

L & S

Cadernos

Cadernos de Linguagem
e Sociedade

Qualis A2 - eISSN 2179-4790 ISSN 0104-9712

Vol. 23(1)
2022



SUMÁRIO

CULTURAL PREJUDICE ON THE SPEAKING SKILL OF STUDENTS

Marjorie Najchuman, Lorelynn Castillo

CORAÇÃO DAS TREVAS: NECROPOLÍTICA E TRADUÇÃO COMO FERRAMENTAS DE ANÁLISE ALTERNATIVAS

Laura Silva de Souza

CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ASPECTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E CULTURAIS E O SILENCIAMENTO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Isabel Camilo de Camargo, Aguinaldo Rodrigues Gomes

BRANQUITUDE E DISCURSO RACISTA EM COMENTÁRIOS AO WEBJORNAL FOLHA DE SP

Daniele de Oliveira

"FATAL FOI PENSARES QUE OFERECIAM VIDA NOVA": UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO EM VELAS. POR QUEM?

Raylton Carlos de Lima Tavares; Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa

DISCURSOS E IMAGENS: A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E O OLHAR DISCENTE PARA SI E PARA O OUTRO

Fernanda Oliveira Borges, Marinalva Vieira Barbosa

SETOR DE DIVERSÕES, UMA TRISTEZA: O PAPEL CONSTRUTIVO DA MÍDIA NO PROCESSO DE MARGINALIZAÇÃO E DECADÊNCIA DO SETOR DE DIVERSÕES SUL

José Ronaldo Sousa Kizam da Silva, F. Cordelia Oliveira da Silva

"TEM HORA PRA TUDO": A (RES)SIGNIFICAÇÃO PUBLICITÁRIA DA VIVO EM "CONEXÃO" AO MERCADO DO ISOLAMENTO

Tacicleide Dantas Vieira (Autor); Gabriella Cristina Vaz Camargo

O IMPACTO DAS NARRATIVAS NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

George Corona

RESENHAS

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018. E-BOOK. ISBN 9788522126989.

Telma Rubiane Rodrigues de Melo

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. Maria Ormezinda Ribeiro, Stephanie Sales Rodrigues Nonato

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p. ISBN 978-65-87113-36-4.

Lorena Araújo de Oliveira Borges

ARTIGO

CULTURAL PREJUDICE ON THE SPEAKING SKILL OF STUDENTS

(Prejuicio cultural sobre la habilidad de hablar de los estudiantes)

Marjorie L. Najchuman ¹
(Saint Louis University)

Lorelynn O. Castillo ²
(Saint Louis University)

Recebido em: junho de 2021
Aceito em: junho de 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.38406

¹ Marjorie L. Najchuman is a PhD in Language Education student of Saint Louis University. She is the English Instructor and Academic Head of ACATECH Aviation College – Baguio. 2110630@slu.edu.ph.

² Lorelynn O. Castillo is a teacher at Saint Louis University – Laboratory High School -Senior High School. She is also a student in PhD in Language Education of Saint Louis University. Since 2020, she has been a National Trainer for Private Education Assistance Committee (PEAC) for In-Service Training of Senior High School Teachers in the subject area of English. lorellyncastillo@ymail.com.

ABSTRACT

Considering the vital role of language teachers in combatting cultural prejudice, this study explored the lived experiences of language teachers when cultural lenses affect their perception of students' speaking skills. With phenomenology as its research design, Senior High School language teachers were interviewed. Two themes emerged reflecting the cultural prejudices of language teachers in students' speaking skills – Fossilized Regional Defects and Low Communicative Delivery, and two cultural prejudice reduction strategies materialized – Maximize Profiling Strategies and Respecting Cultural Differences. This study concludes that reflecting on one's cultural prejudices can challenge us to examine our beliefs and change our teaching methods.

Keywords: *Cultural Lenses. Prejudice Reduction. Multicultural Education.*

Acknowledgment: *This is an output for the course 'Special Topics in Language Education' under the tutelage of Dr. Geraldine S. Wakat at Saint Louis University in Baguio City, The Philippines.*

INTRODUCTION

1. BACKGROUND

Language is a medium for social understanding; how we understand ourselves and communicate to minds other than our own (EDDY, 2006). Language acquisition can establish an understanding of diversities, cultural practices, and ideas with the ability to respond appropriately and flexibly in different contexts (DOUGHTY; LONG, 2003 as cited by EDDY, 2006; FOX; GREENBERG, 2006; VELASCO, 2015). Thus, language teachers must prepare for the realities of the profession and the demands of linguistic assessments catering to the macro skills; listening, speaking, reading, writing, and viewing (EDDY, 2006; SONG; DEL CASTILLO, 2015).

With culture being inseparable from language (BOURNOT-TRITES; BELLIVEAU; SPILIOTOPOULOS; SEROR, 2007), teachers are also responsible for resolving conflicts arising from cultural differences among students (D'ANGELO; DIXEY, 2001). Inevitably, however, teachers tend to view the world through individually constructed and socially imposed cultural lenses (EDDY, 2006; SONG; DEL CASTILLO, 2015). The impact of these lenses constitutes the first step toward successful and meaningful interaction, especially in a language class. Language teachers can profoundly affect students' views of their first languages and cultures, thereby affecting whether they pursue multilingual intercultural outcomes or subtractive assimilation (MACPHERSON et.al., 2004).

Effective teaching is often evaluated by sociocultural and linguistic perceptions rather than actual teaching experience, professional preparation, cross-cultural competence, content knowledge, and pedagogy (KIRKPATRICK, 2006 as cited by SONG; DEL CASTILLO, 2015). As emphasized by Ukpokodu (2009), for language teachers to facilitate successful multicultural language classes, they must be active and employ pedagogies that are empowering, humanizing, and liberating, yet

engaging and critical enough to ensure meaningful learning and challenge students' conservative and myopic beliefs and values.

On the contrary, some teaching-learning procedures offer scant treatment of clichéd situations, low-level drills of rote memorization, and cultural facts in isolation, yielding possible misinterpretations of different cultural groups (EDDY, 2006). This is most apparent in the experience of teachers in the speaking skills of students. The increasing usage of the English language at the global level has manifested an interest in many kinds of English language teaching and learning (MACEDO, 2001). With these new developments in English, come many difficulties associated with the multitude of the use of English.

Language is such a powerful communication tool, people tend to have extreme attitudes about how languages are spoken, and words are pronounced (EDDY, 2006; MACEDO, 2001; SONG; DEL CASTILLO, 2015). These feelings ultimately reflect attitudes toward the users of those languages. In some communities, accents can be viewed either positively or negatively. These attitudes can affect the choice of accent which teachers may choose to instruct students in the classroom versus accents to use during non-classroom situations (EDDY, 2006; MACEDO, 2001). Holmes (1992), as mentioned by Macedo (2001), suggests that intelligibility is also affected by attitudes. Some people find it easier to understand languages and dialects spoken by people they admire (MACEDO, 2001). For majority group members, people are more highly motivated and consequently more successful in acquiring a second language when they feel positive towards the people who use it (EDDY, 2006; MACEDO, 2001; SONG; DEL CASTILLO, 2015; MACPHERSON et al., 2004). Some of them even maximize others' positive perception of their language proficiency because of their political, economic, and social status to obtain better opportunities for education or occupation (SUGIMURA, 2015). As a result, attitudes toward language do have severe implications for people in language teaching, where speaking skills are essential.

These are evidence of prejudice being present in the language classroom. Prejudice is an "attitude of hostility, possibly including injury or damage, directed against an individual, a group, a race, or their supposed characteristics" (STUART, 2005, p. 65). There are different kinds of prejudices like racial or cultural, clothing, gender, and social class. Nonetheless, cultural prejudice seems prevalent in the observations of ESL teachers, as documented by Stuart (2005).

Courses in multicultural education and cultural awareness are plentiful, albeit falling short on issues of adaptability, risk-taking, and tolerance of ambiguity (EDDY, 2006). These are essential for communicating with people from another culture and engaging in situations the learner is likely to encounter in the culture. Materials for teacher preparation do not begin to explore candidate beliefs, attitudes, or understanding, thus reinforcing prejudice and an already myopic view (EDDY, 2006;

FOX; GREENBERG, 2006; SONG; DEL CASTILLO, 2015; MACPHERSON, et al., 2004). Teachers will be unable to create situations that explore cultural perspectives, beliefs, values, and practices if they have not engaged in this inquiry themselves (EDDY, 2006) because only when they have accurate knowledge and information and engage in critical thinking that they will be able to reverse prejudice in the language classroom (OBIEKEZIE, 2015).

According to Stuart (2005), D'Angelo and Dixey (2001), language teachers can cultivate positive attitudes and behaviors like respect, empathy, and kindness to surmount prejudice and intolerance through example because their attitude, actions, and language have the potential to convey a more vital message than any activity or curriculum. Nevertheless, Stuart (2005) pointed out a need for further detail on this matter.

Consequently, this study explored the lived experiences of language teachers when cultural lenses affect their perception of students' speaking skills and culled out techniques in reducing cultural prejudice from their experiences. Prejudice reduction primarily helps the learners to appreciate diversity and positively perceive differences among people (BANKS, 1994).

2. METHOD

2.1 Design

Phenomenology, in which the researchers investigated the structure and meaning a person or group attributes to phenomena and the nature and meaning of experiences relating to these phenomena (KATES, 1998; MAYKYUT; MOREHOUSE, 1994; YURDAKUL, 2001) was utilized. Data were examined by recursive readings, and tentative commonalities were documented. By grouping these, overarching themes and key ideas were identified.

2.2 Subject and Study Site

Key informants were twelve (12) English teachers from Saint Louis University- Laboratory Senior High School, Baguio City, Philippines. According to Kates (1998), eight to ten or more participants are appropriate for this type of research.

The key informants are the workmates of one of the researchers. They were selected by using convenient sampling, which relies on available subjects – close at hand or easily accessible (BERG, 2001). It is relatively common for college and university professors and basic education teachers to use their students and colleagues as subjects in their research projects, for it is an excellent means of

getting information since the researcher can easily retrieve and can easily follow-up data from the participants (BERG, 2001).

2.3 Instrumentation

A semi-structured written interview was utilized in gathering information. The researchers prepared the interview questions based on the use of a priori approach (*Appendix A*), which investigated a prior theoretical understanding of the phenomenon under study (DE GUZMAN, 2013), and questions were organized or discussed during the interviews (KOCYIGIT, 2015).

2.4 Procedure

The interviews were conducted according to the available time of the key informants. Rechecking of data gathered by the interviewer was through following up the responses from the teachers.

2.5 Mode of Analysis

The written answers of key informants were read several times. Comparative analysis of their answers was made to find differences and commonalities. This was done through the construction of repertory grid.

In the repertory grid, cool and warm analyses (*Appendix B*) were applied in which cool analysis focused on culling significant statements and coming up with data categories, and warm analysis was the process of identifying the essence of the phenomenon (KATES, 1998).

From the analysis of responses of the interviewees, data categories were formulated and from which themes evolved. These themes were analyzed by looking at the data under each one and connecting them with common concepts and statements (KOCYIGIT, 2015).

2.6 Ethical Consideration

For the initial part, permission to conduct interviews was sought from the key informants. All key informants were informed about the aim and process of the study, their responsibilities, the position of the researcher, and their anonymity. The key informants were given the freedom not to answer a question if they refuse to do so. Symbols and numbers were used to represent them in the data analysis.

3. RESULTS AND DISCUSSIONS

After careful analysis of the interview responses given by the key informants, two significant themes on the cultural prejudices on the speaking skill of students emerged. The two themes of cultural prejudices are Fossilized Regional Defects (FRD) and Low Communicative Delivery (LCD).

3.1 Cultural Prejudices on Speaking Skill

3.1.1 Fossilized Regional Defects

In a language class, accents and pronunciations are the first parameters looked into by the teacher as a part of his/her linguistic assessments. This leads to the notion that most language teachers associate the level of language learning with the communicative ability of their students (DINCER, 2017). Therefore, the speaking skill has become the main focus in recent years, with much research having been conducted into the nature of better education and success in mastering oral proficiency (DINCER, 2017).

Others often assess the way one speaks. Such evaluation can be based on either linguistic or social factors (SENEFONTE, 2016). Concerning social factors, it is evident that the higher the speaker's social status, the higher his/her language variety will be rated (SENEFONTE, 2016). Regarding linguistic factors, a speaker tends to be downgraded when his/her speech has significant problems concerning comprehensibility or intelligibility (SENEFONTE, 2016). Although a foreign accent and pronunciation evaluation can be based on linguistic or social patterns, the latter's influence is far more predominant. Therefore, language is used as a pretext for an evaluation, which is a social evaluation (SENEFONTE, 2016). That social evaluation is greatly affected by the speaker's cultural background (DINCER, 2017; MAKAROVA; MAKAROVA, 2014; SENEFONTE, 2016).

In a classroom, this is evident in how students express themselves. In the interview done with English teachers as key informants, they stated that regional accents are very apparent in their linguistic assessments. One can quickly identify the accent and pronunciation of students because of cultural influences. This is evident in their answers:

KI 1: *“Students with regional defects have fossilized errors that are detrimental in oral communication tasks which may result in a low academic performance.”*

KI 3: *“I get distracted with the thought and focus more on the mispronunciation of Cordilleran students.”*

“I get distracted with regional accents like Cordilleran and Ilocano accents.”

KI 4: *“What I notice from my students is they were affected by the accent of the place they came from when they speak specially the English language.”*

“My student is from Surigao even when she speaks Tagalog or English she is always carrying their accent.”

KI 8: *“Cordilleran students with fossilized twang brought about their distinct dialect tend to mispronounce certain vowels.”*

Based on the experiences of some interviewed key informants, the common mistakes committed by the Cordilleran students, specifically the Kankana-eyes and Ibalois, are their English vowels /e/, /i/, and /o/. Most Cordilleran students interchange the sounds of those vowels. Most of the time, the Ilocano students interchange vowel sounds /ə/ and /ε/. Ilocano students from Ilocos Norte are equipped to use vowel /ε/, thus applying it to most English words having different vowel sounds. Students from the Visayas, specifically from Surigao, usually speak with hard vowel sounds like how they pronounce the word *take*; instead of t/e/k, they say t/I/k.

This evaluation leads to cultural prejudice for some of the key informants. Responses from them show that although Cordilleran, Ilocano, and Visayan students are commonly seen with high regard in academics and co-curricular activities, their accents and pronunciations are rated low. In this case, this low evaluation is due to linguistic issues, given that having regional defects are less intelligible (BAUMAN, 2013 AS CITED BY SENE FONTE, 2016).

3.1.2 *Low Communicative Delivery*

According to Makarova and Makarova (2014), communicative interactions can be successful or can result in a complete failure depending on many factors: the availability of linguistic competence of the participants in the conversation, on cultural and communicative competence of the parties of the communication event, i.e., whether or not they have common linguistic and cultural background knowledge and what is the balance between the common and different in their processes of perception and symbolic systems. It can be said that the success of any communicative event rests on the three crucial issues: linguistic, communicative, and cultural competence of communicative interaction participants (DINCER, 2017; MAKAROVA; MAKAROVA, 2014; SENE FONTE, 2016).

Cultural background knowledge of communication participants is the foundation of any communication (MAKAROVA; MAKAROVA, 2014). From birth, every person belongs to multiple groups, and they shaped his/her cultural competence. In contrast, larger groups, usually called

cultures, substantially determine the cognitive and pragmatic basis of communicative activities in any community (MAKAROVA; MAKAROVA, 2014). In academic institutions, communicative activities like recitations, impromptu speaking, oration, etc. are assessments for knowing one student's progress as he/she learns a particular language. It is learning the language and the content of how the language is used to convey messages. This is most apparent in the quality of answers given by the students. As some of the interviewed key informants said:

KI 1: *“Students trained in provincial schools may manifest difficulties in expressing themselves. Active students are usually from the lowlands, while those quiet are mostly from the highlands. Those from highlands seem to be passive but can outdo their active counterparts from the lowlands.”*

KI 3: *“I often call students whom I know have problems with their speaking ability especially the Cordilleran and Ilocano.”*

KI 12: *“Sometimes, I tend to judge/assume that students who are active in the class have better speaking skills than those who tend to be passive.”*

Based on the follow-up questions asked from the key informants, their prejudices are manifested from their observations that most students who graduated from city schools (e.g., Cordillerans from Baguio City, Ilocanos from Vigan City, Laoag City, San Fernando City) are more exposed to different idea-generating platforms like the use of social media applications, advanced media exposure and updated technology use than those from rural schools. Also, the participation of students in any speech acts is affected by their cognitive and pragmatic capacity for language use. Thus, the longer students' exposure to a specific language, the higher their communicative skill is (MAKAROVA; MAKAROVA, 2014; SENE FONTE, 2016).

The identified cultural prejudices by the key informants in students' speaking skills can be reduced through manifesting and practicing different ways or strategies addressed to what is expected from a language teacher. The following suggested strategies are based on the experiences and practices of the key informants. Two significant strategies emerged from the analyzed answers of the respondents – Maximize Profiling Strategies (MPS) and Respecting Cultural Differences (RCD).

1.1 Cultural Prejudice Reduction Strategies

3.1.3 Maximize Profiling Strategies

Teachers need to evaluate themselves by using self-awareness skills to interpret their feelings and attitudes about race. Self-reflection is often challenging and requires honesty by the individual

(D'ANGELO; DIXEY, 2001). Once teachers are conscious and aware of their prejudices, they can search for methods to change their views and prevent those prejudices from being communicated to their students (D'ANGELO; DIXEY, 2001). Like what the key informants suggested:

KI 4: *“What I do is when they recite/talk, I let them first use the language they are comfortable with, then let them speak in English, and as they go along I help them pronounce certain words they can't articulate well.”*

KI 5: *“Introduction of basic blending rules.”*

KI 7: *“In terms of group tasks, I make sure that there's intercultural exchange of ideas and heritage e.g. oral presentations on student's hometown.”*

KI 8: *“For those with observable regional defect, I include them to do more speaking engagement/activities (e.g. speech choir).”*

KI 9: *“I try to reduce the cultural prejudice through the repetition of the word/s.”*

KI 12: *“I just try to disregard/ contain my judgment and come up with rubrics/ criteria to help me objectively evaluate their speaking skills.”*

Teaching languages should focus not only upon linguistic aspects but also on cultural knowledge as a necessary aspect of communicative competence (MAKAROVA; MAKAROVA, 2014).

3.1.4 Respecting Cultural Differences

The goals of language teaching are not only communicative skills, but also “humanistically oriented cultural content” (BOURNOT-TRITES, et.al., 2007; MAKAROVA; MAKAROVA, 2014). Intercultural education and cultural sensitivity are important (BOURNOT-TRITES, et.al., 2007). This is apparent in the answers of the interviewed key informants:

KI 1: *“Professional trainings on differentiating learning will be a good move.”*

KI 2: *“My advice to teachers who manifest cultural prejudices on the speaking skill of their students is to remember Stephen Krashen's Affective Filter Hypothesis. Teachers should not contribute in increasing the affective filter of students.”*

“Second language learners need motivation not demotivation.”

