanto para quem ensina quanto para quem aprende*. É válido salientar que, talvez por sua condição emergencial, alguns problemas ocorreram na produção dos conteúdos (ALVES *et al*, 2020, p. 3. Grifo nosso).

2. As marcas de oralidade são resultados da transcrição fiel para a escrita dos dados coletados nas entrevistas com os docentes.

Assim, é viável considerarmos que a utilização de recursos tecnológicos em prol de um trabalho eficaz, no processo de ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade desafiadora, tendo em vista a necessidade de adaptar as aulas para os estudantes com e sem acesso às novas tecnologias.

Ao mencionar a expressão “redução de danos”, o colaborador 2 compreende que o ERE apenas mitiga uma realidade difícil e desafiadora para o ensino. A falta de estrutura logística tanto para os docentes, quanto para os discentes, marcada pela escassez de equipamentos, como computadores e celulares; pacotes de dados de internet condizente e espaço físico adequado impõem uma realidade de ensino complexa e deficitária. Além do mais, compreende-se a fragilidade psicológica desenvolvida no contexto remoto, haja vista que “[...] foi um período muito difícil até que nos adoeceu bastante, num é?! Dentro desse processo, a gente não encontra significado no trabalho, né?!” (COLABORADOR 2). É fato que a crise sanitária, marcada por incertezas e ansiedades, acarretou um abalo psicológico que aflorou nas práticas docentes, resultando até em dúvidas sobre a atuação profissional. É incontestável que o fantasma da morte, provocado pela pandemia, mesmo em situação de aulas remotas, pode ter suscitado efeitos danosos na prática docente destes profissionais.

A Constituição da República Federativa do Brasil, no Art. 205, ratifica que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante disso, pode-se compreender que a educação é um direito intransferível de todos os cidadãos, o qual está interligado entre o Estado e a família. Assim, mesmo diante de situações designadas como desafiadoras e precárias, o acesso à educação não foi negado para os alunos, mas retrata uma situação precária a qual resulta em uma atenuação dos prejuízos causados na educação devido ao contexto pandêmico. Neste sentido, mitiga-se um dano maior aos alunos: a distância da sala de aula. Em circunstâncias tão complexas, a precarização do ensino, através do ERE, contemplou, pelo menos parcialmente, o direito a uma educação digna, inclusiva e humanizadora.

Contudo, as adversidades logísticas afetam diretamente tal processo, tendo em vista que a carência de recursos tecnológicos, como internet, computadores e plataformas adequadas, dificulta e até mesmo impossibilita o acompanhamento das aulas remotas. Nesse cenário, é perceptível o empenho dos professores para proporcionar boas aulas diante de uma situação marcada pela carência de equipamentos por parte dos estudantes, a qual desencadeia empecilhos para participar das aulas no ERE.

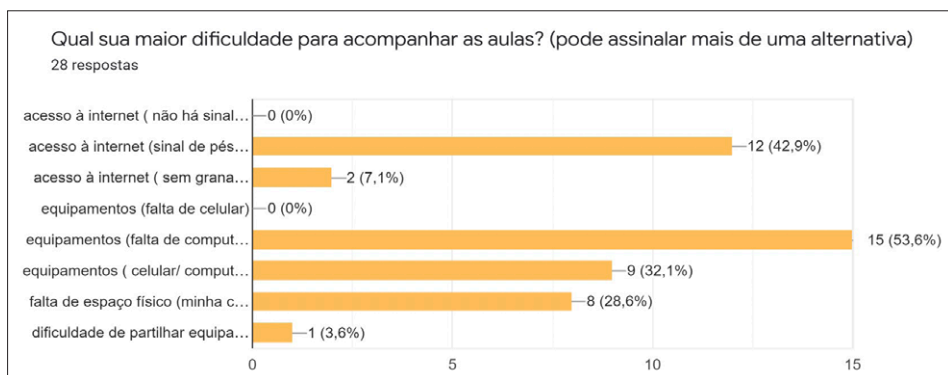
Por esta razão, questionamos os estudantes a respeito das dificuldades encontradas para acompanhar as aulas remotas. Nos gráficos abaixo, respectivamente, referentes às respostas dos alunos das turmas do 8º ano EFII e 3º ano EM., os colaboradores detalham as principais dificuldades encontradas na adoção do ERE.

Gráfico 01



Fonte: Arquivo pessoal (Escola Municipal, Areial - PB)

Gráfico 02



Fonte: Arquivo pessoal (Escola Estadual, Esperança - PB)

Os dados apontam que os estudantes do 8º ano EFII afirmaram que o maior obstáculo para acompanhar as aulas é o acesso à internet. Nesse sentido, pode-se observar que não há sinal de internet na residência destes discentes. Assim, percebe-se que para acompanhar as aulas remotas seria necessário se deslocar de casa ou utilizar o sinal de internet de outra residência, quase sempre de qualidade duvidosa. Contudo, nota-se a precariedade da situação a partir de uma diversidade de circunstâncias des-

favoráveis que assolam o processo de ensino-aprendizagem. O fato de, por exemplo, 81,8% dos estudantes constatarem que não têm equipamentos tecnológicos de qualidade, como computador e notebook, compromete diretamente qualquer possibilidade de sucesso das aulas remotas.

É relevante, com efeito, enfatizar, à luz das respostas coletadas, dois obstáculos que são mais evidentes para limitarem a participação dos alunos do EM, quais sejam: a falta de equipamentos – computadores e notebooks - e o sinal de internet de qualidade. Sendo assim, observa-se que não ter aparelhos de qualidade, como computador ou notebooks, interfere para que estes discentes tenham melhores condições para assistirem às aulas. Entretanto, é notório que toda a turma tem aparelhos celulares ligados a algum pacote de internet, não necessariamente com boa qualidade de sinal.

Nessa perspectiva, observa-se que a situação da turma do 8º ano EFII reflete a precariedade do ERE, considerando-se o alto índice de dificuldades para acompanhar as aulas, já que pelo menos 72,7% detêm sinal ruim de internet. O depoimento do colaborador 2 ilustra tal drama: “[...] foi uma redução de danos, uma tentativa de não deixar eles sem acesso à escola, sem acesso à educação, mas não tenho boas impressões sobre o ensino remoto” (COLABORADOR 2).

Por outro lado, no 3º ano EM, mesmo com tantas adversidades, o acompanhamento das aulas, quando comparado com o EFII, denota uma perspectiva mais favorável, visto que os discentes possuíam os equipamentos mínimos para assistir aulas remotas. No tópico seguinte investigaremos de que forma o ERE ressignificou as práticas pedagógicas dos docentes investigados. Ademais, analisaremos a recepção de tais práticas no processo de aprendizagem dos discentes.

O ERE ressignificando as práticas pedagógicas nos EFII e EM

Ao direcionarmos o olhar para as práticas pedagógicas de ensino durante as aulas remotas, considerando as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionadas ao ensino de Língua Materna, constata-se:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas *novas práticas de linguagem e produções*, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das *TDIC* – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os *novos letramentos*, essencialmente *digitais* (BRASIL, 2018, p. 69. Grifo nosso).

Com efeito, ao se levar em consideração as adaptações e inovações metodológicas propostas pela BNCC, documento parametrizador da educação básica no Brasil, a partir de 2018, percebe-se a necessidade de se inovar nas práticas e nas metodologias de ensino nas aulas de Língua Materna. Houve a tentativa de se utilizar das Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante TIC, na tentativa de se buscar melhores condições de ensino no contexto de aulas remotas. Além do mais,

Essa nova cultura e realidade informacional criada pelas TICs e suas novas linguagens traz inúmeras transformações para a sociedade impondo *novas demandas em termos de letramentos e competências para a participação ativa na sociedade em rede*. Dessa forma, *a escola tem um papel de extrema importância não somente no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias, mas, principalmente à formação dos jovens para o uso dessas tecnologias de forma consciente e crítica* e o desenvolvimento das habilidades necessárias para viver em uma sociedade em permanente processo de mudanças (RABELLO; HAGUENAUER, 2014, p. 88, grifo nosso).

À luz da segunda questão, posta aos docentes, qual seja: *“Quais foram as metodologias de ensino (adaptações) de que você se utilizou nas aulas síncronas, objetivando melhores condições no ensino de Língua Portuguesa? Atingiu bons resultados? Por quê?”*, buscamos investigar de que forma, e em que níveis, as novas tecnologias puderam contribuir para as aulas durante o ERE. Assim declararam os colaboradores:

Na verdade, não consegui inovar nas metodologias. Tentei levar o máximo da sala de aula presencial para a virtual com aulas de leitura, lousa interativa e discussão sobre os assuntos e temáticas abordadas. Acredito que, na medida do possível, os resultados foram bons (COLABORADORA 1).

Pronto, aí é aqueles pontos positivos que a gente vinha falando. Eu acho que sim, principalmente a utilização do Sapia. Ele foi algo que deu muito resultado positivo pelo menos para os estudantes que estavam participando. Transformar as vezes os conteúdos em desafios dentro do aplicativo ajudou muito os meninos a se interessarem por participar ali. Os desafios de redação semanais também me ajudaram muito no aspecto que a Secretaria de Edu-

cação ajudou, né. Toda semana tem um desafio de redação diferente, a gente estudou vários temas de redação, vários temas que podiam ser possíveis, a gente não estava só discutindo ali a estrutura da redação, isso foi bom. Pensar essas metodologias, ou RPG remoto que eu pensei com eles, isso foi pensado junto com os alunos, ajudou na leitura do texto literário pelo menos muitas vezes eles estavam lendo de alguma forma, estavam lendo textos mais curtos mas pelo menos estavam tendo contato mais próximo a literatura. Então então a gente transformou os assassinatos da Rua Morgue, de Alan Poe em um grande RPG de investigação. E aí ele se tornavam personagens da história, deu para fazer isso de maneira remota, mas é aquela coisa você trabalhando às vezes em horários que não são seus horários de expediente. Por que você está fazendo desafio ali no WhatsApp em outro momento. Exigiu da gente algo mais, a gente teve que se doar mais, a gente perdeu muito tempo de descanso também nesse processo. Mas algumas metodologias principalmente a Gamificação e a avaliação processual que o Sapiaentia possibilita foram bem interessantes, deu para ter bons resultados e algo para que dar para usar em contexto presencial. Ele não fica só no contexto de ensino remoto, pois não é só uma ferramenta que você utiliza pontualmente. Tem como a gente utilizar de forma presencial também.[...] Isso, a gamificação é muito interessante. Foi algo que eu aprendi dentro desse processo. A gente já flertava com a gamificação no presencial, né?! [...] Ou seja, você não precisa usar um artefato tecnológico para gamificar um conteúdo, mas devido ao contexto remoto ela foi muito boa, foi uma saída, uma metodologia muito boa para a gente trabalhar. Até, porque um dos principais preceitos da gamificação é justamente a motivação, a partir do medo de perder a pontuação. É como se fosse um jogo mesmo, E aí se aproxima muito da realidade deles, porque eles adoram jogos. Eles estão o tempo todo jogando Free Fire. Então você vai transformar sua aula em

um jogo fica interessante, mas é o que eu digo, é algo que existe uma performance que vai além do que a gente tem informação, que é uma obrigação nossa também. A gente tem que estar buscando se adaptar, a se renovar e a buscar metodologias que usa em tecnologias também nesse processo (COLABORADOR 2).

Perante o exposto, identifica-se que se tornou inviável inserir novas metodologias durante as aulas síncronas da colaboradora 1, a qual declara: “não consegui inovar nas metodologias”. Contudo, nota-se o empenho em adaptar as práticas pedagógicas do ensino presencial nas aulas remotas com a tentativa de aperfeiçoar as atividades com “aulas de leitura, lousa interativa e discussão sobre os assuntos e temáticas abordados” (COLABORADORA 1).

Sob essa perspectiva, Hodges ratifica que “todo esse processo ocorreu de forma rápida, sem dar condições da realização de estratégias mais bem elaboradas para as demandas socioeducacionais das populações” (HODGES, 2020, p. 4). A colaboradora explicita que dentre as práticas utilizadas nas aulas de Língua Materna houve a ação de “levar o máximo da sala de aula presencial para a virtual” (COLABORADORA 1), com o objetivo de obter bons resultados.

Por outro lado, o colaborador 2 destacou que na turma do 3º ano EM., as adaptações realizadas renderam bons resultados: “[...] principalmente a utilização do Sapia³. Ele foi algo que deu muito resultado positivo pelo menos para os estudantes que estavam participando”. Em face do exposto, durante o ano letivo de 2021, a utilização do aplicativo Sapia foi de suma im-

3. O Sapia é um aplicativo digital e gratuito, destinado ao âmbito educacional, que tem como objetivo monitorar o desenvolvimento e o desempenho dos estudantes nos desafios e atividades propostas pelos professores, a partir dos recursos proporcionados pela gamificação. Este aplicativo proporciona o acompanhamento qualitativo dos discentes diante das atividades realizadas nas aulas.

portância na sala de aula, porque proporcionou o processo do aprender mais interessante e interativo. Ao “Transformar, às vezes, os conteúdos em desafios dentro do aplicativo, ajudou muito os meninos a se interessarem a participar ali” (COLABORADOR 2). Assim, “As atividades referem-se às diferentes ações que os estudantes realizam em intenção de interação com os conteúdos e as indicações que lhes são oferecidos” (MOREIRA, *et al*, 2020, p. 357). Com isso, a utilização do Sapienia possibilitou a prática de um desafio semanal de redação, o qual objetivava preparar os estudantes para a prova do ENEM, mas também gerava debate de uma diversidade de temas que permeavam o viés social.

Além disso, o colaborador 2 pontuou que as práticas de leitura literárias foram reinventadas a partir do RPG⁴ remoto, porque uma metodologia mais dinâmica resultava no contato mais próximo com a Literatura. Diante disso, pode-se destacar que a leitura de “*Os crimes da Rua Morgue*”, de Edgar Allan Poe, transformou-se em um grande RPG de investigação online, no qual os estudantes tornaram-se personagens da história. Diante disso, a gamificação e a avaliação processual no aplicativo *Sapienia* destacam-se como métodos que foram ressignificados no ensino remoto, haja vista que “algumas metodologias, principalmente a Gamificação e a avaliação processual que o Sapienia possibilita, foram bem interessantes, deu para ter bons resultados e algo para que dar para usar em contexto presencial” (COLABORADOR 2).

Desta forma, compreende-se que tanto o docente da turma do EM quanto os seus respectivos discentes conseguiram utilizar as TIC de maneira favorável, obtendo bons resultados no processo

4. RPG é a sigla de Roleplaying Game que corresponde a “jogo de representação” o qual necessita da leitura de um livro específico, geralmente um que está em visibilidade, para que os participantes se tornem personagens e criem narrativas diante de um determinado enredo, contendo uma diversidade de enigmas sobre a história.

de aprendizagem. Assim, houve o aprimoramento das metodologias de ensino, a partir do uso do *Sapientia*, como também a ressignificação do *RPG* nas práticas de leitura. Entretanto, nota-se que para que se pudesse obter um bom desempenho, houve um grande esforço do professor de Língua Materna. Segundo este, “Exigiu da gente algo mais, a gente teve que se doar mais, a gente perdeu muito tempo de descanso também nesse processo” (COLABORADOR 2). Ademais, notou-se que o interesse e a dedicação do corpo discente tiveram grande contribuição nesses bons rendimentos, mesmo com as limitações que dificultaram o acesso às aulas, a exemplo da escassez de equipamentos e internet de qualidade.

Por outro lado, é notório que as práticas de ensino utilizadas na turma do 8º ano EFII consistiram, apenas, na reprodução das metodologias do ensino presencial, como as aulas de leitura literária e de interpretação textual, visto que é impossível ressignificar o ensino, no contexto emergencial, na medida em que as condições de aulas são limitadas para o corpo discente, em função das causas já elencadas aqui. Por esta razão, no tópico seguinte, objetivamos direcionar o olhar à luz das impressões discentes a respeito do ERE.

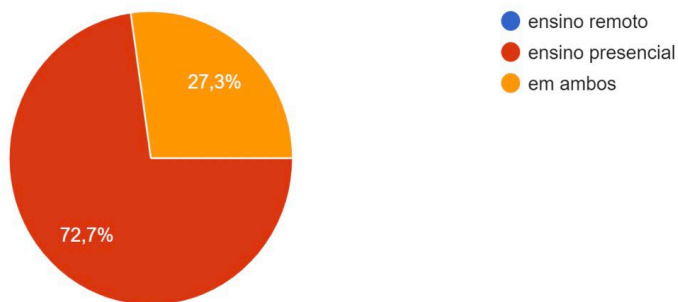
**Desafios do Ensino Remoto Emergencial:
aprender o quê? E como? O que pensam os alunos?**

O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados deste estudo é composto por treze questões referentes às características e particularidades que circundam o sistema educacional, durante a pandemia. Desse modo, ao considerarmos a amplitude desta investigação, para esta discussão, questionamos aos estudantes: “*Onde você aprende mais:*”

Gráfico 03

Onde você aprende mais:

11 respostas

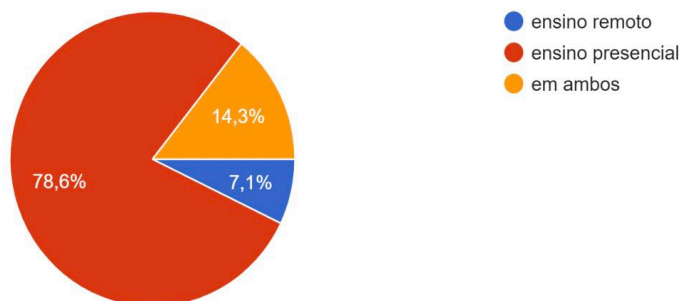


Fonte: Arquivo pessoal (Escola Municipal, Areial - PB)

Gráfico 04

Onde você aprende mais:

28 respostas



Fonte: Arquivo pessoal (Escola Estadual, Esperança - PB)

Diante dessa abordagem, percebe-se que 72,7% e 78,6%, respectivamente, estudantes do 8º ano EFII e do EM constataram ser na modalidade presencial que se aprende mais. Perante as circunstâncias, é válido ressaltar que dentre as duas turmas, apenas 7,1% dos alunos do EM apontou que aprende mais na modalidade remota.

Com isso, pode-se depreender que, por esta turma vivenciar uma situação mais favorável no ERE, devido, possivelmente, ao fato de todos os estudantes possuírem aparelhos celulares e sinal de internet satisfatório, o nível de aprendizagem para alguns estudantes parece apontar para alguma melhora.

Desse modo, é notório que nas duas turmas, pelas impressões captadas, o processo de ensino-aprendizagem parece ser mais proveitoso no ensino presencial, considerando que no ERE “as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em *contextos dolorosos* [...] e implicam enormes *desafios institucionais, pessoais e coletivos* de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação” (MOREIRA *et. al*, p. 362. grifos nossos).

Nesse sentido, os dados analisados suscitam que o ERE impõe muitas fronteiras, muitas desconhecidas e/ou pouco investigadas ainda, que parecem afetar a aprendizagem. Provavelmente, a falta de interação face a face seja um dos grandes obstáculos. Como também, a precariedade no que diz respeito aos aparelhos tecnológicos e plataformas digitais.

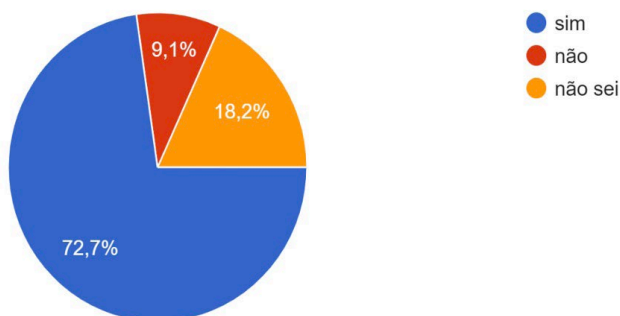
Um processo de transição: do Ensino Presencial ao ERE

Ao questionarmos aos aprendizes da turma do 8º ano EFII e 3º ano EM: “*Você se adaptou facilmente ao ensino remoto?*”, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 05

Você se adaptou facilmente ao ensino remoto?

11 respostas

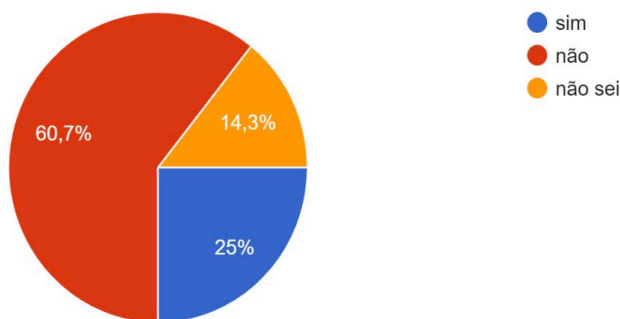


Fonte: Arquivo pessoal (Escola Municipal, Areial - PB)

Gráfico 06

Você se adaptou facilmente ao ensino remoto?

28 respostas



Fonte: Arquivo pessoal (Escola Estadual, Esperança - PB)

As respostas do Gráfico 05, referentes à turma do 8º ano do EFII, constataam que 72,7% desses estudantes se adaptaram facilmente ao ensino remoto. Todavia, estes discentes apresentaram um nível elevado de dificuldades no aprender face das dificuldades já apontadas antes. Grande é a distância entre se adaptarem

e efetivamente aprenderem. São nativos digitais, mas que precisam de boas máquinas e metodologias ativas de aprendizagem.

Perante o exposto, no que se refere ao nível de adaptação às aulas remotas, é plausível destacar a distinção entre as duas turmas. Os dados apontam que os estudantes do EM não se adaptaram facilmente ao ERE pelo fato de que esta modalidade não supre as necessidades, as demandas e as exigências de uma turma de concluintes do EM, que está em preparação para provas do ENEM, momento em que se requer uma maior atenção, participação e interação nas aulas. Diante disso, nesta etapa, os estudantes precisam compreender o conteúdo das aulas, interagir mais com o docente, tendo em vista a realização de perguntas pertinentes acerca das especificidades típicas deste nível de ensino, situação quase impossível de ser contemplada nas circunstâncias de aulas remotas. Em contrapartida, os aprendizes do EFII se adaptaram facilmente ao ERE, considerando que não houve tantas demandas e exigências para cumprir atribuições externas, já que esta turma ainda estaria na educação básica, tendo em vista a possibilidade de recuperar e acompanhar posteriormente as lacunas de aprendizagem na situação de ERE.

Além do mais, é perceptível que existe uma demanda maior na rotina de estudos em prol do processo de ensino-aprendizagem mais eficaz para estes estudantes do EM, haja vista que a formação corresponde ao nível médio/técnico devido a escola ser Cidadã Técnica Integral. Neste sentido, os dados apontaram que, para estes estudantes, o ERE não atende às demandas necessárias para uma formação técnica, a qual necessita da produção de relatórios de estágio e de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC - que dependem necessariamente da presença e/ou especificidades do ensino presencial.

Considerações finais

Esta pesquisa surgiu da necessidade de investigar o ensino de Língua Materna pela perspectiva do ERE no ambiente escolar, a partir das aulas remotas no contexto da pandemia da Covid-19. Buscamos averiguar as impressões docentes e discentes da Educação Básica da rede pública de ensino, tendo em vista as adversidades e as possibilidades desenvolvidas nessa modalidade de ensino.

Compreende-se que, perante ao exposto, a decisão de implantar o ERE na Educação Básica como solução para a interrupção das aulas reflete em um desafio árduo para o corpo docente, o qual corresponde a uma espécie de redução de danos ao ano letivo dos estudantes para que eles não ficassem totalmente sem acesso à educação. Desse modo, percebemos que a grande maioria dos estudantes do EM, no *corpus* investigado, não se adaptou facilmente à modalidade de ensino remoto, diferentemente dos aprendizes do EFII. Diante disso, pode-se compreender que a dificuldade dos alunos do EM está intrinsecamente relacionada com o fato de que o ERE não corresponde aos anseios, possivelmente, exigências, por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, nem supre as necessidades da turma.

Também é perceptível, à luz dos dados coletados, que o nível de aprendizagem do ensino presencial supera o remoto, provavelmente em função das seguintes justificativas: a insubstituível necessidade da interação face a face, fator primeiro e inerente à constituição dialógica entre os sujeitos de aprendizagem, alunos e professores; melhor dinamicidade na condução das aulas na modalidade presencial; e o contato diário entre os alunos, que envolve corpo, voz, olhar, afetos e partilha de sentimentos e conhecimentos, pressupostos essenciais no processo de consolidação de suas aprendizagens. Ademais, para o ensino remoto

acontecer adequadamente, é necessário equipar e preparar os docentes e discentes com aparelhos tecnológicos e internet de qualidade, sempre com objetivo de possibilitar o acesso à Educação para todos, plena, inclusiva e de qualidade.

Referências

ALVES, J. M. et al. Ensino a distância: características e desafios. In: *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. Brasília: 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Data da consulta: 06/05/2022).

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, v. 26, p. 335-352, 2010.

HODGES, C. et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da escola, professor, educação e tecnologia*, v. 2, 2020.

PAVÃO, A. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role playing games (RPG)*. São Paulo: Devir (2000).

RABELLO, C. R. L.; HAGUENAUER, C. J. Tecnologias, novos letramentos e formação de professores para/na cibercultura. *Revista EducaOnline*, v. 8, n. 3, p. 80-103, 2014.

VALENTE, G.S. C. et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*. v. 9, n. 9. p. e843998153-e843998153, 2020.

Implicações da semiótica discursiva para a leitura da multimodalidade textual

Jéssica dos Anjos Pinheiro

 Linduarte Pereira Rodrigues

Considerações iniciais

A linguagem sempre foi um fenômeno sociocultural necessário para a vida humana. Esse fato é constatado, por exemplo, pelo registro da arte rupestre, que antes da invenção dos sistemas linguísticos, entre outros modos comprovados pela história, já simbolizava/significava. Com a escrita, este aspecto da linguagem se fez cada vez mais produtivo e significativo para a vida dos grupos em sociedade modernas e agora se impõe ainda mais relevante nas mídias televisivas e na rede mundial de computadores. Nesse meio, configurações estruturais de texto foram se formando pela necessidade social de se fazer significar por meio de gêneros textuais diversos tanto verbais quanto não verbal, além dos que possuem estruturas híbridas, multimodais.

Jéssica dos Anjos Pinheiro. Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba. Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: jessicajnroma@gmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com

Dentre esses gêneros formados por múltiplas modalidades, temos o videoclipe, objeto de pesquisa desse estudo. O videoclipe surgiu para suprir necessidades comunicativas/interativas do universo do entretenimento, por isso, justifica-se o estudo desse gênero com o olhar atento para as linguagens postas na sua composição, suas intenções e efeitos de sentido existentes para serem desvelados/compreendidos pelos leitores do gênero de ficção e consumo.

Para este capítulo, propomos descrever e analisar a multimodalidade do gênero textual videoclipe mediante a semiótica de vertente discursiva. Intencionamos verificar os sentidos produzidos pela linguagem audiovisual, bem como seus propósitos artísticos e persuasivos. Esperamos demonstrar que a leitura do videoclipe segue uma linearidade específica que atende aos efeitos de sentido desejados pelos produtores dos textos. Uma ação de linguagem que se dá pelo agenciamento dos significados no texto, e as intenções comerciais, isto é, aspectos socioeconômicos que estão atrelados ao conjunto de ideologias e identidades dos leitores que se inserem nas possibilidades de leitura que o texto multimodal concede.