KI 6: *“Respecting cultural differences.”*

KI 11: *“Respecting ones' differences.”*

KI 12: *“I just try to disregard/ contain my judgment and come up with rubrics/ criteria to help me objectively evaluate their speaking skills.”*

Recent literature has focused on the importance of establishing effective communication in multicultural environments (MILHOUSE, 1996 as cited by ARIZAGA, et.al., 2005). Timm (1997), as mentioned by Arizaga, Bauman, Waldo, and Castellanos (2005), argued that effective communication is critical to diversity training and that combining cultural understanding and communication skills provides the framework for developing tolerance, acceptance, and respect.

4. CONCLUSION

Multicultural Education and cultural awareness courses are plentiful; however, they fall short on issues of adaptability, risk-taking and tolerance of ambiguity. With phenomenology as the design used for this study, cultural prejudices of teachers were culled out alongside their strategies in reducing them.

With culture at the heart of language learning, it is difficult, if not impossible, to separate language from culture for second language teachers (BOURNOT-TRITES et.al., 2007). Reflecting on one's cultural prejudices can challenge us to examine our beliefs and change our teaching methods to increase proper, if not accurate, linguistic assessment of all ethnic groups.

While this study has presented the cultural prejudices of teachers in the speaking skill of students and ways to reduce these cultural prejudices, further research is needed to explore other learning environments and other learning tasks. It has demonstrated two cultural prejudices on speaking, but additional research is needed to provide an empirical base for the findings.

REFERENCES

- ARIZAGA, M.; BAUMAN, S.; WALDO, M.; CASTELLANOS, L. Multicultural sensitivity and interpersonal skills training for preservice teachers. **The Journal of Humanistic Counseling**, v. 44, n. 2, p. 198-208, 2005.
- BANKS, J. Transforming the mainstream curriculum. **Educational Leadership**, p. 4-8, 1994.
- BERG, B. L. Qualitative research methods for the social sciences. 2001. Retrieved from https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences_bruce-l-berg-2001.pdf. Access on November 20, 2015.
- BOURNOT-TRITES, M.; BELLIVEAU, G.; SPILIOTOPOULOS, V.; SEROR, J. The role of drama on cultural sensitivity, motivation, and literacy in a second language concept. *Journal for Learning through the Arts*. v. 3, n. 1, p 1-35. 2007.
- D'ANGELO, A.; DIXEY, B. Using multicultural resources for teachers to combat racial prejudice in the classroom. **Early Childhood Education Journal**. v. 29, n. 2, p. 83-87, 2001.

- DE GUZMAN, A. **Qualitative research designs and process seminar information map**. Philippines: Saint Louis University, 2003.
- DINCER, A. EFL learners' beliefs about speaking English and being a good speaker: A metaphor analysis. **Universal Journal of Educational Research**, v. 5, n. 1, p. 104-112, 2017.
- EDDY, J. Through a cultural lens, darkly: Revelations on adaptability, perspectives, and applications for language teacher education. **Forum on Public Policy**, 1-13. 2006.
- FOX, R.; GREENBERG, R. Culture, multiculturalism and foreign/ world language standards in U.S. teacher preparation programs: toward a discourse of dissonance. **European Journal of Teacher Education**. v. 29, n. 3, p. 401-422, 2006.
- KATES, S. A qualitative exploration into voter's ethical perceptions of political advertising: discourse, disinformation, and moral boundaries. **Journal of Business Ethics**. v. 17, p. 1871- 1885, 1998.
- KOCYIGIT, S. Family involvement in preschool education: rationale, problems and solutions for the participants. **Educational Sciences: Theory And Practice**, v. 15, n. 1, p. 141-157, 2015.
- MACEDO, A. Sociolinguistics. England: EFL/TESL Program, University of Birmingham. 2001.
- MAKAROVA, E. A.; MAKAROVA, E. L. Culturally-based and culturally-biased aspects of knowing the other. **Universal Journal of Educational Research**, v. 2, n. 2, p. 181-187, 2014.
- MAYKUT, P.; MOREHOUSE, R. Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide. London: Falmer Press, 1994.
- MCPHERSON, S.; TURNER, D.; KHAN, R.; HINGLEY, W.; TIGCHELAAR, A.; LAFOND, L. ESL and Canadian multiculturalism: Multilingual, intercultural practices for the 21st century. **TESL Canada Journaurevetesl Du Canada Special**, v. 4, p. 1-22, 2004.
- OBIEKEZIE, E. Fostering ethnic and religious harmony through classroom language experiences. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 25, p. 55-61, 2015.
- SENEFONTE, F. Language attitudes towards the non-native accent in the United States. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 99-113, 2016.
- SONG, K.H.; DEL CASTILLO, A. NNESTs' professional identity in the linguistically and culturally diverse classrooms. **International Journal of Educational Psychology**, v. 4, n. 1, p. 54-83, 2015.
- STUART, J. Prejudice in the ESL classroom. **TESL Canada Journal**. v. 23, n. 1, p. 63-75. 2005.
- SUGIMURA, M. Roles of language in multicultural education in the context of internationalisation. **Educational Studies in Japan: International Yearbook**, v. 9, p. 3-15, 2015.
- UKPOKODU, O. Pedagogies that foster transformative learning in a multicultural education course: A reflection. **Journal of Praxis in Multicultural Education**, v. 4, n. 1, 2009.
- VELASCO, D. Evaluate, analyze, describe (EAD): Confronting underlying issues of racism and other prejudices for effective intercultural communication. **The IAFOR Journal of Education**, v. 3, n. 2, p. 82-93, 2015.
- YURDAKUL, B. Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 15, n. 1, p. 125-139, 2015.

APPENDIX A
A PRIORI CODES

CONCEPT	DEFINITION	REFERENCE	A PRIORI CODES	INTERVIEW QUESTIONS
Cultural Prejudice	Prejudice is an attitude of hostility, possibly including injury or damage, directed against an individual , a group, a race, or their supposed characteristics .	(Stuart, 2005)	Attitude against an individual or their supposed characteristics	Q1 In your classes, what are your cultural prejudices on the speaking skill of your students?
Prejudice Reduction	Prejudice reduction emphasizes the importance of promoting the development of an understanding of the experiences of diverse populations as well as an understanding of personally held values, beliefs, and biases	(Arizaga; Bauman; Castellanos; Waldo, 2005)	prejudice reduction emphasizes the importance of promoting the development of an understanding of the experiences of diverse populations	Q2 How do you reduce your cultural prejudices on the speaking skill of your students?

APPENDIX B
COOL-WARM ANALYSIS

1. What are your cultural prejudices on the speaking skill of students?

THEME	WARM ANALYSIS	COOL ANALYSIS
Fossilized Regional Defects	<ul style="list-style-type: none"> -Regional defects -Fossilized errors -Cordilleran students with fossilized twang -Focus more on mispronunciation of Cordilleran students -Distracted with regional accent like Cordilleran and Ilocano accents -Mispronunciation of Cordilleran and Lowland students - Affected by the accent of the place they came from 	<ul style="list-style-type: none"> -Students with regional defects have fossilized errors. -Cordilleran students with fossilized twang brought about their distinct dialect tend to mispronounce certain vowels. -I get distracted with the thought and focus more on the mispronunciation of Cordilleran students. -Distracted with regional accent like Cordilleran and Ilocano accents. -Mispronunciation of my Cordilleran and lowland students. -What I notice from my students is they were affected by the accent of the place they came from when they speak specially the English language. -My student is from Surigao even when she speaks Tagalog or English she is always carrying their accent.
Low Communicative Delivery	<ul style="list-style-type: none"> -Manifest difficulties in expressing themselves -Problems with their speaking ability -Active from lowlands, quiet from the highlands -From highlands seem to be passive - Active in the class have better speaking skills 	<ul style="list-style-type: none"> -Students trained in provincial schools may manifest difficulties in expressing themselves. -I often call students whom I know have problems with their speaking ability especially the Cordilleran and Ilocano. -Sometimes, I tend to judge/assume that students who are active in the class have better speaking skills than those who tend to be passive. -Students who are active are usually from the lowlands while those quiet are mostly from the highlands. -Those from highlands seem to be passive but can outdo their active counterparts from the lowlands.

2. How do you reduce your cultural prejudices on the speaking skill of your students?

THEME	WARM ANALYSIS	COOL ANALYSIS
<p>Maximize Profiling Strategies</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Basic blending rules -Introduction of mispronounced words. -Proper use of words. -Vary speaking activities -Intercultural exchange -To do more engagement activities -Aid with rubrics/criteria -Repetition of mispronounced words - Language they are comfortable with - Exposure to the English language. 	<ul style="list-style-type: none"> -Introduction of basic blending rules. -Reading short pieces. -Introduction of some commonly mispronounced words for reading. -Presenting the proper use of words in different contexts. -Assessment of the speaking skills of students. -I vary the activities I give to the class. -In terms of group tasks, I make sure that there's intercultural exchange of ideas and heritage e.g. oral presentations on student's hometown. -For those with observable regional defect, I include them to do more speaking engagement/activities (e.g. speech choir). -Come up with rubrics/criteria to help me objectively evaluate their speaking skills. -I try to reduce the cultural prejudices through the repetition of the word/s. -I integrate those words in the discussion. -Repetition of mispronounced words. -What I do is when they recite/talk, I let them first use the language they are comfortable with, then let them speak in English and as they go along I help them pronounce certain words they can't articulate well. -Another is I give group activities where they can express themselves and for them to be exposed to the English language. -I acknowledge the mispronunciation and let the students repeat the word in order to pronounce it properly. -I reiterate the correct word and instruct students to pronounce again the word.
<p>Respecting Cultural Differences</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Respect - Should not contribute in increasing the affective filter of students. - Learners need motivation not demotivation. 	<ul style="list-style-type: none"> -Respecting ones' differences. -Respecting cultural differences. -My advice to teachers who manifest cultural prejudices on the speaking skill of their students is to remember Stephen Krashen's Affective Filter Hypothesis. Teachers should not

	<p>- Trainings on differentiating learning</p>	<p>contribute in increasing the affective filter of students. -Second language learners need motivation not demotivation. -Professional trainings on differentiating learning will be a good move.</p>
--	--	---

ARTIGO

**CORAÇÃO DAS TREVAS: NECROPOLÍTICA E TRADUÇÃO COMO
FERRAMENTAS DE ANÁLISE ALTERNATIVAS**

Heart of Darkness: Necropolitics and translation as alternative tools of analysis

El corazón de las tinieblas: Necropolítica y traducción como herramientas de análisis alternativas

Laura Silva de Souza¹
Universidade Federal de Pelotas

Recebido em: abril de 2021
Aceito em: abril de 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.37567

¹ Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo pela Universidade Católica de Pelotas (2003) Mestre em Letras- Literatura Comparada (2018) pela Universidade Federal de Pelotas, atualmente é doutoranda no programa de Pós-graduação em Letras - Linguagem, Texto e Imagem da Universidade Federal de Pelotas.
laurasouza.pel@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe examinar a transposição do meio literário para o fílmico de “Coração das Trevas”, de Joseph Conrad, tendo como ferramenta de análise a noção de necropolítica de Achille Mbembe, contrastando-a com as possibilidades de estudo propostas pela Teoria Pós-Colonial. Para tal, faz-se uma leitura crítica dos principais tópicos levantados pela teoria, seguida de análise da obra literária considerando as noções de necropolítica. Entende-se ainda que o processo usado para tal transposição é o da tradução intersemiótica e, assim, para dar suporte teórico para esta análise, concentrou-se a leitura no termo a partir de Roman Jakobson e Julio Plaza.

Palavras-chave: Necropolítica. Tradução intersemiótica. Literatura comparada.

ABSTRACT

This article analyses the transposition from literature to film of Joseph Conrad’s “Heart of Darkness” using as a tool Achille Mbembe’s notion of necropolitics, contrasting it with the the Post-Colonial theory. Hence, a critical reading of the theory’s main topics is initially made, followed by an analysis of the literary work, taking into account notions of necropolitics. It is also understood that the process used for such transposition is that of intersemiotic translation and, thus, to provide theoretical support for the analysis made here, the reading was focused on this term based on Roman Jakobson and Julio Plaza’s understandings.

Keywords: Necropolitics. Intersemiotic translation. Comparative literature

RESUMEN

Este artículo propone examinar la transposición del medio literario para el cine de la ficción Heart of Darkness, de Joseph Conrad, teniendo como herramienta de análisis la noción de necropolítica de Achille Mbembe, contrastándola con las posibilidades de estudio de la teoría poscolonial. Para este fin, se hace una lectura crítica de los principales puntos planteados por la teoría, seguida de un análisis de la obra literaria considerando nociones de necropolítica de Mbembe. Se entiende aún que el proceso utilizado para dicha transposición es la traducción Inter semiótica y, así, para dar soporte teórico a este análisis, concentrarse en la lectura del término de Roman Jakobson y Julio Plaza.

Palabras clave: Necropolítica. Traducción intersemiótica. Literatura comparativa

INTRODUÇÃO

Coração da Trevas, novela escrita por Joseph Conrad e publicada originalmente em 1899 pela Blackwood's Magazine como uma série em três partes e três anos mais tarde em formato de livro, vem aparecendo por anos entre as listas das melhores obras literárias de todos os tempos e, ainda hoje, mais de 120 anos após sua publicação, a história criada por Conrad aparece como uma das obras que devem ser lidas durante a atual pandemia². Tamanha longevidade pode ser atribuída pelo fato, de acordo com a review da Modern Library, da “novela ser uma complexa meditação sobre o colonialismo, o mal e a tênue linha entre civilização e barbárie”^{3 4}.

² Disponível em: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/books-best-greatest-read-you-die-classic-novels-literature-austen-orwell-dickens-mantel-a9255191.html> Acesso em: 29 mar. 21

³ No original: “the novel is a complex meditation on colonialism, evil, and the thin line between civilization and barbarity”.

⁴ Todas as traduções foram feitas pela autora.

Essa longevidade talvez seja um dos motivos que permite que *Coração das Trevas* continue figurando também como objeto de estudo constante no campo da literatura – ou talvez seja o inverso; a constante análise, leitura e discussão da obra pela Academia a mantém viva e em evidência não só entre os estudiosos do campo, mas também entre os leitores interessados apenas em uma boa história.

1. A CRÍTICA PÓS-COLONIAL E A CRÍTICA AO PÓS-COLONIAL

Escrito na virada para o século XX, durante o período histórico que ficou conhecido como a Partilha da África a obra está repleta de temas complexos e controversos, característicos de seu período. Enquanto ancorados no rio Tâmis, Marlow, o narrador, conta para seus colegas marinheiros a sua experiência como capitão de um barco a vapor de uma empresa comercial de marfim no Congo Belga e sua primeira missão: transportar o marfim do interior para a costa e resgatar em uma estação um tal Sr. Kutz que estava, aparentemente, incapacitado.

Apesar do enredo da novela poder ser visto como uma propaganda em prol da investida imperialista Britânica, como fizeram outros autores de sua época, *Coração das Trevas* mostra não apenas o espírito do seu tempo, mas questiona o abuso e maus-tratos sofridos pelos nativos, avaliando e ponderando sobre a relação entre o local colonizado e seus colonizadores, que falham em compreender e respeitar o ambiente que exploram. Esse caráter questionador que Conrad insere em seu texto não impede que duras críticas sejam feitas à obra e seu impacto, críticas majoritariamente advindas de teóricos vinculados à Teoria Pós-Colonial.

Entre os críticos mais ferrenhos de Joseph Conrad está o Chinua Achebe, romancista, poeta e crítico literário nigeriano que em *An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness* afirma que, não apenas Conrad “era um racista completo”⁵ (ACHEBE, 2016, p. 21), mas que *Coração das Trevas*

exibe preconceitos e insultos de forma mais vulgar contra uma parte da humanidade que sofreu agonias e atrocidades incontáveis no passado e continua a sofrer de muitas maneiras e em muitos lugares hoje. Estou falando de uma história em que a própria humanidade dos negros é posta em questão.⁶ (ACHEBE, 2016, p. 23)

⁵ No original: (...) that Joseph Conrad was a thoroughgoing racist.

⁶ No original: I am talking about a book which parades in the most vulgar fashion prejudices and insults from which a section of mankind has suffered untold agonies and atrocities in the past and continues to do so in many ways and many places today. I am talking about a story in which the very humanity of black people is called in question.

Pode-se inferir que a postura defensiva de Achebe repudia a narrativa de Conrad por entendê-la como um produto imperial cujo objetivo é manter a opressão ocidental sobre os países que foram colonizados, apresentando o negro como inumano e a África apenas como cenário secundário para analisar a mente do homem europeu. Para ele, o discurso de Conrad é apenas um reflexo do discurso racista do conquistador, diminuindo o valor do povo colonizado e sua cultura e amplificando e reforçando a superioridade do império. Mesmo que Achebe pareça extremamente severo - a única culpa que ele não coloca em Conrad é a invenção da imagem da África retratada na novela – é difícil após a leitura do seu texto não concordar, ao menos em parte, com as observações feitas por ele quando se pensa em outros exemplos literários que apresentam as colônias como espaços habitados por selvagens e que servem apenas como cenário para a aventura do homem branco e, mais problemático, na normalização do racismo.

Além disso, a interpretação que Achebe faz sobre a importância da obra de Conrad é pertinente, visto a atenção que ela ainda recebe e seu lugar de destaque entre as leituras obrigatórias dentro das universidades e também nas listas de recomendações de leitura. A objeção de Achebe está calcada no fato de, não suficiente a obra propagar ideais imperialista por anos, continuará fazendo o mesmo nas gerações futuras. A relação de desequilíbrio entre Colônia e Império na qual Achebe baseia sua leitura de *Coração das Trevas* e as questões levantadas por ele são também, pode-se dizer, aquelas da Teoria Pós-Colonial: cultura, identidade, linguagem dos nativos oprimidos e subjugados pelos mesmos aspectos dos povos invasores.

Teoria criada no século XX, de forma muito simplificada, o Pós - Colonialismo busca compreender o impacto sofrido pelos povos colonizados e ser um contraponto à Literatura Colonialista, examinando a relação colonial ao mesmo tempo em que estimula a resistência ao discurso opressor e a criação de um discurso próprio, capaz de narrar a história a partir da perspectiva da colônia. Abaixo, estão duas citações extraídas do livro *The Empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures* (2002) que explicam com clareza as propostas da Teoria.

Usamos o termo 'pós-colonial', no entanto, para abranger toda a cultura afetada pelo processo imperial desde o momento da colonização até os dias de hoje (...). Nesse sentido, este livro se preocupa com o mundo tal como ele existe durante e após o período de dominação imperial européia e com seus efeitos nas literaturas contemporâneas⁷ (ASHCROFT, 2002, p. 2).

⁷ No original: We use the term 'post-colonial', however, to cover all the culture affected by the imperial process from the moment of colonization to the present day (...). In this sense this book is concerned with the world as it exists during and after the period of European imperial domination and the effects of this on contemporary literatures.

Enquanto a citação acima compreende de forma geral a teoria, é a citação abaixo, sobre uma teoria literária pós-colonial, que toca num dos pontos-chaves do Pós-Colonialismo, aquele que busca a construção de uma identidade própria da colônia, levando não apenas a uma ruptura política mas também cultural e é nesse quesito que arte, língua e literatura se tornam ferramentas importantíssimas, tornando a dura crítica de Achebe ao escritor de *Coração das Trevas* mais compreensível para aqueles que não sofreram a opressão da colonização.

A ideia de 'teoria literária pós-colonial' emerge da incapacidade da teoria europeia de lidar adequadamente com as complexidades e a variada proveniência cultural da escrita pós-colonial. As próprias teorias europeias emergem de tradições culturais particulares que estão ocultas por falsas noções do "universal". Teorias de estilo e gênero, suposições sobre as características universais da linguagem, epistemologias e sistemas de valores são todas radicalmente questionadas pelas práticas da escrita pós-colonial. A teoria pós-colonial surgiu da necessidade de abordar essa prática diferente⁸ (ASHCROFT, 2002, p. 11).

Para Ashcroft, é através desses espaços culturais que podem ser criadas novas percepções sobre o povo colonizado, influenciando não apenas como os outros povos concebem aquele lugar, mas também como seu próprio povo enxerga a si mesmo. Da mesma forma que a literatura foi usada para disseminar os ideais imperialista, ela também pode ser usada para propagar, tanto interna quanto externamente, essa nova identidade nacional.

Porém, por mais compreensível que seja a posição de Achebe, é possível também afirmar que o nigeriano falha na leitura de Conrad ao esmiuçar o texto e usar passagens nas quais a crítica ao sistema colonial é palpável como exemplos de puro racismo ou menosprezo ao povo e a cultura africana. A leitura de *Coração das Trevas*, especialmente nos dias de hoje, provavelmente só será vista como uma apologia ao sistema colonial por algum ferrenho defensor da Teoria Pós-Colonial que, assim como Achebe insiste em prender o texto a um conceito derivado de seu próprio pré-conceito contra a literatura feita no período, mesmo que ela contenha as inquietações discutidas pela própria teoria. A literatura permite não só a construção de uma identidade, mas principalmente a crítica de todas esferas sociais e, assim, a inserção da novela de Conrad nas listas acadêmicas e populares - prática condenada por Achebe – torna possível uma revisitação constante a obra.

Em *Presentism: Postmodernism, Poststructuralism, Postcolonialism* (2005), Graham Good inicia seu texto explicando que o presentismo rejeita a conexão do presente com o passado e do

⁸ No original: The idea of 'post-colonial literary theory' emerges from the inability of European theory to deal adequately with the complexities and varied cultural provenance of post-colonial writing. European theories themselves emerge from particular cultural traditions which are hidden by false notions of 'the universal'. Theories of style and genre, assumptions about the universal features of language, epistemologies and value systems are all radically questioned by the practices of post-colonial writing. Post-colonial theory has proceeded from the need to address this different practice.

presente com o futuro, considerando válido apenas o tempo atual. Sobre a primeira relação, a rejeição se funda na noção de que o passado não pode ser verdadeira e inteiramente conhecido, enquanto na segunda, a contenda está no entendimento de que o futuro não passa de um ideal de progresso que, para o presentismo, não existe. Ao rejeitar um conceito de história, o presente só pode ser posto em relação à sua fase ou período precedente e, portanto, essa relação acaba se tornando limitada e limitadora. Mais ainda, fica claro na leitura do texto de Good que, por mais que as três correntes trabalhadas pelo autor - pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo - busquem um rompimento com o passado, isso só pode ser atingido através da análise do próprio passado, e o mesmo vale para teoria – uma teoria baseada no presente só pode ser construída a partir de uma teoria anterior.

Assim como a rejeição à história, Good entende que a Teoria, seja ela o pós-modernismo, o pós-estruturalismo ou o pós-colonialismo – e o próprio prefixo pós é uma evidência da crítica do autor - também rejeita toda a individualidade, originalidade e independência de uma nova teoria pois ela somente reproduz, apenas faz uma releitura das ideias trabalhadas anteriormente. Essa noção de “reciclagem” defendida por Good aparece também em *Theory, what theory?* (2005), de Valentine Cunningham. A autora explica que “na verdade, não há nada na Teoria que tenha se mostrado totalmente revolucionário - tudo isso é, manifestamente, uma nova volta num velho círculo”⁹ (CUNNINGHAM, 2005, p. 35). Desta forma, pode-se dizer que essas teorias emergentes, mesmo que já estejam há muito tempo em atividade, baseiam sua razão de ser não em si, porém nas teorias que as precedem e, assim, terminam por criar um elo de dependência com aquilo que se dispõem a superar.

Outro ponto de convergência entre as interpretações de Good e de Cunningham é a recusa de aceitar a proposição de críticos pós-colonialistas como Achebe, Ashcroft e Edward Said que entendem que os textos produzidos no período colonial não possuem qualquer virtude, quer estéticas, quer de outra ordem.

A pobreza da teoria pós-colonial (em oposição à riqueza e diversidade da própria literatura) é mostrada em um de seus textos principais, *The Empire Writes Back (...)* Após duzentas páginas de hostilidade incessante à cultura britânica e até mesmo ao uso da linguagem, ele termina com a visão de que "o cânone inglês é radicalmente reduzido dentro de um novo paradigma de estudos internacionais de inglês [sic]." Entre os autores que permaneceriam neste cânone reduzido, Haggard e Kipling, como exemplos instrutivos de pró-imperialismo substituiriam os clássicos vitorianos

⁹ No original: in truth, there is nothing in Theory which has proved utterly revolutionary—all of it being, manifestly, new spins on old turns.

como Hardy e George Eliot em cursos de literatura britânica”¹⁰ (GOOD, 2005, p. 292).

Ashcroft não inclui na passagem citada por Good a novela de Conrad, contudo Achebe deixa bem clara a sua posição quanto ao assunto: “E a questão é se um romance que celebra essa desumanização, que despersonaliza uma parte da raça humana, pode ser considerado uma grande obra de arte. Minha resposta é: Não, não pode”¹¹ (ACHEBE, 2016, 09). É aparente após a leitura do texto de Achebe que para ele Conrad ter escrito *Coração das Trevas* foi um desserviço à cultura africana, o que justifica a afirmação de Erin O’Connor, autora de *Preface for a post-postcolonial criticism* (2005), de que a maior vítima da Teoria Pós-Colonial foi o romance inglês do século XIX, que “nas mãos missionárias da crítica política, chegou perigosamente perto de ser libertado de sua própria existência (eu chamo esse tipo especial de extermínio de *genrecide*”^{12,13} (O’CONNOR, 2005, p. 307).

A crítica principal de O’Connor à Teoria Pós-Colonial recai sobre o seu entendimento de que ela usa a literatura para comprovar uma ideia já pré-concebida, ou seja, a interpretação não surge da leitura, mas sim é imposta a ela. O’Connor parte da leitura da obra *Three Women’s Texts and a Critique of Imperialism*, de Gayatri Spivak, entendida como uma das obras basilares a Teoria Pós - Colonial e na qual Spivak faz uma análise de *Jane Eyre*, romance de 1847 escrito por Charlotte Brontë, tendo como ponto de partida, e de acordo com O’Connor, também de chegada, o pós-colonialismo. O’Connor entende que a análise da Spivak tem como fundo um projeto de politização da crítica literária “pelo qual a literatura foi levada a participar de uma variedade de projetos interpretativos progressivos. Esse paradigma engaja a literatura a sua causa, simplificando e distorcendo, reduzindo a literatura a fórmulas”¹⁴ (O’CONNOR, 2005, p. 308).

Coração das Trevas é sem dúvida, mais do que *Jane Eyre* ao menos, uma obra que mostra de forma evidente sua relação com a Literatura Colonial, mas nem por isso ela só é passível a uma

¹⁰ No original: The poverty of postcolonial theory (as opposed to the richness and diversity of the literature itself) is shown in one of its key texts, *The Empire Writes Back* (...). After two hundred pages of unremitting hostility to British culture and even language-use, it ends with a vision in which “the English canon is radically reduced within a new paradigm of international english [sic] studies.”⁴ Among the authors remaining in this reduced canon, Haggard and Kipling, as instructive examples of overt proimperialism, would replace the standard Victorian classics like Hardy and George Eliot in courses on British literature.

¹¹ No original: And the question is whether a novel which celebrates this dehumanization, which depersonalizes a portion of the human race, can be called a great work of art. My answer is: No, it cannot.

¹² O autor cria o termo *genrecide*- “*genre*” sendo a palavra que designa gênero literário em inglês, para aludir à uma possível tentativa de supressão, de aniquilamento do romance inglês do século XIX.

¹³ No original: which has, in the missionary hands of political criticism, come perilously close to being delivered of its own existence (I call this special brand of extermination *genrecide*).

¹⁴ No original: The politicization of literary criticism is the means by which literature has been made to participate in a variety of progressive interpretive projects. This paradigm recruits literature to its cause by simplifying and distorting, by reducing literature to formula.

análise de fundo pós-colonialista. Antes de tudo, pode-se dizer que a novela de Conrad é um retrato da natureza humana e é, assim, um campo fértil para diferentes interpretações, com base em diferentes perspectivas. A seguir, será feita a análise da novela de Conrad sob a ótica do conceito de necropolítica desenvolvido por Achille Mbembe e por meio da tradução intersemiótica.

2. UM TEXTO, TRÊS LEITURAS

Como exposto acima, *Coração das Trevas* é uma história sobre a natureza humana que narra também, é possível afirmar, a consequente perda dessa qualidade frente aos horrores encontrados no continente africano. Remeto aqui não aos horrores advindos do encontro com a selvageria dos nativos - como os pós-colonialistas gostam de marcar, nem aos horrores cometidos pelo império - como os defensores de Conrad ressaltam em suas análises, mas sim frente aos horrores da violência sistêmica, companheira da natureza humana, existente desde os primórdios do homem e que na novela de Conrad aparece de diversas formas.

Contudo, ao desamararr a forte ligação entre *Coração das Trevas* e a crítica pós-colonialista percebe-se que a obra, e os questionamentos levantados por ela, são atemporais. Mais ainda, ao usar como conceito de análise o entendimento que Mbembe faz do que ele chama de necropolítica, a ligação colônia/império deixa de ser a base da análise, sendo substituída pelo aspecto universal da violência, noção mais primitiva e, portanto, mais indelével. Enquanto isso, a tradução intersemiótica da novela de Conrad não apenas atualiza a obra primeira como também atesta o potencial de motivos que estão atrelados à novela de Conrad.

No capítulo *Heart of Darkness*, do *Cambridge Companion to Joseph Conrad* (2004), Watts faz o seguinte comentário, provando que, mesmo com a passagem do tempo, *Coração das Trevas* se manteve atualizado através de releituras, realizadas a partir da tradução intersemiótica.

Que *Coração das Trevas* tenha até mesmo oferecido um comentário crítico sobre a Guerra do Vietnã foi reconhecido pelo espetacular filme de Francis Ford Coppola, *Apocalypse Now* (1979), que gerou simultaneamente o filme *Hearts of Darkness*, um registro da produção de *Apocalypse Now*, foi uma testemunha da corrupção e decadência kurtziana na vida real. Posteriormente, Nicolas Roeg dirigiu outra versão para o cinema. Parecia que os aspectos angustiantes e céticos da história haviam sido amplamente justificados pelas loucuras e brutalidades da história do século XX.¹⁵ (WATTS, 2004, p. 50).

¹⁵ No original: That 'Heart of Darkness' even seemed to have offered a critical commentary on the Vietnam War was recognized by Francis Ford Coppola's spectacular film, *Apocalypse Now* (1979), which simultaneously generated the film *Hearts of Darkness*, a record of the making of *Apocalypse Now* that was a testament to Kurtzian corruption and decadence in real life. Later, Nicolas Roeg directed another version for the cinema. It seemed that the sombre, sceptical aspects of the tale had been amply vindicated by the follies and brutalities of twentieth century history.

Além das obras fílmicas citadas por Watts – os filmes *Apocalypse Now* (1979)¹⁶ dirigido por Francis Ford Coppola e *Heart of Darkness* (1993), dirigido por Nicolas Roeg e disponibilizado no Brasil com o título de *A Maldição da Selva*), a novela *Coração das Trevas* também emprestou seu enredo para o filme produzido para a televisão *Heart of Darkness* (1958), da Playhouse 90, cuja tradução não existe no Brasil. Nela, Charles Marlow viaja pelo Congo com o objetivo de encontrar seu pai adotivo que desapareceu. Ao longo do caminho, ele luta contra seus sentimentos pela sua irmã adotiva e com seus desejos mais primitivos e violentos. O filme mantém as peças básicas da novela – Marlow, o rio Congo, Kurtz e sua transformação mental - porém diverge tanto quanto a presença quanto a relação entre alguns personagens e, principalmente, diverge quanto ao tom. Toda a seriedade, observações e crítica a um sistema de poder que flui na obra de Conrad é inexistente e o que marca o filme televisivo é uma atuação exagerada, beirando o teatro do absurdo, alternando elementos cômicos com cenas grotescas.

Entre as três obras abordadas neste artigo, *A Maldição das Trevas* (1993) é a mais fiel ao texto fonte, mantendo o enredo, o cenário e a seriedade da novela, modificando apenas os diálogos e alterando, ou inserindo, certas cenas para contextualizar o espectador, mas que não se somam ao enredo. Aqui, Marlow, o capitão de um barco, é contratado para buscar marfim em uma estação comandada por Mr. Kurtz, um funcionário da Companhia de Comércio Belga que deixou, há algum tempo, de enviar a mercadoria. Entretanto, é possível observar que o filme não apresenta uma crítica tão ferrenha ao sistema colonial quanto o texto de Conrad.

Apocalypse Now (1979) é, entre as obras em questão, a única a retratar um novo período histórico, abordando um novo contexto e novas circunstâncias passíveis também à crítica de invasão e desumanização de uma nação e é, principalmente por essa razão, que se pode concebê-lo como mais próximo do texto original do que as duas obras anteriores. *A Maldição das Trevas* (1993) manteve o enredo de Conrad quase que intacto, contudo, ao minimizar o impacto causado pela violência sistêmica aos nativos e no próprio protagonista perde em potência crítica o que sobra no filme de Coppola, que, apesar de se distanciar da obra de Conrad em alguns quesitos, mantém o caráter de denúncia presente no texto original.

Apesar do enredo do filme de 1979 e da novela não parecerem muito semelhantes, além do fato de que tanto Marlow quanto Willard foram encarregados de viajar num barco em busca de Sr./ Cel. Kurtz, um para resgatá-lo e o outro para assassiná-lo, *Apocalypse Now* tem como base principal, como comentado por Watts, *Coração das Trevas*. Essa transposição é possível através de um processo de tradução que leva às telas o texto narrativo sem necessariamente reproduzi-lo

¹⁶ A versão utilizada para este artigo é a *Apocalypse Now - Final Cut*, de 2019 e, por isso, quando citado diretamente, a fonte será referenciada com o ano 2019.

fielmente, sem ser uma reprodução exata do texto original e na qual o cineasta atua como o tradutor da obra fonte.

Roman Jakobson, um dos teóricos que se preocupou com o processo tradutório, explica que numa tradução não existem equivalências perfeitas, mas ela é sempre possível. Jakobson entende que o significado de um signo linguístico nada mais é do que a sua tradução por um outro que lhe pode ser substituído e, dessa forma, ele delineia três tipos de traduções, entre elas a tradução intersemiótica, aquela que “consiste na tradução dos signos verbais por meio de signos não verbais” (JAKOBSON, 2005, p. 65), e que pode ser aplicada para o estudo da relação entre a novela de Conrad e suas transposições fílmicas.

Independentemente do tipo de tradução, para Jakobson é necessário que durante a seleção e combinação de signos predomine a função poética, reelaborando o texto ao invés de simplesmente traduzi-lo ao pé-da-letra para que ele se torne inteligível, tornando, assim, a tradução um processo criativo que exige a interpretação do tradutor. Desta forma, pode-se compreender tanto *Heart of Darkness* (1958), *Apocalypse Now* (1979) e *A Maldição das Trevas* (1993) como traduções intersemióticas do texto de Conrad que, de uma forma ou outra, possuem como fonte a novela *Coração das Trevas*.

Durante o processo de tradução, o tradutor-cineasta priorizara ou reorganiza elementos do texto primeiro de forma a transmitir sua mensagem original sem apresentá-lo *ipsis litteris*. Ou seja, por mais díspares que *Coração das Trevas* e *Apocalypse Now* (1979) possam parecer, os elementos centrais da novela estão presentes, mesmo que em outro contexto e época, no filme, evidenciando que um dos aspectos fundamentais da tradução é a criatividade e a interpretação do tradutor.

Jakobson ainda ressalta que, assim como a tradução linguística, a intersemiótica garante visibilidade e atualização ao texto fonte. Essa ideia de visibilidade e atualização do texto fonte aparece marcadamente também na leitura de Julio Plaza que entende que a tradução é “a forma mais atenta de ler a história” (PLAZA, 1987, 02), criando assim, novos significados. Para ele, o artista-tradutor pensa esteticamente e criativamente a história literária como um produto de construção, de apropriação e reconfiguração.

Por exemplo, pode-se inferir que a discussão sobre a validade e a moralidade da colonização que estava em voga na época de Conrad e a qual aparece em sua novela foi atualizada para as discussões sobre a Guerra do Vietnã que aconteciam na década de 70, época na qual *Apocalypse Now* foi concebido. O filme da Playhouse 90 foi desenvolvido durante o período no qual brotava o Teatro do Absurdo e, assim, é possível também deduzir que o filme incorporou suas características, priorizando a forma a uma leitura mais crítica do contexto que aparece na novela, enquanto a obra

de Roeg possui uma crítica mais ecológica¹⁷ do que à territorialização, já que nos anos 90 esse era um constante tema de discussão.

Entretanto, para que essas transposições fossem coerentes, era necessário que diferentes aspectos do texto fossem substituídos, ou adaptados. Como já mencionado, *A Maldição das Trevas* pouco se afasta da trama de Conrad, apenas substitui sua cena inicial; *Heart of Darkness* apresenta Marlow como um órfão adotado por Kurtz, a quem venera e que o ajudou a superar seus traços mais desmedidos, subtraindo qualquer comentário moral sobre as práticas violentas dos povos invasores.

Já em *Apocalypse Now*, além da mudança de cenário, o narrador deixou de ser um marinheiro e passou a ser um capitão do exército e, outro exemplo de reconfiguração, os conflitos armados presentes nas narrativas mudaram tanto em relação aos adversários e principalmente em relação ao armamento utilizado; em *Coração das Trevas* os “inimigos” usavam flechas e o homem branco revólveres, ao passo que na obra cinematográfica é exibida uma variedade de armas muito mais letais, o que mostra a evolução bélica de um período ao outro.

Ainda, uma das razões pelas quais, apesar das disparidades óbvias, *Apocalypse Now* se aproxima mais do cerne da obra de Conrad é o fato de usar o artifício de *voice-over*, e assim, permitir, como na novela, que o expectador receba não apenas as informações via diálogos, mas também os pensamentos internos da personagem Willard, como acontece na obra literária, centrada ao redor das memórias do narrador Marlow. É através dessas inserções na narrativa, desses comentários que acontecem apenas na mente das personagens que a crítica profunda é feita, que o impacto da violência ao redor deles é processada e transmitida ao expectador/leitor.