Iniciaremos com a apresentação de um arcabouço teórico-metodológico, descritivo e analítico, acerca da multimodalidade presente no gênero textual videoclipe e seguiremos com as implicações semióticas discursivas próprias da leitura do texto audiovisual.

Textos multimodais

Os gêneros textuais não são estáticos, alteram-se de acordo com o avanço tecnológico e por meio das necessidades cotidianas: linguísticas, discursivas/ideológicas, culturais e socioeconômicas. Portanto, os novos textos que surgem ancoram-se nas formas preexistentes para se fazerem gêneros, haja vista que “nenhum texto é inocente e todo o texto reflete um fragmento do

mundo em que vivemos” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140), a fim de que possamos nos expressar, comunicar e interagir por intermédio da linguagem, das relações de significância (RODRIGUES, 2006) e das operações significativas que são reproduzidas pela humanidade ao longo dos tempos (FERNANDES, 2011).

Na perspectiva de abordagem da linguagem como fenômeno sociocultural dinâmico, ancoramo-nos numa abordagem semiótica discursiva de estudo da linguagem e do texto (SANTAELLA, 1986), constituído por uma diversidade de sistemas de signos/símbolos (orais e escritos, corporais, auditivos e imagéticos) (RODRIGUES, 2011). Para Rojo e Barbosa (2015), esses sistemas têm o intuito de agregar, complementar, reforçar ou até divergir significados entre eles, ou seja, utilizam-se diversos tipos de representações ao mesmo tempo, ou multimodalidades, isto é, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagem, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 161), cumprindo objetivos/acordos socioculturais específicos.

Ao ler o texto multimodal nas plataformas digitais, por exemplo, o sujeito é capaz de perceber o não privilégio da linguagem verbal frente as demais formas de representar, por isso, novas formas de ler são necessárias para o entendimento de como a percepção do valor de informação, saliência e estruturação, apresentados como princípios da *Gramática do Design Visual*, por Kress e Van Leeuwen (1996), são relevantes para a leitura na contemporaneidade. Para os autores, o entendimento do leitor da percepção do valor de informação, saliência e estruturação permite a compreensão do local dos participantes e sintagmas, por exemplo, na direita, esquerda, ao centro; ao grau de atenção do espectador de acordo com as cores, tamanho, primeiro plano; e ao que une ou desconecta os elementos imagéticos nas relações de sentido entre eles.

No texto multimodal, tudo significa: a sombra, a textura, o movimento, o gesto etc. Miller (2014, p. 111) explica, por exemplo, que na dança, “o estudo do movimento se apoia na estratégia de improvisar e perceber o que acontece enquanto se faz. A percepção do movimento e de sua articulação com o outro e com o espaço, que ancora e integra a prática diária de construção de um corpo presente que dança”. No balé dramático russo, interpretado pela primeira vez por Anna Pavlova, o texto é carregado de significações e referências, os quais podem associar-se a memória e são notados através da percepção e sensibilidade do leitor.

Para Maroun (2006), as imagens, o movimento, as cores e a beleza seduzem, atraem e aprisionam o olhar. São os chamados referentes, indispensáveis para o texto, pois compõem um aparato tecnológico de linguagem capaz de produzir efeitos de sentido diversos. É o caso das cores, variadas e sofisticadas, são significativas e exigem uma percepção múltipla dos signos no texto (PINTO, 2008). Essa constatação impõe a importância do estudo da linguagem multimodal, que não é nem leitura involuntária e nem automática, pois agrega sentidos complexos ao texto, recursos amplamente utilizados para a tecitura dos gêneros textuais disponíveis na contemporaneidade.

Diante disso, impõe-se um olhar para o múltiplo, o diverso, o híbrido. De acordo com Ferreira (2000), o hibridismo é uma sequencial interlocução de envio e retorno de conhecimentos, de recebimento e doação de informações. Esse conceito exemplifica o que acontece com os textos nas mídias digitais como o Youtube, abarcando vídeos diversos, desde produções independentes até formulações mais profissionais, que se utilizam da multimodalidade textual como recurso de linguagem profícuo. O hibridismo cultural, que afeta/altera a ideia que temos hoje de texto abrange o entrecruzamento de representações sígnicas no texto, porque

são “vozes de supervalorização de diferenças culturais” (RODRIGUES, 2014a, p. 167).

Os gêneros textuais multimodais são, assim, “portadores de cultura. São artefatos que literalmente incorporam conhecimento – conhecimento sobre estética, economia, política, crenças religiosas e todas as várias dimensões daquilo que conhecemos por cultura humana” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 23). Por isso é importante que sejam estudados, e ensinados, a partir do olhar semiótico, isto é, uma perspectiva que abranja o intertextual, o contexto, as associações, sendo influentes na formação cultural de um povo, a partir da identificação dos recursos de linguagem que utilizam, “prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes” (BRASIL, 2006, p. 28).

O videoclipe

Um dos textos mais acessados nas plataformas digitais é o videoclipe. De caráter comercial, o gênero textual videoclipe pode ser considerado uma configuração audiovisual com uma estrutura particular e linguagem multimodal de produção recente, contemporânea, levando em conta outros gêneros como o filme, por exemplo. Segundo Holzbach (2016), o primeiro registro sobre o videoclipe, documentado nas pesquisas acadêmicas, está marcado por uma média de tempo de quarenta anos de história. Para problematizar os poucos olhares sobre essa produção audiovisual, que foi vítima de diversos preconceitos, sendo acusada de promover o aumento do consumo de drogas e entorpecentes por jovens, além da falta de criticidade e criatividade, como julgavam os críticos de cinema da época, a autora cita o estudo de Goodwin (1992), a primeira pesquisa feita sobre o videoclipe em esfera mundial.

Vemos, então, que essa arte audiovisual foi “vista como um lixo, reino da vulgaridade, império da redundância, massa homogênea de mensagens pasteurizadas” (SANTAELLA, 2020, p. 40).

Joly (2004, p. 133) enuncia que na contemporaneidade “as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras”. Esse processo ocorre direta, inversa e proporcionalmente no gênero multimodal videoclipe. Há uma harmonia (ou desarmonia consciente) e “conversação” entre todos os elementos de linguagem que os compõe (melodia, letra musical, imagens etc.) através de uma proporção adequadamente dividida entre linguagem verbal e não verbal, que transmitem significados separadamente, e em conjunto, proporcionando ao interlocutor uma margem considerável de sentidos na leitura desses enunciados.

Como filho da sétima arte, o videoclipe agrega componentes também das outras artes: som, movimento, palavra, imagem e arte digital. Para Machado (1997, p. 190),

O vídeo é um sistema híbrido; ele opera com códigos significantes distintos, parte importados do cinema, parte importados do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente, da computação gráfica, aos quais acrescenta alguns recursos expressivos específicos, alguns modos de formar idéias ou sensações que lhe são exclusivos.

Pela ação da mutabilidade e multiplicidade, “os gêneros não são estanques e enrijecedores da ação criativa dos falantes da língua” (ASSIS, 2002, p. 19). Como uma tecnologia de atualização constante da linguagem e do texto, o fenômeno da plasticidade cultural, que opera socioculturalmente em todos textos, permite a manutenção e atualização do texto por intermédio da mudança de alguns gêneros textuais que se mantêm pela ação de transfor-

mação (RODRIGUES, 2017), e isso se dá justamente pelo fato de que “um gênero surge de outros gêneros, um gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos, por inversão, por deslocamento, por combinação” (TODOROV, 1980, p. 46).

O videoclipe, de acordo com Soares (2012), surgiu primeiramente na inserção de músicas como trilhas de filmes. O processo era o reverso do que acontece hoje em dia. Primeiramente, era feita a montagem imagística dos vídeos do filme e depois se produzia uma música baseada na cena. Naquele período, os vídeos não tinham recortes. Depois, os produtores de vídeos começaram a se utilizar de músicas já existentes para encaixar nos filmes. E só depois de um tempo veio o advento de produzir os vídeos depois das músicas. Entretanto, o vídeo ainda era inteiro, sem cortes. No decorrer do tempo, passaram para o processo que consiste na criação de uma narrativa que se desenvolve de acordo com a letra da música, utilizando o ritmo da música, o qual influencia na passagem de uma cena para outra no vídeo.

Esse gênero textual consiste na retextualização da música e de sua letra através da utilização de imagens em movimento. Alguns artistas preferem seus vídeos em forma de histórias, nas quais têm um enredo específico como em um filme. Outros produzem vídeos mais estáticos que consistem em focar o rosto do intérprete enquanto dubla a música que é reproduzida, sequencialmente. Ainda outros apresentam performances coreografadas como no caso de Thriller, de Michael Jackson, ou apresentações inteiras em concertos e shows como as bandas de rock, pop rock, e ainda o forró e o sertanejo universitário, no Brasil. Temos também produções em que os indivíduos preferem que imagens caleidoscópicas acompanhem a sua música como o trance (um dos principais gêneros musicais derivados da música eletrônica) e algumas bandas de rock americanas/inglesas.

O videoclipe possui sua grande influência no espaço midiático, pois participa das áreas em que a informação e a cultura são difundidas. Ele corrobora para a formação de cidadãos de forma não padrão e assistemática, classificados, vulgarmente, enquanto cultura de massa. Isto é comprovado na sociedade atual por uma gama considerável de videófilos, sujeitos que para saberem dos lançamentos, em primeira mão, dos seus artistas prediletos, acompanham a MTV, o Youtube, o Multishow, Bis, Vevo etc.

Diferentemente dos gêneros textuais tradicionais, principalmente os predominantemente verbais, o videoclipe desloca-se de um âmbito de conforto e conformidade e parte para um espaço mais amplo. Como é próprio dos gêneros multimodais, ele faz uso de diversos recursos disponíveis na linguagem para compor seus sentidos, passando do “meramente” textual, “o sistema (language), uma estrutura sem forma, sem cor, sem brilho, sem tom, sem odor, sem vida, isto é, sem movimento, performance”, para a esfera do discurso e da mídia (RODRIGUES, 2011, p.51).

Por meio do seu caráter híbrido, existe a possibilidade de uma leitura plural, a qual não está fixada a uma semântica tradicional, da letra e do lexema, muito menos assemelha-se apenas ao sentido do morfema, mas foca numa conjuntura, porque surge da junção de diversas áreas: midiática, artística, comunicativa, computacional etc., as quais formaram, pela necessidade socio-cultural, o videoclipe.

Para Janotti (2008, p. 1),

[...] o videoclipe carrega consigo as possibilidades da fruição musical e da imagem não como representação, mas como uma associação de sensações caleidoscópicas. A imagem assume o status de impura (ou suja) se comparada à pureza (ou limpeza) da sonoridade fora do imbricamento imagético.

Didaticamente, é possível separar e identificar as linguagens que compõem esse gênero, sendo as básicas: sonora, visual, verbal e performática. Entretanto, todas estão ligadas, como córrego de um rio: água, força, direção, margens e o local que desagua. São elementos independentes, mas estão ligados pela montagem ou “colagem eletrônica” (SOARES, 2012, p. 19), em diálogo uns com os outros. As cenas, por mais que sejam gravadas, separadamente, são unidas para compor a narrativa ficcional videoclíptica.

Esses textos oferecem um novo olhar para as diferentes projeções da enunciação e sobre os efeitos obtidos ao se examinarem a perspectiva das semioses construídas. Como elenca Barros (2005, p. 60), passa-se a observar a “ocupação do espaço, [...] a focalização e o posicionamento da câmera, [...] os jogos de luz [...], e assim por diante”. Por essa ótica, consideramos diversas as possibilidades de leitura e tipos de leitor de um videoclipe, dependendo para onde a perspectiva esteja direcionada. Por essa razão, Santaella (2012, p. 46) considera a leitura do verbal, mas também aquela que se percebe a

[...] variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais [...] também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo [...] o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos.

No videoclipe, a performance revela o que o signo linguístico encobre, e vice-versa, enquanto palavra, texto fixo, revelando o sentido que resulta do diálogo entre sonoridade e letra, imagem e movimento. Para Baudelaire (1998), performance é poesia com braços e pernas; é dança, atuação, gesticulação, desempenho que tem o mérito de ser palpável ao olho humano.

Assim, o gênero multimodal videoclipe tem o intuito comercial de divulgar e atrair a atenção para o intérprete e a música proposta, seus valores: ideologias e identidades. Na esfera artística/criativa, objetiva ampliar os sentidos anteriormente pretendidos através canção, além de proporcionar experiências de catarse (identificação), e assim sensibilizar, aguçar os sentimentos e as sensações, promovendo as emoções e a ativação/reativação das memórias coletivas e individuais (HALBWACHS, 2006). Soares (2012, p. 34) explica que

Como gênero televisual pós-moderno que é, o videoclipe agrega conceitos que regem a teoria do cinema, abordagens da própria natureza televisiva e ecos da retórica publicitária. Estes tópicos estão reunidos sob a perspectiva de que, como atesta Arlindo Machado, a especificidade da linguagem do vídeo talvez seja não ter especificidade. Em outras palavras: se é possível estabilizar a dinâmica das articulações na criação a partir do vídeo, este sustentáculo é o do hibridismo.

Na esfera comercial, o gênero em questão é produzido pelas áreas de Comunicação e Arte & Mídia. Para os estudiosos da área, ele tem como finalidade “persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado” (MEDEIROS; TOMASI, 2004, p. 521). O intuito dessa mídia é divulgar e vender, mas o lucro não vem diretamente da produção do videoclipe, mas por meio do apelo publicitário, agregado ao veículo midiático: TV e/ou Web.

A multimodalidade textual do videoclipe à luz da Semiótica Discursiva

Segundo Santaella (2020), a Semiótica não é mais uma teoria, é um modo de ver a vida: abre o nosso foco de atenção. Em outra publicação, a autora argumenta que “a semiótica não se limita a ser um método de análise”, “voltado a desvelar o significado das mais variadas mensagens que circulam pela cultura”. Para autora, a pesquisa semiótica decorre do estudo da “semiose (*semeiosis*), ou seja, da ação exercida pelo signo no processo de construção de novos signos e possibilidades de significação” (SANTAELLA, 2016, p. 31). Processo que se configura nos mais variados gêneros textuais. Diante disso, hoje consideramos que “não são os signos que constituem o objeto de análise semiológica e, sim, o texto” (SANTAELLA, 1986, p. 184), a exemplo dos gêneros textuais audiovisuais constituídos por múltiplas linguagens, como o videoclipe, que definimos como objeto de estudo desta pesquisa.

A partir dessa possibilidade de análise e de desvelamento de significações em textos da mídia, percebe-se que “essa enxurrada de linguagens que se movimentam nas telas”, no contexto do hipertexto e da multimídia, embora eminentemente complexas, não têm nada de caótica. Elas obedecem “a princípios de organização responsáveis pela instauração de uma nova linguagem, a hipermídia” (SANTAELLA, 2012, p. 2027). Mediante este entendimento, estabelecemos um roteiro de leitura semiótica para os textos que hoje são constituídos de modos complexos de linguagem, a exemplo dos vídeos publicitários.

No filme Videodrome (1983) (figura 1), David Cronenberg procura desconstruir a ideia clássica do que compõe o vídeo. O diretor e roteirista busca diferenciar a função da TV e do cine-

ma. Para ele, o cinema contém a primazia da arte, a qual busca apenas contemplação, aquela que por si só se basta. Já a TV (e a internet, considerando o século XXI) é dominadora do ser humano, o comanda e o “suga” para dentro da tela. O telespectador fica fascinado pelo vídeo e, em seguida, é dominado. Por isso, o videoclipe, por mais que contenha o aspecto artístico, a função publicitária supera: pretende convencer, persuadir e vender.

Figura 1: *Composé* do filme Videodrome



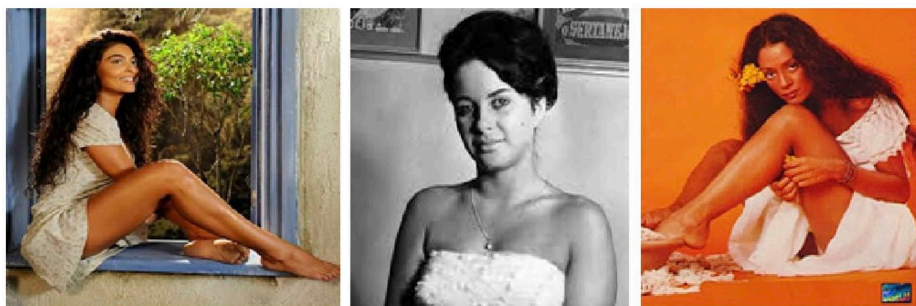
Fonte: Marques (2003)

A língua é estruturada, mas a linguagem é ideológica. Assim, o sujeito é aquele que se constitui dentro da prática discursiva, uma teia que fixa/atraí valores (fé, moral...), conceitos, modo de ver, suas experiências, histórias, elementos socio humanos que permeiam-se formando um aglomerado complexo (RODRIGUES, 2011), que “implica ocupar determinados lugares. Pensar sobre implica, igualmente, ocupar, escolher determinados lugares” (BRAIT; MELO, 2008, p. 15). É o caso das produções audiovisuais brasileiras. Elas permeiam a identidade dos indivíduos através de produções (videoclipes, músicas, filmes) que se baseiam em temáticas do cotidiano brasileiro, procurando entreter, mas

também expor suas composições audiovisuais mediante o fenômeno do hibridismo cultural, como destacamos anteriormente e buscaremos demonstrar em seguida com alguns exemplos.

Em meados de 1975, como trilha sonora de uma das novelas mais populares da Rede Globo de televisão, propagou-se a música “Modinha para Gabriela” (Dorival Caymmi), interpretada por Gal Costa. A música animava um conjunto de imagens da telenovela num processo de semiose que resultou num videoclipe promocional (verbo-visual-sonoro) que convidava os telespectadores da trama novelística da época para junto da televisão. Uma práxis de época. A leitura desse hit hoje permite-nos perceber que as imagens afetivas de Gabriela (mulher brigona e ousada, que andava descalça e com vestidos extremamente curtos, e muito trabalhadora) sempre foram atualizadas na teledramaturgia brasileira através de figuras fortes da cena artística do país (de Juliana Paes, para telespectadores mais recentes; Jeannette Volpu e/ou Sônia Braga, para os telespectadores que acompanharam a saga da primeira e da segunda Gabriela, respectivamente [figuras 2 e 3]), mas com uma certa “coerência” de reprodução que nos intrigou em nosso estudo, considerando o fato de que as décadas que separam/unem esses textos não representam, nos vídeos comerciais da emissora, uma mudança de paradigma na figura de Gabriela.

Figura 2: As três figuras televisivas de Gabriela



Fonte: Paes (2012); Almeida (2012); Robertson [s/d.]

Figura 3: Gabriela sobre o telhado cor de terra e a pipa da diversidade que se empalidece



Fonte: Roxo (2012)

Os videoclipes são gêneros textuais que materializam um estilo de época e definem uma historicidade da produção audiovisual brasileira ao passo que também atualizam a memória afetiva de muitos consumidores da música e da teledramaturgia nacionais. Em 1983, Tim Maia cantava “Vale tudo”. O videoclipe, retextualizado a partir da música do artista, fixou/atualizou na mente dos telespectadores uma lembrança de época do brasileiro, em que a discoteca embalava os salões de dança dos anos 70 e 80 (figura 4).

Figura 4: Cenas do videoclipe “Vale tudo”, de Tim Maia



Fonte: Herman (2013)

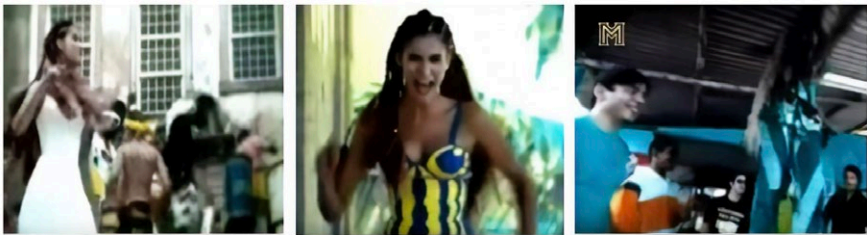
Nos videocliques de três épocas que comercializavam a saga de Gabriela na teledramaturgia da Rede Globo de Televisão há a caracterização de uma figura sólida. Uma forma fixa de identidade visual. A representação dessa personagem nas três adaptações de novela e, principalmente, nos vídeos comerciais, em cada época, não se alterou pelo processo de hibridização cultural. Nas adaptações da personagem feminina da narrativa de Jorge Amado temos representações de cores, formas, traços... (corpo, pele, cabelo, roupas...) conservados no decorrer das épocas. Há, por parte dos autores dos textos, o apego consciente ao exotismo de tradição visual através de recursos audiovisuais que simulam a leitura de folhetins. Já o videoclipe de Tim Maia, permite-nos identificar uma ironia ideológica de época, em versos que até hoje ecoam no Youtube e em outras plataformas de vídeo, provocando/atualizando o efeito semântico da contradição, promovido por uma enunciação de suposta alusão ao diverso, mas que culmina em preconceito. A tal liberdade cantada por Tim Maia é ainda condicionada, porque cada um pode “ser o que quiser”, uma “festa”, de luzes, cores e sons, como propõe a semiose de retextualização do videoclipe, mas que não permite “dançar homem com homem nem mulher com mulher”.

Zanutto e Navarro (2010) assinalam que as fronteiras dos enunciados demarcam outros enunciados, os quais têm sua formação, concordância e divergência frente ao enunciado inicial. Assim sendo, é possível realizar a seleção da temática abordada, da frequência enunciativa etc., da seguinte forma: o brasileiro tenta definir-se em sua arte (teledramaturgia, composições musicais, videocliques) e delimitar sua identidade mediante lexemas modais ou simbólicos que tendem a ser direcionados para o óbvio, como o hit baiano “Praieiro”: “eu sou brasileiro, eu sou do litoral, eu sou do mundo inteiro, eu sou do carnaval” (Jammil e Uma Noite). O enunciado musical pretende representar a identidade nacional numa semiose

de modos dinâmicos que parte do ampla (eu sou brasileiro) para o restrito (eu sou do litoral) e desemboca na multiplicidade (eu sou do carnaval), mas que não representa a totalidade do povo brasileiro que se carnavaliza em interiores geográficos de culturas sertanejas, por exemplo, que colorem as margens/imagens de um hibridismo cultural nacional multiforme/multicolor (RODRIGUES, 2014b) também no interior.

Vemos essa mesma significação no arranjo semiótico do videoclipe “Bate Lata”, da Banda Beijo (figura 5), em que aparecem adereços e objetos de memória com sentidos cósmicos que “permitem significar/ressignificar num tempo e num espaço que se impõem” (RODRIGUES, 2011, p. 188), relacionados à bandeira do Brasil. Explicitamente, as cores verde, amarelo e azul, na indumentária da artista, associadas às ruas de Salvador e ao instrumento “agogô” pretendem desenhar, no videoclipe, a ideia carnavalesca de povo baiano e cultura brasileira como hiatos persuasivos de região-nação – a Bahia “de todos os Santos”.

Figura 5: “Bate Lata”, Banda Beijo



Fonte: Kinhomash (2012)

Como pudemos observar, o estudo dos textos audiovisuais numa perspectiva semiótica discursiva revela-se significativo pelo fato de considerar “outros aspectos externos à língua [...]: os elementos históricos, sociais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem” (BRANDÃO, 2008, p. 29), somados ao fenômeno da multimodalidade da linguagem,

recurso relevante para a leitura de textos que circulam na contemporaneidade repletos de sentidos e poderes de persuasão. Através desses textos e suas significações, os sujeitos visitam campos imaginários de ideologias diversas e identidades que são atualizados pelos processos de semioses, próprios do multiculturalismo. Dominar esses recursos de leitura hoje significa potencializar nosso olhar para o diverso, enxergar/compreender o múltiplo e o cultural.

Considerações Finais

À luz dos estudos da linguagem, numa perspectiva semiótica discursiva, e do fenômeno da multimodalidade textual, demonstramos que o videoclipe deve ser objeto de estudo acadêmico, apesar de sua classificação preconceituosa como “cultura de massa”. Justamente por essa classificação, interessamo-nos pelo estudo desse gênero textual, complexo e repleto de aspectos ideológicos, elementos de linguagem variados e de possibilidades para a verificação das identidades postas através dos sujeitos que enunciam para seus diversos interlocutores, produzindo sentidos e demarcando seus espaços artístico-culturais.

Nosso estudo atentou para a materialidade da linguagem, bem como para as ideologias e identidades postas pelos produtores dos textos a partir dos modos verbais, do conjunto imagético-figurativo, efeitos sonoros e performativos dos textos examinados. Verificamos que a leitura do videoclipe se dá através de métodos específicos de análise dos efeitos de sentido e significados produzidos e atualizados mediante as intenções daqueles que os produzem, permitindo uma leitura plural (mas muitas vezes condicionada) frente as possibilidades que o texto multimodal concede. Verificamos ainda que os objetivos artísticos e persuasivos são

pré-determinados na construção desse gênero textual e têm o intuito socioeconômico de divulgação comercial.

Essa pesquisa abre precedentes para outros estudos acerca da recepção do leitor frente ao gênero multimodal considerado mídia social na plataforma digital do YouTube, entre outras, compartilhado, curtido, visualizado e comentado em escala global. Portanto, tem a possibilidade de abranger os mais diferentes públicos e tipos de interlocutores que permitem a verificação de diversos pontos de vista sobre um mesmo objeto.

Referências

ALMEIDA, J. J. *A novela Gabriela: versão 1961*. [S.l.]: História Mundi, 2012. Disponível em: <http://histormundi.blogspot.com/2012/09/a-novela-gabriela-versao-1961.html>. Acesso em: 27 set. 2019.

ASSIS, J. A. Gêneros textuais, tecnologia e textualização. *Scripta*. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas. V. 6. n. 11. 2002. p. 134-151.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BAUDELAIRE, C. A *Fanfarlo*. São Paulo: La Spiga, 1998.

BRAIT, B; MELO, R. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: BRITO, K. S; *et al* (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygngue, 2005.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, Gênero textual e Leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Múltiplas*

- Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.
- FERNANDES, J. D. C. Introdução à Semiótica. In: ALDRIGUE, A. C. de S.; LEITE, J. E. R. (Org.). *Linguagens: Usos e Reflexões*. V. 8. João Pessoa: Editora Da UFPB, 2011. 185 p.
- FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GOODWIN, A. *Dancing in the Distraction Factory: Music Television and Popular Music*. Minneapolis: University of Minnesota, 1992.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HERMAN, M. *Tim Maia & Sandra Sá vale tudo*. SME (em nome de RCA Records Label), 1983, 3 jul. 2013. Youtube: Marcos Herman. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JdLRkLFSNqE>. Acesso em: 27 set. 2019.
- HOLZBACH, A. D. *A invenção do videoclipe: a história por trás da consolidação de um gênero audiovisual*. Curitiba: Appris, 2016.
- JANOTTI, J. S. *O videoclipe como forma de experiência estética na comunicação contemporânea*. 2008. Disponível em: <http://www.sergiomattos.com.br/liv_tvregionais08.html>. Acesso em: out. 2015.
- JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 7.ed. Campinas, SP: Papi-rus, 2004.
- KINHOMASH. *Banda Beijo - Bate Lata*. UMG (em nome de Universal Music), 2000, 1 jul. 2012. Youtube: Kinhomash. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qtGuyJSZjtY>. Acesso em: 27 set. 2019.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: FABRÍCIO, Branca, et al. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MACHADO, A. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas, SP: Papi-rus, 1997.
- MAROUN, G. R. G. B. *A multiplicidade textual do livro didático de*

português. Brasília, 2006.