Contudo, apesar da sequência de eventos ser a mesma em ambas as obras, Coppola adicionou outros episódios que vão se intercalando com aqueles presentes em *Coração das Trevas*, de forma a destacar a situação caótica na qual as personagens se encontravam e familiarizar o expectador com o contexto da trama. Entre essas inserções se encontram as passagens nas quais é retratado o encontro das personagens com uma família de franceses que se recusam a abandonar o seu lar em meio a guerra e com quem Willard discute sobre o propósito e possíveis desfechos do conflito; a cena na qual modelos da Playboy fazem um show para os soldados americanos e que evidencia a solidão e o descomedimento do grupo; e a personagem de Robert Duval, o Tenente-Coronel Kilgrave e sua obsessão com o *surf*, mesmo durante bombardeios e que dá à situação um tom *nonsense*, de absurdidade.

¹⁷ Gene Moore, em *Conrad in Film* (2006), ressalta que a abertura do filme de Roeg com um close-up de um elefante morto, “simboliza a exploração do marfim e anuncia a consciência ecológica do filme” (MOORE, 2006, 208). No original: “The opening credits of Roeg’s film are projected against a close-up shot of a dead elephant’s hide, symbolizing the quest for ivory and announcing the ecological consciousness of the film”.

Apesar do tema da violência estar presente nas obras fílmicas aqui apresentadas, é neste tópico e em sua respectiva crítica que *Coração das Trevas* e *Apocalypse Now* mais se harmonizam, se encontrando em um espaço no qual o tempo é suspenso e as obras coincidem, no qual a vida é subjugada ao poder da morte.

3. NECROPOLÍTICA: VIOLÊNCIA E SUBJUGAÇÃO COMO NORMA

Achille Mbembe trabalha seu texto *Necropolítica* (2016) com o pressuposto de que a expressão máxima da soberania reside no poder, na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer e expõe momentos nos quais a soberania é ainda expressa como direito de matar. Mbembe exemplifica sua proposição com a análise do governo nazista, do período da Revolução Francesa, do uso das máquinas de guerra, do surgimento do homem-bomba palestino, da ocupação colonial tardia - como no caso da Cisjordânia - e também, com a análise do imperialismo europeu do século XIX. Ou seja, estados no tempo caracterizados pela violência sistêmica e pela morte como poder do outro.

Uma das bases que escusa essa prática é a cesura biológica entre os seres, ou aquilo que, como explica Mbembe (2016) Foucault rotula como racismo. É o racismo que permite a racionalização do biopoder num campo genético, principalmente quando se trata de desumanizar povos estrangeiros para subjugar-los. Sobre essa desumanização, na qual o racismo era a condição de aceitabilidade de morte, Mbembe apresenta a noção do nativo das terras invadidas como um ser selvagem, como parte da natureza e não do mundo construído e civilizado.

Os selvagens são, por assim dizer, seres humanos “naturais”, que carecem do caráter específico humano, da realidade humana, de tal forma que, “quando os europeus os massacraram, de alguma forma não tinham consciência de que haviam cometido assassinato” (MBEMBE, 2016, p. 133).

Tanto nas três obras fílmicas quanto na novela de Conrad, os nativos são referidos como selvagens, brutos ou bestas desumanas, como se existissem fora do mundo pela maioria das personagens. Marlow, narrador de *Coração das Trevas*, contudo, pondera sobre a qualidade humana que eles possuíam.

Era sobrenatural e os homens eram... não, eles não eram inumanos. Bem, como vocês bem sabem, isso seria pior – essa suspeita de eles não serem inumanos. Aquilo vinha surgindo aos poucos. Eles uivavam, pulavam e rodopiavam, fazendo horríveis caretas; mas o que nos aterrorizava era justamente a ideia da humanidade deles – como a de vocês – a ideia do distante parentesco com aquela selvagem e apaixonada baderna. Horrível. Sim, era horrível o suficiente; mas se vocês fossem homens o suficiente, admitiriam para vocês mesmos que havia em cada um o mais leve traço de resposta à terrível sinceridade daquele barulho, uma fraca suspeita de

haver naquilo um significado que vocês – vocês que se encontram tão distantes da noite das primeiras eras – pudessem compreender” (CONRAD, 2011, p. 41-42).

Em *Heart of Darkness*, de 1958, a ponderação feita sobre os abusos de poder contra os nativos é feita de uma forma mais cínica. O Sr. Robertson, contador da empresa comercial de marfim, explica que “Eu sou vazio. Não tenho entranhas, nenhuma. É assim que eu consigo sobreviver. Eu não julgo nada, não sofro¹⁸” (HEART OF DARKNESS, 1958). Já em *A Maldição das Trevas*, cuja crítica, pode-se dizer, recai mais na ganância, a crítica da personagem Marlow é recortada quase que fielmente de Conrad: “A conquista da terra significa simplesmente tomá-la daqueles que possuem um tom de pele diferente e narizes um pouco mais chatos que os nossos. Não é uma coisa bonita quando se olha muito de perto”¹⁹ (A MALDIÇÃO DAS TREVAS, 1993).

Todas essas questões de racismo e desumanização discutidas acima estão de acordo com prescrito pela Teoria Pós - Colonial sobre o sistema colonial, contudo a base dessas questões é muito mais antiga, como Mbembe expõe em seu artigo. O racismo pode ter sido potencializado pela investida imperialista, mas ele é anterior a relação colônia/império; assim como a necropolítica.

Ainda, essa cisão genética, sobre a qual Mbembe retoma Foucault, se refere, traz a percepção de que a existência do outro, daquele ser diferente de mim, é um perigo, um atentado à minha própria vida. Então, quando *Apocalypse Now* mostra, já nos primeiros minutos, soldados entoando “Eu quero ir para o Vietnã. Eu quero matar um vietcong”²⁰ (APOCALYPSE NOW, 2019), é exatamente essa questão racial que os impele a enxergar no outro uma ameaça, a ver o outro como um inimigo mortal. Mbembe sugere que essa relação é “um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade” (MBEMBE, 2016, p. 129). Mais ainda, Mbembe afirma que “o horror experimentado sob a visão da morte se transforma em satisfação quando ela ocorre como outro”²¹ (MBEMBE, 2016, p. 142). Mesmo na novela de Conrad, na qual o nativo, com algumas exceções, aparece como um ser já subjugado, sem opor resistência, a palavra inimigo vem à tona.

Marlow, entretanto, contesta a incoerência desse enunciado

¹⁸ No original: “I’m empty. I have no entrails, none. That’s how I manage to survive. I don’t judge anything so, I don’t suffer”.

¹⁹ No original: “Conquest of the Earth mostly means taking it away from those with different skin tone, slightly flatter noses than ourselves. Not a pretty thing when you look at it too deeply”.

²⁰ No original: “I wanna go to Vietnam. I wanna kill a Vietcong”.

²¹ O tenente-coronel Kilgore reforça a o entendimento de Mbembe com uma das falas mais conhecidas do filme de 1979: “Eu amo o cheiro de napalm pela manhã. Sabe, uma vez bombardeamos uma colina por doze horas ... e quando tudo acabou, eu fui até lá. Não encontramos um deles, nem um corpo fedido. O cheiro, você conhece aquele cheiro de gasolina? Toda a colina cheirava a vitória”. (COPPOLA, 2019) No original: “I love the smell of napalm in the morning. You know, one time we had a hill bombed for twelve hours ...and when it was all over, I walked up. We didn't find one of them, not one, one stinking dink body. The smell, you know that gasoline smell? The whole hill-smelled like-victory”.

(...) aquelas cabeças eram as cabeças de rebeldes. Eu o surpreendi excessivamente ao rir. Rebeldes! Qual seria a próxima definição para aquilo que eu estava ouvindo? Havia inimigos, criminosos, trabalhadores... agora aqueles eram rebeldes. (CONRAD, 2011, p. 66)

Outra temática recorrente no conceito de necropolítica de Mbembe é a condição do escravo frente à colonização, trazendo a noção do escravo como uma sombra personificada por serem possuídos por outra pessoa, ou seja, serem propriedade de seu opressor. O autor camaronês explica que “a condição de escravo resulta de uma tripla perda: a perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de status político. Essa perda tripla equivale a dominação absoluta, alienação ao nascer e a morte social” (MBEMBE, 2016, p. 131).

As obras aqui analisadas exibem esta perda tripla vinculada ao estado de escravidão do nativo pois, nelas, eles são apresentados como desprovidos de autonomia, tratados apenas como objetos que, certamente, não possuem poder político algum e são largados para morrer de fome, de sede e de exaustão sem que ninguém seja afetado por essa situação. É certo que a crítica mais forte aparece na novela de Conrad quando Marlow se depara com a cena de um grupo de negros, unidos por colares de ferro, e reflete que “Eles estavam morrendo lentamente – isso era bem claro. Eles não eram inimigos, eles não eram criminosos, eles não eram nada mais na terra, além de sombras negras de doenças e fome” (CONRAD, 2011, p. 23-24).

Em *Apocalypse Now*, apesar de não serem retratados como escravos, o povo vietnamita no filme de Coppola, pode-se dizer, também sofreu um tipo de perda tripla pois, além de ter perdido qualquer status político, perdeu também de certa forma o seu lar, sendo obrigado a viver em uma sociedade com normas e costumes estrangeiros. Além disso, suas vidas, assim como a dos escravos, são tão descartáveis quanto as deles, exemplo explícito na cena na qual, sob ao som de *Cavalgada da Valquírias*, de Wagner, o esquadrão do tenente-coronel Kilgrave massacra uma vila de pescadores vietnamitas apenas porque estava no seu caminho.

Ainda em *Necropolítica*, Mbembe recorre a Hannah Arendt para apresentar a essência da natureza como algo que ameaça o homem “civilizado”. Diferente de Foucault, que delinea a cisão genética, ou racismo, como aquilo que separa os seres, para Arendt

o que diferencia os selvagens dos outros seres humanos é menos a cor de suas peles e sim o medo de que se comportem como parte da natureza, que a tratem como mestre irrefutável. Assim, a natureza continua a ser, com todo o seu esplendor, uma realidade esmagadora. (MBEMBE, 2016, p. 133)

Coração das Trevas e suas transposições fílmicas enfatizam o caráter quase que sobrenatural da selva, seja ela a selva do Congo, seja ela a do Camboja e, entre as obras estudadas

neste trabalho, o comentário que mais enfatiza o pensamento acima é feito pelo médico da Companhia em *Heart of Darkness*. Após se apresentar para a missão, o médico pede para medir a cabeça de Marlow²² e, quando questionado do motivo, explica que ele acredita que algo muda no crânio daqueles que foram para o Congo, que a selva causa uma transformação no sujeito que pode se manifestar até mesmo fisicamente. Quando Marlow mostra perplexidade, o médico diz: “Quando você vai pra lá, para aquele frezezi, para aquela solidão, para aquele pântano de tentações obscenas, onde não há policial, onde nenhuma voz de um vizinho gentil pode sussurrar a opinião pública, acho que algo acontece”²³ (HEART OF DARKNESS, 1958).

Em nenhum outro personagem essa influência da selva a qual o médico da Companhia alude é mais saliente do que no Sr. Kurtz. Inicialmente retratado como um homem benevolente, moderado, funcionário modelo e possuidor de altos valores morais, após alguns anos comandando a estação mais distante da civilização ele se tornou um ser extremo, que usa a violência e a selvageria para instaurar um governo de terror e adoração.

No início das obras, o Sr. Kurtz é descrito como “um prodígio (...). Ele é um emissário da misericórdia, da ciência, do progresso e quem sabe mais do quê” (CONRAD, 2011, p. 30), “um homem com habilidades extraordinárias”²⁴ (A MALDIÇÃO DAS TREVAS, 1993) e ainda, na obra da Playhouse, aquele que ensinou a Marlow como conter a sua “violência e rezar quando a via nos outros, ser casto e vegetariano, praticar a restrição dos prazeres físicos em busca da perfeição espiritual”²⁵ (WINSTON, 1958). Mesmo em *Apocalypse Now*, num contexto de guerra, ao estudar o currículo de Cel. Kurtz, Willard inicialmente acha que haviam lhe entregado o dossiê errado, pois a carreira de Kurtz era impressionante, “talvez impressionante demais. Quero dizer, perfeita”²⁶ (APOCALYPSE NOW, 2019). Mais tarde ele ainda observa que “Eu comecei a imaginar o que eles realmente tinham contra Kurtz. Não era só insanidade e assassinato. Havia o suficiente disso aqui para todo mundo”²⁷ (APOCALYPSE NOW, 2019).

Após as jornadas, quando os protagonistas Marlow and Willard chegam até as estações do Sr. e do Cel. Kurtz, eles encontram cenas de crueldade e excesso e reconhecem que a doença, ou a incapacitação à qual os administradores da Companhia, ou no caso de *Apocalypse Now*, o comandante, se referiam, era na verdade loucura, entendida por eles como resultado do contato com

²² Esta passagem, além de se encontrar na novela, aparece também em *A Maldição das Trevas*.

²³ No original: When you go down there, to that frenzy, to that solitude, to that swamp of obscene temptation, where there's no policeman, where no voice of a kind neighbour can whisper the public opinion, I think something happens.

²⁴ No original: a man with extraordinary abilities.

²⁵ No original: He -Kurtz- taught me to contain my violence and pray when I saw it in others, to be chaste and vegetarian practicing physical restraint, in quest of spiritual perfection.

²⁶ No original: “Maybe too impressive. I mean, perfect”.

²⁷ No original: “I began to wonder what they really had against Kurtz. It wasn't just insanity and murder. There was enough of that to go around for everybody”.

os nativos e com região selvagem, como se a selva os houvesse contaminado. Para eles, a natureza, em sua realidade esmagadora, era capaz de transformar o melhor dos homens em um animal. Contudo, o estado selvagem de Kurtz não significava uma volta ao primitivo; ele não abandonou a violência característica do homem branco mas também não adquiriu a selvageria “original” do nativo, pois seu estado de violência e animalidade era manchado pela razão e pela civilização.

Para o homem branco ele era um selvagem, apenas mais perigoso do que os outros, mas para os nativos, ele era um semideus, ou o deus branco, como ele é chamado em *A Maldição das Trevas*. Para esses nativos, esse excesso de selvageria dotava Kurtz de uma essência sagrada e, assim, eles o seguiam e o adoravam. A conduta de Kurtz tinha algo de sobrenatural, pois transgredia a própria violência legitimada pela sociedade. Porém, aqueles que o haviam enviado para lá, passaram a ver em Kurtz uma ameaça à própria violência do sistema colonial e a barbárie da guerra por exceder a norma estabelecida pelos conquistadores, já baseada na violência e na subjugação dos nativos.

Entretanto, após analisar as obras, fica-se com a impressão de que a influência da natureza só teve efeito concreto na novela de Conrad e em *Apocalypse Now*. Nessas, não há dúvida de que é o isolamento e o apelo da selva que impelem Kurtz a transgredir; ele excede a violência normal, abandonando a eficiência e o trabalho em prol da coletividade e priorizando a realização de suas vontades, de seus desejos individuais. A famosa frase final de Kurtz “O horror, o horror”, só parece fazer sentido quando relacionada às atrocidades cometidas na colônia e na guerra, assim como o papel da natureza como propulsora de excesso, nessas duas obras.

As análises expostas acima talvez pareçam se alinhar com a Teoria Pós-colonial mas em nenhum momento foi necessário recorrer a ela para que fosse realizada uma construção de sentido e uma crítica sobre o contexto apresentado na novela de Joseph Conrad. Todas as práticas que aparecem no texto do Mbembe e neste artigo, e que são recorrentes nas questões de colonialismo e pós-colonialismo, não são exclusivas desse período; são, na verdade, como Mbembe mostra, muito anteriores a ele. Temas como opressão, ocupação territorial e, acima de tudo violência são universais e são dessa forma tratados por Mbembe. O paralelo que se forma entre o pós-colonialismo e a necropolítica em uma análise sobre *Coração das Trevas* decorre do fato de que na obra de Conrad esses temas aparecem sob a forma do colonialismo.

O que se percebe ao usar um conceito alternativo ao tão empregado pós-colonialismo é que ele proporciona uma liberdade muito maior, não se atendo a regras e diretrizes que estão vinculadas a uma ideologia, ou, como no exemplo de Spivak mencionado anteriormente, a um projeto de politização da crítica literária. Outro aspecto decorrente dessa liberdade interpretativa é o fato de o uso deste instrumento de análise alternativa, no caso aqui a necropolítica, se desvincular da obrigatoriedade de assumir uma posição consoante a ideia de vilanização européia, pois o panorama

traçado por Mbembe mostra que imputar toda a culpa de um sistema disseminado em diferentes partes do mundo a um único continente é arbitrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises acima, fica evidente que ambas as obras possuem como temas dominantes a crítica ao tratamento da exploração colonial, seja ela feita através do imperialismo em terras africanas ou seja feita através da guerra, questionando ainda a legitimidade do preconceito com o nativo via o conceito de necropolítica de Achille Mbembe (2016). Ainda, entende-se que a obra cinematográfica é muito mais do que apenas uma representação artística visual da obra narrativa, sendo capaz de atualizar sua obra fonte dando conta de temas diversos dos apresentados no original.

Buscou-se também mostrar que é possível fazer uma análise das práticas de colonização sem recorrer a Teoria Pós-Colonial, ou seja, não é necessário que o estudioso se atenha a uma corrente teórica para dar conta de um assunto tão complexo quanto o apresentado na obra de Conrad, pois o cerne da narrativa está na natureza humana, acompanhada sempre da violência e da necropolítica, precedentes tanto ao conceito de colonialismo quanto de pós - colonialismo.

Para encerrar, retoma-se mais uma vez Julio Plaza (1987) que, além de reforçar o papel da liberdade criadora durante o processo de tradução, a entende como um movimento de passado, presente e futuro: um passado como ícone, ligado à tradição e ao original, voltado para a possibilidade tradutória; um presente como índice: ligado aos meios e procedimentos da tradução criativa; e um futuro como símbolo: a criação a procura de um novo leitor, ligado à recepção. Esses três “períodos” se aplicam não apenas à tradução intersemiótica, mas ainda à necropolítica. Ela também possui uma tradição de violência originária que é desenvolvida através da criatividade, um envolvimento com a técnica que a amplifica e, por fim, um novo “público” que a utiliza para dominar outros seres.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, C. **An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness**. The Massachusetts Review, Massachusetts, v. 57, n. 1, p. 14-27, 2016.

APOCALYPSE NOW Final Cut. Direção de Francis Ford Coppola. Estados Unidos: Lionsgate Home Entertainment, 2019. 6 DVDs (182 min)

ASCROFT, B; GRIFFITH, G; TIFFIN, H. **The Empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures.** New York: Routledge, 2002.

CONRAD, J. **Coração das Trevas:** São Paulo: Editora Landmark, 2011.

CUNNINGHAM, V. Theory, what theory? In: PATAI, Daphne; CORRAL, Will (orgs.). **Theory's Empire: An Anthology of Dissent.** New York: Columbia University Press, 2005. p. 24-41.

GOOD, G. Presentism: Postmodernism, Poststructuralism, Postcolonialism. In: PATAI, Daphne; CORRAL, Will (orgs.). **Theory's Empire: An Anthology of Dissent.** New York: Columbia University Press, 2005. p. 287-297.