MARQUES, R. *Videodrome, o sexo e a violência na televisão*. Suíça: 2003. Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/jollyroger_80s_para_as_massas/2015/05/videodrome-o-sexo-e-a-violencia-na-televisao.html. Acesso em: 27 set. 2019.

MEDEIROS, J. B; TOMASI, C. *Como a linguagem funciona – Português Forense: a produção do sentido*. São Paulo: Atlas, 2004.

MILLER, J. *O corpo presente: uma experiência sobre Dança – Educação*. Educação temática digital. Campinas, SP v.16 n.1 p.100-114 jan./abr.2014 ISSN 1676-2592.

PAES, J. *Ensaio Gabriela*. [S.l.], 12 jun. 2012. Flickr: Juliana Paes. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/julianapaesoficial/7180406431>. Acesso em 27 set. 2019.

PINTO, A. C. S. *A leitura em sala de aula: uma abordagem multimodal de textos publicitários*. Campina Grande - PB, 2008.

ROBERTSON, J. *Sonia Braga atuou em ‘Gabriela, Cravo e Canela’*, novela exibida em 1975. [s/d.] Pinterest: Jamie Robertson. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/175851560430799052/>. Acesso em: 27 set. 2019.

RODRIGUES, L. P. *O apocalipse na literatura de cordel: uma abordagem semiótica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

RODRIGUES, L. P. *Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas*. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RODRIGUES, L. P. O “entre-lugar” dos folhetos de cordel no século XXI. *Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*. Londrina, PR: Boitatá, 2014a. p. 158-176.

RODRIGUES, L. P. Tríade arquetípica do feminino no imaginário religioso cristão: Eva, Maria e Madalena. In: SILVA, A.P. et al. (organizador). *Artimanhas do desejo: ensaios de literatura, psicologia, lingua-*

gens. São Paulo: Scortecci, 2014b. p. 189-208.

RODRIGUES, L. P. Por uma linguística da prática. In: ATAÍDE, C. et al. (organizador). *GELNE 40 ANOS: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 69-89.

ROJO, R; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROXO, E. *Cena de Gabriela atrás da pipa com Juliana Paes vai ao ar no dia 25*. Folha de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1121601-cena-de-gabriela-atras-da-pipa-com-juliana-paes-vai-ao-ar-no-dia-25.shtml>. Acesso em: 27 set. 2019.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTAELLA L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA L. Memória e perspectivas da semiótica no Brasil. *Intexto*. n. 37, p. 22-33, set./dez. 2016. E-ISSN 1807-8583.

SANTAELLA L. *Cultura das mídias*. São Bernardo do Campo, SP: Editora CoD3S, 2020.

SOARES, T. *Videoclipe: O Elogio da Desarmonia*. João Pessoa: Livro Rápido, 2012.

TODOROV, T. *Os Gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VIDEODROME: *A síndrome do vídeo*. Direção: David Cronenberg. Produção: Claude Héroux. Roteiro: David Cronenberg. Música: Howard Shore. Los Angeles: Canadian Film Development Corporation, 1983. 1 DVD (87 min), color. Distribuído por Universal Pictures.

ZANUTTO, F; NAVARRO, P. Discurso de mídia e identidade jovem: a história e a memória em letras e imagens. In: SILVA, A. M M. et al. (Orgs.). *De memória e de identidade: estudos interdisciplinares*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2010. p. 35-66.

As marcas de oralidade no telejornalismo: uma análise do Picos Notícia 1ª Edição

 Elaine Maria Luz Barbosa

 Juscelino Francisco do Nascimento

Introdução

Os telejornais se constituem como poderosos meios de propagação de conteúdo e ideologias, tendo como matéria-prima a oralidade, cuidadosamente elaborada a partir de um texto escrito. Suas produções estão ancoradas na norma padrão da Língua Portuguesa, com o objetivo de haver uma ampla e eficaz compreensão por parte de todos os telespectadores, tornando, assim, o processo de comunicação eficiente. Contudo, é importante salientar que a maior parte das regiões do Brasil, ricas em cultura e costumes, inclusive linguísticos, possuem suas próprias emissoras locais de te-

Elaine Maria Luz Barbosa. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo e em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Assessoria de Comunicação e Jornalismo Digital, pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá, e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Metropolitana. E-mail: elaineluzb@gmail.com

Juscelino Francisco do Nascimento. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Graduado em Letras/Inglês pela UFPI. Atualmente, é Professor Adjunto I da UFPI, Diretor Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos; Professor Formador do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI); e Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL), da UFPI; e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: juscelino@ufpi.edu.br

levisão, nas quais, inevitavelmente, a linguagem planejada sofrerá, naturalmente, interferência dos mais variados meios.

Dessa forma, não se pode negar que diferentes fatores, como a variação linguística, entendida como um fenômeno natural e comum, acabam se fazendo presente no discurso oral dos profissionais de comunicação, que, por sua vez, por serem o principal elo entre a notícia e o público, têm o poder de influenciar os diversos aspectos da vida dos telespectadores. Por este motivo, esta pesquisa tratará sobre a presença das marcas de oralidade no discurso da mídia digital, especificamente na fala dos repórteres do Picos Notícia 1ª Edição, por ser este o principal noticiário televisivo da cidade de Picos e de sua macrorregião.

A proposta da pesquisa que se apresenta, portanto, é entender de que maneira a presença das marcas de oralidade nas informações veiculadas no Picos Notícia 1ª Edição se configura como um instrumento de valorização da identidade linguística da região.

Neste estudo, objetiva-se, de maneira geral, analisar as marcas de oralidade presentes nas reportagens audiovisuais do noticiário da TV Picos. De maneira específica, os objetivos estão centrados em descrever as particularidades da linguagem nas produções audiovisuais do Picos Notícia 1ª Edição, levando em consideração a influência do padrão linguístico normativo, da variação linguística da língua portuguesa e também do padrão estético jornalístico; identificar as marcas de oralidade que se fazem presentes no noticiário da TV Picos; e, verificar como as marcas de oralidade nas falas dos repórteres possibilitam a valorização da identidade linguística, social e cultural e uma maior aproximação com o público do telejornal.

Considerando o objeto delimitado da pesquisa, parte-se, então, do pressuposto de que as marcas de oralidade presentes nas reportagens audiovisuais do Picos Notícia 1ª Edição promovem a construção de mecanismos que reforçam a identidade da popu-

lação picoense, ao se estabelecer como um importante e essencial aparato de valorização linguística e de aproximação com a comunidade falante, servindo também de base para a conscientização sobre valores linguísticos, sociais e culturais.

Assim, a motivação de dissertar sobre o tema surgiu do fato de que a oralidade é representada como o mecanismo principal e estruturador do discurso telejornalístico. Contudo, apesar de haver um planejamento, a fala dos repórteres acontece, na maior parte do tempo, em um contexto mais informal e espontâneo, deixando, assim, marcas de oralidade evidenciadas durante o processo de execução da língua falada.

Dessa forma, o interesse em estudar a presença das marcas de oralidade na fala dos repórteres do noticiário da TV Picos deve-se ao dinamismo presente nos fenômenos linguísticos da fala, com o desprendimento cada vez mais frequente da formalidade do texto e a presença das variações linguísticas em níveis lexicais, fonéticos e sintáticos.

Esta pesquisa, portanto, é relevante para o campo da Sociolinguística, pois mobiliza uma ampliação do conhecimento referente à pluralidade linguística presente no Português brasileiro e, também, provoca uma conscientização sobre a necessidade de respeitar essas variantes como parte importante da identidade sócio-cultural de um povo. Além disso, como todo recurso midiático, o telejornal exerce significativa influência na vida dos telespectadores, especialmente no aspecto linguístico, já que possui o discurso oral como matéria-prima. Assim, a pesquisa servirá de embasamento para os estudos a respeito da oralidade, da variação e identidade linguística como também para o campo jornalístico, através da análise das produções midiáticas do telejornalismo picoense.

Para cumprir os objetivos propostos, este artigo está organizado em cinco seções: a primeira diz respeito à metodologia, na

qual há a explicação a respeito do método e dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa; na segunda, encontra-se a fundamentação teórica, em que discorremos sobre a linguagem formal e as variações linguísticas, a linguagem jornalística, o telejornalismo e o discurso oral. Posteriormente, apresentamos o *corpus* da pesquisa através de uma contextualização a respeito do noticiário da TV Picos, o Picos Notícia 1ª Edição e, por fim, a última seção é reservada à apresentação e análise dos dados referentes ao *corpus*.

Assim, o desenvolvimento do estudo permitiu a constatação de que as produções do noticiário supracitado são formuladas com base nos princípios formais da gramática normativa, estando também em conformidade com as normas estabelecidas pelos manuais de redação jornalística. Contudo, marcas de oralidade próprias da região se fazem presentes no discurso, evidenciando-se como um meio de valorização da identidade linguística local.

Metodologia

Neste trabalho, utilizou-se uma análise descritiva a respeito das marcas de oralidade presentes na fala dos repórteres do Picos Notícia 1ª Edição, noticiário local transmitido pela TV Picos, e de como essas marcas se constituem como uma ferramenta importante na valorização linguística da região. No que diz respeito à abordagem, propõe-se uma pesquisa quantitativa e qualitativa, que permite a quantificação estatística dos elementos encontrados como também o detalhamento dos resultados alcançados para, desse modo, extrair sentidos e significados dos fenômenos estudados.

No que diz respeito à pesquisa quanto ao procedimento, trata-se de um estudo de caso, pois permite a investigação de um caso particular, isto é, de uma realidade específica sem a necessidade de características generalizantes. Assim, serão utilizados, na in-

vestigação, os seguintes procedimentos metodológicos: a transcrição do discurso oral dos repórteres do Picos Notícia 1ª Edição, seguindo todos os preceitos da área de conhecimento e utilizando o Alfabeto Fonético Internacional, através dos vídeos divulgados na página oficial da TV Picos no Youtube para a identificação das marcas de oralidade; e, a análise, interpretação e categorização do *corpus* de pesquisa.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 17), o estudo de caso:

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

A partir dos métodos de pesquisa descritos acima, este trabalho foi realizado por meio das seguintes fases: leitura, análise e interpretação de livros, textos, artigos, monografias, de forma a evidenciar um conhecimento e entendimento a respeito do pensamento de outros autores, acrescentando visão, ideias e opiniões próprias na redação do trabalho científico. Este momento inicial teve como finalidade compreender os principais aspectos que dizem respeito à linguagem e à estética jornalística, ao posicionamento dos profissionais de comunicação frente aos manuais de redação das empresas midiáticas e, especialmente, compreender a língua como uma instituição social passível de mudanças, levando em consideração as abordagens referentes à variação linguística, movimento natural e comum de uma língua, com características e particularidades próprias de determinada região.

A etapa seguinte correspondeu ao momento de realização da transcrição de reportagens audiovisuais do Picos Notícia 1ª Edi-

ção, tendo como base o segundo semestre do ano de 2020. As reportagens analisadas foram escolhidas apenas por uma questão organizacional, sendo assim, o aspecto temporal não teve importância primordial. A transcrição foi feita exclusivamente através de vídeos contendo o noticiário completo da emissora, divulgados na página oficial da TV Picos no Canal Youtube, para que seja possível a identificação e quantificação das marcas de oralidade presentes no discurso oral dos repórteres com base nos aspectos lexicais, fonéticos e sintáticos ou, ainda, a presença do uso de expressões mais informais como gírias e expressões regionais.

A próxima etapa diz respeito ao processo de análise, interpretação e categorização do *corpus* de pesquisa, que permitiu uma reflexão e um melhor entendimento a respeito das particularidades da linguagem, especificamente no que diz respeito ao discurso oral midiático e às marcas de oralidade com os aspectos característicos da região, e de como essas marcas encontradas representam um importante mecanismo para a valorização linguística, social e cultural do povo picoense. Dessa forma, este momento possibilitou um aprofundamento sobre os dados coletados, para que fosse possível a verificação das proposições levantadas para o problema de pesquisa.

A última etapa do trabalho de pesquisa concretizou-se com a organização da análise e interpretação dos dados investigados e coletados no decorrer do estudo, juntamente com o aporte teórico para a redação final e apresentação do trabalho científico. Esta fase se caracteriza tão importante quanto os demais momentos já descritos, pois promove, a partir da percepção crítica fundamentada e investigada, uma série de contribuições para o meio acadêmico e social, como o crescimento pessoal e intelectual do pesquisador, a evolução da ciência, além de auxiliar significativamente na incorporação de novos conhecimentos e de melhorias para a comunidade na qual a pesquisa encontra-se inserida.

A linguagem formal e a variação linguística

A norma-padrão da Língua Portuguesa constituiu-se a partir de um anseio de unificação da língua com o intuito de torná-la homogênea – embora este processo não seja possível de acontecer, devido à enorme e rica diversidade linguística presente no nosso país - estabelecendo, dessa forma, uma espécie de modelo ideal, isto é, um padrão que fosse capaz de combater as mudanças e variações presentes nos fenômenos linguísticos. (NUNES; COSTA, 2017, p. 106)

Em conformidade com essa afirmação, Faraco (2002, p. 44) aponta que:

[...] o processo de padronização teve, historicamente, um curioso efeito — o de aproximar, no imaginário das comunidades linguísticas, o padrão e a língua. Desse modo, é o padrão que passa a constituir a referência com a qual os falantes (ou, pelo menos, aqueles grupos sociais que operam mais diretamente com ele) dão sentido à realidade linguística. Atribui-se à língua, por esse viés, um caráter homogêneo, o que redundava em tratar a variação e a mudança linguísticas como desvios, como erros, como não língua. É-lhes, no fundo, incompreensível aquilo que se depreende dos estudos científicos sistemáticos dos últimos duzentos anos: uma língua só existe como um conjunto de variedades (que se entrecruzam continuamente) e a mudança é um processo inexorável (que alcança todas as variedades em múltiplas direções).

Partindo desses pressupostos, entende-se que o ato de padronizar buscava adequar a utilização da língua materna por parte dos falantes. Assim, a gramática normativa se apresenta como um código formal de padronização do comportamento linguístico, uma

espécie de “repositório de regras de bem escrever e falar, organizadas de forma compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico [...] desvinculadas do uso real da língua, regidas pelas noções de “certo” e de “errado”, em que certo é o que está de acordo com as regras de tais gramáticas, ao passo que tudo o que não se conformar a essas regras é taxado de erro e deve ser corrigido” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 74).

Ao tratar sobre a gramática normativa, Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010, p. 16) discorrem que ela “[...] descreve e estabelece as regras a serem seguidas por todos aqueles que querem falar e escrever de acordo com a norma-padrão”. Com isso, os falantes acabam sempre se mantendo na perspectiva do certo e errado dentro do uso linguístico, tentando a todo momento adequar seu discurso (seja ele escrito ou oral) àquilo considerado socialmente prestigiado, não levando em conta o fato que a língua é heterogênea e dinâmica, que pode adequar-se a diferentes contextos comunicacionais e ser utilizada de várias maneiras.

Dito isso, é importante retornarmos aos postulados de Ferdinand de Saussure (1995), que estabeleceu a língua como um fator social. Com isso, sua obra-prima, *Curso de Linguística Geral*, abriu novos rumos e permitiu um aprofundamento a respeito dos estudos linguísticos. William Labov (2008), precursor dos estudos sociolinguísticos, por exemplo, apresentou teorias de grande relevância para a área ao estabelecer a relação entre o social e o linguístico. Por isso, procurou enfatizar a análise, descrição e interpretação das manifestações linguísticas nos diversos contextos sociais e comunicacionais, levando em conta, sobretudo, as mudanças e variações que ocorrem na fala.

De acordo com Labov (2008), a língua não é um sistema isolado, pois a variação acontece de forma regular e ordenada, estando presente em todos os níveis linguísticos, como os de natureza fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e

estilístico-pragmática, salientando que essas variações são condicionadas tanto por fatores linguísticos como extralinguísticos dentro de uma comunidade de fala, possibilitando mudanças nos processos de interação entre os falantes sem perder, contudo, a sua função.

Em conformidade com estes ideais, Lopes (1999, p. 26) aponta que:

[...] a variação é inerente às línguas e ela [...] não é aleatória, mas sistemática e predizível, tanto estrutural quanto socialmente. [...] há de se considerar na análise linguística a inter-relação de fatores internos e externos ao sistema. Um dos aspectos mais interessantes dessa perspectiva é a possibilidade de se observar a dinamicidade da mudança em progresso quando se estudam fenômenos variáveis num determinado momento e nas diferentes faixas etárias, o que se convencionou chamar de estudo da mudança em tempo aparente.

Sendo a linguagem, portanto, heterogênea e constituída de fenômenos variáveis e sobretudo por ser um fator social, a fala – manifestação oral da linguagem – apresentará, portanto, traços específicos e característicos de fatores culturais, econômicos, geográficos, entre outros. Conforme aponta Bagno (2007, p. 15) “embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade.”.

Considerando o aspecto social da língua, é possível perceber que esta se caracteriza como um dos principais pontos para a formação do sentimento de identidade entre os falantes de determinada comunidade, pois compartilham traços e marcas de reconhecimento comum. Pavan (2010, p. 522) complementa, então, que “a ênfase é para o caráter relacional, sendo uma construção social

que permite aos indivíduos um sentimento de pertença ou uma identificação comum a comunidade com maior grau de coesão”.

Percebe-se, dessa maneira, a necessidade de compreender a língua como um elemento vivo que está em constante evolução e adaptação, sendo as variações aspectos comuns e naturais do sistema linguístico, ocorrendo de forma organizada no espaço e tempo, se caracterizando como um importante fator de identidade social, devendo, por este motivo, haver por parte de todos aceitação, respeito e tolerância.

A linguagem jornalística

As relações humanas estão pautadas nos processos de interação realizados por meio da comunicação, seja para se expressar, dialogar, partilhar, entender e compartilhar. A comunicação é também um comportamento, um agir, no qual as ações são voltadas para as relações mútuas, permitindo assim o surgimento de um processo de socialização. Para Berlo (2003, p. 1), “as pessoas podem comunicar-se em muitos níveis, por muitas razões, com muitas pessoas, de muitas formas”. O jornalismo está estritamente relacionado ao ato de promover a comunicação através do processo de produção de ações voltadas para a transmissão e recepção de mensagens, fazendo, para isso, uso de recursos físicos (fala, audição) e de aparatos tecnológicos. Suas práticas possuem como finalidade partilhar algo, ou seja, tornar comum informações a determinadas pessoas ou grupos, tendo como principal ferramenta a linguagem, seja ela escrita ou oral.

A linguagem jornalística, portanto, tem como intuito registrar fatos e transmitir informações que correspondam ao momento atual do cotidiano e que sejam relevantes para a sociedade. Para isso, suas produções seguem um formato específico e utilizam como referência a norma-padrão da Língua Portuguesa. Contu-

do, é importante frisar que a linguagem nas narrativas jornalísticas deve ser acessível, isto é, deve ser possível compreender a notícia de forma clara e eficiente, pois o jornalismo tem seu trabalho voltado para as massas.

Por isso, muito se discute sobre a necessidade de ampliação da linguagem do jornalismo para um contexto mais informal, levando em consideração as inúmeras diversidades e manifestações sociais, culturais, regionais e linguísticas do país, para deixar a narrativa cada vez mais simples e de fácil interpretação, conseguir uma maior proximidade com o público, que utiliza uma linguagem oral sem tratamento prévio, e, principalmente, para refletir a realidade comunitária de fato.

Ao tratar da linguagem jornalística, Lage (1993) discorre que esta acontece por meio de conjunto de palavras, expressões e regras que são possíveis de serem realizadas tanto no âmbito formal como no coloquial. Para o autor, são impostas muitas restrições no código linguístico do processo de produção da notícia. Assim, ele define a linguagem como um “[...] sistema de signos capaz de servir à comunicação entre indivíduos. Compreende a fala, a escrita, sons, gestos, imagens, formas etc.” (p. 72-73).

Partilhando da mesma perspectiva, Lucena (2011, p. 24) afirma que:

Quando se há uma conciliação entre o interesse de uma comunicação eficiente e ao mesmo tempo de aceitação social, temos uma linguagem jornalística constituída de palavras e expressões possíveis tanto no registro coloquial quanto no registro formal. Isso se aplica a qualquer época ou região, adaptando-se a linguagem às alterações próprias da língua.

Portanto, a linguagem jornalística é um processo que não está ligada apenas ao nível informacional, mas a um contexto de inte-

rações, de relações sociais baseadas na organização, no respeito às diferenças e diversidades socioculturais. Ela produz percepções de mundo, significados, além de reforçar identidades e criar estruturas sociais fundamentadas na coletividade, devendo seu trabalho atender todas as demandas da sociedade.

O telejornalismo e o discurso oral

O telejornal se constitui como um dos meios midiáticos mais presentes no cotidiano das pessoas, pelo fato de possibilitar uma maior sensação de proximidade entre a notícia e o público, pois o veículo permite uma espécie de simulacro da interação face a face entre o narrador dos fatos – o repórter – e o destinatário final da mensagem – os telespectadores.

Para que aconteça este efeito, o telejornalismo se utiliza de inúmeros recursos situados no campo linguístico, como a escrita e a oralidade, com a finalidade de que uma comunicação clara e eficiente seja atingida. O discurso oral representa o mecanismo estruturador das narrativas telejornalísticas, mas este é cuidadosamente elaborado a partir de um texto escrito para que se assemelhe à fala espontânea. A linguagem da TV, portanto, tem, na relação entre a língua escrita e a língua falada, o recurso principal para construção de sentidos das mensagens.

Rezende (2000, p. 60) ao discorrer sobre as características que envolvem a linguagem do telejornalismo, explica que “[...] o ‘oral produzido’ ou ‘escrita oralizada’ é condição essencial para o êxito de espetáculo de tevê junto aos telespectadores. E os telejornais não são exceção”.

Essa relação entre a oralidade e a escrita é entendida não como dicotomia, mas como um processo de ligação ou como Marchusci define, um contínuo. A respeito disso, o autor observa que:

Não resta dúvida de que existem textos tipicamente orais e outros que são tipicamente escritos. Também é certo que há certos fenômenos que são mediados pela escrita e outros são mediados pela fala. As práticas sociais criam formas de transmissão do conhecimento apropriadas tanto à cultura como aos modos de produção. Estas duas classes de textos exibirão diferenças sensíveis entre si, mas os textos restantes estarão dentro da faixa de um contínuo. É até provável que não sejam muitas as diferenças essencialmente linguísticas e que a maioria delas seja de processamento em função do tempo, das condições e dos meios de produção, além das diferenças do tipo de texto realizado (1993, p. 71).

Em conformidade sobre o contínuo linguístico, isto é, essa relação de complementaridade entre a fala e o texto escrito no telejornalismo, Preti aponta que:

[...] a linguagem do jornal, mas também a do rádio, da TV, do cinema, do teatro e da propaganda, mesmo quando escrita, representa uma associação do oral com o escrito, valendo-se das estruturas da fala espontânea, associada aos preceitos da gramática tradicional, o que se tornou norma na linguagem urbana comum (1997, p. 24).

Dessa forma, mesmo o seu discurso estando pautado em uma elaboração prévia por meio da escrita e da norma-padrão da Língua Portuguesa, a concretização de fato ocorre por meio da oralidade. Assim, é possível observar a presença de marcas de oralidade na execução do discurso oral dos repórteres, já que este acontece na maior parte em um contexto mais informal e espontâneo, evidenciando características próprias da comunidade falante onde estão inseridos.

As passagens e entradas ao vivo dos repórteres no noticiário, por exemplo, possibilitam que o uso da língua falada aconteça

de forma mais espontânea e improvisada, já que os profissionais passaram a constituir seus discursos no momento em que a informação ocorre. Com isso, independente de a oralidade estar ancorada nos padrões linguísticos da Língua Portuguesa, é inevitável o aparecimento de marcas ligadas a aspectos regionais e/ou culturais que constituem a formação identitária da comunidade. Por isso, Paternostro (2006, p. 95) defende que “quanto mais as palavras (ou o texto todo como um todo) forem familiares ao telespectador, maior será o grau de comunicação.”

Esta oralidade mais espontânea, portanto, não deve ser entendida como uma forma de corrupção da estética jornalística, mas sim como um mecanismo de identificação e de aproximação entre o noticiário e seu telespectador. Assim, “palavras usadas em situações recorrentes pelos mesmos tipos de locutores acabam por tornar-se portadoras de determinados valores.” (CHARADEAU, 2006, p. 48).

Breve contextualização do Picos Notícia 1ª edição

O *corpus* desta pesquisa diz respeito ao discurso oral dos repórteres do principal noticiário da emissora local de televisão TV Picos, exibido pelo canal 13. Dessa forma, constitui-se de uma análise de quatro reportagens audiovisuais do telejornal supracitado, tendo como base o segundo semestre do ano de 2020, especificamente os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro. As reportagens foram escolhidas por uma questão organizacional. O aspecto temporal, portanto, não teve importância primordial. A análise, por sua vez, ocorrerá por meio da perspectiva lexical, fonética e sintática, sendo feita exclusivamente através de vídeos contendo o noticiário completo, que são divulgados na página oficial da emissora no Canal do Youtube, buscando,

com isso, identificar as marcas de oralidade que se fazem presentes na fala dos repórteres.

A TV Picos é a rede de comunicação televisiva da cidade de Picos – região centro-sul do Piauí, distante 314 km da capital Teresina. A emissora é afiliada à Fundação Antares – Rádio e Televisão Educativa do Piauí, instituição ligada à Secretaria de Educação do Governo do Estado do Piauí (SEDUC – PI), tendo sido idealizada no ano de 2002 por Francisco Erivan Coutinho Lima, José Parreira de Sousa Filho e Odorico Leal de Carvalho, mas sua inauguração só veio acontecer no dia 20 de outubro de 2005, três anos após a entrega do projeto ao governador do Estado. Assim, a emissora consolidou-se como o principal veículo televisivo transmissor de informações que dizem respeito aos acontecimentos de Picos e macrorregião, servindo também como laboratório do curso de jornalismo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – Campus de Picos.

O recorte do *corpus* no Picos Notícia 1^a Edição decorre do fato de este ser o primeiro e principal noticiário televisivo do município de Picos, cuja primeira transmissão ocorreu no dia 15 de novembro, apenas 25 dias após a inauguração da emissora, tendo como editor-chefe e apresentador; o jornalista Francisco Erivan Coutinho Lima. Atualmente, o noticiário tem como editora-chefe e apresentadora a jornalista Sheila Fontenele e apresenta em sua programação temáticas variadas com assuntos típicos das editorias de política, polícia, economia, esportes, cultura e cidades, contribuindo, dessa forma, para o processo informativo da capital, do município sede e da macrorregião.

Com relação aos repórteres do noticiário, cujo discurso oral compõe o *corpus* desta pesquisa, todos têm formação superior no curso de Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, a grande maioria pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e/ou pelo Instituto de Educação Superior Rai-

mundo Sá (Faculdade R.Sá), ambos com sede em Picos. Por este motivo, todos os profissionais possuem aptidões e conhecimentos a respeito de toda a rotina produtiva jornalística e da linguagem midiática, sobretudo aquela voltada para o telejornalismo.