HEART of darkness (Temporada 3, episódio 7). Playhouse 90 [Seriado] Direção: Ronald Winston. New York: CBS Television company, 1958. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=193Pica3VoY>. Acesso em: 29 mar. 2021.

HEART of darkness. Direção de Nicholas Roeg. Estados Unidos: Turner Pictures, 1993.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2005. p. 63-72.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios,** Rio de Janeiro, n.32, p. 123-151, dez. 2016.

MOORE, G. M. **Conrad on Film.** Londres: Cambridge University Press, 2006.

O'CONNOR, E. Preface for a post-postcolonial criticism. In: PATAI, Daphne; CORRAL, Will (orgs.). **Theory's Empire: An Anthology of Dissent.** New York: Columbia University Press, 2005. p. 287- 312.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

WATTS, C. Heart of Darkness. In: STAPE, J. H. (org.). **The Cambridge Companion to Joseph Conrad.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 45-62

ARTIGO

**CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ASPECTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E
CULTURAIS E O SILENCIAMENTO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

(History curriculum: political, social and cultural aspects and the silence of gender relations)

(Currículo de historia: aspectos políticos, sociales y culturales y el silencio de las relaciones de género)

Aguinaldo Rodrigues Gomes¹
(UFMS)

Isabel Camilo de Camargo²
(UFMT)

Recebido em: março de 2021
Aceito em: outubro de 2021
DOI: 10.26512/les.v23i1.34188

¹ Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais/UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2398-8088>. E-mail: aguinaldorod@gmail.com

² Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis. Bolsista Capes. Doutora em História pela UNESP, campus de Assis. Mestre em História pela UFGD. Graduação em História pela UFMS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-621X>. E-mail: isabelc_camargo@hotmail.com

RESUMO:

No Brasil contemporâneo, o debate em torno da questão de gênero tem sido bastante acirrado e despertado polêmicas entre diversos setores da sociedade, se estendendo também para o campo educacional e para o currículo. Esse texto tem como objetivo discutir o presente silenciamento das relações de gênero no currículo escolar. Também buscamos problematizar as formas de trabalhar a história das mulheres e sexualidade no ensino de História. A abertura historiográfica que temos hoje possibilita inserir as relações de gênero e a história da mulher nos conteúdos da disciplina História do Ensino Básico.

Palavras-chave: *Gênero. Sexualidade. Currículo. Ensino de história.*

ABSTRACT

In contemporary Brazil, the debate around the gender issue has been quite fierce and has sparked controversies among different sectors of society, also extending to the educational field and the curriculum. This text aims to discuss the current silencing of gender relations in the school curriculum. We also seek to problematize the ways of working with the history of women and sexuality in the teaching of History. The historiographical openness that we have today makes it possible to insert gender relations and the history of women in the contents of the History of Basic Education discipline.

Keywords: *Gender. Sexuality. Curriculum. Teaching of History.*

RESUMEN

En el Brasil contemporáneo, el debate en torno al tema de género ha sido bastante feroz y ha suscitado controversias entre diferentes sectores de la sociedad, extendiéndose también al campo educativo y curricular. Este texto tiene como objetivo discutir el silenciamiento actual de las relaciones de género en el currículo escolar. También buscamos problematizar las formas de trabajar la historia de la mujer y la sexualidad en la enseñanza de la historia. La apertura historiográfica que tenemos hoy permite insertar las relaciones de género y la historia de la mujer en los contenidos de la disciplina Historia de la Educación Básica.

Palabras clave: *Género. Sexualidad. Currículo. Enseñanza de la historia.*

INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo, o debate em torno da questão de gênero tem sido bastante acirrado e despertado polêmicas entre diversos setores da sociedade, estendendo-se para o campo educacional e para o currículo. A discussão, que se deslocou do campo religioso para o político, traz para o bojo do processo a questão do arbítrio sobre os conteúdos que devem ser ensinados na escola, atestando claramente a dimensão sociocultural e política dos componentes curriculares.

O currículo não é de forma alguma neutro, em verdade traz a sistematização dos conhecimentos selecionados a partir de relações de poder entre Estado e os diversos grupos sociais e por esse motivo encontra-se sempre em disputa. Para compreender essa disputa é necessário primeiro compreender que esses novos atores, dispostos a repensar o currículo, não se dirigem contra todos os temas do currículo, mas principalmente para os temas ligados a moral, a religião, aos costumes e a defesa de uma perspectiva instrumental da educação. Poderíamos afirmar que a perspectiva instrumental e a instituição de uma moral heteronormativa/hegemônica, configuram-se a partir de uma memória do regime militar e de uma visão tecnicista da educação, que buscava preparar os jovens brasileiros para inserção no parque industrial brasileiro.

Pela dinâmica dos discursos e das ações presentes na sociedade brasileira temos, desde 2014, a ascensão de um neoconservadorismo; em que se aliaram o capital financeiro internacional, os saudos da ditadura, a grande imprensa e as elites nacionais que são, em sua maioria, patriarcais, xenofóbicos, sexistas, fundamentalistas e de tendência fascista; e que se voltam contra as conquistas democráticas (LOMBARDI; LIMA, 2017).

Para dar dimensão instrumental ao que a lógica dos neoconservadores tenta impor ao campo da educação, cabe lembrar que as discussões sobre gênero e educação sexual foram retiradas da versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e substituídas pela ideia de diversidade, termo já amplamente criticado pelos educadores que pensam a diferença na educação, o que evidencia o escamoteamento do debate público instaurado sobre esse tema.

Em face dessa ação estatal, nota-se que a interdição do tema do gênero e da educação sexual como um componente curricular ocorreu muito mais por uma decisão política de um grupo conservador que se locupletou do Estado para impor a sua visão heteronormativa para todos os indivíduos da sociedade brasileira. Elizabeth Macedo (2017) acentua que o foco central dos grupos conservadores é eliminar todas as conquistas progressistas no campo da educação, conseguidas por pressão dos educadores e de suas entidades representativas nos governos anteriores.

Para Macedo, “a entrada em cena das demandas conservadoras do ESP desloca ainda mais o jogo político no sentido do controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão” (2017, p. 509). Nos componentes curriculares da história esses ataques se dirigem principalmente aos poucos avanços que a disciplina, eminentemente tradicional, fez em relação ao tema da diversidade cultural, incluindo o gênero, que na nova BNCC foi tratada de forma superficial.

1. Para contextualizar: O que é currículo?

A definição de currículo é uma tarefa complexa. O currículo pode ser entendido de diversas formas e possui relação intrínseca com a concepção pedagógica adotada. De forma geral, pode-se dizer que o currículo é a forma de organizar o conhecimento escolar; porém essa definição já traz várias interrogações: quais conhecimentos? Por que estes conhecimentos são importantes? A quem ou a que classe social interessa que determinado conhecimento se sobressai a outro a ponto de ser obrigatório na escola? Apenas nessas indagações sociais podemos perceber que há uma grande disputa de questões políticas, sociais e culturais imbricadas na discussão do currículo escolar.

As indagações feitas anteriormente nos mostram que o currículo não é somente uma listagem simples de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O currículo passa por um

debate sobre sua construção e a seleção de conhecimentos e práticas consideradas importantes e se dão conforme as dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas de determinado período, ou seja, os currículos são reinterpretados e orientados de acordo com o contexto histórico e a dinâmica social que o configura.

Um enfoque fundamental da noção de currículo escolar é o seu caráter de processo, como algo que se transforma e se edifica sob a ação dos diversos agentes internos externos as escolas e aos professores, na busca pela sintonia a sua contemporaneidade e ao tempo dos alunos.

Moreira e Silva (1994) compreendem o currículo escolar é um território em disputa, pois é um espaço de produção e de política cultural; o qual pode funcionar como espaço de criação e recriação, mas também de contestação e transgressão. O currículo atua de forma direta e indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Por isso, a ideologia, a cultura e o poder presentes no currículo oficial são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Silva (2019) analisa o currículo como um documento de identidade. Ou seja, o currículo é visto como documento de identidade, pois a sua escritura está inserida na concepção do que seria considerado conhecimento escolar para determinada sociedade, em determinado contexto histórico. Ele explica que há três grandes grupos de teorias do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica. Conforme Silva (2019), o estudo sobre currículo, como campo especializado, surgiu nos Estados Unidos no contexto da institucionalização da educação de massas, ou seja, da expansão educacional e seu acesso a todas as classes sociais a partir da segunda década do século XX.

Ribeiro (2004) alerta sobre a forma que se constrói um currículo

O processo de criação do currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão “nobres” e “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero – conceitos construídos historicamente (RIBEIRO, 2004, p. 81).

Apreendendo que o currículo não é somente uma listagem de conteúdo, e que em sua formulação ocorrem debates e embates políticos, sociais e culturais, cabe então analisar como ocorreu a discussão e a formulação de currículos para a área de História.

2. O caminho percorrido pelo currículo de História

Importante salientar, o ensino escolar de história no Brasil pautou-se em uma visão tradicional e positivista desde seu início, em meados do século XIX, e em grande parte da primeira

metade século XX; sendo que no período de ditadura militar verifica-se essa tendência mesclada com uma visão tecnicista da educação.

Buscando compreender as mudanças ocorridas no currículo de ensino de história, Schmidt e Cainelli (2004) ressaltam que a década de 1980 foi significativa no combate à proposta de Estudos Sociais, que se relacionava com os interesses e ideologia dos representantes e apoiadores da ditadura militar. As universidades, associações e entidades profissionais tiveram um papel ativo nessa ação.

Com a redemocratização, consagrava-se o “tempo de repensar”. A disciplina História afastava-se dos interesses de um Estado autoritário para se dedicar ao serviço da sociedade democrática. Conforme Schmidt e Cainelli, “a reconquista da disciplina história como representante de conhecimento específico e autônomo ampliou as tentativas que vinham sendo feitas, por alguns historiadores, de incluir, nas discussões acadêmicas, a problemática do ensino de história” (2004, p. 11).

Ribeiro (2004) aponta que as propostas curriculares passaram ser influenciadas pelas discussões entre as várias tendências historiográficas existentes no meio acadêmico. Em fins da década de 1980, o marxismo perdia espaço acadêmico em detrimento da Terceira Geração da Escola dos Annales e da história social inglesa. O impacto nas aulas de história ocorreria somente a partir da década de 1990. Mas, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004), no final dos anos 1980, os professores já inseriam em suas aulas temas peculiares da cultura e orientavam os alunos a verem a história com um novo olhar.

A proposta de se pensar novas abordagens e de utilizar fontes históricas em sala de aula veio da contribuição teórica da Escola dos Annales e sua crítica radical a tradição positivista e historicista.

As concepções vindas da história social inglesa trouxeram para o ensino de história a inserção e o enfoque para grupos de pessoas que antes não eram estudados, nem eram vistos como fazendo parte da história: trabalhadores, mulheres, negros, ou seja, pessoas comuns.

Com o processo de redemocratização e a necessidade de novas leis educacionais são promulgadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) entre 1997 e 1998, ambas no governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Importante ressaltar que essas são as primeiras normatizações federais após o fim da ditadura, e que não houve legislação dessa espécie nos governos anteriores (José Sarney, Fernando Collor de Mello e Itamar Franco).

Para Cerri (2004), a reforma educacional realizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) não deve ser entendida no contexto do desenvolvimento da

Educação, mas da economia. Cerri (2004) explica que se tratou de um retorno à tecnocracia, ou seja, as reformas educacionais se preocuparam em formar indivíduos para atender às demandas de produção, e não em desenvolver cidadãos críticos acerca da sociedade. A reforma objetivava obter resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade de acordo com as metas neoliberais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Isso porque, em 1990, houve a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem/Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – que é uma agência especializada da ONU – e contou com a participação do Banco Mundial (BM). Nesta conferência elaborou-se um documento em que os países signatários, entre eles o Brasil, se compromissavam a desenvolver a proposta educacional elaborada na conferência.

Na Constituição Federal de 1988 ficou prevista a formulação de um currículo escolar básico nacional. Em 2014, formulou-se a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC acabaria tendo mais duas versões, sendo a última assinada pelo ministro da Educação no final de 2018. Houve várias mudanças entre as versões e as formas de seleção e organização dos grupos responsáveis pela sua escritura.

A BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece conhecimentos, competência e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Porém, na versão aprovada foram retirados os termos “gênero” e “orientação sexual”, com a promessa do Conselho Nacional de Educação (CNE) de fazer um documento específico sobre o tema posteriormente. A justificativa para a retirada dos termos da BNCC é que eles foram objetos de muitas controvérsias nos debates públicos. Essa posição do governo nos mostra um silenciamento e uma falta de interesse em enfrentar discriminações e violências relacionadas às mulheres e questões de gênero.

Marques e Magalhães (2009) analisaram como as questões de gênero vêm sendo trabalhadas nos livros didáticos de história. O objetivo do estudo das professoras busca confrontar livros editados em épocas bastante diferentes e distantes: um das primeiras décadas do século XX e outro mais atual. Elas salientam há um silêncio sobre as mulheres na História e que o debate sobre o assunto está cada vez mais vivo. As autoras compreendem que “a perspectiva de gênero precisa, portanto, ser encarada como um dos eixos que constituem as relações sociais como um todo” (MARQUES e MAGALHÃES, 2009, p. 14).

As tendências teóricas específicas da área, os debates existentes na política nacional e na formulação de normas educacionais, além da influência de organismos internacionais, interferem diretamente na construção do currículo escolar brasileiro, sendo que a área de História é alvo de

grande polêmica, pois há um grande interesse pelo tipo de memória social que será narrada e de quais agentes históricos devem ser estudados, por exemplo.

Conforme Bittencourt (2004), as mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência – no nosso caso a História, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado. Diversidade cultural e as problemáticas da globalização; formas de apreensão e dominação da informação nas novas formas de comunicação são temas a serem inseridos do contexto da sala de aula, sendo que eles também provocam mudanças no ato de conhecer e aprender o social.

Entre as tendências atuais para o ensino de história podemos citar a história vista como a história de todos; a busca da compreensão da relação entre passado e presente; valorização do uso de fontes históricas em sala de aula e o conteúdo histórico compreendido como produto de um saber-fazer específico (SCHMIDT e CAINELLI, 2004). Porém, essas tendências teórico-metodológicas do ensino de história se realizam concomitante com debates políticos e econômicos nos fazendo inquirir novas leituras sobre os contextos sociais, políticos e educacionais brasileiros da década de 1990 e início do século XX.

3. A historiografia e a importância da questão de Gênero para o currículo

A inserção das mulheres na historiografia ocorreu a partir de um desdobramento da própria historiografia ocidental com a formulação de novos objetos, problemas e abordagens que permitiram a reflexão sobre outros sujeitos na história. No Brasil, esse movimento historiográfico de reflexão que se desloca de uma história das mulheres para estudos de gênero pode ser dividido em três fases: os anos 1970 - fase precursora impulsionada pelo feminismo; os anos 1980 - em que historiadoras reafirmam a mulher como sujeito histórico que mobiliza múltiplas estratégias de enfrentamento contra a dominação capitalista masculina e os anos 1990 - em que o gênero categoria relacional impacta a historiografia a partir da publicação no Brasil do artigo de Joan Scott intitulado "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 282).

Rago (1995) atesta que, no Brasil, a grande inspiração para a historiografia acerca das mulheres foi o impacto da história social, principalmente marxista, que ao tratar das lutas dos trabalhadores abre espaço para que mulheres pesquisadoras passem a refletir sobre a particularidade da situação feminina no interior da luta de classes. Esse influxo da historiografia social brasileira, dedicada primordialmente aos homens, interrogada pela luta feminista que denunciava narrativas centradas em um sujeito universal masculino que silenciava os demais. Formulou-se, a partir dos anos 1970, uma vertente historiográfica em que se buscava dar visibilidade a ação das mulheres no

cenário brasileiro. Vale ressaltar que esse primeiro, e importante, esforço das pesquisadoras enfrentou problemas teóricos metodológicos em que os subalternizados da história são superlativados adquirindo uma onipotência questionável, como adverte Rago:

Na verdade, se esta tendência historiográfica se forja na crítica aos estudos que silenciavam a presença dos “vencidos”, produzindo seus “silêncios” ou vitimizand-os demais, afirma-se então na tentativa de construir a identidade destes grupos, respondendo a seu modo aos movimentos sociais que ganham visibilidade fora da academia, seu tom romântico evoca em alguns momentos a construção de antigos mitos e heroizações da história positivista (RAGO, 1995, p.85).

Rago (1995) destaca ainda os trabalhos pioneiros desenvolvidos ao longo da década de 1980 que dirigiam para a vida social das mulheres identificando sua capacidade de participação social, entendida por ela como a segunda vertente das produções acadêmicas sobre o tema. A influência do pensamento de Michel Foucault, que soma as outras do pós-estruturalistas e pós-modernismo, que focavam suas análises nas relações de poder abriram espaço para se pensar a diferença nas Ciências Humanas. Na esteira dessas reflexões, cabe ainda ressaltar a contribuição de Scott, já mencionada anteriormente, para que o gênero fosse aos poucos introduzido no já consolidado campo da história das mulheres, como destaca Muniz:

Gênero foi “a categoria útil de análise histórica” (SCOTT, 1990) para a abordagem da diferença a partir dos anos 1990, aqui no Brasil. Apesar do desconhecimento inicial, pois era conceito importado do norte e de outra área do conhecimento, foi recepcionado positivamente por muitas de nossas historiadoras. Elas viam nele, pelo seu caráter relacional, a possibilidade de quebrar a lógica essencialista e binária das identidades sociais e sexuais, eixo fundante da inferioridade feminina na tradição androcêntrica e patriarcal. Além disso, embora não ocorresse um consenso entre as feministas, investia-se no conceito de gênero como resposta para o impasse evidente: a prática política de afirmação de uma identidade “mulher”, o essencialismo estratégico, e a negação teórica da lógica da identidade, o antiessencialismo epistemológico (MUNIZ, 2018, p. 160).

O entendimento formado, a partir da década de 1990, sobre o caráter relacional da categoria gênero permitiu uma abordagem transversal do masculino e feminino na sociedade, localizando os aspectos socioculturais e históricos de sua construção conforme circunstâncias temporais e espaciais. Essa categoria de análise também permite a desvinculação do pensamento biológico que associa a genitália como fator determinante das performances masculinas e ou femininas, aliando-se a um dispositivo de poder político social para normatizar corpos e garantir a hegemonia da heteronormatividade.

Coincidentemente, foi também nos anos 1990 que os temas das relações de gênero ganham espaço na estrutura curricular a partir dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs). Conforme

encontra-se no documento referente ao tema transversal orientação sexual, a epidemia da AIDS tornou a sexualidade um assunto público, a preocupação de autoridades, pais e educadores com as práticas sexuais dos jovens frente a periculosidade da doença e, por conseguinte, fez com que diversas instituições se debruçassem sobre o tema. Na década de 1980, as famílias apavoradas com as doenças sexualmente transmissíveis e com a gravidez na adolescência se mostravam mais permissivas à abordagem do tema pela escola, o que fez com que a Constituição e as políticas públicas para educação e, por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais demandassem atenção a essas problemáticas.