Apresentação dos dados

As transcrições a seguir, selecionadas para a análise desta pesquisa, foram realizadas de reportagens veiculadas nos dias 25 de setembro, 6 de outubro, 17 de novembro e 23 de dezembro do ano de 2020, com tempo de duração entre, aproximadamente, três a quatro minutos, narradas, respectivamente, pelos jornalistas Bruna Ravena, Jonas Rocha, Ingrid Moura e Gilciene Monteiro, tendo como temáticas a reabertura das Clínicas de Estética, as queimadas na região do Vale do Guaribas, o Programa PRO Piauí do Governo do Estado e a inauguração de uma galeria de fotos na Secretaria de Educação pela Prefeitura Municipal de Picos, pertencentes às editorias geral, de política e educação.

É necessário ressaltar que praticamente todas as narrações das reportagens são realizadas através do texto em *off*¹, apenas a reportagem exibida no dia 6 de outubro de 2020 apresenta uma pergunta feita *in loco* pelo repórter ao entrevistado. Contudo, nestas reportagens, objetos das transcrições, não houve a realização de passagem², oportunidade em que a oralidade acontece de maneira mais espontânea.

1. Locução coberta por imagens feitas no próprio estúdio televisivo, seguindo o roteiro previamente elaborado.

2. Jargão jornalístico próprio da TV utilizado para designar o momento quando o repórter aparece falando diretamente com os telespectadores, sendo gravado no ambiente que a reportagem acontece.

Reportagem audiovisual do dia 25 de setembro de 2020 do Picos Notícia 1ª Edição, TV Picos Canal 13.

MANCHETE: APÓS QUATRO MESES FECHADAS, AS CLÍNICAS DE ESTÉTICA VOLTARAM A FUNCIONAR EM PICOS

OFF (FALA DO REPÓRTER): Desde o mês de julho, as clínicas de estética foram autorizadas a retomar os atendimentos. Para isso, alguns protocolos de segurança e higienização foram colocados em prática. Dessa forma, o risco de transmissão diminuiu consideravelmente tanto para os profissionais da área quanto para os pacientes.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [ˈdɛsdʒi ˈʊ ˈmɛis ˈdʒi ˈʒulo, ˈas ˈklinikas ˈdʒi ɛsˈtɛʃika ˈforaʊ ˈautoriˈzadas ˈa ˈfɛtoˈmah ˈʊs ˈatɛdʒiˈmɛtʊs. ˈpara ˈisʊ, ˈawˈgũs ˈprotoˈkolʊs ˈdʒi ˈseguˈrãsa ˈi ˈizienizaˈsãʊ ˈforaʊ koloˈkadʊs ˈɛi ˈpraʃika. ˈdɛsa ˈfõhɪma, ˈʊ ˈɦiskʊ ˈdʒi ˈtrãsmiˈsãʊ dʒimiˈnɔi kõsideravewˈmɛʃi ˈtãʊ ˈpara ˈʊs ˈprofisioˈnais ˈda ˈaria ˈkuãʊ ˈpara ˈʊs ˈpasiˈɛʃis.]

OFF (FALA DO REPÓRTER): Nesta clínica, a procura pelos procedimentos não diminuiu. Com isso, o esquema de agendamentos teve que ser adotado para diminuir a demanda de pessoas dentro do espaço.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [ˈnɛsta ˈklinika, ˈa ˈproˈkura ˈpɛlʊs ˈproɛdʒiˈmɛtʊs ˈnãʊ dʒiminiˈi. ˈkõ ˈisʊ, ˈʊ ɛsˈkɛma ˈdʒi ˈagɛdaˈmɛtʊs ˈtɛvi ˈki ˈsɛh ˈadoˈtadʊ ˈpara dʒiminiˈir ˈa ˈdeˈmãda ˈdʒi ˈpɛˈsoas ˈdɛʊʊ ˈdʊ ɛsˈpasʊ.]

OFF (FALA DO REPÓRTER): O momento é de espera e esperança pela vacina contra a covid-19, e enquanto a imunização não fica pronta, as máscaras, frascos de álcool, exaustores e o distanciamento social, seguem como a melhor alternativa para o novo normal.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [ˈʊ moˈmɛtʊ ˈɛ ˈdʒi ɛsˈpɛra ˈi ɛsˈpɛˈrãsa ˈpɛla ˈvaˈsina ˈkõtra ˈa ˈkoˈvidʒi dʒizeˈnɔvi ˈi ɛˈkãʊ ˈa ˈimuniˈzaˈsãʊ ˈnãʊ ˈfika ˈprõta, ˈas ˈmaskaras, ˈfraskʊs ˈdʒi ˈawkoʊ, ɛzaʊsˈtoris

‘i ‘t̃ dʒistãsia’ mēt̃v soci’at̃v, ‘seg̃ei ‘kõmv ‘a me’lor awtefinaʃiva ‘para
‘t̃ ‘noṽv noh’mãv.]

Reportagem audiovisual do dia 6 de outubro de 2020 do Picos
Notícia 1ª Edição, TV Picos Canal 13.

**MANCHETE: AS QUEIMADAS NA REGIÃO DO VALE DO
GUARIBAS**

OFF (FALA DO REPÓRTER): As chamuscas descontroladas consomem tudo pela frente. Em questão de horas, dezenas de pequenos agricultores viram o pasto dos animais se alimentarem durante o período de seca e seus cercados serem destruídos pelo fogo.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [‘as ‘ʃamas deskõt̃v’ ladas kõ’som̃ei
‘tud̃v ‘pela fr̃ẽʃi. ‘ẽi kes’tãv dʒi ‘oras, de’zenas ‘dʒi pe’keñṽv agri-
ku’toris ‘vir̃at̃v ‘t̃ ‘paʃt̃v ‘d̃ṽv ani’m̃ais ‘si alim̃ẽ’tarei du’rãʃi ‘t̃ pe’rio-
d̃v ‘dʒi ‘seka ‘i ‘seus sefi’kad̃ṽv ‘ser̃ei destru’id̃ṽv ‘pel̃v ‘fog̃ṽv.]

PERGUNTA AO ENTREVISTADO: Registrou mortes de animais?

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [h̃eʒi]’tr̃oṽ ‘moh̃ʃis ‘dʒi ani’m̃ais?]

OFF (FALA DO REPÓRTER): Os moradores da região acreditam que o fogo teve início na zona rural de Picos e se alastrou para o município de Santana do Piauí. Já foram atingidas comunidades como Tanque, Bocolô, Queimada da Ema e Morro Redondo.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [‘ṽs m̃ora’doris ‘da h̃eʒi’ãṽv ak̃rê’di-
tãṽv ‘ki ‘t̃ ‘fog̃ṽv ‘tevi i’nisĩṽv ‘na ‘zona fu’ral ‘dʒi ‘pik̃ṽv ‘i ‘si alas’trou
‘para ‘t̃ muni’sipĩṽv ‘dʒi sãtana d̃ṽv piaui. ‘za ‘for̃at̃ṽv aʃʃi’zidas komu-
ni’dad̃ʒis ‘kõmṽv tãki, boko’lo, kei’mada ‘da ‘ẽma ‘i ‘moh̃ṽv h̃e’dõd̃ṽv.]

OFF (FALA DO REPÓRTER): Há quatro dias as famílias sofrem com a fumaça provocada pelo incêndio. Algumas pessoas abandonaram suas casas e estão abrigadas em residências de parentes em outras comunidades. As famílias que ficaram tenta apagar as chamuscas como podem, usando baldes de água. O ar está irrespirável, principalmente para pessoas com problemas respiratórios.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [‘a ‘kuatrɔ ‘dʒias ‘as fa’milias ‘sɔ-frɛi ‘cũ ‘a fu’masa prɔvɔ’kada ‘pelɔ ɪ’sɛdʒiv. aɔ’gumas pe’soas abã-do’naraɔ ‘suas ‘kazas ‘i ‘istãɔ abri’gadas ‘ɛi fiɛzi’dɛsias ‘dʒi pa’rɛʃis ‘ɛi ‘outras komuni’dadʒis. ‘as fa’milias ‘ke fi’karãɔ ‘tɛta apa’ga ‘as ‘ʃamas ‘kɔmɔ ‘pɔdɛi, u’zãdɔ ‘baldʒis ‘dʒi ‘agwa. ‘ɔ ‘a is’ta iʃɛspi’ra-veɔ, prɪsiparɔ’mɛʃi ‘para pe’soas ‘kɔ prɔ’blɛmas fiɛspira’tɔriɔs.]

Reportagem audiovisual do dia 17 de novembro de 2020 do Picos Notícia 1ª Edição, TV Picos Canal 13.

MANCHETE: PROGRAMA PRO PIAUÍ DO GOVERNO DO ESTADO

OFF (FALA REPÓRTER): Várias escolas da cidade de Picos e região serão reformadas e ampliadas. A ordem de serviço já foi assinada pelo Governador do Estado, Wellington Dias. Uma delas é a Unidade Escolar Miguel Lidianio.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [‘varias is’kɔlas ‘da si’dadi ‘dʒi ‘pi-kɔs ‘i fiɛzi’ãɔ se’rãɔ fiɛʃɔfi’madas ‘i ãpli’adas. ‘a ‘ɔɦdɛi ‘dʒi sefi’visɔ ‘ʒa ‘foi asĩ’nada ‘pelɔ gɔvɛfna’dɔ ‘dɔ is’tadɔ, u’ɛliɔd ‘dʒias. ‘uã ‘dɛlas ‘ɛ ‘a uni’dadi eskɔ’lahi mi’gɛɔ liɔʒi’ãɔɔ].

OFF (FALA REPÓRTER): A escola contará com quadra coberta, laboratórios de informática, biblioteca, reformas de salas de aula, pintura, troca de piso, entre outros serviços.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [‘a is’kɔla kɔta’ra ‘kɔ ‘kuadra kɔ’behta, labɔra’tɔriɔs ‘dʒi ɪʃɔfi’mãʃika, biblio’teka, fiɛ’fɔʃimas ‘dʒi ‘sa-las ‘dʒi ‘aula, pi’tura, ‘trɔka ‘dʒi ‘pizu, ‘ɛtri ‘outɔs sefi’visɔs].

OFF (FALA REPÓRTER): O governador autorizou, ainda, a reforma da Nona Gerência Regional de Educação. A gerente da Nona GRE explica que a obra será entregue no prazo de cento e oitenta dias.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [‘ɔ gɔvɛfna’dɔ autori’zo a’ĩda ‘a fiɛ’fɔʃima ‘da ‘nɔna ʒɛ’rɛsia fiɛʒiɔ’nãɔ ‘dʒi eduka’sãɔ. ‘a ʒɛ’rɛʃi ‘da

‘nõna ‘grɛ es‘plika ‘ki ‘a ‘õbra sɛ‘ra ɪ‘trɛgi ‘nõ ‘prazv ‘dʒi ‘sɛtõ ‘i oi‘tɛ-
ta ‘dʒias].

OFF (FALA REPÓRTER): A reforma e construção de escolas da rede estadual de ensino em cidades da região de Picos está sendo feito pelo PRO Piauí, tendo como fonte de recursos os precatórios do Fundeb, programa PRO Educação.

[‘a fiɛ‘fõfima ‘i kõstru‘sãõ ‘dʒi is‘kõlas ‘da ‘fiɛdʒi istadu‘ãõ ‘dʒi ɛ‘sinõ ‘ɛi si‘dadis ‘da fiɛzi‘ãõ ‘dʒi ‘pikõs es‘ta ‘sɛdõ ‘feitõ ‘pelõ ‘prõ piau‘i, ‘tɛdõ ‘kõmõ ‘fõʃi ‘dʒi fiɛ‘kuhsõs ‘õs prɛka‘tõriõs ‘dõ fũ‘dɛbi, prõ‘grãma ‘prõ eduka‘sãõ].

Reportagem audiovisual do dia 23 de dezembro de 2020 do Picos Notícia 1ª Edição, TV Picos Canal 13.

MANCHETE: PREFEITURA DE PICOS ATRAVÉS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INAUGURA GALERIA DE FOTOS QUE HOMENAGEIA OS EX-GESTORES QUE JÁ PASSARAM PELA PASTA DESDE 1967

OFF (FALA REPÓRTER): A galeria dos Secretários Municipais de Educação de Picos é um resgate histórico e contribui para a valorização da memória do município, uma vez que resgata dados e lembranças até então perdidos no tempo.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [‘a gale‘ria ‘dõs sɛkrɛ‘tariõs muni-
si‘pais ‘dʒi eduka‘saõm ‘dʒi ‘pikõs ‘ɛ ‘ũ fiɛs‘gaʃi iʃ‘tõrikõ ‘i kõtri‘bui
‘para ‘a valoriza‘sãõ ‘da me‘mõria ‘dõ muni‘sipiõ, ‘ũa ‘veis ‘ki fiɛs‘ga-
ta ‘dadõs ‘i lɛ‘brãsas ‘atɛ intãõ pɛfi‘dʒidõs ‘nõ ‘tɛpõ.]

OFF (FALA REPÓRTER): A ideia surgiu do atual Secretário de Educação de Picos, João de Deus, que após várias reuniões entre os coordenadores não mediu esforços para que o projeto saísse do papel.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [‘a i‘dɛia sufi‘zõs ‘dõ atu‘ãõ
sɛkrɛ‘tariõ ‘dʒi eduka‘saõ ‘dʒi ‘pikõs, ju‘ãõ ‘dʒi ‘dɛõs, ‘kɛ a‘põis ‘varias

reuni'ões 'ētri 'ʊs ʔʔhidenadoris 'nãʊ me'dʒiʊ es'fõhsʊs 'para 'ke 'ʊ
prɔʒetʊ sa'isi 'dʊ pa'pɛʊ.]

OFF (FALA REPÓRTER): A galeria é uma forma de eternizar a história da educação. Padre José Walmir de Lima foi um dos homenageados durante a solenidade. O prefeito de Picos ficou a frente da pasta de 2013 a 2015.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: ['a gale'ria 'ɛ 'ũa 'fõfima 'dʒi ɛtɛfi-
ni'zah 'a iʃ'tɔria 'da ɛduka'sãʊ. 'padri jo'se vaw'mih 'dʒi 'lima 'foi
'ũ 'dʊs omenage'adʊs du'rãʃi 'a sɔleni'dadʒi. 'ʊ pre'feitʊ 'dʒi 'pikʊs
fi'kov 'a 'frɛʃi 'da 'paʃta 'dʒi 'dois 'miʊ 'i 'trezi 'a 'dois 'miʊ 'i 'kizi.]

OFF (FALA REPÓRTER): Durante o evento foram entregues certificados aos secretários de educação pelos serviços prestados ao município de Picos.

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: [Du'rãʃi 'ʊ ɛ'vêʊ 'foraʊ i'tregis
sehʃifi'kadʊs 'aʊs sekre'tariʊs 'dʒi ɛduka'sãʊ 'pelʊs seh'visʊs prej'ta-
dʊs' aʊ muni'sipiʊ 'dʒi 'pikʊs.]

Análise dos dados

Buscando atender os objetivos propostos nesta pesquisa, esta seção trata especificamente da análise dos dados coletados a partir das transcrições das reportagens audiovisuais veiculadas pelo noticiário da TV Picos, entre os meses de setembro e dezembro de 2020. O intuito é verificar e quantificar as marcas de oralidade que se fazem presentes na falas dos profissionais de comunicação que narram os fatos, tendo como ponto de partida a norma-padrão da Língua Portuguesa imposta pela gramática normativa, que procura ditar as regras para que os falantes façam o uso correto da língua, como também o padrão estético jornalístico imposto pelos manuais de redação, que orientam para a necessidade dos cuidados com os exageros linguísticos e para o uso de uma coloquialidade moderada, a fim de que a informação seja clara e

de fácil interpretação.

As observações realizadas previamente para esta pesquisa, focalizaram, portanto, as seguintes questões:

a) as escolhas lexicais, verificando a presença de palavras próprias da região (gírias, expressões regionais etc.);

b) os aspectos fonéticos, para a compreensão das principais marcas presentes nos sons efetivos dos atos de fala;

c) os aspectos sintáticos, analisando as particularidades existentes na composição da estrutura das frases.

É importante salientar, ainda, que, para a identificação das questões supracitadas no discurso oral dos repórteres, foi realizada a transcrição fonética de todas as produções audiovisuais, seguindo todos os preceitos da área de conhecimento e utilizando o Alfabeto Fonético Internacional.

Verificou-se que as reportagens analisadas seguem a estrutura dos textos jornalísticos, estando também em conformidade com os padrões normativos da Língua Portuguesa. Além disso, respeitam também os parâmetros estabelecidos pelos manuais que ditam que a fala na televisão precisa ser natural, clara e objetiva, já que o telespectador só possui uma oportunidade de entender o que está sendo dito (PATERNOSTRO, 2006).

Com relação ao tratamento lexical das reportagens, este se configura como simples, objetivo e de fácil entendimento para o leitor. Nas reportagens não foram identificadas nenhuma presença de expressões típicas de Picos e da sua macrorregião, provavelmente por conter em sua maior parte apenas a gravação em *off* feita no estúdio da emissora, que ocorre a partir de um texto escrito previamente planejado para ser falado. Assim, o léxico obedece aos preceitos dos manuais de redação, com uma coloquialidade moderada amparada pela formalidade da língua.

Sobre as escolhas lexicais baseadas nos padrões, decorrem do fato de as expressões regionais, que servem como referências identitárias para a comunidade falante, ainda serem vistas como uma forma de inferiorizar o texto, como aponta Paternostro (2006, p. 76), ao postular que na televisão, “é preciso também ter muito cuidado com o uso da gíria, porque ela pode vulgarizar um texto e não ser bem compreendida.”.

No tocante aos fenômenos fonéticos, este é o ponto em que mais evidenciaram-se marcas de oralidade na fala dos repórteres, demonstrando a grande influência que alguns aspectos regionais exercem no falar dos indivíduos, mesmo estando em emissão estritamente guiada por normas profissionais, como é o caso do discurso jornalístico. Com base nos segmentos consonantais, por exemplo, foram evidenciadas 80 ocorrências do som africado das consoantes /d/ e /t/ como nas palavras [es'teʃika], [atẽdʒi'mẽtʊs], [kõsideravew'mẽʃi], [pasi'ẽʃis], [ko'vidʒi], [dʒize'novi], [frẽʃi], [fiẽzi'trov], [mõhʃis], [paʃtʊ], [komuni'dadʒis], [ĩ'sẽdʒiʊ], [dʒias], [lidʒi'ãnʊ], [ĩfõh'maʃika], [ʒe'rẽʃi], [fiedʒi], [fõʃi], [hes'gaʃi], [iʃ'torikʊ], [peh'dʒidʊs], [paʃta], [sõleni'dadʒi], [du'rãʃi], [sehʃifi'kadʊs] e na preposição [dʒi]. Essa palatalização diante de /i/ representa, dessa forma, uma variante dialetal típica dos falantes da região. É importante notar, contudo, que tal fenômeno regional não acontece nas palavras [si'dadi], [uni'dadi] e [akre'ditaʊm], o que demonstra ser um esforço feito pelos profissionais para escapar da forte influência das variantes regionais na fala, na tentativa de não contrariar os padrões estabelecidos pela estética jornalística.

Sobre este aspecto, Cristófaró Silva, Barboza, Guimarães e Nascimento (2012, p. 61-62) apontam que:

O fenômeno de palatalização de oclusivas alveolares tem se configurado com um caso bastante rico e multifacetado para o estudo da variação e mudança sonora no português

brasileiro. Podemos destacar os seguintes fatos em relação ao fenômeno de palatalização: a) a palatalização de oclusivas alveolares é um importante marcador dialetal e social. Falantes identificam a palatalização como característica de diferentes falares; [...].

Nos segmentos vocálicos, foram observadas 40 ocorrências que dizem respeito aos contrastes vocálicos entre /e/ /ɛ/ e /o/ /ɔ/ nas sílabas pretônicas. Verificou-se uma maior realização de abertura das vogais médias diante do ambiente pretônico, característico do falar dialetal dos picoenses, dos falantes da macrorregião e do nordeste como um todo, como é possível constatar na oralidade das palavras [deskõtrɔ'ladas], [ɦɛziʃ'trõs], [mõra'doris], [prõvɔ'kada], [ɦɛzi'dɛsias], [prɔ'blẽmas], [sɛ'rãõ], [ɦɛfõɦ'madas], [gõvɛɦna'do], [ɛskõ'lahi], [kõ'beɦta], [ĩfõɦ'maɦĩka], [ɦɛ'fõɦmas], [gõvɛɦna'do], [zɛ'rẽsia], [ɦɛziõ'naõ], [zɛ'rẽɦĩ], [sɛ'ra], [ɦɛ'kuɦsõs], [prɛka'tõriõs], [prɔ'grãma], [gale'ria], [sekre'tariõs], [ɛduka'saõm], [sõleni'dadzi], [ɛ'võtõ], [sɛɦɦĩfi'kadõs], [sɛɦ'visõs].

Além disso, foi identificado também, nos discursos dos profissionais, uma alternância entre a abertura e fechamento das vogais médias entre as mesmas palavras ditas em momentos distintos como, por exemplo, [gõvɛɦna'do] e [gõvɛɦna'do], [gale'ria] e [gale'ria], [ɦɛs'gaɦĩ] e [ɦɛs'gata] e o fechamento do timbre nas palavras [ɦeto'mah], [kolo'kadõs], [profisio'nais], [kõ'vidzi], [ɦɛzi'ãõ], [sɛɦ'visõ], [ɛduka'sãõ], [de'zenas], [pe'riodõ], [ihɛspi'raveõ], [reuni'ões], nas quais as vogais médias provavelmente seriam oraliçadas como timbre aberto em circunstâncias espontâneas. Dessa forma, este fenômeno representa novamente uma tentativa de não se deixar sofrer pelas interferências das variantes regionais.

De acordo com Barros (2002, p. 18), a análise deste fenômeno é importante pois evidencia:

[...] o comportamento das vogais médias em ambiente pre-tônico, que, no nordeste brasileiro, tendem a realizar-se como média-baixa em oposição ao sudeste/sul do Brasil, onde predomina a realização como média-alta. Este fato lingüístico, além de ser uma marca de dialeto regional, é também um diferenciador social. [...].

Em relação aos fenômenos sintáticos, os discursos estão organizados entre três e quatro parágrafos, a maioria constituído com períodos simples, estando também na maior parte do texto em conformidade com as regras da gramática normativa. Contudo, foram identificadas duas inadequações na concordância de número entre verbo e sujeito perante as normas prescritivas nos seguintes trechos [‘as fa’familias ‘ke fi’karãv ‘têta apa’ga ‘as ‘famas ‘kõmv ‘põdêi, u’zãdv ‘baldzis ‘dʒi ‘agwa.], leia-se “As famílias que ficaram tenta apagar as chamas como podem, usando baldes de água.”; [‘a fiε’fõhna ‘i kõstru’sãv ‘dʒi is’kõlas ‘da ‘fiεdʒi istadu’ãv ‘dʒiê’sinv ‘êi si’dadis ‘da fiεzi’ãv ‘dʒi ‘pikvsv es’ta ‘sêdv ‘fiεtv ‘peltv ‘prõ piau’i], leia-se “A reforma e construção de escolas da rede estadual de ensino em cidades da região de Picos está sendo feito pelo PRO Piauí”. Este aspecto também representa uma característica da influência do fenômeno regional na oralidade, já que, de acordo com a gramática normativa da Língua Portuguesa, se o sintagma nominal é formado por um sujeito simples apresentando um núcleo, o verbo deve concordar com ele em pessoa e número, no caso do primeiro trecho, como o sujeito está no plural, o verbo também deveria ir para o plural; e, quando formado por um sujeito composto, como ocorre no segundo trecho, o verbo, portanto, deveria concordar com o sujeito e ficar no plural.

A respeito dessa questão sintática, Sgarbi (2006, p. 85) afirma que inúmeros fatores podem influenciar quanto à utilização da concordância verbal:

Deste modo, as regras são variáveis, porque a aplicação de uma variante e não de outra decorre tanto de circunstâncias linguísticas quanto de circunstâncias não linguísticas, ou seja, fatores internos e externos exercem pressão sobre a variante.

Assim sendo, estes fatores reunidos formam grupos constituídos por variáveis independentes que interferem na aplicação da regra de CV [...].

Dessa forma, os resultados obtidos nesta análise possibilitaram uma melhor compreensão sobre o comportamento linguístico dos profissionais de comunicação da TV Picos.

Considerações finais

Com a análise dos dados levantados, percebeu-se que as produções do Picos Notícia 1ª Edição são formuladas com base nos princípios formais da gramática normativa e também em consonância com as normas estabelecidas pelos manuais de redação. Entretanto, verificou-se também a presença de marcas características da região de Picos durante o processo de execução da fala, nos aspectos sintáticos e, sobretudo, nos segmentos fonéticos.

Assim, os resultados encontrados possibilitam uma interpretação dos fenômenos linguísticos presentes no telejornalismo picoense, pois permitem a compreensão de que apesar de existir tentativas de adequação aos padrões estéticos jornalísticos e às regras gramaticais, a influência das variantes dialetais é mais forte, percebido pelo elevado número de ocorrências de marcas na oralidade na fala dos profissionais.

Dessa forma, entende-se que esses fatores se estabelecem como um traço de representação linguística do falante, visto que foi identificado que a oralidade recebe fortes influências do meio social e da região de onde o indivíduo provém, mesmo que esta oralida-

de seja planejada e mesmo que ocorra tentativas de adequação às normas e aos manuais. Essas marcas, portanto, representam uma forma de valorização linguística da região, possibilitando uma maior aproximação dos telespectadores com o noticiário e permitindo que o processo de transmissão da informação se torne cada vez mais simples, claro e de fácil entendimento.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 49^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARROS, Luiz Egito de Souza. *A flutuação das vogais médias pretônicas na fala dos telejornalistas de Teresina*. Teresina: UFC, 2002.

BERLO, David. *O processo de comunicação: introdução à teoria e à prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. *O discurso das mídias*. Tradução Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís; BARBOZA, Clerton; GUIMARÃES, Daniela; NASCIMENTO, Katiene. *Revisitando a palatalização no português brasileiro*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 59-89, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 37-61.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR., José Hamilton. *Gramática*. 20ed., 5^aimp. São Paulo: Ática, 2010.

FUNDAÇÃO ANTARES DO PIAUÍ. *TV Picos*, 2015. Disponível em: <<http://fundacaoantares.pi.gov.br/tvpicos.php>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Variação linguística e ensino de gramática*. Florianópolis, p. 73-91, 2009.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- LAGE, Nilson. *Linguagem Jornalística*. 4ed., São Paulo: Ática, 1993.
- LOPES, C. R. dos S. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico*. [Tese]. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1999.
- LUCENA, Felipe Casado de. *Falando a língua da gente: a simulação da oralidade como estratégia do Jornal Aqui PE*. Recife: O Autor, 2011. 97p.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
- NUNES, Cristiane de Melo; COSTA; Ana Cecília da. *A variação linguística na mídia digital: uma análise do Jornal Folha de S. Paulo*. Leopoldianum. Ano 43. nº 121. 2017.
- PATERNOSTRO, Vera Íris. *O texto na TV: manual de telejornalismo*. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PAVAN, Ricardo. O revival identitário no humor radiofônico: Múltiplas temporalidades e imaginários regionais. In: FERRARETTO, Luiz Artur; KLOCKNER, Luciano (Org.). *E o rádio?: novos recursos midiáticos*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. 646p.
- PRETI, D. A propósito do discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, D. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997. p. 17-27.
- REZENDE, Guilherme Jorge de. *Telejornalismo no Brasil: um perfil editorial*. São Paulo, Summus, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução de Antônio Chelinietalii 2oed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SGARBI, Nara Maria Fiel de Quevedo. *A variação da concordância verbal entre os falantes do Mato Grosso do Sul*. UNESP: Araraquara, 2006.

A ordem do discurso institucional: uma análise dos procedimentos de controle discursivos em propaganda interdita do Banco do Brasil

 Tássia Emanuela Santos Lima

 José Domingos

Introdução

Toda sociedade é perpassada por discursos, cuja disseminação acontece de acordo com as condições de existência, como o lugar de quem os enuncia. No tecido social as instituições ocupam lugar importante como veiculadores discursivos. Esses discursos entram em circulação através de dispositivos midiáticos que, em rede, colaboram para o compartilhamento discursivo pelas vias auxiliares da internet, do rádio e da TV, entre outras ferramentas que subsidiam a difusão discursiva, a exemplo da publicidade contemporânea. No funcionamento dessa teia de dispositivos, os discursos tanto se propagam de forma mais intensa quanto atuam na construção de pensamentos e ideias.

No contexto em que se insere o discurso publicitário, a mídia funciona como recurso imprescindível, como a ferramenta

Tássia Emanuela Santos Lima. Graduada em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: tassialima74@gmail.com

José Domingos. Doutor em Linguística pela UFPB. Professor do Departamento de Letras e Artes – DLA – da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Desenvolve pesquisas em Estudos dos discursos, com interesse em: subjetividades e as sexualidades contemporâneas, relações de poder.

Email: domingosuepb@gmail.com

de produção/reprodução ideológica mais ativa em uma sociedade. Isso se dá por ela conseguir alcançar indivíduos de todas as esferas sociais, para isso, ela faz uso de material publicitário dirigido a cada público. De acordo com Ribeiro (2005, p.410), “Persuadir é construir no terreno da ação: quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize”. Nessa esfera, a publicidade é instrumentalizada pela mídia, devido ao seu poder influenciador em um meio social que faz aderir determinadas atitudes, reproduzir ideologias e nos incentivar a consumir dados serviços.

Para tanto, com o objetivo de alcançar os sujeitos, vender produtos e ideias através de um discurso, de modo geral, a publicidade desenvolve campanhas baseadas na utopia de realidade perfeita, pois, as dificuldades reais do dia a dia não seduzem, incitando assim, o real e o imaginário utópico do interlocutor (ROCHA, 1995). Essa estratégia é utilizada também na publicidade de instituições financeiras, em que é lançada uma proposta utópica/ideológica, a *priori*, relacionada ao meio social, onde a comunidade está prontamente adequando-se a vários modos culturais que a permeiam e desenvolvendo-se para atender a todos sem dificuldades como a exclusão por etnia, identidade de gênero ou classe social, que são elementos conflitantes no meio social atualmente.

Como toda prática discursiva, o discurso da publicidade é lugar de “lutas ideológicas” que possibilitam sustentar uma ordem discursiva, auxiliando na construção de relações de poder cuja materialização obedece a dadas condições sócio-históricas, determinando os seus “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1999), que transpassam o meio social em determinados momentos.

Considerando isso, e partindo da ideia foucaultiana acerca dos procedimentos aos quais o discurso é submetido, o objetivo do nosso trabalho é refletir sobre o funcionamento dos procedimentos de controle do discurso e os seus efeitos de sentido no

contexto institucional do Brasil atual. Ao lado deste objetivo geral interessa-nos, especificamente, analisar, em um movimento simultâneo de descrição e interpretação, a materialidade enunciativa de um comercial do Banco do Brasil vetado pelo governo federal. Objetivamos, ainda, evidenciar a vontade de verdade que está na base do discurso da presidência que autoriza o veto ao produto publicitário.

A problemática dessa pesquisa busca responder quais construções ideológicas se inserem no discurso institucional que mantém uma nova ordem discursiva, expressa através da suspensão do comercial. Para tanto, os nossos estudos estão apoiados na hipótese de Michel Foucault (1999), segundo a qual em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo selecionada, organizada e redistribuída por diversos procedimentos de controle.

Nesse sentido, o nosso estudo buscou investigar como funcionam os procedimentos de controle do discurso, no contexto do veto presidencial a uma propaganda do Banco do Brasil, e quais efeitos de sentido decorrem dessa prática? A reflexão desenvolvida com este trabalho nasce a partir da polêmica recentemente produzida, com o veto da presidência à peça publicitária veiculada pelo Banco do Brasil que propunha a diversidade humana e cultural. O *corpus* da pesquisa constitui-se de uma propaganda publicada na internet, no site “YouTube” no canal do Banco do Brasil no ano de 2019, que também foi exposta na própria TV aberta. Para fundamentar a análise do *corpus* utilizamos como referencial teórico a Análise do Discurso, especialmente no que concerne à noção de formação discursiva, em diálogo com o pensamento de Foucault (1999) acerca do discurso de verdade.

Nosso trabalho possui base metodológica qualitativa e por meio desse método analisamos um acontecimento discursivo de forma subjetiva, de modo que os objetivos propostos estão apoiados nas teorias do discurso e ideologia de Michel Pêcheux (1995,

2010) e nas formulações sobre os mecanismos de controle discursivos de Michel Foucault, (1999, 2000). Mobilizamos ainda outros teóricos como Dantas, (2007), Gregolin, (2007) e Orlandi, (2009), que possuem contribuições importantes no desenvolvimento de estudos da língua em seu discurso.

Uma pesquisa é subsidiada por ferramentas que propiciem procedimentos que nos auxiliam examinar o *corpus* de acordo com determinados critérios. Uma vez que se realizou a análise do discurso institucional veiculado em comerciais, a pesquisa classificou-se, quanto aos objetivos, como descritiva. Segundo Ataíde (*apud* MOREIRA e CALEFFE 2008, p. 70), esse tipo de pesquisa propõe a descrição de características de determinada sociedade ou dos eventos advindos dela. Quanto às ferramentas utilizadas nos procedimentos técnicos da pesquisa, trata-se da bibliográfica-documental, pois, enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre o mesmo assunto, a pesquisa documental baseia-se em material que não recebeu ainda um tratamento analítico ou que pode ser reelaborada de acordo com os objetivos da pesquisa em torno do material de análise recortado.

Nosso trabalho justifica-se pela necessidade de estudar o campo de produção/reprodução de sentidos dos discursos através da mídia digital, advindo de um *corpus* que reflete um momento presente de nossa sociedade, e que por ser importante pensar sobre estas questões que alcançam a vida cotidiana de muitos sujeitos de diversas formas.

Entrando no campo dos saberes discursivos

Para utilizarmos a Análise do Discurso (AD) como ferramenta teórica sobre as questões levantadas, é indispensável uma breve contextualização desse campo. De acordo com Gregolin (2007)

a AD é uma linha de estudo que se constitui de ferramentas que viabilizam a análise de eventos discursivos formuladores de sentidos que transpassam o meio social.

A AD possui origem francesa, e sob estudos de Jean Dubois, lexicólogo e Michel Pêcheux, um filósofo. No âmbito teórico, Dubois acreditava que essa área de estudos daria continuidade à linguística enquanto Pêcheux vislumbrava um novo campo de estudos da língua. A aproximação entre os dois estudiosos se deu através do objeto de estudo: o discurso. Pêcheux percebeu o sujeito e a historicidade, elementos que não faziam parte dos estudos linguísticos. A partir do discurso e dos elementos nele resgatados, surgiu a vertente analítica da AD (ATAÍDE, 2016).

Entre as décadas de 1960 e 1970, Pêcheux, com o objetivo de analisar a língua no seu uso literal sem descartar os elementos exteriores que interferem diretamente no discurso do sujeito, constituiu a AD. A nova visão de Pêcheux considerava que a língua e a história são perpassadas pela ideologia. Essa nova perspectiva linguística possibilitou uma nova maneira de ouvir e, conseqüentemente, entender os discursos que perpassam o meio social.

A AD não se baseia apenas na língua, mas na combinação dela com a história e a psicologia. Diferentemente da linguística, que apoia os seus estudos na língua estática como estrutura com apenas uma possibilidade interpretativa, a AD propõe-se a estudá-la considerando as interfaces humanas sociais que abrangem o processo da elocução até as formações significativas de sentido, formuladas e percebidas através do sujeito discursivo. Considerando, sobretudo, o processo pelo qual o discurso passa (SILVA, 2014) sem descartar a língua como um sistema amplo, em que é possível serem coletadas diversas informações sobre o sujeito do discurso. Além do linguístico, outros elementos constituem as enunciações, existindo, assim, informações que expressam o extralinguístico e as suas ideologias que se efetivam no ambiente

social. Para auxiliar na observação desses processos, recorreremos aos estudos de AD para subsidiar a análise.

Fernandes (2005, p. 22) ressalta que “analisar o discurso significa interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentido como parte integrante das suas atividades sociais”, ou seja, não basta que o sujeito entenda o que lhe é falado, mas, se faz necessário levar em consideração o contexto social do sujeito e como o processo histórico afeta o seu discurso para entender as significações discursivas que permeiam o tecido social, assim como a veiculação de um discurso ideológico institucional.

Através dessa linha de estudos, realizamos uma análise do discurso institucional brasileiro, já que, os postulados teóricos possibilitam um arcabouço de informações pertinentes relacionada ao acesso linguístico multiestruturado com as interfaces sociais. Com base nas vertentes da AD, que relacionam o sujeito ideológico com a sua formação discursiva, dialogamos com os estudos foucaultianos sobre discurso, poder e verdade.

O sujeito na formação discursiva

Para a AD o enunciado é a matéria prima das análises utilizando a língua para que possam ser expostas as formas de pensar do sujeito, conceitos e ideologias. Em nossa análise, utilizamos as ferramentas investigativas do discurso e da formação ideológica, pois os discursos midiáticos estão perpassados de vozes que se relacionam ideologicamente no interior de formações discursivas.

Na AD o sujeito não é um organismo, mas a produção de sentidos relacionado a processos ideológicos no âmbito empírico, de modo que, não existe sujeito sem ideologia, nem ideologia sem sujeito, ambos se entrelaçam dependentemente. De acordo com Pêcheux, citado por Orlandi (2009, p. 17), o sujeito e a ideologia se fazem necessários para o sujeito discursivo, pois é atra-

vés das ideologias que o sujeito se apropria de discursos que são reproduzidos de acordo com momento histórico. As ideologias do sujeito seriam o seu contingente de “verdades” sobre os mais diversos aspectos sociais.

O discurso institucional, objeto de estudo desse trabalho, se torna agente formador ideológico social através da circulação de propagandas de estatais na mídia, difusor de sentido em potencial. Sobre esse formador, sabe-se que o objetivo ideológico demanda uma subordinação que é posta através dos direcionadores discursivos. Então, toda formação social sofre influência de um eixo ideológico maior. Devido a essa persuasão o sujeito acaba sendo interpelado e adere novas ideologias de acordo com quem coordena os dizeres, tornando-se um sujeito ideológico heterogêneo pois, está suscetível às mudanças ideológicas desencadeando a formação discursiva.

A materialização ideológica de um sujeito é visualizada através da Formação Discursiva (doravante FD), é quem determina se um discurso pode ser dito ou não em determinado momento. Pêcheux (*apud* DANTAS, 2007, p. 53) afirma que “formação discursiva se refere a um dizer anterior e sofre determinações de sua exterioridade, o que constrange a dizer certas coisas em determinados lugares”. A FD funciona como filtro no nosso discurso, separando o que pode ser dito ou não dito em determinados momentos sócio-históricos. É através dela que podemos perceber por onde percorre a produção de sentido ideológica do sujeito.

A FD do sujeito está suscetível a apreender outros discursos, estes podem entrar em contradição com os já existentes, tornando o sujeito contraditório em suas enunciações.

É preciso não pensar na formação discursiva como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pelas contradições, são heterogêneas nelas

mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI, 2009, p. 44).

Podemos compreender que uma Formação discursiva é composta por outras FD, o que as torna heterogêneas. Para Orlandi (2009, p. 44), “é pela referência a formação discursiva que podemos compreender no funcionamento discursivo os diferentes sentidos. Palavras iguais podem ter significados diferentes porque se inscrevem em formações discursivas diferentes”. Sentimos a necessidade de explorar, na pesquisa, os diversos sentidos na peça publicitária, devido ao que está implícito em seus elementos enunciativos, ativando, assim, a memória discursiva que é a rede de informações interdiscursivas.

De acordo com o *corpus* de nossa pesquisa, a FD fundamenta-se pelo discurso ideológico institucional, que não só aprova como também reprovamos o que deve ser veiculado na esfera midiática, nesse caso, o momento histórico atual.

Entrando na “ordem do discurso” institucional

Nosso meio social é permeado por diversos discursos, esses se formulam em lugares diferentes, mas se entrelaçam através dos sujeitos discursivos que os produzem/reproduzem. O discurso institucional possibilita apreender em qual ou quais formações ideológicas se inscrevem os sujeitos responsáveis pela sua produção e circulação. Dentre os diversos discursos institucionais que transpassam o meio social, são mais perceptíveis em uma sociedade o religioso e o político, pois funcionam como base ideológica socialmente mais consolidada para que os demais discursos sejam formulados (FOUCAULT, 1999).

De acordo com os estudos de Foucault (2000), o discurso institucional é o meio pelo qual podemos perceber as ferramentas de controle de poder. Essa percepção pode ser adquirida através de dispositivos que possibilitam a observação de como se dão as ações e os enunciados através do dizer ou fazer de determinados sujeitos discursivos. Foucault, em uma entrevista cedida à *International Psychoanalytical Association*, sobre sua obra *História da Sexualidade*, em *A vontade de saber*, expressa uma diretriz a respeito de que o dispositivo é

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Assim, o dispositivo constitui-se como uma rede heterogênea que liga todos os elementos, discursivos ou não discursivos, constituintes de uma sociedade que possibilitam a adequação do social ao momento histórico, viabilizando também o estabelecimento de procedimentos de controle no tecido social.

De acordo com Deleuze (1996), o dispositivo foucaultiano, apesar de heterogêneo, é composto por dimensões, isso ocorre devido às modulações presentes no dispositivo como as curvas de visibilidade. Essa curvatura permitiria a visualidade do discurso institucional, proporcionada nesse momento histórico pelo dispositivo midiático, devido a veloz ampliação de informações e mobilização, que possibilita a visibilidade das relações de poder exercidas pelos e sobre sujeitos discursivos. Quando relacionamos o discurso, na análise desse trabalho, com a curvatura da enunciabilidade, o dito e o que não é dito, percebemos que o dis-

curso possibilita observarmos as ideologias que se efetivam significativamente e quais perdem a evidência. Esse funcionamento discursivo nos direciona a compreender como se dão as relações discursivas, onde enunciados se efetivam em contrapartida, outros se dissipam.

Para que o discurso se torne visível, ele é auxiliado pelos dispositivos atuantes de um corpo social. Esses dispositivos gerem a circulação enunciativa e permitem que observemos seus sentidos. Deleuze também aborda as linhas de força desenvolvidas com base nos estudos sobre dispositivos de Foucault, o qual as vê, de modo que agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras (DELEUZE, 1996). Esse conceito dado pelo autor relembra os estudos propostos por Foucault (1999) nos quais as relações de poder são visualizadas através dos meios de interdição do discursivo pois segundo Foucault (1999, p. 9), “sabe-se bem que não se tem direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância”. As linhas de força que estão intrinsicamente cruzando os dispositivos dizem respeito as relações de poder, percebidas através dos discursos que estão presentes nos meios pelos quais os sujeitos discursivos se constituem.

Através das curvas nos dispositivos elucidam-se as linhas da subjetividade, que Foucault (1999) classifica como linhas de fuga, já que nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância essas linhas seriam o fenômeno do dizer dissimulado/ intangível por onde o discurso busca caminhos que atravessem as linhas de força e exteriorize suas ideologias no âmbito social.

Assim, ao ser estabelecida uma ordem discursiva, caminho pelo qual são direcionadas as enunciações, tem-se um dispositivo institucional que funciona conduzindo e limitando as construções discursivas. Considerando o conceito de dispositivo, podemos pensar na ideia de um “dispositivo institucional” que se reconfigurou, dentro das condições sócio-históricas e políticas do

país. No Brasil, existia a relevância de sujeitos sociais que fazem parte das minorias. No entanto, esses sujeitos parecem não serem contemplados com representatividade no espaço institucional do governo atual. Havendo, assim, um deslocamento de sentido na produção discursiva que fala desses grupos minoritários no interior desse “dispositivo institucional”.

Desse modo, esses procedimentos de controle discursivos estão apoiados, de acordo com Foucault, (1999), através dos mecanismos de exclusão com as ferramentas da interdição, pois existem regras que regem o que pode ser dito e quando pode ser dito que fazem parte dos procedimentos que controlam a discursividade dos sujeitos sociais. Sendo assim:

Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito do privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforça ou se compensa, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Desse modo, o discurso institucional permite a visualização das ferramentas de exclusão pois através do que o governo enuncia é expressa a condução discursiva socialmente. Quando outros discursos são apresentados e diferem do que é dito pelo sujeito institucional, o procedimento executado é de desvinculação destes para não oferecer risco ao discurso que a instituição governamental direciona no meio social.

Os discursos se firmam de acordo com o momento histórico e sobre o âmbito discursivo. Foucault (1999, p. 26) ressalta que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta”. Considerando o acontecimento da peça publicitária, o que é novo

não é exatamente o conteúdo posto em circulação no comercial, mas a conjuntura histórica em que ocorre a censura feita pelo Estado a um vídeo que dá visibilidade a representações de sujeitos sociais presentes na sociedade brasileira atual.

Foucault (1999) amplia as noções de que os discursos são ditos ou não ditos, de acordo com a conjuntura de dado momento histórico. De acordo com cada período, podem ser proferidos ou não, enunciados que transformados em discursos transpassam-se e transformam-se em novos dizeres no meio social. Através de procedimentos são determinados os discursos que podem ser disseminados, e por sua vez, outros que devem ser evitados ou não ditos. Quando o discurso sai dessa linearidade é usada a ferramenta da interdição, ou seja, o silenciamento do já dito, para que não seja enunciado mais vezes.

Mas o que existiria de perigoso para um discurso não poder ser proferido em determinado contexto histórico-social? Foucault (1999) estabelece, através de hipóteses, que o discurso está entrelaçado a elementos que fazem com que as relações de poder sejam exercidas através de enunciações.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão* (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Os procedimentos foucaultianos se classificam como internos e externos. As ferramentas de exclusão externas são aquelas que se efetivam como moderadores discursivos. O primeiro procedimento de exclusão que o autor traz é a *interdição*, que cita ser o mais evidente, gira em torno do princípio de que nem tudo pode

ser enunciado (*tabu do objeto*) por qualquer indivíduo (*direito do privilegiado*) e em qualquer circunstância (*ritual da circunstância*), pois os discursos são delimitados pelas ordens que os cercam (MOTA et al. 2009, p. 2).

Além deste, o autor desenvolve outros procedimentos que se firmam na exclusão do discurso, sendo o de *separação e rejeição* que funciona aceitando ou rejeitando um discurso, de modo que o aceito se efetiva enquanto o rejeitado é suspenso do meio social, *a vontade de verdade* que se efetiva determinando quais são os discursos verdadeiros e quais em contrapartida não são. Esse procedimento de exclusão é exercido em uma sociedade pelas instituições que agem delimitando quais discursos se efetivem e quais se enfraqueçam, utilizando as mais diversas ferramentas mantenedoras discursivas. Foucault o considera como princípio de verdade como de exclusão pois a partir do momento que um discurso é considerado verdadeiro, os demais serão excluídos. É devido a esse processo que as instituições os findam e os constroem, pois se alguns discursos se tornarem verdadeiros os proferidos anteriormente, poderão vir a ser invalidados.

A exemplo dessas proposições temos a propaganda interdita pela instituição governamental do país, oferecendo “risco” ao que tange o discurso de verdade já estabelecido pelo governo de uma sociedade que delimita quais são os perfis sociais. Essa verdade discursiva é quebrada pela verdade depreendida na peça publicitária, que contempla a diversidade cultural da sociedade brasileira. No entanto, a instituição para se sobrepor discursivamente, dentro do jogo de relações de poder, interditou a propaganda sinalizando, assim, que a temática que o vídeo explora não é contemplada como verdadeira, no atual governo.

Condições de produção da propaganda interdita

Todas as instituições buscam disseminar seus serviços e é através da ferramenta publicitária que elas conseguem lançar na mídia produtos, ideologias, intenções mercadológicas etc. Assim, a mídia funciona como dispositivo discursivo destas, pois é ela quem amplia a visibilidade dessas ferramentas enunciativas para todas as classes sociais através dos veículos de comunicação. A instituição governamental em foco, nesse trabalho, é a instituição financeira Banco do Brasil. A empresa faz uso do discurso institucional por se tratar de um órgão pertencente, em sua maioria em ações, ao governo federal do Brasil.

A peça publicitária foi criada pela agência publicitária *WMC-Cann*. A empresa presta serviço a diretoria de comunicação e marketing do próprio Banco do Brasil, a propaganda foi lançada na TV aberta e no site vinculador de mídias YouTube, no dia 1º do mês de abril do vigente ano. O comercial faz uso de imagens dos mais diversos perfis de jovens da nossa sociedade atual e utiliza uma linguagem coloquial.

O anúncio foi criado com o objetivo da instituição se inserir nos novos modelos financeiros utilizados pelos jovens atualmente: as plataformas digitais que são popularmente conhecidas como *fintech*. Essa modalidade tecnológica, já é a marca da 4ª Revolução Industrial, devido as mudanças de produção de serviços em determinados setores sociais onde a tecnologia é a ferramenta de relevância, pelo fato de envolverem finanças e tecnologia em uma plataforma que proporciona facilidade e comodidade para seus usuários, que em sua grande maioria são jovens. Essa nova modalidade financeira já intervém com uma receita de 457 milhões no Brasil, de acordo com o levantamento feito pela Conexão *fintechs* no ano de 2018 e publicado pelo jornal Valor Eco-

nômico, no dia 27 de fevereiro de 2019, mas que ainda não possui dados atualizados no ano vigente (MARTINS, 2018).

Nesse contexto, a produção publicitária utiliza uma variedade de estereótipos da nossa sociedade, que construiu uma estética pós-moderna do vídeo devido a sua evolução de criação. A presença desses perfis representa a inserção de representações étnico-raciais de negros, LGBT's e do gênero feminino, que não são visualizados com frequência em propagandas. De acordo com Pezzotti (2019), a propaganda apresenta 50% de protagonistas negros que se difere das estatísticas divulgadas pela agência *Heads*, no ano de 2018, em que negros não passavam de 16% em comerciais. Devido ao fator de pouca visualidade de pessoas negras em comerciais, o deputado federal Ossesio Silva (PRB-PE) apresentou o Projeto de Lei nº 1179/2019 que legitima a participação de negros em comerciais veiculados por órgãos públicos, com o objetivo de coibir o preconceito étnico-racial de jovens negros, assim como as questões de identidade de gênero com sujeitos travestidos, gays, lésbicas e bissexuais, também de pessoas do sexo feminino, no país.

Nessa linha de um discurso pró-diversidade, o comercial faz uso, também, da linguagem coloquial direcionada à cultura da “lacrção”, que diz respeito a gírias que se tornam identificadoras de um determinado grupo de jovens, e suas práticas que teve origem na internet. A forma como o vídeo é narrado, com linguagem que possui elementos enunciativos que remetem à comunidade LGBTQ+, foi desenvolvida pela estudante de engenharia elétrica Alcione Alves. Essa produção tomou projeção através do vídeo, publicado no site de veiculação de mídias, intitulado “*E têlé. E zaga*”, que se transformou em uma referência intertextual para a propaganda. Com isso, os elementos enunciativos utilizados na narrativa da publicidade desconstroem o conceito de narração publicitária e abandonam a narração tradicional das propagandas.

das de instituições financeiras e estatais, por exemplo, e inova o modo de enunciar da publicidade.

A peça publicitária, como produção enunciativa que tomamos para análise, *a priori*, foi criada para alcançar os jovens brasileiros, tornar a instituição receptiva a um novo público com o serviço de plataforma digital e realmente efetiva-se se no que propõe, pois incita a abertura de conta corrente e apresenta facilidades no campo financeiro, como a ausência de tarifas e anuidade, subsidia a disponibilidade de tudo ser feito através de uma *smartfone* e é esteticamente adequada ao público alvo, ao qual ela comunica.

Embora seja uma proposta validada pelo grupo que gere o marketing da instituição e com provável índice de adoção pelo público alvo, a peça foi retirada da Tv aberta e do canal da instituição no site vinculador de mídias, *YouTube*, cerca de quinze dias após sua publicação. Isso ocorreu, porque foi solicitada a suspensão da propaganda, pelo governo, através do Presidente da República, Jair Bolsonaro, que não considerou a peça apropriada para ser a representação de uma das estatais financeiras mais relevantes do país.

É válido ressaltar que um contingente considerável de especialistas em mídia e publicitários questionaram a postura do governo, pois a peça em questão não oferece nenhuma ofensa ou deturpação ao consumidor /espectador da mesma, visto que, já havia sido legitimada através do órgão responsável pela permissão vinculativa de publicidade e propaganda do Brasil, o *Conar* (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária), pois a propaganda segue um estilo enunciativo já trabalhado anteriormente em comerciais.

É significativo lembrar que, de acordo com Foucault (2000a), fatos de ordem social, econômica ou política podem se transformar em acontecimentos discursivos, em dadas condições,

e natureza histórica de seus constituintes para a construção de suas correlações, para tanto o discurso é considerado como ponto fundamental para descrever determinados acontecimentos em uma sociedade. Então, Foucault (2000a) toma como procedimento o processo de análise do discurso para compreender enunciados e perceber as prováveis formações discursivas, em seu interior. Sobre isso o filósofo francês afirma:

Para mim, trata-se de *considerar o discurso como uma série de acontecimentos*, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de *acontecimentos discursivo* – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou campo político, ou às instituições. [...]. O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão histórica [...]. Se faço isso é com objetivo de saber o que somos hoje (FOUCAULT, 2003, p. 255, *grifos nossos*).

Nessa linha de estudos, o autor segue afirmando que através dos discursos é possível visualizar o histórico, pois, a ação é transpassada pelo que é enunciado, promovendo o acontecimento discursivo. É através do que é enunciado pelos sujeitos sociais que Foucault observa como as relações de poder se manifestam na sociedade, por meio do que é enunciado ou não dito são concebidas as ações correlacionadas com poder. Sobre isso, Gregolin afirma que para Foucault,

A discursividade tem, pois, uma *espessura histórica*, e analisar discursos significa tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas. Assim, buscando as articulações entre a materialidade e a historicidade dos enunciados, em vez de sujeitos fundadores,

continuidade, totalidade, buscam-se *efeitos discursivos* (GREGOLIN, 2007, p. 15).

Ao analisarmos o discurso, podemos perceber que o contexto histórico vivenciado pelos sujeitos sociais, produtores enunciativos, geram efeitos discursivos que nos possibilitam enxergar as ações sociais que atravessam os enunciados. Gregolin (2007, p15) afirma que o discurso faz parte dos elementos históricos pois, ao analisarmos as práticas enunciativas conseguimos observar que a produção de uma “verdade” é um fato histórico. Por esse motivo, se faz necessário investigar as “noções históricas, densas em sua materialidade, carregadas de tempo, definidoras de espaço, que nascem em algum momento e que têm efeitos práticos” (RANGO 2002, p. 265).