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira (PCN, 1997, p. 87).³

Nessa esteira de problemas e demandas, os PCNs pontuam, no tema transversal “Orientação Sexual”, a questão de gênero atrelada à corporeidades e identidades na formação cidadã dos estudantes, atribuindo à educação o caráter de fiadora da dimensão cidadã, que se atenta aos marcadores da diferença, sendo gênero uma performance constituída a partir de representações “tensas” entre os sexos:

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (PCN, 1997, p. 81).⁴

Obstante disso, desde 2014, quando houve a primeira versão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com consulta pública ocorrida entre 2015 e 2016, até a sua aprovação,

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

⁴ Idem.

o tema das relações de gênero começaram a sofrer interdições, sobretudo, em 2017, quando foi homologada pelo MEC.

Nesse ínterim de iniciativas coibidoras no campo da educação, a BNCC passou a tratar de forma genérica todos os temas que se encubem de afirmar e reconhecer as diferenças, sobretudo diluindo tais questões a partir da noção de diversidade calcada, na já criticada, premissa multiculturalista em que se tolera e convive com as diferenças e diversidades, sem necessariamente garantir a afirmação e o reconhecimento desses dois fatores. Para Silva (2000), o imbróglio que limita o multiculturalismo se encontra na falsa benevolência da tolerância:

Em geral, o chamado "multiculturalismo" apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Era geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? (SILVA, 2000, p. 73-74)

O comportamento benevolente do multiculturalismo explicita a reafirmação da posição liberal, inclusive no campo educacional, em que certos conhecimentos e comportamentos de determinados grupos sociais são tomados como paradigmáticos do processo educativo. Assim, a perspectiva eurocentrada do saber e o conservadorismo cristão são tomados como referências a serem disseminadas nas diversas instituições sociais, inclusive a escola, mantendo assim a sua supremacia e soberania branca e heterossexual que decide como e quem deve ser tolerado.

Nesse sentido, a escola é historicamente generificada e o debate sobre a ideologia de gênero serve para encobrir o fato que, para além do espaço familiar, a escola também é responsável pela normatização das formas de se tornar homens e ou mulheres e isso se expressa tanto nos componentes curriculares, quanto nos atitudinais. Sandra Camargo (2019), detecta o processo de generificação a que são submetidas às crianças na educação infantil:

Modelos de feminilidade e masculinidade fazem parte de nossa sociedade, com base em uma ontologia que se universaliza: homem, heterossexual, rico, adulto, produtivo para o sistema capitalista, cristão. Dessa forma, é imputada às crianças uma heteronormatividade, que assujeita outras formas de existir que estão fora dessa ontologia. A aprendizagem dessas performances, que produzem o gênero, faz parte do cotidiano, e, desde bem pequenas, as crianças, na relação com os adultos e com outras crianças, passam por processos de feminilização e masculinização. (CAMARGO, 2019, p. 68)

Observa-se assim, mesmo em relação as performances de gênero, que as instituições e os educadores, em conformidade com as normas sociais, selecionam certos padrões de comportamento que dever ser refletidos nos componentes atitudinais e curriculares dando primazia para heterocisgeneridade e nos mais das vezes negando outras possibilidades de existência performativas. Todas as disciplinas, portanto, selecionam conteúdos a partir de um processo de normatização social, a história como uma disciplina tida como crítica, não escapa a esse processo. Costard (2018) destaca que o ensino de história possui importante papel na formação do sentido que damos à experiência do homem no tempo e na formação da consciência histórica. Ela questiona as histórias selecionadas para o ensino e ressalta que selecionar já é um ato de poder, e que os conhecimentos ensinados também são frutos de relações de poder.

Refletindo sobre a legislação educacional e sua interferência no ensino, Gandelman (2003) analisa que o gênero aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dentro de um dos eixos transversais. A inserção da temática dentro de um instrumento utilizado como base de um projeto educacional é um reconhecimento das conquistas dos movimentos feministas e também da ampla aceitação do termo gênero nos meios acadêmicos. Importante observar que gênero está incluso no tema transversal “Orientação Sexual”, o qual está mais preocupado em discutir doenças sexualmente transmissíveis e prevenir a gravidez precoce.

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos (p.78).⁵

Gandelman (2003) explica que os PCNs utilizaram uma definição “clássica” da categoria gênero, ou seja, a definição empregada parte de nas quais as representações sociais e culturais são construídas a partir da diferença biológica dos sexos. O problema dessa visão é que o termo gênero, dessa forma, nada diz sobre as razões pelas quais as relações sociais são construídas como são, não diz como elas funcionam ou se transformam.

Gandelman (2003) debate que a perspectiva proposta pelos PCNs cristaliza esferas e indivíduos em femininos e masculinos, tornando-os necessariamente, por um lado, coisas entre si e, por outros, distintos um do outro.

Conforme Gandelman (2003), o grande problema do uso do termo gênero nos PCNs é que ele não questiona o caráter da oposição feminino *versus* masculino, e não reconhece às mulheres o

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

papel de agentes sociais. O gênero é utilizado como se não fosse uma categoria, mas sim um grupo social; quando na verdade gênero é uma categoria que corta a sociedade de maneira singular e específica. A visão trazida pelos PCNs impede que o conhecimento tanto do passado quanto do presente seja tratado como elemento transformador das relações sociais.

A inserção da história da mulher e de gênero no Ensino Básico ganhou espaço nos últimos anos, porém atualmente vem sofrendo muitos ataques pela ala mais conservadora da sociedade brasileira, que considera “ideologia de gênero” qualquer debate mais inquiridor, pautado na ciência, sobre a construção do papel social da mulher e a questão da diversidade sexual.

A discussão ganhou destaque em 2015 após a violência contra a mulher ser tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo também que várias questões da área de Linguagem abordaram o tema da construção do papel social da mulher também.

A escolha do tema “A perspectiva da violência contra a mulher na sociedade brasileira: um tema mais que pertinente” foi alvo de muita polêmica. O objetivo era colocar os candidatos para refletirem sobre uma realidade brutal que atinge toda a sociedade e que traz prejuízos de várias ordens, desde o emocional ao financeiro.⁶

Muitos candidatos e professores acharam o tema atual e importante, mas outros entenderam o tema como desnecessário. Talvez, toda a repercussão da redação veio da dificuldade de tratar e discutir as relações sociais entre homens e mulheres na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

Outro caso que ganhou destaque nacional foi o recolhimento de apostilas de ciências para alunos do oitavo ano do Ensino fundamental pelo governador do Estado de São Paulo, João Dória, em 2019. Uma folha da apostila explicava a diferença entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. A solicitação de recolhimento ocorreu porque o governador entendeu que a explicação científica trata-se de apologia à “ideologia de gênero”. Após liminar da Justiça, o governador de São Paulo foi obrigado a devolver as apostilas para as escolas.

O médico Drauzio Varella (2019)⁷ destacou em sua coluna de jornal que o termo “ideologia de gênero” não existe nos livros de biologia ou psicologia e que foi inventado por

⁶ Ver reportagens:

Redação sobre violência contra mulher gera polêmica no Twitter Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/redacao-sobre-violencia-contramulher-gera-polemica-no-twitter.html>. Acesso em: 09 abr. 2020;

Tema da redação de Enem 2015 não foi uma surpresa, segundo professores Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/tema-da-redacao-de-enem-2015-nao-foi-uma-surpresa-segundo-professores/> Acesso em: 09 abr. 2020.

⁷VARELLA, Drauzio. **Ideologia de gênero**: Nos dias de hoje, demagogos se apropriaram do preconceito social. Publicado em 15/09/2019.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/drauziovarella/2019/09/ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em 09 abr. 2020.

peças preconceituosas para justificar a perseguição aos homossexuais. Ele argumenta que, sem considerar os aspectos comportamentais ou culturais, a diferenciação sexual é um fenômeno complexo e envolve fatores hormonais, genéticos e celulares. Ainda esclarece que os estudos da área de medicina e da biologia reconhecem que há uma diversidade sexual na natureza humana e que ela não é apenas moldada culturalmente.

4. Como incluir o debate de gênero e sexualidade em sala de aula

O primeiro princípio a ser considerado em relação ao gênero e a sexualidade na escola é a quebra do silêncio. Não se pode pensar que a negação desses temas favorecerá a construção de uma heterossexualidade compulsória, a qual a escola não deve ser nocivamente reprodutora, sobretudo, sem o enfrentamento dos temas e problemáticas da vida social. Assim, a escola é, ou deveria ser, um espaço em que as diferenças são expressamente marcadas, sendo, portanto, um ambiente que deve exercitar a afirmação e reconhecimento de identidades plurais.

Outrossim, a dificuldade de trabalhar a questão de gênero nos currículos escolares localiza-se muito mais numa perspectiva teórico-metodológica que nos próprios conteúdos em si, trata-se de uma tensão entre forma e conteúdo na produção de uma práxis escolar. Conforme a indicação dos PCNs, a transversalidade e a interdisciplinaridade são o *leitmotiv* para se discutir o gênero e a sexualidade no ambiente escolar, ou seja, trata-se do tema da diferença e o combate dos processos de discriminação e exclusão das identidades não hegemônicas que devem ser a porta de entrada para as discussões acerca dos problemas de gênero.

Dessa feita, nada mais é do que a escola se acerrar de promover o reconhecimento e possibilitar a afirmação das mais diferentes performances de gênero existentes na vida social. Considerando, ainda, a relevância dos PCNs, por conseguinte, afirmamos a retomada das propostas neles contidas, pois a sexualidade é algo inerente à existência, à vida e à saúde humana e, portanto, não deve ser excluída e ignorada nos processos formativos e educacionais. Observa-se que o gênero, no referido documento educacional, é apontado da seguinte maneira:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (PCN, 1997, p. 92).⁸

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acessado em 13/05/2020.

Dos problemas elencados no excerto supracitado, especialmente àqueles relacionados com a orientação sexual, como gravidez, DSTs e a desigualdade entre homens e mulheres, trazem implicações nos âmbitos sociais, econômicos e culturais com os quais o cidadão lida cotidianamente e, portanto, precisa conhecer os meandros para enfrentá-los. Sabemos que a educação sexual e a construção das performances de gênero se iniciam no contexto familiar que é atravessado por questões institucionais promotoras de “pré-conceitos”, os quais a escola deve confrontar e apresentar outras possibilidades e concepções que, em processos de problematização, apresentam a variação das formas de vida em sociedade existentes, para além da supremacia branca, eurocêntrica e cristã, ou seja, a educação deve apresentar marcadores da diferença.

A educação, nesses termos, deve ser questionadora e oposição a hegemonia que por si só é automaticamente reproduzida além dos muros escolares. Nesses termos, a educação deve enfrentar os estereótipos, as expressões do senso comum, inclusive partido delas, para promover uma educação emancipadora capaz de reconhecer a variedade de vida e sujeitos sociais que, democraticamente, devem ser inseridos nos espaços públicos de debate, especialmente, no âmbito escolar e acadêmico.

Partindo desse pressuposto, infere-se que um currículo na perspectiva emancipadora e problematizadora das diferenças deve operar pela desconstrução, ou seja, tomando como exemplo o componente curricular de História, propõe-se o questionamento das meta-narrativas de caráter hegemônico que elidem determinados sujeitos históricos.

A perspectiva teórico-metodológica da decolonialidade, em que se enfrenta a ordem discursiva e o pensionamento da lógica colonial do poder, serve efetivamente para inserção das questões de gênero a partir do questionamento das narrativas históricas que privilegiaram o sujeito dito universal com características marcadamente europeias, ou seja, uma história machocrata, falocêntrica, racista, homofóbica e carregada de supremacia branca sobre a outridade de sujeitos existentes em outras localidades geográficas.

Dessa maneira, a função de uma educação emancipadora e afirmativa dos marcadores da diferença devem - a partir da interseccionalidade entre raça, gênero e classe - “oferecer contrapontos aos seus símbolos e signos, valorizando outros provenientes de matrizes culturais não ocidentais e androcêntricas” (SANTOS, 2017, p. 5).

Na medida em que nos apropriamos de uma perspectiva decolonial do currículo da disciplina História, afirmamos que o currículo foi construído a partir de uma visão particular e limitada de mundo que se quis universal e, portanto, se organizou numa perspectiva binária do dispositivo de saber/poder que estabelece um distanciamento ontológico e epistemológico entre “nós” e os “outros”, ou seja, organizando o mundo a partir de processos discriminatórios e

distinção. Assim, um currículo decolonial de História deve combater as narrativas racializadoras, machocratas, homofóbicas e de superioridade de classe [categoria situacional, de posicionamento na ordem do sistema].

Certamente, um exercício frutífero para a descolonização do currículo de História seria assumir um ato desconstrutivo dessas narrativas hegemônicas, a partir da problematização e do enfrentamento de como os processos de estigmatização e exclusão ocorrem na história. Quijano (2010) reporta que o processo de colonização implicou também numa hegemonia eurocêntrica da intersubjetividade dos dominados, seus saberes foram aos poucos sendo silenciados e seu imaginário, não sem resistência, foi sendo colonizado mitificando assim a própria realidade. Colocando esses sujeitos em beco sem saída, pois na medida em que são desprovidos de seus saberes e convicções e passam a pensar sob os auspícios da lógica eurocêntrica (QUIJANO, 2010).

A título de exemplo, gostaríamos de problematizar a própria concepção hegemônica de gênero, que se conecta com outros dispositivos de poder para hierarquizar e promover processos de distinção que opõe em grau de importância homens e mulheres. Para isso nos debruçaremos sobre uma narrativa não europeia para compreender como gênero opera a partir de uma colonialidade, assim a do poder.

Lugones (2008) indica que essa relação entre esses dois dispositivos cria situações contraditórias em contextos de dominação colonial em que os sujeitos colonizados se opõem em função do gênero masculino e feminino desvelando que a autora identifica como "sistema de gênero colonial moderno". Apoiando-se na reflexão de Oyéronké Oyewùmi, Lugones (2008) atesta o fato de a colonização introduziu a diferença de gênero em espaços geográficos em que ela não existia a exemplo das comunidades Yorubás africanas.

As pesquisas de Oyewùmi (2004) partem da crítica da aplicação da categoria família patriarcal como um universal para pensar o gênero e problematizam a partir da experiência de comunidades yorubas nigerianas de famílias não-generificadas. Para a autora, "os três conceitos centrais que têm sido os pilares do feminismo - mulher, gênero e sororidade - são apenas inteligíveis com atenção cautelosa à família nuclear da qual emergiram" (OYEWÙMÍ, 2004, p. 3).

Suas proposições implicam em pensar que o gênero não pode ser tomado como um conceito universal uma vez que as experiências culturais e os arranjos familiares são diversificados. Isso nos levando a compreender que um termo cunhado a partir da condição feminina europeia, talvez não consiga abarcar a condição de todas as mulheres, nem mesmo nas próprias áreas da metrópole em que mulheres afro-diaspóricas sofrem o impacto da racialização de forma complementar ao gênero. Para esclarecer o caráter interseccional do gênero e seus aspectos socio-

histórico e geográfico-cultural, a pensadora africana nos apresenta a singularidade da família Yorubá.

Para Oyewùmi (2004), a família Yorubá não é generificada, e papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero, porque o fator organizador é a ancestralidade baseada na idade relativa dos integrantes da família. Assim categorias como homem/mulher, masculino/feminino, menino/menina não tem sentido no ambiente Yorubá, assinala ela: “O princípio da antiguidade é dinâmico e fluido; ao contrário do gênero, não é rígido ou estático” (OYĚWÙMÍ, 2004, p.03).

O léxico Yorubá subverte a lógica do gênero na medida em que as palavras utilizadas nas relações parentais não especificam o masculino ou feminino, senão vejamos: a palavra yorubá “omo, que poderia compreendida como criança, é melhor traduzida por prole, não há palavras que denotem menina ou menino em primeira instancia” (OUĚWÙMÍ, 2004, p.06).

O mesmo sentido flexível do léxico pode ser utilizado para entender as peculiaridades das relações entre marido e mulher nessa cultura específica, a partir do caráter fluido e cambiante dos termos presentes no cotidiano da família Yorubá, como assinala a autora:

No que diz respeito às categorias de marido e esposa dentro da família, a categoria *oko*, que normalmente é registrada como o marido em Inglês, não é especificada por gênero, pois abrange ambos machos e fêmeas. *Iyawo*, registrada como esposa, em Inglês refere-se a fêmeas que entram na família pelo casamento. A distinção entre *oko* e *iyawo* não é de gênero, mas uma distinção entre aqueles que são membros de nascimento da família e os que entram pelo casamento. A distinção expressa uma hierarquia em que a posição *oko* é superior a *iyawo*. Esta hierarquia não é uma hierarquia de gênero, porque mesmo *oko* fêmea são superiores a *iyawo* fêmea. Na sociedade em geral, mesmo na categoria de *iyawo* inclui homens e mulheres, em que os devotos dos Orixás (divindades) são chamados *iyawo Orisa*. Assim, os relacionamentos são fluidos, e papéis sociais, situacionais, continuamente situando indivíduos em papéis modificativos, hierárquicos e não hierárquicos, contextuais que são. (OUĚWÙMÍ, 2004, p.06)

As proposições de Oyèrónké Oyèwùmí nos permitem compreender a potencialidade do trabalho desconstrutivo com que deve operar o professor desnaturalizando as visões eurocentradas, tomadas como universais, e, para além disso, revelando a potencialidade da discussão das relações de gênero, desde que pensadas a partir de contextos culturais singulares e não como uma categoria analítica capaz de abarcar todos os arranjos familiares e/ou as experiências masculinas e femininas em todo o globo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os currículos oficiais são parte importante da transformação na educação, mas certamente não são os responsáveis pela desejável mudança no ensino escolar, pois necessita da ação desconstrutivista dos gestores e dos professores, no âmbito de suas atribuições, pela definição de pontos de referências fundamentais para a construção de um olhar crítico sobre a sociedade por parte dos alunos.

É necessário, pois é alvo de interesse e curiosidade dos alunos, inserir as questões de gênero e sua problemáticas socio-históricas-culturais, bem como a história da mulher no Ensino Básico, pois isso contribuiria para que os estudantes compreendessem e refletissem sobre a realidade a sua volta. A abertura historiográfica que temos hoje possibilita inserir as relações de gênero e a história da mulher nos conteúdos da disciplina História do Ensino Básico. Os estudos de gênero vêm ganhando cada vez mais espaço e complexidade na historiografia e inserir as discussões sobre as relações de gênero, levando em conta suas vicissitudes e potencialidades, nas aulas de história são um dos maiores desafios da atualidade.

REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMARGO, Sandra Celso de. *“Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!” Infância e relações de gênero na brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, 2019.

CERRI, Luiz Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo, e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história. **Fronteiras e debates**, v. 4, n. 1, p. 159 – 175, jan./jun. 2017.