Foucault (1999) apresenta o princípio de *descontinuidade*, que junto ao sistema de rarefação, que possibilita, mas, ao mesmo tempo torna-se ferramenta coerciva do discurso, nos mostra que não existe uma continuidade de verdade evolutiva nas enunciações, mas, que na verdade “os discursos fazem parte de práticas descontínuas” que, por vezes, se efetivam e por outras se excluem. De modo que, sabemos que o discurso passa pelo procedimento de rarefação e alguns dizeres podem ser excluídos, causando ruptura na materialidade enunciativa e consequentemente na histórica.

Dadas as condições de produção do enunciado, momento de produção e circulação em que o produto enunciativo peça publicitária e a ação de interdição do governo, passemos à análise discursiva do *corpus*.

Relações de poder e produção de sentidos na propaganda interdita

O discurso é o meio pelo qual o sujeito exterioriza seus ideais, desejos, como também suas ideologias. Para observarmos as construções de sentido percebidas na enunciação, a análise do discurso oferece ferramentas conceituais para que possamos compreender os acontecimentos discursivos enquanto produções de efeitos de sentido efetuados por sujeitos sociais (GREGOLIN, 2007).

Sabendo disso, utilizamos como ferramenta de análise os postulados da AD, percebendo a circulação de identidades, assim como também de sentidos, gerados pelo discurso midiático do Brasil. A análise do vídeo foi feita com a produção de *prints* em conjunto com a linguagem verbal e não verbal possibilitando, as mais diversas construções de sentidos, acessando memórias e construções ideológicas. Para tanto, é necessária a observação de todos os elementos que estão entrelaçados com a língua.

Como o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista/estudioso necessita romper as estruturas linguísticas para chegar a ele. É preciso sair do especificamente linguístico, dirigir-se a outros espaços, para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala, fora delas, ou seja, para compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso, objeto a ser focalizado para análise (FERNANDES, 2005, p. 15,16).

O filme apresenta-se com uma variedade de sujeitos representados por diferentes tipos urbanos. O texto é iniciado com a seguinte imagem

Fig. 1 e Fig. 2: cenas da propaganda suspensa



Fonte: YouTube

Sequência verbal I: “Faz carão! Biquinho de vem cá me beijar”

As Figuras 1 e 2 apresentam uma mulher de pele negra, com o cabelo raspado, maquiada com um batom de cor forte, unhas grandes e pintadas. Vestida com uma jaqueta de couro verde fazendo poses, soltando beijos para tirar uma foto de sua face, conhecida como *selfie*, insinuantemente para chamar atenção. Atrás da mulher encontra-se uma vitrine de uma loja de peixes ornamentais, para exposição em aquários. Essa informação fica clara devido às placas de promoções de espécies de peixes como “*peixe botia 45,00*”, “*aquário 135,00*” e “*peixe borboleta*”, que estão no entorno da imagem. A imagem deixa evidente também que a cena se passa à noite. Os elementos enunciativos verbais e visuais põem em destaque uma figura jovem e “descolada” em uma cena urbana.

A cena em questão gera efeitos de sentido que nos fazem compreender que, eventualmente, não se trata apenas de uma mulher com características contemporâneas que faz poses para uma foto, pois, quando observamos todos os elementos enunciativos conseguimos perceber que o sujeito pode ser uma garota de programa, que diz respeito a pessoas que vendem prazeres sexuais. O que nos autoriza essa derivação de sentido são os elementos verbos-visuais que participam da cena enunciativa. Essa

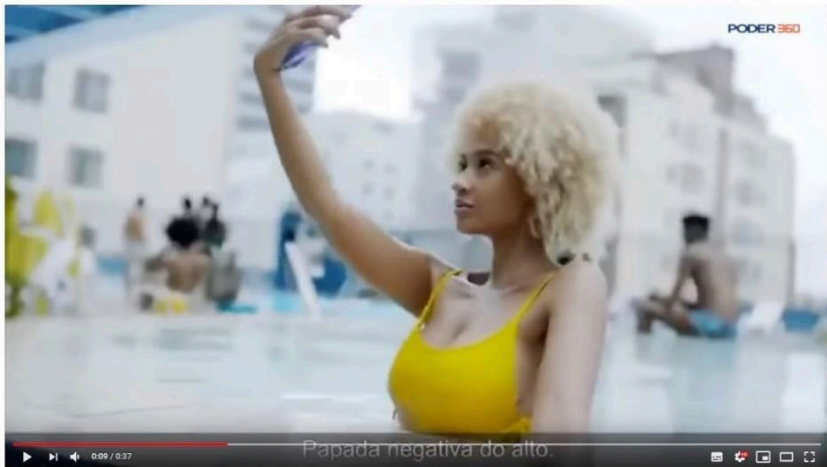
leitura é possível, pois, são ativadas em nós memórias de outros discursos, de formações discursivas. Isso acontece, pois, conforme Dantas (*apud* SILVA, 2014, p. 7) “para que haja efeitos de sentido precisamos ter um interdiscurso, ou seja, uma memória sobre as coisas e os discursos anteriores para que possamos fazer a relação entre esses discursos”.

Nesse sentido, assim como são vendidos peixes naquela vitrine, a mulher também se vende através de imagens que supostamente serão lançadas na internet, já que o vídeo faz menção a uma plataforma digital. A memória discursiva é ativada ao apreender as construções de sentido em torno dos elementos enunciativos, no que tange às placas com preço dos peixes, pois, podemos retomar a ideia de “vender o peixe”, expressão que diz respeito a pôr a divulgar algo, considerando que o comercial tem propósito de vender serviços. Outro elemento também importante é o visual que se torna significativo nessa análise, pois, os vários aquários com peixes vivos podem criar uma conotação de um ambiente onde uma figura mitológica, a sereia, atrai e seduz os homens com o seu canto, nesse caso a sedução se daria através das fotos. Esses efeitos de sentidos podem ser reforçados pelo enunciado verbal da cena: “Biquinho de vem cá me beijar”, em que é feito um convite ao prazer carnal.

É preciso destacar ainda que a cena se passa à noite, em um lugar que apenas a mulher está em evidência. Ao maquiar-se com cores fortes chama a atenção para seus lábios, deixando claro o chamado feito através enunciado. Além desses elementos, são utilizados nas imagens cores que lembram a nacionalidade dessa mulher, o verde na sua jaqueta e o amarelo das placas da vitrine da loja lembram as duas principais cores da bandeira do Brasil, assim como a faixa de uma agência do banco em questão, referindo-se também ao país que é palco de um comércio sexual conhecido mundialmente.

Considerando a relação do enunciado com sua exterioridade, a figura 3 contempla elementos enunciativos que propiciam uma análise acerca dos novos padrões de beleza sociedade.

Fig. 3: cena da propaganda suspensa



Fonte: YouTube

Sequência verbal II: “Papada negativa do alto”

Nela aparece uma mulher parda, magra, de cabelos loiros cacheados, de rosto afinado e seios avantajados, com uma roupa de banho. A paisagem de fundo é de uma piscina em que a mulher está dentro, fotografando-se de forma vertical. Na cena estão outras pessoas com roupas de banho, também sentadas no entorno de uma piscina. Pela altura dos edifícios, trata-se de um ambiente de lazer aquático, como uma cobertura de um prédio em um centro urbano.

Quando observamos os elementos da enunciação, verificamos uma característica presente na sociedade contemporânea: o desejo de possuir um padrão de beleza inalcançável imposto atualmente. A posição assumida, nesse momento, faz parte da

construção de uma imagem que será socialmente divulgada e para obter êxito dessa vinculação é necessário seguir os padrões estéticos já estabelecidos, que prontamente foram acolhidos e postos em prática. Isso é sugerido quando a mulher da imagem tira uma foto de si de forma vertical para usar o efeito visual na fotografia de magreza, no entanto, ela já é magra, mas para atingir o padrão atual não é necessário apenas ser magra. É essencial também possuir um fenótipo franzino, pele bronzeada, seios grandes, partilhar de um bom *status* econômico. E utiliza todos esses elementos para ser aceita ou bem vista em um meio social construído de aparências.

Os sentidos gerados por toda materialidade constitutiva da cena fazem parte de uma das formações ideológicas da sociedade contemporânea, inclusive da brasileira, onde o politicamente correto estabelece que preciso respeitar a diferença do outro, mas não aceitar a sua própria. Todas essas percepções são acessadas pela análise dos elementos sócio históricos que atravessam a sua materialidade enunciativa que, por sua vez, se exteriorizam para além da língua situando-se no social e permeando as questões que o envolvem.

Quando analisamos em série as Figuras 1, 2 e 3, percebemos que a sequência deixa claro que hoje existem padrões a serem seguidos por todos os sexos, e que a sociedade exige parâmetros de beleza para que exista uma aceitação social assim como uma boa avaliação pelo público que já tomou para si as ideologias padronizadas relacionadas à beleza. Para que não se tornem sujeitos excluídos do seu meio, todos a aderem para se efetivarem em sua comunidade. A sequência de imagens a seguir, mostra as construções interterdiscursivas feitas pelos elementos enunciativos contidos no comercial.

Fig. 4 e fig. 5: cenas da propaganda suspensa



Fonte: YouTube

Sequência verbal III: “Cara de diva irritada”

Ao fazer uma leitura através dos elementos enunciativos, observamos nas Figuras 4 e 5 uma mulher negra, maquiada, com cabelos arrumados de forma que mostram a sua personalidade com os apetrechos metálicos em seu comprimento. Trajada com um vestido aparentemente elegante, com colar dourado grosso no pescoço e com um carpete felpudo de fundo de paisagem. Na Figura 5 a estrutura na imagem é alterada. A mulher está no centro de uma escada circular luxuosa e é vista de forma distante, onde percebemos a pose que faz.

Quando acessamos as memórias históricas conseguimos analisar a construção discursiva recorrente nos elementos visuais, pois, é estabelecida uma interdiscursividade entre a imagem da mulher com a caracterização de sujeitos do mesmo gênero que ascendem na fama, tornam-se conhecidas e mostram uma vida aparentemente glamourosa. A mulher negra de olhar imponente, que está fazendo pose em cima de um revestimento de piso de custo alto, com roupa elegante e tornando o foco da imagem através de uma escada circular, com corrimão metálico, com cor semelhante ao seu cordão gera sentidos, através desses elementos visualizados, que deixam evidente que se trata da construção da identidade de uma personalidade de relevância da sociedade que se confirma

através da Figura 5, que lembra uma fotografia que encontramos em revistas que falam sobre famosos, também quando o enunciado a caracteriza como ‘diva’, que faz referência a atrizes, cantoras, blogueiras mulheres que possuem relevância socialmente por estarem sempre nas mídias e servirem de padrão para vida, corpo e vestimentas. A irritação da diva, se daria pela exploração causada pelo sucesso. As celebridades sempre estão no foco dos paparazzis, dos programas de fofoca, sem poder exercer a sua liberdade sem constrangimentos. Mas que, no entanto, não desejam sair das lentes famosas para não perder a fama.

Na série enunciativa das imagens seguintes, analisaremos os efeitos de sentido construídos pelos elementos da imagem, assim como também, o acesso à memória discursiva que permite observarmos o que está contido, na opacidade do discurso, nas Figuras 6 e 7.

Fig. 6 e fig. 7: cenas da propaganda suspensa



Fonte: YouTube

Sequência verbal IV: “...e capricha na selfie. Faz cara de quem não paga tarifa mensal”

A cena possui uma figura feminina, branca, de cabelo preto bem arrumado, maquiagem que chama atenção, brincos que brilham assim como os seus olhos e uma capa de plumas que está sobreposta em seus ombros. A paisagem atrás dela constitui-se de uma cortina laminada que emana brilho ao movimentar-se assim como também papéis metalizados que caem em seu entorno, criando uma atmosfera de lugar glamoroso onde são feitas exposições de entretenimento.

A análise, considerando todos os elementos imagéticos, identifica na cena um sujeito que é possível remeter à figura de uma travesti, por elementos como a capa performática com plumas, maquiagem muito forte nos olhos e sobrancelha para chamar atenção. De modo que conseguimos compreender que se trata desse sujeito através de características biológicas, pela personagem ter consigo a cavidade do olho mais funda, a estrutura do rosto mais larga e o caimento do cabelo em forma de M. Essas são formas sutis de observar as características masculinas em uma face. O ambiente em que a personagem está trata-se de um palco, que fica perceptível devido as luzes e luminosidade da cortina que está construindo o fundo da imagem, assim como os papéis prateados que caem em seu entorno.

Devido às luzes acessas, atrás da cortina, vislumbramos que tudo se passa à noite, que se trata de um show, e que os elementos visuais da cena estão conectados. Essa construção é ativada através da memória discursiva, criando uma intertextualidade do cenário com os famosos shows de boates gays, que fazem parte do entretenimento adulto. Sobre o que não está dito nos enunciados, Pêcheux assevera que isso ocorre devido à memória discursiva, própria do discurso, pois:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os, implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Nesse sentido, são estabelecidos efeitos de sentidos através do jogo de significações que emergem quando a materialidade verbal “sem tarifa” é posta ao lado da imagem do sujeito na Figura 7, de modo, que constrói significações no que diz respeito ao não pagar tarifas ao banco ao qual a propaganda está vinculada. Contudo, se forem utilizados os serviços da própria personagem não existirão custos. Essa associação de sentidos dá-se pelo fato desses sujeitos fazerem parte de um grupo que oferece entretenimento adulto sexual na cultura do nosso país. Assim, a propaganda não só diz respeito ao banco, mas ao sujeito da travesti em destaque.

Na perspectiva pechêutiana, o sujeito é constituído através da interpelação ideológica. Na propaganda em questão, os potenciais clientes do banco são solicitados e assumem novos modos de ser, ou novas identidades. Enfim, sinalizando às representações mais contemporâneas de cliente/consumidor, as quais deseja oferecer seus serviços.

Ao lado desses efeitos de sentido, a propaganda sinaliza uma vontade de verdade em que a ascensão financeira pode ser alcançada tanto pela comercialização de entretenimento sexual, nas Figuras 1 e 2, ou através de tendências comportamentais “descoladas” que são produzidas por anônimos para tentar uma escala na fama e conseqüentemente uma estabilidade financeira através de publicações em sites veiculadores de mídia, presente nas figuras 4 e 5.

Mesmo reproduzindo construções de um imaginário social estereotipado sobre as identidades desses sujeitos, a peça publi-

citária, enquanto dizeres de uma formação discursiva, dá destaque a sujeitos cujas vozes normalmente não circulam na “ordem do discurso” publicitário. Assim, a publicidade instrumentaliza a mídia para colocar em circulação enunciados que traduzem os mais diversos sujeitos que constroem a nação brasileira, ao mesmo tempo em que vincula o discurso da instituição Banco do Brasil a uma formação ideológica e discursiva na qual a diversidade humana e as diferenças sociais são contempladas.

Na direção contrária a isso, observamos o atravessamento ideológico do sujeito ocorre quando ele se coloca em um discurso anti-ideológico frente à condução das instituições brasileiras. A exemplo disso, temos a publicação, do próprio presidente da república, no Twitter, que diz: “A questão ideológica é tão, ou mais grave, que a corrupção no Brasil. São dois males a ser combatido.” O sujeito institucional opõe-se aos posicionamentos ideológicos, deixando claro o combate a eles. No entanto, o que ocorre é que ao julgar uma base ideológica já constituída como um problema a ser solucionado, já é tornado evidente a nova ideologia institucional: afirma-se anti-ideológico. Ao ignorar sua própria vontade de verdade, o sujeito contrapõe-se a uma dada verdade a fim de mascarar a sua, com interesse de posteriormente legitimá-la na prática.

Quando observamos a fala do presidente e associamos a interdição do comercial, conseguimos perceber uma formação discursiva que se apoia em um discurso anti-ideológico. No entanto, sua ação de suspender a propaganda, por trazer sujeitos que não são boas referências para as instituições do país, revelam uma outra FD que permite enxergarmos as ideologias do presidente sendo aplicadas no direcionamento do governo atual. Esses dizeres tornam o sujeito contraditório em suas enunciações pois, isso decorre pelo fato do sujeito possuir FD heterogênea e que nos faz visualizar contradições no discursivas.

Essa transformação discursiva é amparada pela vontade de verdade da presidência. É ela que vai determinar por quais caminhos o discurso percorrerá. Quando nos voltamos para a propaganda institucional suspensa, conseguimos observar que se inscrevem novos enunciados que se enraízam, atualmente, no discurso do governo federal. Essa nova discursividade exemplifica-se através do anúncio comemorativo posto na mídia, do próprio Banco do Brasil. A propaganda possuía representações dos mesmos perfis que a publicidade suspensa, mas ela permanece em veiculação no site de reprodução midiática da instituição. Essa nova postura da presidência deixa claro as novas Formações Discursivas que se formam pelo atual governo de modo que circulem no meio social. Por meio dessas delimitações enunciativas, evidencia-se que a FD da presidência da república configura-se antagônica à FD do comercial suspenso, pois nela circulam dizeres em defesa da diversidade humana, enquanto a presidência nega a existência desses sujeitos.

Desse modo, o sujeito institucional não se configura como sem ideologia e a fim de combatê-la. Na verdade, ele posiciona o seu discurso sobre os sujeitos sociais conduzindo-o por caminhos enunciativos que devem ser seguidos. Essa conduta mantenedora dos dizeres, diz respeito à ordem discursiva que nesse momento atual é direcionada pelo discurso ideológico da presidência que orientam os “regimes de verdade” do tecido social, apontando quais perfis sociais devem fazer parte da imagem do país, deixando à margem alguns indivíduos. De modo que, se faz necessário seguir um regimento discursivo que orienta as decisões políticas da presidência da república. Essas regras discursivas são postas pela nova FD do atual governo. São essas formações que irão delinear o que pode ser enunciado ou não em dada situação, servindo como um filtro dos dizeres dos sujeitos sociais.

De acordo com Pêcheux (1995, p. 147), a posição assumida pelo sujeito, nesse caso do governo federal, e a conjuntura em que ele se apoia, a presidência, há ações que determinam o que deve ser enunciado nesta conjuntura. Para tanto, a gestão do governo atual torna-se efetiva em novas formações discursivas, diferindo do discurso institucional de governos anteriores que, em certa medida, reconheciam a existência de sujeitos que sempre estão à margem da sociedade.

Fazendo uma analogia do discurso institucional ele se assemelharia com uma rede, em que suas ramificações são as ideologias, o desdobramento destas ramificações seriam as formações discursivas que se entrelaçam. Já em relação aos outros discursos de verdade, que surgem contrapondo-se às ideologias já fundamentadas, são consideradas como perigos pelo sujeito institucional, pois, diz respeito aos discursos que não seguem a ordem. Então, faz-se necessário intervir com os procedimentos de exclusão para que sejam mantidas as ideologias propostas, a formação discursiva para ponderar dizeres, e por fim utilizam a interdição para retirar de circulação o que causa dano a atual vontade de verdade da presidência.

O que entrevemos é que os sujeitos presentes na propaganda suspensa não estão mais na “ordem do discurso” do governo atual, pois, nessa ordem discursiva não cabem as referências positivas desses sujeitos descritos no vídeo publicitário. Esta ordem determinada pelas instituições apoia-se em uma base discursiva que efetiva os regimes de verdade aos quais uma sociedade deve seguir. Através disto, podemos observar o princípio da *descontinuidade* do discurso que nos lembra como os dizeres são limitados pela ferramenta de rarefação causando a não evolução contínua do discurso. Essa prática de privar os enunciados de serem ditos deixa em evidência uma ferramenta de descontinuidade histórica também, pois, o discurso tem sua forma de existência não linear.

Nesse sentido, a problemática se instaura em pensarmos quais construções ideológicas se inserem no discurso institucional que tenta silenciar uma propaganda, através da sua suspensão, por estarem incluindo os diferentes tipos de sujeito sociais que normalmente são deixados à margem na publicidade de bancos como negros, periféricos, LGBT's e mulheres. Mas que traz também sujeitos que fazem parte de um perfil escolhido pelo banco para aderir os seus serviços como homem com características que aparentam participar de uma classe financeira positiva. Quais incômodos são gerados à gestão federal para produzir reações tão adversas a uma produção publicitária que traz esses sujeitos? Como mostra Foucault (1999, p.9), a produção dos discursos é controlada, organizada, redistribuída e esses procedimentos possuem a finalidade de manter os poderes e os perigos que se encontram no tecido discursivo controlado. Pois, toda a produção enunciativa deve ser vistoriada para delimitar os efeitos de sentidos que são produzidos quando proferidas.

Contudo, quais perigos são oferecidos ao discurso institucional, para temer falar sobre a diversidade humana? Isso ocorre devido ao risco oferecido ao poder do atual governo. Pois, o discurso do presidente possui viés conservador. No entanto, essa diversidade, faz com que o presidente encontre danos ao conservadorismo. Mas justifica-se dizendo que os grupos representados na propaganda se apropriam do “vitimísmo”, de modo que ele utiliza essa justificativa como forma de legitimar seu posicionamento discursivo.

De acordo com os procedimentos de exclusão, elaborados por Foucault (1999), na obra *A Ordem do Discurso*, podemos analisar através das ações de controle que estão em torno do acontecimento discursivo que, primeiramente, trata-se da *interdição*. Isso ocorre quando o discurso institucional define que determinados perfis sociais devem ser excluídos das mídias, pois, esses

sujeitos não podem ser expostos no contexto de marketing de uma instituição. No mesmo momento, existe a implicação do discurso da propaganda contrariando os dizeres que circulam na nova FD, de onde fala a presidência da república.

Outro procedimento, observável no acontecimento discursivo em torno da propaganda, o de *separação e rejeição*, em que o discurso proposto pela publicidade não se configura verdadeiro ao ponto de vista ideológico da instituição, de modo que ele é suspenso por proceder incoerente à ordem discursiva determinada. O terceiro meio de exclusão trata-se da *vontade de verdade*, essa estratégia excludente diz respeito aos discursos que se efetivam na sociedade como verdadeiros e que determinam em conta parte os falsos. A propaganda foi suspensa por causar perigo ao que tange o discurso atual de verdade da estatal.

Esse discurso da presidência possibilita observar os efeitos de sentido que caracterizam uma vontade de verdade do atual governo com o seguinte comentário também do presidente “A linha mudou. A máxima agora é de respeito à família, mas ninguém quer perseguir minoria nenhuma, só não queremos que o dinheiro público seja usado assim. Não é a minha linha”. Posto o que foi dito pelo presidente e através da sua decisão sobre a veiculação da propaganda podemos perceber que ele se apoia em um discurso de verdade tomado por si, pois, cita que aquela não é a “linha” seguida por ele e consequentemente pelas estatais do país. Essa atitude revela uma vontade de verdade do próprio sujeito presidente da república, pois, ele não se propõe a gerir o país de acordo com o interesse público, quando, na verdade, o sujeito age direcionando o país de acordo com as suas crenças individuais. Essa atitude evidencia que o presidente está confundindo o que é pessoal e o que a presidência necessita pôr em prática.

O posicionamento discursivo do governo não dialoga com os elementos enunciativos da publicidade em questão devido ao su-

jeito social adotar um posicionamento conservador e legalista, sendo assim, muito contraditória a sua aceitação, pois seu discurso determina que os sujeitos que se opõem às regras que regem o conservadorismo não façam parte de uma publicidade vinculada a uma instituição governamental. Assim, é através do acontecimento discursivo, que emerge em torno do referido comercial, que conseguimos observar que os discursos são conjurados para que não se torne um perigo ao poder. Essa atitude governamental perpassa pelo procedimento interno de exclusão foucaultiano que determina ordens discursivas através da *vontade de verdade* que são métodos que definem e regulam quais discursos devem ser assumidos como verdadeiros e efetiva-os em oposição aqueles que devem ser esquecidos.

Essa postura do governo também sinaliza a um retrocesso social, visto que, esses sujeitos legitimavam-se em publicidades. E como se constitui exercendo poder, o discurso da presidência age interditando a criação publicitária. Essa atitude coercitiva nos permite compreender o funcionamento das relações de poder exercidas pelo discurso institucional na sociedade. De modo que não é permitido enunciar o desejável, pois, sempre estaremos sendo perscrutados por um discurso “verdadeiro” da nossa época cuja define o que e como podemos enunciar.

Entre os procedimentos de exclusão temos ainda, o *tabu do objeto* que diz respeito aos assuntos que devem ser evitados ou não ditos no meio social. Dessa forma não é ideal para o discurso institucional que os sujeitos que não são vistos como referências positivas, constituintes de identidades que contemplam as minorias do país, façam parte de uma projeção de marketing de uma instituição financeira relevante. Faz-se necessário mostrar apenas as identidades que corroboram com a ideologia institucional enquanto as demais não precisam ser ditas ou vistas para que a instituição continue demandando o discurso assumido e efetivar-se.

A “ordem do discurso”, no contexto do Brasil atual, é mantida por meio do poder exercido pelo sujeito institucional que pode ser vislumbrada através da ideia foucaultiana de dispositivo. Estes são uma rede heterogênea que liga todos os elementos, discursivos ou não, que se relacionam de acordo com o que solicita o momento histórico e viabilizam e enunciando os procedimentos de controle em uma sociedade. Apoiado no conceito de dispositivo desenvolvido por Foucault, Deleuze (1996) observa que esses dispositivos são permeados por modulações tanto de visibilidade como de enunciabilidade e são essas modulações que fazem parte da composição dos dispositivos que conseguimos enxergar os desdobramentos e relações de poder em um meio social.

Um dispositivo que proporciona a visibilidade dos desdobramentos dos regimes de verdade estabelecido pela instituição federal é a mídia, que põe em circulação rapidamente o acontecimento discursivo, dando visualidade a ferramenta de interdição, acionada por decisão presidencial. Assim como esse dispositivo mobilizou reações sociais, em torno da medida de interdição, a respeito da postura assumida pelo governo federal.

As modulações que atravessam um dispositivo são transpassadas pelas linhas de força que diz respeito às regras que regem o dizer ou o fazer em determinada circunstância. As linhas de força, nesse caso, se dão através das relações de poder que podem ser observadas no dispositivo midiático no que tange à atual gestão governamental do Brasil. De modo que, existe o intercruzamento de modulações que são atravessadas por linhas de força, que propiciam o nascimento das linhas da subjetividade. Estas são classificadas, por Foucault (2000b), também, como meios de fuga, que se constituem através do enunciar de modo dissimulado em que os enunciados de forma subjetiva atravessem as linhas de força, relações de poder.

Um desdobramento desse acontecimento que pode ser utilizado para exemplificar as relações de poder na tessitura do discursivo foi o anúncio publicado pela empresa de fast-food *Burger king*, o qual solicitava a inscrição de sujeitos, os mesmos que estão na propaganda suspensa, para participar de uma produção publicitária, alegando que na “BK, todo mundo é bem-vindo. Mesmo que não seja bem-vindo em outro comercial”¹. De forma direta, a empresa faz uma crítica à suspensão da propaganda do Banco do Brasil e acolhe os perfis dos sujeitos silenciados pela interdição presidencial. O anúncio da *Burger king* propõe um embate discursivo e ideológico ao da presidência. Enquanto o discurso do governo combate excluindo esses perfis, as empresas privadas estabelecem um confronto discursivo contra “A ordem do discurso” estabelecida no momento histórico social do Brasil.