GANDELMAN, L. M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. *In*: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de história**: conceitos, temática e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei e LIMA, Marcos Roberto. O Brasil Republicano: uma história de golpes de Estado *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1

LUGONES, María. Colonialidad e Gênero. **Tabula Rasa**, n. 9, p.73-102, 2008.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MARQUES, Ana Maria e MAGALHÃES, Clauderize Karla de Oliveira. Livros Didáticos de História e questões de gênero. *Revista eletrônica Documento/Monumento*, v. 6, n. 1, 2009, p. 5-16.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre História e Historiografia das Mulheres. IN: **Caderno Espaço Feminino**, v. 31, n. 1, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução de Juliana Araújo Lopes para uso didático. In: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies**. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. Dakar: CODESRIA, 2004. CODESRIA Gender Series. v. 1.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAGO, Margareth. As Mulheres Na Historiografia Brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **MNEME – Revista de Humanidades**, v. 5, n. 10 p. 80–126, abr./jun. 2004.

SANTOS, Milene Cristina. O ensino da história e da cultura africana e afrobrasileira como promoção de saberes e práticas feministas e descolonizadoras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13. **Anais** [...]. Florianópolis, 2017.

Disponível em:

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499454163_ARQUIVO_MileneCristinaSantos_FazendoGenero.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipioni, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 54, p.281-300, 2007.

ARTIGO

**BRANQUITUDE E DISCURSO RACISTA EM COMENTÁRIOS AO
WEBJORNAL *FOLHA DE SP***

(Whiteness and racist speech in comments to the webjournal Folha de SP)

(Blanquitud y discurso racista en comentarios al webjournal Folha de SP)

Daniele de Oliveira¹
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Recebido em: março de 2022
Aceito em: junho de 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.42348

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA (PPGLinC-UFBA). Líder do grupo de pesquisa Margens e Entrelinhas (GME). E-mail: danieleoliveira99@gmail.com

RESUMO

Estudos sobre a branquitude vem, a cada dia, ganhando mais espaço no contexto acadêmico brasileiro. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é contribuir para a discussão no que se refere ao aspecto discursivo. Fundamentada, nos Estudos Críticos do Discurso, em diálogo com os Estudos Críticos da Branquitude, nesta pesquisa analisei o discurso branco presente em comentários de leitores postados na coluna da filósofa Djamila Ribeiro na Folha de SP. A análise demonstrou a presença de modelos mentais fundamentados em pressupostos racistas nesse contexto.

Palavras-chave: Branquitude. Comentários. Discurso branco. Estudos Críticos da Branquitude, Estudos Críticos do Discurso.

ABSTRACT

Studies on whiteness are, every day, gaining more space in the Brazilian academic context. Thus, the objective of this work is to contribute to the discussion regarding the discursive aspect. Based on Critical Discourse Studies, in dialogue with Critical Whiteness Studies, in this research I analyzed the white discourse present in comments from readers posted in the column of the philosopher Djamila Ribeiro in Folha de SP. The analysis demonstrated the presence of mental models based on racist assumptions in this context.

Keywords: Whiteness. Comments. White discourse. Critical Whiteness Studies. Critical Discourse Studies.

RESUMEN

Los estudios sobre la blanquitud están, cada día, ganando más espacio en el contexto académico brasileño. Así, el objetivo de este trabajo es contribuir a la discusión sobre el aspecto discursivo. Con base en los Estudios Críticos del Discurso, en diálogo con los Estudios Críticos de la Blanquitud, en esta investigación analicé el discurso blanco presente en los comentarios de los lectores publicados en la columna de la filósofa Djamila Ribeiro en Folha de SP. El análisis demostró la presencia de modelos mentales basados en supuestos racistas en este contexto.

Palabras clave: blanquitud, comentarios, discurso blanco, Estudios Críticos de la Blanquitud, Estudios Críticos del Discurso,

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a branquitude no Brasil começaram a se multiplicar após Maria Aparecida da Silva Bento ter passado a se dedicar à discussão, então inovadora, sobre o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) no ambiente de trabalho. A reflexão de Frankenberg (2004) sobre o conceito de branquitude também pode ser considerada um marco no início mais sistemático das discussões sobre a branquitude em nosso país.

Ancorada nessas e em outras tantas autoras e autores (SCHUCMAN, 2012; SOVIK, 2009; CARDOSO, 2008, por exemplo), a branquitude é cada vez mais problematizada, nos mais diversos aspectos. No âmbito acadêmico (PASSOS, 2013; LABORNE, 2014), na educação infantil (CARDOSO, 2018), nas relações sociais (COROSSACZ, 2014), entre outros. Há também trabalhos que abordam o discurso da branquitude na mídia (MULLER, 2017; SANTOS, 2018), mas o viés discursivo da discussão ainda é pouco explorado. E é exatamente essa minha abordagem.

O objetivo deste trabalho² é, portanto, investigar como funciona o discurso da branquitude, tendo como foco o contexto do jornalismo hegemônico brasileiro, mais especificamente os comentários postados em uma coluna do webjornal *Folha de São Paulo*. A coluna escolhida foi a da filósofa Djamila Ribeiro cujo eixo norteador são os temas relacionados às relações raciais no Brasil. O objetivo é observar aspectos discursivos dos comentários postados no que se refere à presença de pressupostos racistas.

Sendo assim, partirei de uma breve apresentação de alguns aspectos da abordagem sociocognitiva do discurso, perspectiva proposta por van Dijk (1993, 2008, 2009, 2010), articulados com estudos sobre relações raciais (ALMEIDA, 2018; CARNEIRO, 2005; KILOMBA, 2015) e jogando o foco para a branquitude (FRANKENBERG, 2004; DIANGELO, 2018), perpassando ainda algumas proposições de estudos sobre os comentários no webjornalismo (ROST, 2014) para então chegar na análise do discurso presente nos comentários no webjornalismo brasileiro, propriamente dita, precedida da metodologia adotada.

1. BRANQUITUDE, RACISMO E DISCURSO

O principal objetivo dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) é colaborar no combate a qualquer tipo de injustiça, por meio da investigação sobre como o discurso pode contribuir para a manutenção de desigualdades sociais (VAN DIJK, 2009). O foco dos ECD está fundamentalmente no problema social em tela, analisado por meio do discurso entendido como injusto e compreendido como aquele que viola direitos humanos ao mesmo tempo em que contribui para a desigualdade social, notadamente no que se refere a gênero, raça ou classe (VAN DIJK, 2009).

O discurso em tela neste trabalho é o discurso da branquitude presente nos comentários postados na coluna da filósofa Djamila Ribeiro no webjornal *Folha de S.Paulo*. O objetivo é investigar se este pode ser considerado um discurso injusto, que (re)produz modelos mentais tendenciosos e que, portanto, corrobora com a manutenção da forte desigualdade racial presente na sociedade brasileira, nos termos propostos por van Dijk (2009).

A branquitude, mais do que simples pertencimento racial, é um lugar de privilégio em uma sociedade racialmente organizada (FRANKENBERG, 2004) como a brasileira. Schucman (2012, 2014) também aponta o lugar de privilégio social ocupado pela branquitude, o que evidencia a importância de se estudar seu discurso, de se refletir sobre seu papel na manutenção e na legitimação das desigualdades raciais na sociedade brasileira e propor reflexões para a comunidade em tela que

² Este artigo apresenta resultados da pesquisa de pós-doutoramento realizada na Universidad Pompeu Fabra (UPF) sob supervisão do professor Teun van Dijk, no ano de 2021.

possam contribuir para a desconstrução de tais desigualdades. É importante jogar luz para o papel do branco em estudos sobre relações raciais, uma vez que a maioria dos estudos sobre o racismo e as relações raciais é sobre os negros (SCHUCMAN, 2012). É importante, pois, compreender também os *protagonistas de atitudes racistas*, bem como seu discurso, suas ideologias.

O privilégio branco pode ser reconhecido nas mais diversas esferas da vida cotidiana, no ambiente de trabalho, de estudo, de lazer etc. Uma simples ida ao supermercado pode ser um momento tenso para uma pessoa negra ciente de que seu pertencimento racial pode implicar em um tratamento diferenciado.

Para ilustrarmos esse tratamento racialmente diferenciado, retomo dois fatos que aconteceram na cidade da Salvador, Bahia, na mesma semana, no final de abril de 2021. O primeiro fato é o roubo de quatro pacotes de carne em um supermercado, por dois homens negros, tio e sobrinho, que foram executados depois de torturados como punição pelo roubo. O segundo fato é o roubo de um queijo em uma delicatessen, por uma mulher branca, que saiu da loja sem ser incomodada “pra não gerar constrangimento”, segundo o dono da loja³. Apenas o racismo pode explicar a enorme diferença no tratamento concedido aos homens negros e à mulher branca nesses casos de roubo.

Pode-se mencionar também a diferença no acesso a bens simbólicos como a educação formal, onde também impera a desigualdade. Em todos os níveis de ensino o acesso da população negra é inferior ao da branca, consequência de oportunidades distintas e também da ausência de políticas públicas que garantam equidade de acesso⁴.

Esses exemplos ilustram como opera o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) no Brasil. Ao se negar o acesso à educação, conseqüentemente é negado o acesso aos empregos cujas rendas são mais elevadas. Dessa forma, a desigualdade é mantida e sustentada pelo discurso da meritocracia, por exemplo, segundo o qual pessoas negras tem salários mais baixos porque não se esforçam o suficiente, o que, por sua vez, corrobora o discurso da inferioridade intelectual das pessoas negras, entre tantas outras supostas inferioridades perpetradas pelo racismo.

Carneiro (2005), partindo da filosofia de Heidegger, demonstra como a humanidade é retirada da população negra. Para a autora, o racismo nega a universalidade (condição ontológica) da população negra, ao mesmo tempo em que a reduz às suas particularidades (condição ôntica). Se raça, cor, cultura, religião e etnia são da ordem das particularidades, esse movimento acaba por atribuir

³ <https://revistaforum.com.br/blogs/socialistamorena/o-pais-onde-preto-se-furtar-carne-morre-e-branco-pode-furtar-queijo-e-sair-de-boas/>

⁴ <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais-2/>

uma incompletude humana à população negra. Nas palavras da autora, “é a redução do ser à sua particularidade que aprisiona o indivíduo não-ocidental ao seu grupo específico” (CARNEIRO, 2005, p. 28).

Essa forma de inferiorizar o outro se concretiza discursivamente, no caso do racismo, pela branquitude quando ressalta aspectos que confirmariam a ideia da inferioridade da população negra. Um exemplo: no âmbito das discussões sobre a implementação das cotas (Lei 12.711/2012) para negros nas universidades no Brasil, um dos argumentos contrários à implementação das cotas era que a entrada de negros nas universidades baixaria o nível de ensino já que eles não conseguiriam acompanhar o ritmo dos brancos, em tese mais inteligentes e preparados. No entanto, o tempo vem demonstrando que o desempenho de cotistas e não-cotistas é equivalente⁵.

Tais discursos partem de uma fragilidade branca (DIANGELO, 2018) que norteia a ideologia racista de uma branquitude muito interessada em manter seus privilégios. O racismo é, portanto, (re)construído ininterruptamente por meio do discurso e a mídia é uma das grandes fontes de opiniões sobre questões raciais (VAN DIJK, 2008) relativas a eventos e a pessoas negras em geral e que reverbera nos comentários postados online que, por sua vez, também retroalimentam esse discurso (ROST, 2014).

Tendo em vista a compreensão do racismo como um sistema de ideias (ALMEIDA, 2018) discursivamente compartilhado (KILOMBA, 2015), esse problema social será investigado neste trabalho a partir de uma abordagem sociocognitiva do discurso que tem por interesse investigar como o discurso reverbera o abuso de poder de um grupo sobre outro (VAN DIJK, 2008, 2009), mais especificamente, de brancos sobre negros. Tal abordagem tem como objetivo central contribuir para a compreensão e para a solução de problemas sociais sérios (VAN DIJK, 2009).

A abordagem sociocognitiva proposta por van Dijk (2009) parte da triangulação entre discurso, cognição e sociedade, já que almeja investigar também as representações mentais dos interlocutores quando produzem e compreendem discursos no momento de dada interação verbal. Dessa forma, o discurso, bem como tudo⁶ o que o envolve, é o meio de acesso a conhecimentos e ideologias compartilhadas entre grupos sociais.

Nessa abordagem, a representação é compreendida como um *modelo de contexto*, ou seja, uma representação mental subjetiva e dinâmica dos participantes sobre a situação comunicativa. E é o modelo de contexto que vai intermediar a articulação entre as estruturas discursivas e as estruturas sociais (VAN DIJK, 2009).

⁵ <https://conexao.ufrj.br/2017/04/pesquisa-mostra-bom-desempenho-de-cotistas-mas-discriminacao-continua/>

⁶ A interação verbal como um todo, eventos comunicativos e situações, estruturas societárias etc.

Van Dijk (2009) propõe ainda que a primeira etapa da análise seja a das macroestruturas semânticas, os temas globais; em geral, presentes em títulos, resumos, sumários e anúncios. Nesta pesquisa, cujo objeto é o discurso do leitor da *Folha* que posta comentários, a partir da leitura de um determinado texto, os temas globais foram identificados, mas o foco da análise recairá sobre os comentários que os textos provocaram.

Dessa forma, a análise partiu da estrutura desses comentários, de sua semântica local, ou seja, das estruturas e natureza de suas proposições, sua coerência etc. Significados locais partem dos modelos mentais e podem ser controlados pelos modelos de contexto do(s) autor(es) do texto, o que envolve conhecimento e ideologia e, portanto, podem influenciar os modelos mentais, opiniões e atitudes dos destinatários (VAN DIJK, 2009). Dessa forma, os modelos de contexto (modelos mentais específicos) também constituem a base da produção do discurso, além de ser o resultado da sua compreensão.

Neste trabalho, os comentários estão sendo abordados também a partir da perspectiva da interatividade, uma das sete particularidades⁷ do webjornalismo que o distingue do jornalismo feito em outros meios. Para Rost (2014, p. 55), a interatividade é entendida como “a capacidade gradual que um meio de comunicação tem para dar maior poder aos utilizadores tanto na seleção de conteúdos (‘interatividade seletiva’) como em possibilidades de expressão e comunicação (‘interatividade comunicativa’)”, o que significa a concessão de um certo poder ao leitor. Poder tanto de escolher os caminhos de navegação quanto de interagir com outros leitores, ainda que tal participação esteja longe de significar uma horizontalidade total, o que iria ao encontro dos interesses das redações. No caso específico dos comentários, por exemplo, eles são controlados e podem ser apagados pela editoria do webjornal se, de alguma forma, atentarem contra os interesses das redações.

De acordo com Rost (2014), a interatividade seletiva se refere à ação do leitor em relação ao conteúdo no processo de recepção; já a interatividade comunicativa vai além e permite ao leitor gerar conteúdo público. Meu foco, nesta pesquisa, está na segunda, pois a interatividade comunicativa permite ao leitor dialogar⁸, concordando ou não, tanto com o conteúdo do texto e seu autor quanto com outros leitores. É importante ressaltar ainda que essas formas de interatividade não são específicas do webjornalismo, mas foram reconfiguradas nesse novo contexto e assumiram uma maior relevância no processo de leitura do noticiário.

⁷ As demais são: hipertextualidade, multimedialidade, memória, instantaneidade, personalização e ubiquidade, todas apresentadas por diversos autores na obra *Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença* (2014), organizada por João Canavilhas.

⁸ Há outras formas de interatividade comunicativa, segundo Rost (2014), além dos comentários abaixo das notícias, tais como perfis em redes sociais do webjornal, fóruns, envio de notícias/fotografia/vídeos etc.

A maior visibilidade do discurso do cidadão no webjornalismo vem acompanhada de alguns inconvenientes, segundo Rost (2014), já que o número de participantes ativos é muito menor do que o número de visitantes. Essa desproporção resulta no fato que a maioria silenciosa de leitores acompanha o discurso da minoria ruidosa, em geral, mais apaixonada ou envolvida com os temas que comenta.

É importante ressaltar, por fim, que o discurso veiculado nos comentários está sendo compreendido como um discurso branco ou da branquitude, tendo em vista que a maioria dos assinantes da *Folha*⁹ possui nível superior, carro e usa cartão de crédito, o que os inclui na denominada classe média brasileira que, por sua vez, é predominantemente branca. Dessa forma, o discurso branco é o discurso da branquitude, que reverbera ideologias características desse grupo social, cujo interesse primordial é a manutenção de seus privilégios. Essa identidade racial é a que Cardoso (2010, 2014) denomina como branquitude crítica¹⁰, que publicamente não se assume como racista, mas que pode, por exemplo, acionar pressupostos racistas em seu discurso para defender seus interesses.

Passemos agora à análise de comentários racistas postados na coluna da filósofa Djamila Ribeiro, no webjornal *Folha de S. Paulo*.

2. COMENTÁRIOS RACISTAS À COLUNA DE DJAMILA RIBEIRO

A análise proposta foi feita a partir de comentários postados na coluna da filósofa Djamila Ribeiro, no webjornal *Folha de SP*, na qual ela discute principalmente questões relacionadas às relações raciais no Brasil, o que faz com que Djamila seja rotulada em diversos comentários como *monotemática*, o que já indica uma avaliação negativa dos assinantes¹¹ do jornal sobre a temática central da coluna. Em 2020 e 2021, período selecionado como recorte para esta investigação, a autora publicou 101 textos na coluna e em 40 deles identifiquei comentários que expressam o discurso branco, notadamente com argumentos que se fundamentam em pressupostos (VAN DIJK, 2017) racistas. Quase todos os 101 textos receberam pelo menos um comentário cada, sendo a média geral de dezesseis comentários por texto¹², o que permite afirmar que a coluna de Djamila é lida pelos assinantes do webjornal e também desperta neles a vontade de postar comentários. O simples desejo

⁹ <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi14069907.htm>

¹⁰ Para Cardoso (2010, 2014), a branquitude acrítica é a que defende publicamente o racismo, como os membros da Ku Klux Klan (KKK).

¹¹ Somente os assinantes da *Folha* podem postar comentários nos textos do webjornal.

¹² Três textos não foram comentados.

de comentar determinado artigo já sugere que o leitor confere alguma importância a esse conteúdo, ou seja, que não fica indiferente a ele, para o bem ou para o mal.

No escopo da abordagem sociocognitiva proposta por van Dijk (2008, 2009, 2010), o autor apresenta como estruturas semânticas do discurso são guiadas por determinadas ideologias (VAN DIJK, 2017). Dentre elas, optei por focar na *pressuposição* e na *lexicalização* como categorias analíticas que constituirão o eixo central da análise dos comentários selecionados, aqueles que expressam ideologias racistas. Van Dijk (2017) compreende a pressuposição como “o conjunto de conhecimentos culturais tácitos que dão significado ao discurso” (VAN DIJK, 2017, p. 171) ou ainda, trata-se das proposições verdadeiras, mas não explicitamente expressas no discurso. Já a lexicalização constitui a dimensão primordial de um discurso controlado por ideologias e parte da seleção lexical – seleção dos significados das palavras –, bem como de frases e orações (VAN DIJK, 2017).

Os comentários racistas identificados foram agrupados por temáticas mais específicas, tendo sido as mais recorrentes: (i) ataques diretos à autora dos textos; (ii) discurso antirracista é vitimismo; e (iii) a divisão entre negros e brancos é proveniente do discurso antirracista. É importante registrar que muitos comentários englobam mais de uma dessas temáticas e, também, outras não selecionadas para foco desta análise, como será visto nos exemplos mais adiante.