O sujeito institucional percebendo a mobilização das empresas privadas expostas no dispositivo midiático, articula o “dispositivo institucional”, a fim de manter a ordem discursiva com atitudes coercivas a enunciados não autorizados pela instituição. Essa medida foi tomada devido à urgência histórica que se configura no presente. Pois, os sujeitos que constroem as minorias do país possuíam relevância em outros governos. No entanto, essa gestão não assume esse discurso, contrapondo-se a ele.

Assim, ao vislumbrarmos essa pesquisa e as abordagens propostas, conseguimos observar quais as ferramentas de controle discursivo são utilizadas sobre instituições públicas. Através de procedimentos de exclusão, a presidência utiliza uma vontade

1. Conteúdo linguístico do anúncio “Procura-se elenco para comercial. O Burger King está recrutando pessoas para seu novo comercial. Para participar, basta se encaixar nos seguintes requisitos: ter participado de um comercial de banco que tenha sido vetado e censurado nas últimas semanas. Pode ser homem, mulher, negro, branco, gay, hétero, trans, jovem, idoso. Curtir fazer selfie é opcional. No Burger King, todo mundo é bem-vindo. Sempre. Entre em contato pelo e-mail: recrutafilme@burgerking.com.br. Burger King do seu jeito”.

de verdade para formular uma ordem discursiva social. Ao interditar a propaganda deixa claro por quais meios percorrerá para manter seu poder enquanto governo. E, devido ao posicionamento discursivo presidencial, sujeitos sociais também são excluídos das políticas e, por que não, da história.

Considerações finais

Ao delinear nossa pesquisa nos propomos a refletir sobre os procedimentos de controle do discurso e seus efeitos no contexto da atualidade do nosso país. Essa ação foi motivada devido à presidência ter suspenso uma propaganda que trazia diversos perfis sociais e culturais brasileiros. Para tanto, nos detivemos a investigar como funcionam os procedimentos de controle discursivo no Brasil (2019). Consideramos um tema importante, devido ao acontecimento discursivo atingir diretamente a vivência dos sujeitos sociais.

Analisando como *corpus* da pesquisa a propaganda veiculada ao Banco do Brasil interdita pelo governo, utilizou método de análise qualitativo, apoiado nos postulados teóricos de Análise do Discurso, no que diz respeito a discurso e ideologia, e os mecanismos de controle discursivo.

Para compreender os sujeitos e suas ideologias, perpassamos pelos postulados da Análise do discurso que possui ferramentas que nos auxiliam a perceber qual base ideológica tem se constituído no Brasil, assim como as formações discursivas que estão sendo apropriadas pelos sujeitos sociais. Dessa forma, conseguimos estudar os recortes feitos da propaganda suspensa, interpretando e descrevendo nos elementos enunciativos na produção de efeitos de sentido do comercial.

Também analisamos os procedimentos de exclusão discursiva e observamos enunciados no âmbito social, percebemos como o

discurso se torna ferramenta efetiva para pôr em prática os procedimentos de interdição que delimitam quais enunciados podem circular na atual ordem do discurso.

Outro procedimento que nos ajuda a refletir sobre como funcionam as relações de poder no discurso é a vontade de verdade. Conseguimos identificar por quais caminhos percorrem os regimes de verdade e como o discurso institucional do atual governo os direciona. Definindo uma ordem discursiva os enunciados da presidência tentam recolocar os sujeitos sociais em um discurso que nega e interdita a diversidade.

Em torno desses procedimentos de exclusão está a decisão do atual governo em suspender a peça publicitária, pelo fato de trazer sujeitos que constroem identidades sociais que parecem ser silenciadas nas políticas do governo vigente. Devido à vontade de verdade pretendida no vídeo que deixa evidente, que todos os sujeitos que constroem a sociedade brasileira e se efetivam como cidadãos merecedores dos mesmos direitos e deveres, como os demais constituintes da população do país, podem utilizar os serviços das estatais do Brasil assim como fazer parte do marketing de uma financeira relevante.

Enfim, os discursos que tentam pôr em circulação temas e questões fundamentais do nosso presente, como racismo, homofobia e gênero, são alvos dos procedimentos de exclusão discursivo, a interdição, transformada pelo sujeito institucional em um dispositivo de coerção ideológica que possibilita a invisibilidade de sujeitos sociais. De modo que, negando os dizeres, reforça-se uma história de invisibilidade social desses sujeitos.

Referências

ATAÍDE, Djeniffer Kelly Guedes Xavier de. A imagem da mulher na sociedade contemporânea: uma análise sobre o poder discursivo midiático. In: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO, 2016, Campina Grande. *Artigo* [...]. Campina Grande, PB: [s. n.], 2016.

BURGER King ironiza Bolsonaro em chamada de elenco para comercial. Poder360. 2019, 0:35 seg., son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4V-qz8ULGF8>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1996.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. *Sobressaltos do Discurso*. Algumas aproximações da Análise do Discurso. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao Círculo de Epistemologia. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 82-118. (Ditos & Escritos 2)

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000b.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades. In: *Comunicação, Mídia e Consumo*. Escola Superior de Propaganda e Marketing. V. 4, n 11. São Paulo: ESPM, p. 11-26, nov. 2007.

MARTINS, Danylo. Fintechs movimentam R\$ 457 milhões. *Valor Econômico*. 2018. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/>

financas/5348113/fintechs-movimentam-r-457-milhoes>. Acessado em: 20 jul. 2019.

MOTTA, L.F.T. et al. Controle de delimitação do curso da na sala de aula de ciência. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 7., 2009, Florianópolis, Anais. Florianópolis. p. 1-12, nov. 2009.

ORLANDI, Eni, P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 8ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 52.

PEZZOTTI, Renato. *Questionado por “diversidade”, comercial do BB tem mais negros que a média*. Economia Uol. 2019. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/04/26/diversidade-comercial-do-bb-tem-mais-negros-do-que-media.htm>>. Acesso em 29/07/2019. Acessado em: 10 jul. 2019.

PROPAGANDA do banco do Brasil censurada por Bolsonaro. Ubiratan Guerra-Política. 2019, 0:32 seg., son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qLKwHZoPZp8>>. Acesso em: 07/ Jul. 2019.

RIBEIRO, Manuel Pinto. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. 15ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2005.

ROCHA, Everaldo Pereira. *A sociedade do sonho: comunicação, cultura e consumo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

SILVA, Rosileide vieira da. A imagem da mulher nas propagandas de cerveja: um olhar à luz da análise do discurso. In: trabalho de conclusão de curso, 2014, Catolé do Rocha. *Artigo [...]*. Catolé do Rocha, PB: [s. n.], p.7-48, 2014.

Percurso do olhar: balanços de uma pesquisa sobre leitura de fotografia digital da *G Magazine*¹

 Lucas Nascimento

Considerações iniciais

A tese de doutorado em Linguística, que nomeamos por “*Insinuações da Carne: ordem da imagem e sentidos do olhar – Por questões de leitura de fotografia digital da G Magazine*”, orientada pela Dra. Tania C. Clemente de Souza, financiada pelo Programa de Doutorado Nota 10 da FAPERJ, apresenta uma pesquisa que oferece contribuições teóricas e analíticas para a Análise do Discurso (AD) ao trazer uma imagem de capa da *G Magazine* (edição de maio de 2010), alguns momentos de sua circulação *online* na sociedade, um experimento de leitura da imagem dessa capa por rastreamento ocular e algumas fotografias que apresentam a relação *nudez, semi-nudez e não-nudez*. O experimento foi realizado por uma pergunta final “Há nudez na imagem?” e foi

Lucas Nascimento. Doutor em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com bolsa FAPERJ (Doutorado Nota 10). Pesquisador do LABEDIS (Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som) do Museu Nacional/UFRJ. E-mail: drlucasdonascimento@gmail.com

1. Agradecemos à FAPERJ pelo financiamento da pesquisa (Bolsa Nota 10/processo E-26/200.564/2018). Agradecemos também ao Lapex (Laboratório de Psicolinguística Experimental), coordenado pelo Dr. Marcus Maia, e aos auxílios de Lorrane Medeiros e Sara Ribeiro para a execução e o tratamento dos dados referentes ao experimento de rastreamento ocular (*eye tracking*). Agradecemos ainda à Dra. Lillian Ferrari pelas sugestões de leituras e pelos diálogos durante a escrita da pesquisa.

motivado pela circulação de discursos ancorados em leituras de afirmações de que havia nudez ora na *drag queen*, ora nos *gêmeos modelos*, ora no *ensaio fotográfico*.

Na seção “Rosto, Corpo, Nudez – Análises discursivo-policrômicas”, desenvolvemos o entendimento do que possa ser nomeado como *imagem cosmética*. Seu contexto de produtividade teórica se dá diante de próprias particularidades: ao considerar um produto pelos modos de produção discursiva, que se relacionam com alguns níveis como sua constituição e formulação e com a posterior circulação, certas perguntas que nos moveu na pesquisa é uma inquietação específica do próprio LABEDIS (*Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som* – sede no Museu Nacional/UFRJ) e de alguns analistas de discurso estudiosos da materialidade sincrética: como ler a imagem? Como a mídia, o marketing e a publicidade se relacionam com estratégias discursivas ao produzir um resultado para a sua circulação?

Com essas questões, produzimos a expressão *imagem cosmética* para podermos analisar o funcionamento imagético da capa publicitária e suas leituras, que entram na ordem do discurso e na sua forma de circulação.

Imagem cosmética

A expressão *imagem cosmética* nomeia uma modalidade praticada por alguém que, ao ser fotografado, ou ao produzir imagem, som, etc., por exemplo, está visivelmente exigido: por aquele que demanda a produção do trabalho, assim como pelo sistema de circulação que o produto se tece.

Esse produto midiático se constitui como uma forma de responder à demanda pela tentativa de maquiar uma superfície com cores, formas e traços de modo a torná-la bela aos olhos do outro. Aquele que produz nessa modalidade cosmética se baseia em uma

posição enunciativa, cuja enunciação retroage aos padrões estéticos, estilísticos, socioculturais, grupais e comerciais sobre a sua produção. Trata-se de um sujeito que está colado aos artefatos, artificios ou estratégias de produção de outro qualquer, de uma referência que faz sentido ao mercado, às exigências e aos grupos específicos de demanda. Este outro para qual o produto se dirige atento às suas exigências também se formula e se constitui por elementos da cultura específica e é alvo da circulação de produção. Diante disso, as exigências podem ser atendidas por elementos disseminados livremente e constituídos como unidade fulguracional e, portanto, imagética, estética, valorativa, sedutora, etc.

Ao nos referirmos às exigências publicitárias, por exemplo, levamos em conta *identidades* de designer de produção, de engenheiro de produção ou de marqueteiro e publicitário. Essas *identidades* se estruturam na relação com o outro, com específicos valores construídos por específicos grupos, o que a faz dependente desses valores para obter circulação, aceitação e prazer. Nesse sentido, o sujeito dessas *identidades* pensa naquilo que ele supõe ser o desejo do outro, adesivando-se a esse suposto desejo e, ao se adesivar, supõe realizar o que o outro possivelmente deseja. Ao supor atender o que o outro deseja, apropria-se dessa enunciação do “suposto” outro para organizar e produzir o produto a ser circulado, por meio da apreensão de elementos, de resquícios, de traços, que são tomados por ele como contornos à formação do produto final. Nesse processo, ocorre que o sujeito produtor consegue produzir uma *paráfrase*, dando contornos ao produto e obtendo uma espécie de *máscara* (SOUZA, 2013), não uma máscara no sentido de objeto, mas no sentido da significação de uma máscara, ou seja, *uma representação que queira militar, afirmar, corroborar sentidos de oposição ou afirmação, de tomada de partido, de assunção, injunção, injúria, defesa, deboche ou extravagância*.

Na produção publicitária e midiática, a produção a ser circulada se relaciona com o saber e com o(s) desejo(s) do outro, de um grupo, de uma instituição, etc., de modo a se alterar muito nos dias de hoje, cuja atualidade pós-moderna implanta condições que corroboram em múltiplas fragmentações e alterações conforme escolhas, utilidades e *modus operandi*. Nessa perspectiva, pressupõe-se que o ato de produzir se dispõe do exercício de lidar com a produção de algo que preencha a falta do outro, aquilo que não se sabe ou não se compreende, enfim, algo da *ordem da incompletude* que seja preenchida pela *ordem da imagem e sentidos do olhar* que tragam prazer. Para tanto, essa produção precisa atentar-se para atender esse desejo – que vem do lugar da falta – frente àquilo que vem da imaginação do que possa agradar o outro, o grupo, a instituição, etc. Portanto, é preciso acentuar a importância ao outro, ao público ou ao alvo, uma vez que a relação do produto sincrético (imagético, sonoro, tátil, etc.) com o alvo – obtido pela esfera da circulação – não pode conter falhas e sim conter perfeições e contexto de idealizações, a fim de obter a satisfação do desejo, o sucesso de seu gozo, e a aceitação do outro, do grupo, da instituição, etc. Essa satisfação está na ordem do que é impossível de ser satisfeito, do fetichismo, ou, ao menos, do possível de ser satisfeito para aquele que banca a sua realização e sustente a sua prática, na condição de sustentação de uma subjetividade desejanse, nem que seja momentânea, instantânea, ou apenas realizável pela imaginação.

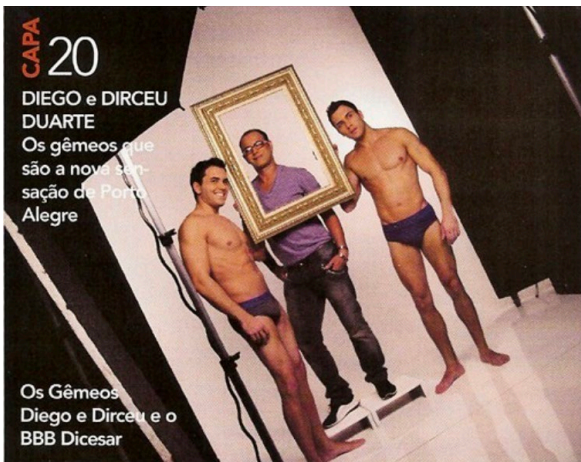
Diante disso, há alternativas quando há a demanda da produção. Uma delas é a da criação, permissão, reiteração dos desejos, pela qual o produto é filiado a uma linha de produção autêntica, profissional, que envida esforços para produzir algo que preencha a falta do outro, de modo a oferecer a *satisfação de* ou a *satisfação por*, construindo uma elaboração na qual algo da subjetividade do outro, do grupo, da instituição, etc., seja colocado no trabalho, na

produção, no produto circulante. Outra é a via de reforçar a repetição, a reiteração da moral e dos bons costumes, a proibição do fetichismo (*a-fetichismo*), na qual se faz um produto simulacro e comum ao modo do que já se tem e já se fez no mercado.

A seguir, vemos a imagem de capa publicitária já mencionada.

Figura. 1: Revista *G Magazine*, capa da edição 150, de maio de 2010

Figura 2: Fotografia do ex-BBB Di Cesar entre dois modelos.



Fonte: Ensaio fotográfico exibido em <http://br.msn.com>

A capa em questão tem riqueza em elementos que ajudam a problematizar *as representações de gênero e sexualidade* e a entender certas formações discursivas que (in)formam determinados entendimentos sobre essas esferas de nossa vida. Além disso, traz para o escopo da AD a necessidade de se atentar para o não verbal (i. e. o âmbito semiológico na relação discurso e história por meio da ‘polí cromia’, da ‘memória alegórica’ e da ‘memória semântica’, por exemplo).

Nesse sentido, a proposta de tese tem seu potencial por agregar conhecimento novo à área. Pautada por questões importantes atravessadas nos níveis epistemológico, teórico, metodolôgi-

co e analítico, elas são intervindas um tanto radicalmente para que a pesquisa de fato possibilitasse mais visibilidade aos seus próprios potenciais.

Insinuações da carne... Sobre os níveis teórico, epistemológico e metodológico

Diante de seus potenciais, temos:

Sobre o nível teórico: a tese demonstra o pertencimento à disciplina Análise do discurso em que se encontra, com uma visão de comprometimento com o diálogo entre teorias buscadas para melhor produção analítica dos objetos eleitos em cada investimento científico, mesmo que o funcionamento possa estar meio à contradição e ao equívoco, pois se entende que esses dois aspectos promovem, sobremaneira, o lugar de entremeio, lugar de avanço de leitura e de análises do analista do discurso, rompendo com meros iniciais progressos e potencializando o que se encaminha para evoluções urgentes entre as áreas do saber. No entanto, a tese não tem como foco ter proficiência na Teoria *Queer*. Há proposições de diálogos. Há entrelaços. Ora aparecerão muito timidamente, ora não, pois, de fato, a pesquisa se desenvolve em Análise do Discurso, entendida em pontos de diálogo entre Michel Pêcheux, Michel Foucault e Jean-Jacques Courtine.

Esclarecemos ainda que não optamos por desistência de aproximar a AD de teorias, postulados e outras disciplinas também atuais – caso da Teoria *Queer* e da Linguística Cognitiva, por exemplo. Entendidos como campos do saber que apresentam pontos de aproximação (e de distanciamento, o que justifica a existência de cada campo), isso pôde ajudar a engravidar o conceito produzido como *imagem cosmética e escrita fotográfica*, de forma profícua. Nesse contexto, podemos perguntar: o que

outros campos podem contribuir para a AD? e o que a AD pode contribuir para outros campos dialogados, aqui? Afinal, “a teoria *queer* é um exercício em análise do discurso, pois considera seriamente o significado das palavras e o poder da linguagem” (GIFFNEY, 2009, p. 7). Mesmo sabendo que suas origens anglo-saxãs distanciam a teoria *queer* da proposta francesa de AD, em vários sentidos, esse é um dos desafios enfrentados, de modo que propiciou mostrar para a AD um modo de esgarçar seus limites teórico-analíticos a partir de conceitos da TQ e de suas pretensões *anti-essencializadoras* e *desontologizadoras*. Para tentar fazer essa aproximação teórica, mesmo que breve e iniciante, o esforço foi para responder como conceitos da AD como memória, formação discursiva, interdiscursividade, paráfrases visuais, entre outros, podem ter relações com performance, performatividade, estilização, multimodalidade, por exemplo. Esse diálogo entre áreas nem sempre é bem-vindo, o que temos ciência, mas não corroboramos com pesquisas hegemônicas, ortodoxas e “fechadas em próprio casulo”, por termos em vista às exigências de produção das ciências, já apontadas em meados da metade do século XX. Até mesmo as nomeadas áreas matemática, química e física precisaram ouvir das áreas quânticas sobre a inexistência da exatidão, muito ainda confiável por cérebros resistentes ao que vem se alertando pela interdisciplinaridade científica.

Com relação às pretensões *anti-essencializadoras* e *desontologizadoras*, os leitores poderiam se perguntar da provável impossibilidade, uma vez que a presença do descompasso por envolver nesta pesquisa um experimento de rastreamento ocular. O provável descompasso é desfeito pela atitude de tratamento dos dados dos seis grupos de leitores homens e mulheres, cujo teor foi fomentar a polissemia do olhar que desestabiliza sentidos iguais e circunscritos em modelos formatados, como se houvesse adestramento do olhar dos sujeitos plurais, como

identificado em um homem do grupo heterossexual que teve seu percurso de leitura do olhar com maior duração para a cueca do modelo direito da fotografia digital de capa da revista, ou para o rosto do modelo esquerdo que apresenta aparente sorriso de felicidade, ou ainda para as áreas ‘peitoral’ e ‘músculos’ como *bíceps* e *tríceps* do modelo direito, que levemente está com o rosto que espelha um tanto de seriedade – uma alma com aparência de contenção e silêncio. Bom, acreditamos que ganhos foram contemplados quando a *história do rosto* foi presentificada na pesquisa – exprimir e calar emoções constituíram as ações de análises com um pouco mais de curiosidade, função corroborada na vida deste analista do discurso que tem a *curiosidade científica* (para lembrarmos palavras de Gaston Bachelard!), sempre presente, independente de quaisquer tempestades existenciais. Assim, as leituras buscadas por alguns autores de relevância para a temática da pesquisa, que envolveu *rosto, corpo, nudez* em fotografia digital publicitária de uma revista de diversidade sexual, forneceram subsídios para que pudéssemos engrossar o diálogo entre as áreas dialogadas e, por conseguinte, aumentar o potencial das contribuições teóricas e analíticas que na proposta de tese se mantiveram em latência.

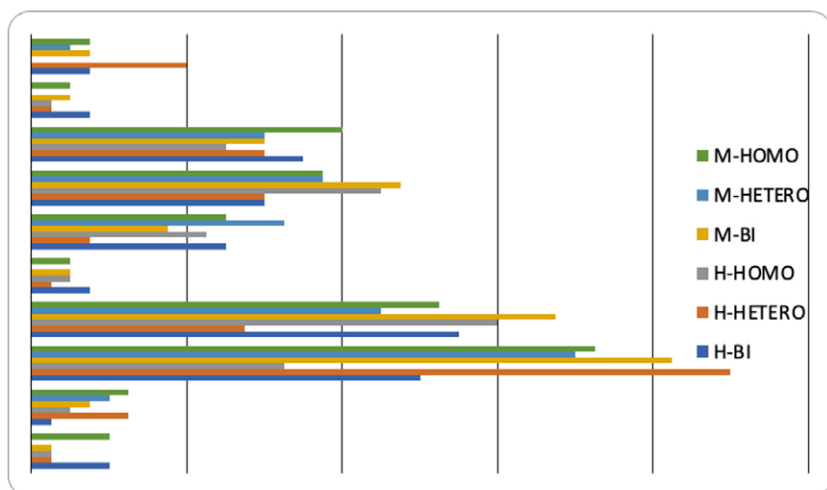
Sobre o nível epistemológico: aquelas pretensões *anti-essencializadoras* e *desontologizadoras* se fizeram úteis e coerentes com a proposta de tese, mesmo que ainda esteja atrelado – de forma pontual em poucas seções – a um modelo expressivo da identidade (ou seja, a identidade como expressão de algo interior, como algo inerente aos indivíduos que a expressam por seus atos – em outras palavras: “falo A, B ou C porque sou X, Y ou Z”). Isso pôde ficar um pouco desfeito nas nossas escolhas textuais. Reconhecemos que a imagem sobre a identidade se constrói pelo olhar do outro. Corroboramos com a ideia de que são comuns

no texto expressões identitárias tais como “Eis a *drag queen*” – sob risco de leitura por engano devido à escolha percorrida que o levou a caminho oposto do sentido do efeito artístico imputado àquelas expressões. Tanto tem efeito artístico que a *collant*, a peruca e a sandália indicam a *drag* como porta bandeira ao lado de seus gêmeos modelos gaúchos. Veja que a porta bandeira está exatamente com vestuário de cores que acionam a memória discursiva da bandeira do movimento LGBTQ+, construção que permite acionamos também a memória alegórica.

Disso resultam as escolhas, portanto, do tratamento de sujeitos como homens e mulheres, esfacelando – politicamente pelo uso da sutileza – a categoria de heterossexualidade quando às análises investiram (nada ingenuamente!) no percurso de leitura do olhar do sujeito M. A., aquele do grupo dos homens heterossexuais. A ancoragem de leitura com *heatmap* na cueca puderam, ao menos, construir possibilidade de caminhar pela via da confirmação de nudez (por isso a chegada na área da cueca do modelo esquerdo) ou pela via da confirmação de desejo pela nudez, pulsão erótica por descobrir o dote masculino do modelo mais olhado, conforme a comprovação no gráfico sobre a porcentagem de áreas de interesse das leituras.

A seguir, vemos o gráfico em barras que apresenta a média de duração total de fixação (escala horizontal de 0 a 10) em cada das 10 áreas de interesse (escala vertical de 1 a 10).

Gráfico 1: TFD (*total fixation duration*) – duração total de fixação em cada área de interesse



Aí os efeitos são políticos e as normas reguladoras, ou “as próteses de regulação do corpo”, são aparências que não refletem nada como espelho ou muito menos como metáforas. A *metaforização do olhar* é o efeito político inscrito no sentido da polissemia do olhar. O resultado dessa defesa nos leva a inferir que a performance e a performatividade são efeitos de sentido no corpo e pelo corpo, garantia argumentativa que temos pelo percurso de leitura dos quatro corpos imageticamente construídos pelo digital: a *drag queen* Dimmy Kieer, o modelo esquerdo, o modelo direito e o Dicesar (no monitor da televisão).

A leitura da imagem como texto, em que esse texto é a unidade do discurso de negação da nudez, se deu por cinco grupos. A escolha majoritária foi percorrer a leitura do olhar de modo que a historicidade dos sentidos confirmasse a negação da nudez na imagem de fotografia digital. De apenas outro modo, a leitura de nudez apaga a possibilidade de afirmação das formas do discurso de semi-nudez e não-nudez. Com esta leitura de nudez masculina se tem o fortalecimento de discursos acelerados

e descontrolados ao incentivo do ódio, da ira e da violência, em prol de uma nação conservadora, sexista e opressora às minorias (que não são mais tanto assim minoritárias) relutantes ao silenciamento, ao calar e o direito da própria existência humana. As leituras de nudez masculina não apagam o discurso machista e os efeitos de sentidos daí derivados e postos em circulação – rumo ao *desmantelamento atual sócio-político* do ativismo LGBTQ+, ensejado por uma proposta político-eleitoral fascista, para que a luta pelo reconhecimento da diversidade de gênero e de sexo seja dissolvida pelo ar, ficando apenas nas lembranças do passado de um Estado minimamente democrático, solidificado por avanços de um governo pelos trabalhadores, cuja história recente deste novo século pôde ser vivida pelos brasileiros.

Sobre o nível metodológico: para o entendimento da nudez masculina nessa duração histórica (primeira década do século XXI, exatamente o ano de 2010), foi preciso se valer da análise do discurso ancorada do momento de produção científica de Michel Pêcheux em seus textos a partir de 1980, inclusive em seu texto póstumo, que reconhece o comprometimento da AD e da inevitável contradição sobre os compartilhamentos inevitáveis, cujo resultado é o funcionamento pelo futuro de sua própria existência, que, pelo lado de cá do oceano (não mais na França com reverberações frutíferas!), vem com muita força sendo feita.

Na esteira do que fizemos nesta tese foi tocar na arena polêmica entre AD e Cognição, um dia já vivida no que trouxe a fenomenologia de Merleau-Ponty. Com atitude corajosa, apontamos para o que disse Pêcheux (1984, p. 227): “*a contradição em abordagem sob o estatuto do sujeito no discurso, caso da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Intelectiva, de encontro a Psicanálise (Lacanian, por exemplo)*”. Com essa posição, buscamos na Linguística Cognitiva, ao adotar para análise as dimensões das

várias facetas do *construal* (construção do significado), o que nos possibilitou investigar a polissemia do olhar pela relação semântico-discursiva em percepção visual de leitura de fotografia digital. Chegamos à metaforização do olhar, uma vez considerado os resultados de *gaze plot* como *percurso de leitura do olhar*.

Insinuações da carne... enquanto avanços como pesquisa inaugural

Avançamos, quando buscamos:

(a) em Jean-Jacques Courtine, pela *semiologia histórica*, em movimento da AD à antropologia do corpo e aos estudos culturais, quando seu trabalho tomou o arquivo sobre o rosto, a virilidade, a obesidade, as emoções, de modo a *decifrar corpos* em um período de longa duração, norteados pela análise da expressão, do silêncio e da arte de calar – signos herdados em uma história que inventa a civilidade. Daí, o que temos hoje em funcionamento do discurso: a nudez do corpo não-nu, a leitura de manutenção do machismo; a nudez da montagem artística, pelo corpo-cosmético, com leitura pelo efeito político do ativismo da diversidade sexual; a nudez do corpo-modelado, a leitura da expressão estática; a nudez do sorriso, pelo rosto aparente; a nudez da seriedade, pelo rosto inexpressivo; por fim, da nudez ao nude. Do retrato à figura, do recorte à imagem!

(b) em *Michel Foucault*, pela arqueologia e genealogia, justificativa acentuada pelo dispositivo da sexualidade e do arquivo das imagens – “uma genealogia dos poderes que se exercem sobre a carne por uma arqueologia dos extratos discursivos onde se formam os saberes” (COURTINE, [2011]2013, p. 16). Pela relação história e discurso, o alcance das comparações experimentais de

convergências e de divergências do olhar, a abordagem analítica e histórica pelos movimentos oculares permitiu os sentidos: pela *lingerie*, a conservação do machismo; pelo *rostos*, a reativação da expressão de seriedade e da aparência do sorriso; pelo *peitoral e músculos*, apropriação do desejo; pela *peruca, collant, sandália*, a sede de continuação da luta sexual pela sua diversidade e pelos direitos de não cessar o gozo da vida. Isto é: pela relação história e discurso, a historicidade dos percursos de leitura realmente acentua o olhar como *tecnologia política*. Com isso, o olhar é político, mergulhado em relações de poder que operam por signos: aparências, expressões, contenção, adestramento, constrangimento.... Esses signos produzem em igual medida o que proíbem. Por exemplo: a memória alegórica acionada pelo olhar ao *collant* da *drag queen* reivindica contra o poder que silencia, ou até mesmo cala, os sentidos do prazer, em prol das normas morais heteronormativas e dominadoras de regulação sexual. A reivindicação é contra a política de silenciamento do ativismo da diversidade sexual. O *collant* operou pela função artística que teve seu funcionamento de porta bandeira do que não se quer calar: a diversidade como mestre-sala. Nesse sentido, as insinuações se exercem sobre a carne para visualidades se tornarem potencialmente circuladas como grito de existência. De outro modo, a cueca exerce sobre a carne apreensão do corpo pelo sujeito moderno que não se envergonha mais com tanta facilidade frente à repressão do olhar da própria matriz sexista. Também a redescoberta da importância do controle de si no processo de civilização não é facilmente substitutiva do acento colocado sobre os gestos da intimidade e a emoção do sorriso. A intimidade da cueca não ofusca a nudez do sorriso expressa no rosto do corpo modelado. Pelo contrário. A *lingerie* lilás e roxa acentua o sorriso, de modo que a correspondência da nudez do rosto reflita na nudez das cores do curto pedaço de pano – não se trata de *boxer*,

mas de *slip*. Que continuem os estudos de sexualidade e gênero por novos dispositivos!

(c) em *Jacques Lacan*, pela psicanálise, a teorização sobre o efeito que não se cala, quando ele provém da ordem do sujeito, controlado (ou não) pela pulsão, que avassala corpos contidos, tornando-se em corpos ousados. Com a questão do *objeto* e do *falo*, por mais que a imagem seja muda, nem por isso o efeito deixa de poder ser excitante e vigorante como energético! Mesmo que o monitoramento controla a leitura do olhar, a convergência e a divergência de pontos implicam acionar a memória semântica que não se cala, que reverbera em lugares peculiares de sua significação. A emoção do olhar corresponde à emoção da carne. Pois é vida. Tudo depende do político em funcionamento frente à relação entre o social, o particular, a biologia com o exprimir ou calar a (re)ação. Daí, o controle e o descontrole do conservadorismo, o (prê)conceito e a intoxicação pelo excesso da moral.

(d) Por fim, em *Michel Pêcheux*: a justificativa de que avançamos é em Pêcheux (1984, p. 227), que pontua o *comprometimento* e a *contradição* sobre os compartilhamentos inevitáveis como futuro promissor da Análise do Discurso: “o comprometimento com posições de trabalho frente à discursividade” e “a contradição em abordagem sob o estatuto do sujeito no discurso”. Metodologicamente, portanto, pela contribuição de Pêcheux (textos de 1980 em diante); de Foucault frente à filigrana no discurso e a arqueogenealogia; de Courtine pela decifração do signo que aparenta, mas aponta para o sentido alhures e na máscara, de modo que a maioria dos sujeitos não atina à política do olhar, aos artefatos da imagem e às suas escritas inquietantes pelo efeito que não entra na ordem do silenciamento, embora viva em silêncio.

Por Lacan atravessar tudo e sempre estar na certeza de que a desconstrução é inelutável – “porque só causa aquilo que manca”.

Rosto, Corpo, Nudez – Análises discursivo-policrômicas

Em *Insinuações da carne...*, inauguramos a expressão “análises discursivo-policrômicas” naquilo que se entende sobre o nível analítico para a produção dada como “Rosto, Corpo, Nudez”.

Sobre o nível analítico: estudar corpos como acontecimento discursivo implica uma perspectiva, sobretudo, de investigar como linguagem, sociedade e cultura se constituem em esferas publicitárias, por exemplo. Foi nessa perspectiva que a questão inicial nessa pesquisa teve sua vida e força: *Como ler a fotografia digital como imagem-discurso, já que a fotografia do corpo humano se tornou, em nossos dias, um objeto de investigação científica?* Para respondê-la, investimos em: a) conceituar a *imagem cosmética* para trazer ganhos para as inquietações *queer*; b) inaugurar o *percurso de leitura do olhar* para estudos científicos; e c) refletir sobre o corpo e a imagem com a aposta de espaços em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e na área de Letras/Linguística, especialmente.

A tese construiu o seguinte caminho:

(1) em se tratando dos seis enunciados publicitários em circulação *online*, vimos que são sedimentados certos jogos de linguagem, em que se constrange e se determina o que é possível, assim como são delimitadas as fronteiras do inclassificável. Os enunciados E1 e E4 apresentam confrontos discursivos com a materialidade imagética por sentidos como *gêmeos nus*. Portanto, os níveis de formulação/constituição estão em lutas discursivas.

sivas com a circulação: no E1 *Gêmeos estão nus* e na imagem os *Gêmeos não estão nus*. A mesma ocorrência se dá em E4: *ensaio nu*, e na imagem o *ensaio não é nu*.

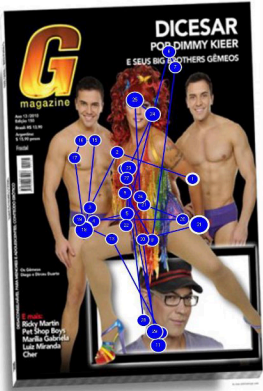
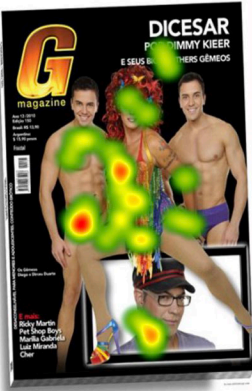
Por meio da *matriz de inteligibilidade de gênero*, a teoria da performatividade de gênero permitiu investigar *desmantelamentos* produzidos em processos de normalização e exclusão pelo modelo expressivo das identidades reguladas. A linguagem por meio das posições de sujeito e por meio da vestimenta corporal (pouca roupa nos modelos e muita roupa na *drag queen*) dinamiza construções culturais de virilidade *vs.* não-virilidade, masculinidade *vs.* não-masculinidade, menos desejo *vs.* mais desejo, menos emoção *vs.* mais emoção, que produz e regula as construções de identidades. Pelas performances corporais e linguísticas e pelos códigos de significação possíveis nessas dinâmicas se tem ou não se tem *constrangimento metafórico* em tais performances. Por fim, esse constrangimento metafórico é por entender como organizações historicamente específicas da linguagem constroem identidades: para a instituição *G Magazine*, os modelos não-nus e a *drag queen* funcionam como convite para a erotização, o desejo pela virilidade geminiana e o fetiche.

(2) em se tratando dos resultados de rastreamento ocular, é defendida na tese que os movimentos oculares registrados são nada menos que a identificação de percepções visuais, cuja *extensão do percurso do olhar* (pela *construção de movimento causado*) registra a *polissemia dos sentidos*, a *metaforização do olhar* (por meio da pulsão e do desejo do olhar) e as leituras singulares de nudez e não-nudez. Pode ser dito, com isso, que o rastreamento ocular identificou a “trituração de leitura” (PÊCHEUX, 1980) pelos sujeitos participantes, uma vez considerados os movimentos oculares como *seqüências discursivas de*

trituração visual (SDTV): por seleção, deslocamento, rupturas, deslizamento, derrisão.

Para isso, vemos o Quadro, a seguir.

Quadro 1: Resultados individuais de *gaze plot*, *heat map* e *pairwise comparisons* de participante homem heterossexual, identificado como M. A.

Homem-heterossexual		
Resultados	Gaze plot	Heat map
M. A.		
Pairwise comparisons		
[CuecaModeloDireito_Homem-Het]vs[RostoPerucaBustoDrag_Homem-Het] t(6)=2,47 p< 0,0482		
[CuecaModeloDireito_Homem-Het]vs[RostoDicesar_Homem-Het] t(6)=2,82 p< 0,0305		
[RostoPerucaBustoDrag_Homem-Het]vs[SandáliaDrag_Homem-Het] t(6)=2,79 p< 0,0318		
[RostoModeloDireito_Homem-Het]vs[RostoDicesar_Homem-Het] t(6)=2,57 p< 0,0426		
[RostoDicesar_Homem-Het]vs[SandáliaDrag_Homem-Het] t(6)=3,23 p< 0,0178		

Por exemplo, vimos a SDTV do sujeito M. A., que, por um lado, o seu percurso de leitura do olhar indicia uma matriz de inteligibilidade de gênero, podendo, assim, desestabilizar o pertencimento ao seu grupo heterossexual, cuja extensão metafórica resultar na policrômica cueca do modelo esquerdo, área de maior interesse, por outro, a leitura corrobora a afirmação de que há nudez na imagem, tendo em vista o modelo apenas usar um *lingerie*, nada mais como vestuário. Consequentemente, a média de *leitura-trituração* pelas operações “recortar, extrair, deslocar, reaproximar” (PÊCHEUX, [1980]2016, p. 25) – realizadas pelos sujeitos dos seis grupos participantes na tarefa de leitura de imagem – demonstrou maior interesse em três áreas: o rosto da *drag queen*, o enunciado *Dicesar por Dimmy Kieer e seus big brothers gêmeos* e o rosto do modelo esquerdo.

Sobre o rosto, analisamos com base em Courtine e Haroche ([2007]2016), na obra *História do rosto: exprimir e calar emoções*. Nessa perspectiva analítica, o rosto da *drag queen* exprime sentidos de imagem cosmética e de memória alegórica pelo adereço da peruca na cor da bandeira do movimento LGBTQ+, por sua vez, o rosto do modelo esquerdo exprime alegria e simpatia, estados de alma, pelo sorriso, enquanto sentidos de seriedade e de opacidade sexista calam o rosto do modelo direito.

(3) sobre a *autonomia* da imagem em relação à escrita fotográfica e à leitura de nudez, o presente estudo constata, sobremaneira, as “mutações do olhar” de quem lê a ‘*escrita fotográfica*’, tendo em vista a exigência de produção de leitura por meio de significação textualizante, que acontecimentaliza e constrói a materialidade discursiva sobre a nudez e a não nudez. Com isso, a modalidade de uma existência incerta de novos regimes políticos e ideológicos acerca da imagem e das construções identitárias

se inaugura e se legitima como efeito simbólico pelo percurso do olhar que desorganiza a imagem e singulariza leituras.

Analisar imagem de um sujeito *drag queen* e sua performance ao lado de dois sujeitos construídos pela heteronormatividade, no anseio de análise discursiva da imagem que examine maneiras de negociação entre performances sexuais hegemônicas e não-hegemônicas, implica em análise discursivo-policrômica que, necessariamente, deva: (a) *focalizar a relação entre discurso, gênero, sexualidade e normatividades*; (b) *focalizar em ferramentas analíticas que potencializam o diálogo, a interdisciplinaridade e a produção do conhecimento para respostas às questões inéditas de pesquisa*.

Tivemos como delineamento metodológico os níveis do discurso nomeados por formulação/constituição e circulação que nos indicam aspectos de textualidade e de discursividade da fotografia digital de corpos humanos artístico e viris, em condições de produção publicitária ao público LGBTQ+, cujos resultados foram da ordem de leitura e interpretação. Destacamos que os enunciados na circulação em alguns sites motivaram a investigação do processo de formação de sentido até o objeto imagético – a fotografia digital. Esse processo de formação enunciativa do sentido posto à circulação entra em um perigoso e nada fácil jogo de formações discursivas específicas, ora pelas dominantes, ora pelas dominadas, em um trânsito bem peculiar: *transar com o interdiscurso e ovular por extensões metafóricas resultantes de construção do movimento causado. A causa foi o olhar e o embrião foi se desenvolvendo pelo percurso de sua leitura*. Esse trânsito transado colocou ordens pela não-unidirecionalidade: por uma direção, a *ordem do olhar* foi responsável pela discursividade e interpretação do sujeito leitor, pelo nível de metaforização do olhar, e por outra direcionalidade; a *ordem da imagem*

foi responsável pela gramaticalidade e textualidade da fotografia digital, para sua construção como imagem que permite a passagem do visível ao nomeado “Sim” ou “Não” sobre a nudez.

Assim foi a possibilidade inédita de defesa da tese: a imagem digital da fotografia significa e seu efeito eclode de escrita – *escrita fotográfica*. No caso da fotografia digital de capa da edição de maio de 2010 da *G Magazine*, suas zonas de limites de leitura ocorreram por demarcações do próprio suporte fotografia, que escreveu nudez e não-nudez por olhares famintos pelo desejo inquietador e pela pulsão veloz que vivificou 24 participantes ao experimento de leitura da imagem por rastreamento ocular. Com isso, afirmamos haver *escrita fotográfica*. Ao se escrever, a imagem fotografada inscreve leituras para interpretações regidas até específicas bordas demarcadas como zonas limítrofes de sentidos. Para a constituição da vida de alguns sentidos, há a necessária morte de muitos outros sentidos pela exclusão causada desta borda. Isto é: para negar a nudez, mortifica-se a sua afirmação.

Por isso, a leitura aparentemente de nudez teve sua linguagem em funcionamento pela normatividade de específico grupo sexista composto por quatro sujeitos homens, o que levou a desaprovação da desregulação do corpo masculino e da indisciplina desse corpo na história do homem normativamente macho. Ou seja, a indisciplina e a desregulação pela aparência masculina apenas de *lingerie* da empresa *Mash* acentuam efeitos de sentidos: o império do macho afirma nudez pelos corpos-modelos. Isto é: o machismo afirma a sua leitura em relação à não nudez masculina em publicidade LGBTQ+. Conseqüentemente, vinte demais sujeitos leitores negaram a existência de nudez masculina em publicidade LGBTQ+ na *G Magazine*.

Nesse contexto de leituras antagônicas, trazemos a afirmação de que “a imagem é muda” – como disse Pêcheux (1982c), em “O papel da memória”. É essa imagem muda que permite leituras

dísparos: quatro homens leitores olharam nudez e vinte leitores homens e mulheres não olharam nudez. Diante disso, o olhar pode ser qualquer um, por qualquer ordem! É preciso levar em conta a existência da *ordem da imagem*. Só assim os sentidos do olhar podem correr em trânsitos e transar com diversas avaliações leitoras, desde que a intertextualidade imagética e a intersexualidade sempre se previnam com métodos anticoncepcionais seguros, acompanhados do alerta – “use a camisinha!”. Esse uso é para prevenção ao conservadorismo e às forças resistentes de impérios fraturados e potencialmente frágeis. A fragilidade é notória, tudo por conta de inquietante fetichismo avassalador, quando a autoria do olhar provém de seus gestos de leitura.

Com relação à publicidade da *Mash – a lingerie* sempre causa desejos! Mesmo que não se grave na memória semântica a sua cor, as cores causam salivas por experiências imaginárias. Mesmo que as salivas jamais sejam confessadas, a nudez descortinizada imaginariamente permite o olhar satisfazer a curiosidade do dote! Agora, lembremos Foucault ([1976]2017, p. 21) na epígrafe inicial desta tese: *a extensão da confissão e da confissão da carne não para de crescer. Pois a contrarreforma se dedica, em todos os países católicos, a acelerar o ritmo da confissão anual*. Com isso, rimos um pouco pelo que debochamos e seguimos na esteira do sentido de que as salivas *tentam impor regras meticulosas de exame de si mesmo* – produzidas ao olhar *a todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual*. Adicionemos mais risos debochados. Se você está rindo, consegue imaginar eu? Sei que sim. Seguimos! O jogo da confissão só se seja na certeza de não temer o castigo aos avessos à matriz heteronormativista. Não nos esqueçamos dos ativismos e dos gritos sem cessarem aos ouvidos rígidos que

queiram – a todo custo – castigar humanos produtores de salivas, até mesmo para aqueles de seu próprio grupo nomeadamente declarante normativos. Ah... esses possivelmente não serão delituosos, pois sabem aparentar muito bem a política do macho e imperar, mesmo que seja pela seriedade frágil de um olhar sem vida, sem expressividade, enclausurada pela aparência de calar as emoções.

Considerações Finais

Para os sentidos do olhar interpretarem a ordem da imagem, isso requereu específicas indagações teóricas: (1) nomear a *imagem cosmética* (os materiais fulguracionais que organizam a ordem da imagem da *drag queen* e suas próprias marcas peculiares que compõem o artístico e o performático) como elemento de gramaticalidade visual; (2) nomear o *percurso de leitura do olhar* (suas zonas demarcadoras em tempo de duração, espaço da área de interesse e circunstâncias de enunciação visual e sua própria ordem e desordem: formas polierômicas, construção de movimento causado, extensão metafórica, polissemia e metaforização) como elementos de textualidade; e, por fim, (3) reconhecer a *escrita fotográfica* (seus elementos estéticos e cosmetológicos, formações discursivas e a ordem do discurso visual) como elemento de discursividade da imagem que permite leituras. Com tais investidas teóricas, analisamos a *Drag queen* Dimmy Kieer notadamente como gênero, como acontecimento que constrói identidade e arte e materializa discursivamente a riqueza da singularidade de sua memória alegórica como porta bandeira LGBTQ+. Para isso, corroboramos com a noção de gênero como uma performance, que, por sua vez, é performativa, visto que

a *drag queen* é um exemplo paradigmático da performatividade (BUTLER, 1999), pois em sua teatralização de gênero no palco há uma dissonância entre sexo, gênero e desejo [e] não há nenhuma relação linear necessária entre sexo e gênero e, assim, mostra algumas das fissuras na matriz de inteligibilidade discutida anteriormente (BORBA, 2014, p. 460).

Insinuações da carne é uma metáfora política inaugurada para sustentar a coragem da questão desta tese, cuja resposta de *leitura da fotografia digital como imagem-discurso* recobre a imagem-muda que fetichiza a leitura, desorganiza a imagem e polemiza os sentidos do olhar por contradições, que materializam discursivamente *a ordem do político*. Assim, a leitura é política!

O esforço presente e futuro para compartilhamentos da Análise de Discurso, entre suas tradições e novos diálogos – a exemplo, com a Linguística Cognitiva, a Linguística Experimental e o campo da sexualidade – foi investimento lucrativo de maneira a sustentar a análise discursiva da imagem. Além disso, a leitura é dependente do percurso do olhar, materializado por formações discursivas em disputa pela dominância do funcionamento da construção do movimento causado. A causa é da ordem da *autoria do olhar!* Essas elaborações interessaram, em demasia, a (des)construções da materialidade dos corpos em práticas linguísticas, discursivas e nada mais que imagéticas.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BORBA, Rodrigo. “A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais”. *Cadernos Pagu*, 43, julho/dezembro, 2014, p. 441-474.

BUTLER, Judith. [1990]. *Problemas de Gênero: Feminismo e a Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). [2008]. *História do Corpo – As Mutações do Olhar: O Século XX*. Volume dirigido por Jean-Jacques Courtine. Tradução e revisão por Ephraim Ferreira Alves. Volume 3. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. [2011]. *Decifrar o Corpo: pensar com Foucault*. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. [2012]. “Introdução”. In: COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). *História da Virilidade – A Virilidade em Crise? Séculos XX e XXI*. Volume dirigido por Jean-Jacques Courtine. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho e Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Volume 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Claudine. [2007]. *História do Rosto: exprimir e calar emoções. Do século 16 ao começo do século 19*. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. “Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso”. *Policromias*. Revista do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som, LABEDIS, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: V. 1, n. 1, jun 2016, semestral, p. 15.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANÇA, Anieli Improta; FERRARI, Lilian; MAIA, Marcus. *A Linguística no Século XXI: Convergências e divergências no estudo da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. [1976]. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. [1984]. *História da Sexualidade II: Os usos dos prazeres*. 4ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LACAN, Jacques. [1966]. “A significação do falo”. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 692-703.

LACAN, Jacques. [1958-59]. “A mediação fálica do desejo”. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; tradução Claudia Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 128-147.

MAIA, Marcus. “Processos bottom-up e top-down no rastreamento ocular de imagens”. Revista *Veredas* (UFJF), v. 2, p. 8-23, 2008.

NASCIMENTO, Lucas. *Insinuações da Carne: Ordem da Imagem e Sentidos do Olhar – por questões de leitura de fotografia digital da G Magazine*. 2018. 206 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, *Campus Ilha do Fundão*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: http://www.ppglinguistica.lettras.ufrj.br/images/Linguistica/3-Doutorado/teses/2019/TESE_Final-BIBLIOTECA-UFRJ-L.NASCIMENTO.pdf. Acesso em: 29 abril 2022.

NASCIMENTO, Lucas. Quando a letra falta, o digital fal[h]a: a função do escrito. *Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, dezembro, 2017, p. 51-71.

NASCIMENTO, Lucas. “A Escrita da Análise do Discurso e as Políticas de Produção Escrita”. In: NASCIMENTO, Lucas; MEDEIROS, Breno Wilson Leite. (Orgs.). *Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: heranças, métodos, objetos*. Alemanha: NEA Editores, 2016. p. 125-153.

PÊCHEUX, M. [1984]. “Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise do Discurso na França)”. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise*

de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 2ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 227-230.

PÊCHEUX, M.; MARANDIN, J.-M. [1984]. “Informatique et analyse de discours”, *Buscila* (Paris), n. 1, 1984, pp. 64-65. [Tradução brasileira: “Informática e Análise do Discurso”. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. M. O. (Orgs.). *Legados de Michel Pêcheux*: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011. p. 111-115.

PÊCHEUX, M.; GADET, F.; HAROCHE, C.; HENRY, P. [1982]. “Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em Psicologia”. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 55-71.

PÊCHEUX, M. et all. [1980]. « Actes du Colloque Matérialités Discursives ». Université Paris X – Nanterre, 24-26 avril 1980. In: PÊCHEUX, M. et all. (orgs). *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981. Tradução brasileira: PÊCHEUX, M. *Materialidades Discursivas*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. Unicamp, 2016.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. “O papel da imagem na constituição da memória”. In: SILVA, T. D. de; SOUZA, T. C. C. de; AGUSTINI, C. (Orgs.). *Imagens na Comunicação e Discurso*. São Paulo: Annablume, FAPEMIG, 2012. p. 15-30.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. “Discurso e cinema: (i)materialidades discursivas e efeitos metafóricos”. *Revista CASA* (Araraquara), v. 11, p. 23-37, 2013.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. “Gestos de Interpretação e Olhar(es) nas Fotos de Curt Nimuendajú: Índios no Brasil”. *Revista FSA* (Faculdade Santo Agostinho), v. 10, p. 287-301, 2013.

Sobre os organizadores, autoras e autores

José Domingos 

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve pesquisas em Estudos dos discursos, com interesse nas temáticas das subjetividades e as sexualidades contemporâneas, relações de poder. E-mail: domingosuepb@gmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues 

Doutor em Linguística (UFPB). Professor do curso de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB). Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com

Constantin Xypas 

Doutor *Honoris causa* da Universidade de Três Rios – Quebec. Doutor em Ciências da Educação pela universidade de Caen – França. Atualmente é Professor Visitante da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Membro do Grupo de Pesquisa Nuperes e desenvolve pesquisas sobre a Sociologia do improvável. Email: constantin.xypas@ufpe.br

Daniely Oliveira da Silva 

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela UEPB.
Email: daniely231199@gmail.com

Elaine Maria Luz Barbosa 

Graduada em Comunicação Social – Jornalismo e em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Assessoria de Comunicação e Jornalismo Digital, pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá, e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Metropolitana. Email: elaineluzb@gmail.com

Jandira de Oliveira Costa 

Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora aposentada da Prefeitura de São Paulo. Formadora de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Email: jandira.costa@unifesp.br

Jéssica dos Anjos Pinheiro

Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba. Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: jessicajnroma@gmail.com

Juscelino Francisco do Nascimento 

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, é Professor Adjunto I da UFPI, Diretor Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos; Professor Formador do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI); e Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL), da UFPI; e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: juscelino@ufpi.edu.br

Kelly Gomes 

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, dentro do escopo dos seguintes temas: educação para justiça social; democratização do ensino-aprendizado de inglês como língua franca (ILF) em espaços localizados nas margens. Email: kbsantos@ufrb.edu.br

Lucas Nascimento 

Doutor em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com bolsa FAPERJ (Doutorado Nota 10). Pesquisador do LABEDIS (Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som) do Museu Nacional/UFRJ.

Email: drlucasdonascimento@gmail.com

Marcelo Vieira da Nóbrega 

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras e Artes da UEPB.

Email: marcelaodocantofino@gmail.com

Orlando Vian Jr. 

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do curso de Letras/Inglês e do Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e pesquisador CNPq. Email: vian.junior@unifesp.br.

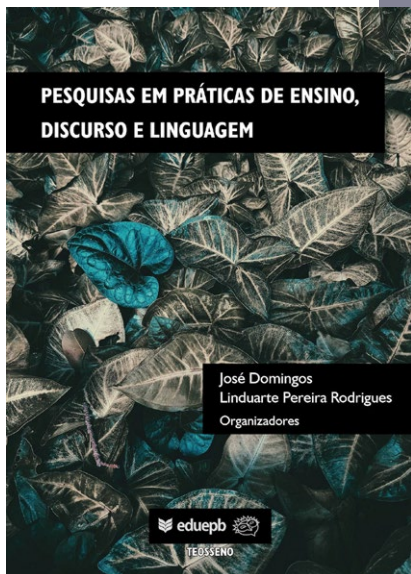
Rosiane Xypas 

Doutora em Letras pela Universidade de Nantes-França/UFPB. Atua no PPGL-UFPE com ênfase no ensino-aprendizagem de Francês Língua estrangeira (FLE) em línguas estrangeiras em geral e no PROFLETRAS-UFPE em língua portuguesa. Professora associada e Líder do Grupo de Estudos Franceses da Aprendizagem da língua e da Literatura - GEFALL. Email: rosiane.mariasilva@ufpe.br

Tássia Emanuela Santos Lima 

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: tassialima74@gmail.com

Mais obras da Série Linguagem e Discurso



Baixe os livros na Marca de Fantasia

Baixe os livros na EDUEPB