Como já foi dito, estou compreendendo como discurso branco o discurso da branquitude que defende ideias racistas, que se contrapõe aos direitos humanos, mais especificamente relacionado a questões raciais, e não necessariamente o discurso proferido por uma pessoa branca, tendo em vista que discursos e ideologias muitas vezes extrapolam o grupo social ao qual se referem. No *corpus* em tela foram encontrados, por exemplo, comentários postados por pessoas que se autodeclararam como negras e que reproduzem o discurso branco ao qual me refiro:

1. **Sou negro, então estou no meu lugar de fala.** Dito isso afirmo, essas pessoas não estão lá nem a 50 anos, não tem documentos, vivem na idade da pedra, tem padrão de vida miserável. O movimento negro deveria lutar para essas pessoas pudessem estudar e sair da miséria em que vivem. **O movimento negro se resume a vitimismo e ressentimento, precisa avançar e entender que só o estudo e trabalho mudam e elevam a vida.** Viver de bolsas e cotas não sobe a classe e nem a qualidade de vida. (HR, 03/04/2020)¹³
2. **Djamila achou um filão de negócio, que é vitimizar e ressentir o fato de ser negra, como eu também sou.** Mas estudei engenharia e formei meus 3 filhos porque nunca os transformei em coitadinhos, vítimas de exclusão ou algo do tipo. Nos negros temos que parar de choradeira, pregar a ambição de melhorar de vida e subir pelo estudo. **Não há uma lei, uma**

¹³ Os comentários foram reproduzidos da mesma forma que foram publicados no site da *Folha*, sem correções ou ajustes. Os autores dos comentários foram identificados por suas iniciais.

instituição e nenhuma pessoa abertamente racista nesse país, só os negros que lucram com estes temas que dividem a sociedade e trazem ódio. (HR, 17/07/2020)

Nos dois primeiros comentários em destaque, seus autores se autodeclararam como negros. Em (1), o autor do comentário aciona também o conceito de lugar de fala, divulgado pela própria Djamila Ribeiro (2018), ainda que o faça de modo distinto do que propõe a autora: *Sou negro, então estou no meu lugar de fala*. O uso do operador argumentativo *então* conduz a uma conclusão relativa ao argumento citado anteriormente: a afirmação da própria negritude. Dessa forma, o autor do comentário se legitima a falar em nome da população negra, fundamentado no pressuposto racista segundo o qual apenas pessoas negras podem ou devem falar sobre questões raciais. Tal pressuposto orienta para a isenção dos brancos nesse debate e, conseqüentemente, em sua responsabilidade na proposição de soluções para a superação do racismo.

Na realidade, o conceito de lugar de fala não restringe a discussão sobre questões raciais a negros ou a discussão sobre misoginia às mulheres. De acordo com Ribeiro (2018), “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas de outras perspectivas”, no entanto, isso não significa uma restrição no debate aos membros do grupo (VAN DIJK, 2008), mas que distintas perspectivas devem ser consideradas a partir de suas especificidades. Por exemplo, a perspectiva de negros e brancos no debate racial é fundamentalmente distinta porque pessoas brancas não vivenciam a experiência do racismo, mas cada um, a partir de seu lugar de fala, pode (e deve) contribuir para esse debate e a conseqüente superação do racismo.

Nos comentários (1) e (2), seus autores reverberam o discurso branco, embora tenham se autodeclarado negros. Eles o fazem também por meio da lexicalização, ao se referirem ao movimento negro como *vitimista* e *ressentido*, reforçando uma ideologia da branquitude, que se sustenta em um pressuposto racista, segundo o qual negros e brancos no Brasil teriam as mesmas oportunidades de empregos, por exemplo. Essa ideologia desconsidera o fato de que negros, em geral, tem menos acesso à educação formal, o que implica em ocupações profissionais com renda menor à dos brancos. Dados da PNAD Educação 2019¹⁴ informam que 71,7% dos jovens fora da escola são negros. Voltarei a essa discussão mais adiante já que essa perspectiva do discurso antirracista como *vitimista* é bastante recorrente nesse contexto.

Em (2), é importante ressaltar também a afirmação segundo a qual não há racismo institucional no Brasil: *Não há uma lei, uma instituição e nenhuma pessoa abertamente racista nesse país*. O uso do advérbio *abertamente* pode conduzir ao engano sobre a existência ou não do racismo

¹⁴ https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

institucional em nosso país. Entende-se por racismo institucional “o fracasso coletivo de uma organização em oferecer um serviço apropriado e profissional a pessoas devido à sua cor” (SAMPAIO, 2003), causando desvantagens a pessoas de grupos étnicos. Esse fracasso pode ser proveniente de ignorância, negligência ou estereotipação racista.

Dessa forma, pode-se afirmar a existência do racismo institucional no Brasil quando se pensa na tímida presença de pessoas negras em cargos de comando como resultado de estereotipação racista que causa uma importante desvantagem para as pessoas negras em termos profissionais. Um exemplo de como isso acontece é a ausência total de editores não brancos nas redações dos principais jornais brasileiros, portais e emissoras¹⁵.

No que estou entendendo como discurso branco, o tema mais recorrente nos comentários racistas postados na coluna de Djamila Ribeiro foi o ataque direto à autora da coluna:

3. Coitada da **simplista Djamila**, querendo que os filmes voltem a ser de puros moços contra puros bandidos, mas desta vez numa versão identitária em que o moço é preto. **Não sabe ver filme complexo, não sabe entender** que um filme com personagem elaborado que narra a própria história não tem que acabar com final feliz justiceiro. Você não tem dinheiro, Djamila? Você não é livre? Invista numa produção negra da história de Marielle em vez de apontar o **dedo tirano de seu sofá pretensamente filosófico**. (BM, 13/03/2020)
4. Apenas a **iluminada Djamila é capaz de nos fazer entender** ... afinal de contas **ela tem lugar de fala!** ah e nunca diga a uma mulher negra " que ela precisa entender "....é tão ofensivo !! (EE, 06/08/2020)
5. Lamentável ver a Folha dando espaço pra **esse tipo de gente**. (AL, 23/08/2020)
6. A autora mesmo quando está certa, quanto a deixar a opção do aborto a mãe, tem que meter no texto suas obsessões, tudo é racismo, tudo é patriarcado, machismo... **Essa autora é uma das piores que a FSP já abrigou**, todos seus textos são de criação de vitimismo, ressentimento e ódio. (HR, 21/08/2020)
7. **O caso é de ignorância ou má-fé?** Já não bastam as fraudes estatísticas decorrentes da reunião de pretos e pardos como negros fazendo com que até descendentes de indígenas sejam categorizados como negros, mas também essa manipulação estatística recorrente de usar como sinônimos (para tratar de...estatísticas) pretos e negros?!?! **Aprendam, militantes:** "negros" é gênero e "pardos" e "pretos", espécies. No momento: pardos 46,7% da população brasileira, pretos 9,4%.Negros: 56,1%. Que coisa absurda... (JF, 21/01/2021)
8. Sabe quem mais sofre com o tipo de greve que a senhora apóia? As crianças e mulheres negras da periferia e favelas. Mas sei que **você está apenas sendo coerente com a sua filosofia oportunista, filósofa do ressentimento**. (FLF, 05/03/2021)

A suposta inferioridade do negro é acionada, por exemplo, quando em (3) e (6) a inteligência da autora é questionada, respectivamente: *Não sabe ver filme complexo, não sabe entender* (3) e *Essa*

¹⁵ <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/race-and-leadership-news-media-2021-evidence-five-markets>

autora é uma das piores que a FSP já abrigou (6). Esse discurso retoma o racismo científico, muito em voga no século XVII, que defendia uma suposta superioridade do branco sobre o negro, para assim justificar a escravização de negros e o colonialismo (SCHWARCZ, 1993). Os comentários (3) e (6) demonstram que tal discurso continua circulando. Outra forma de ressaltar a inferioridade negra foi por meio da ironia presente em *a iluminada Djamila é capaz de nos fazer entender* (4), tendo em vista que a ironia aciona um sentido distinto do sentido primeiro do termo, no caso, o adjetivo *iluminada*, usado para afirmar sua suposta pouca inteligência. Observa-se ainda a expressão *esse tipo de gente* (5), também usada para avaliar negativamente uma pessoa ou grupo. Mas a que se refere exatamente *esse tipo de gente*, nesse contexto? Esse tipo de gente preta? Esse tipo de gente antirracista?

A seleção lexical também explicita pressupostos racistas nos comentários em tela. Sugere-se, por exemplo, que Djamila faça uma *versão identitária em que o moço é preto* (3), uma versão do filme em debate, *Tropa de elite*. A origem do termo *identitária* se relaciona às particularidades de determinado grupo, aliado à união contra um inimigo comum. Nesse sentido, é pertinente a menção aos grupos sociais identitários, tais como movimento negro, movimento de mulheres etc que reivindicam os direitos de seus membros. Mas o uso do termo no comentário em destaque aciona um sentido pejorativo muito recorrente no discurso branco racista, qual seja, o de que o movimento negro teria um caráter separatista, que teria instaurado a divisão entre negros e brancos ou entre nós e eles (VAN DIJK, 2008).

Em (6) e (7), a seleção lexical induz ao questionamento sobre a pertinência das discussões sobre questões raciais. A recorrência da temática na coluna de Djamila é caracterizada como uma *obsessão* (6) e a forma de apresentação de dados é vista como *fraude e manipulação* (7). Considerando-se a dívida histórica que o Brasil tem com a população negra, iniciada com tráfico de escravizados no século XVI e suas implicações que se desdobram até os dias atuais, pode-se dizer que há muito ainda a se discutir sobre como erradicar o racismo enraizado em nossa sociedade. Já o questionamento sobre a credibilidade das estatísticas, nesse contexto, também pode ser considerado um ataque à autora do texto, tendo em vista que ela também lança mão desses dados que teriam sido manipulados e/ou fraudados.

A organização do comentário (7) sugere um pressuposto que também aponta para uma suposta pouca inteligência de Djamila, já que começa com um questionamento: *O caso é de ignorância ou má-fé?* (7), seguido, poucas linhas depois, de uma ordem: *Aprendam, militantes* (7). A pergunta, evidentemente, é retórica e, portanto, pressupõe tanto ignorância quanto má-fé no texto da autora. Além disso, há uma ordem para os *militantes*, palavra que no contexto midiático hegemônico brasileiro tem uma conotação negativa. Em geral, o militante não é visto como aquele que defende

uma causa (feminismo, antirracismo etc.), mas como aquele que cria problemas e é principalmente associado à esquerda no campo da política.

Outra forma de ataque à autora é por meio de seu ofício. Djamila Ribeiro é graduada e mestra em filosofia¹⁶, o que provoca comentários tais como: *dedo tirano de seu sofá pretensamente filosófico* (3) e *you are only being coherent with your opportunistic philosophy, philosopher of resentment* (8), formas de questionar a competência da filósofa. Ressalte-se ainda o qualificador *tirano* para as questões levantadas por ela que, no mesmo comentário, foi adjetivada como *simplista*. Também podem ser considerados ataques à autora a avaliação negativa de sua prática como filósofa. Em (3), seu sofá é considerado *pretensamente* filosófico e em (8) sua filosofia é dita *oportunista*. Tanto o uso do advérbio *pretensamente* quanto do adjetivo *oportunista* são formas de se questionar a prática profissional de Djamila e, portanto, se configuram como ataques à autora.

O ataque direto à autora pode ser entendido também como um argumento falacioso, já que o ataque ao homem ou *argumentum ad hominem* acontece exatamente quando o debatedor, no caso em tela, a pessoa que posta o comentário, ataca a pessoa, a autora do texto, e não um argumento específico.

Muito recorrente também foi o discurso que associa o antirracismo ao vitimismo:

9. Saco esses artigos de **peessoas q se fazem de vitimas** esses tal de politicamente correto. Esse país tá um saco. **Não aguento mais tanto mimimi.** (CSV, 13/03/2020)
10. **O discurso da vitimização** é o que dá o tom a qualquer discussão social no Brasil. Aqui a história, a sociologia, a antropologia, a geografia, a psicologia, só têm **uma perspectiva: a da vítima.** (TRS, 13/03/2020)
11. **Chega de chororô de quem quer viver às custas dos outros.** (FE, 04/04/2020)
12. **Os direitos tanto reivindicados pelos negros já chegaram ao seu platô** (se compararmos com uma pandemia). **A sociedade já está sendo justa com eles. O que ocorre são apenas casos pontuais**, que poderiam ocorrer com qualquer cidadão, com as penalidades já previstas em lei para os infratores. Não há como avançar mais nesse aspecto. O sonho de uma sociedade perfeitamente homogênea, onde todos seriam exatamente iguais em tudo não passa de uma utopia (TG, 24/07/2020)
13. **Todos estão no mesmo barco sim!!! Querem cota para vacina também! Chega de vitimismo barato!** (AC, 21/01/2021)
14. **Dja MIMIMIMIMI la Ribeiro** monotemática só fala sobre pretos. Pobres negras linda e inteligentes que vivem sofrendo de racismo como Maju Coutinho, Ludmila, Preta Gil, Zezé Mota, Taís Araujo, Beyoncé e tantas outras. E Este Karnal é um chato de galocha; Djamila, aproveita as viagens que você tanto cita e vira o disco. (OT, 25/03/2021)

¹⁶ Ambos pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp.

Nos exemplos acima, observa-se: *peças q se fazem de vitimas* (9), *Não aguento mais tanto mimimi* (9); *o discurso da vitimização* (10); *Chega de chororô de quem quer viver às custas dos outros* (11); *Chega de vitimismo barato!* (13) e *Dja MIMIMIMIMI la Ribeiro* (14). Em todas essas ocorrências, seus autores parecem desconsiderar a situação em que vive a população negra no Brasil, o que os torna um tanto desconectados da realidade. Vejamos dois exemplos. Pesquisa da ONG britânica Oxfam – “A distância que nos une – um retrato das desigualdades brasileiras” (2015) – demonstrou que o salário das pessoas negras é, em geral, metade do valor do salário de pessoas brancas no Brasil¹⁷. Além disso, dados do Atlas da Violência 2021 indicam que pessoas negras no Brasil tem mais do que o dobro de chance de serem assassinadas do que pessoas de outras raças. Esses são apenas dois exemplos da enorme desigualdade entre negros e brancos, que por si só já justificariam a existência do movimento antirracista e, mais, que fazem parecer superficial e tendenciosa a classificação desse movimento como vitimista ou algo similar.

Afirma-se ainda uma justiça desmentida pelos dados apresentados no parágrafo anterior: *A sociedade já está sendo justa com eles [população negra]* (12) e prossegue: *Não há como avançar mais nesse aspecto* (12). Essas afirmações pressupõem uma justiça social que não se verifica na realidade brasileira. Pressuposto que também pode ser acionado a partir de *Todos estão no mesmo barco sim!!!* (13), no que se refere ao enfrentamento à pandemia. Na verdade, negros são 1,5 vezes mais propensos a morrer de Covid-19 do que os brancos¹⁸, o que significa dizer que até podemos estar todos expostos à mesma tempestade, mas de forma alguma no mesmo barco.

Outro ponto recorrente nos comentários é a atribuição da divisão entre negros e brancos no Brasil ao discurso antirracista, desconsiderando que tal divisão é consequência, na realidade, do racismo:

15. Que horror! Com artigos como o da Sra. Djamila e o teor de alguns dos comentários ao texto da articulista, **antevejo para um futuro próximo, brancos em guerra contra negros** (é o termo correto?), homens contra mulheres... Tristes tempos em que para ser herói há necessidade de ser vítima. (CB, 13/03/2020)
16. **Toda política brasileira tem objetivos de eliminar o branco e seus direitos** (VN, 1/05/2020)
17. Preto e branco são traficantes da mesma forma, **quem faz essa distinção são pessoas como você que vivem em função de propagar o ódio, o apartheid, a distinção e o ativismo racista e fundamentalista negro!** Já era querida conta outra porque as pessoas não estão mais acreditando nesse racismo insano travestido de defesa dos pretos! (GM, 13/07/2020)

¹⁷ <https://www.oxfam.org.br/publicacao/a-distancia-que-nos-une-um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/>

¹⁸ <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>

18. Mas **tenho receio de que a construção da identidade negra crie uma uma separação entre brasileiros**, como por exemplo havia - não sei se ainda há - a exclusão de brancos no bloco Ilê Ayê. (RC, 20/11/2020)
19. **Hoje não há guerra racial no Brasil. Mas o movimento negro radical quer que haja**. E está fazendo o possível e o impossível para que isso aconteça. Tem gente que tem paixão pela destruição. (BM, 10/12/2020)
20. Ódio do Brasil tem a colunista e sua turma de "antirracistas" q desprezam a mestiçagem brasileira, q dificulta desenvolver o Projeto Racialista de dividir, se vingar. Ódio ao Brasil tem a colunista q se diz "afrodescendente", "afro-brasileira". Ódio ao BR tem ela q pouco se importa com a Ciência e a produção e os resultados q entrega, desde q ocupem os bancos universitários pessoas da sua raça. **Ódio ao BR tem esses ativistas q menosprezam a Revolução Abolição p enaltecer o escravista Zumbi** (FR, 13/05/2021)

Nos comentários (15) a (20) há a afirmação, direta ou indireta, de que o movimento antirracista é que provoca a divisão entre negros e brancos e não o racismo: *antevejo para um futuro próximo, brancos em guerra contra negros* (15); *Toda política brasileira tem objetivos de eliminar o branco e seus direitos* (16); *quem faz essa distinção são pessoas como você que vivem em função de propagar o ódio, o apartheid, a distinção e o ativismo racista e fundamentalista negro!* (17); *tenho receio de que a construção da identidade negra crie uma uma separação entre brasileiros* (18); *Hoje não há guerra racial no Brasil. Mas o movimento negro radical quer que haja* (19); e *Ódio ao BR tem esses ativistas q menosprezam a Revolução Abolição p enaltecer o escravista Zumbi* (20).

Em (15) e (19), os autores dos comentários acionam a metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 2002) da guerra pra falar dessa divisão, mas o pressuposto desses comentários indica que essa divisão vai acontecer apenas no futuro. Os dados mencionados anteriormente sobre a dificuldade no acesso à educação formal pela população negra, bem como a maior probabilidade de ser assassinada são exemplos suficientes para demonstrar que a guerra entre negros e brancos no Brasil está em curso desde o período colonial.

Nos comentários (17) e (18), embora não usem a metáfora da guerra, a *distinção* (17) e a *separação* (18) entre negros e brancos é diretamente creditada à *pessoas como você* [Djamila] (17) e à *construção da identidade negra* (18). Mais uma forma de reforçar a ideia de que o antirracismo é o responsável por essa separação e não o próprio racismo.

Há também a tentativa de uma contraposição entre *a Revolução Abolição* e *o escravista Zumbi* (20), o que pode ser entendido como mais um recurso para responsabilizar o movimento antirracista pela evidente divisão entre negros e brancos no Brasil. Embora a abolição até possa ser compreendida como uma tentativa de revolução que foi abortada, atribuir o epíteto *escravista* para Zumbi não confere com a realidade. Dessa forma, o movimento antirracista não menospreza a abolição, o que o

antirracismo se propõe é combater o legado da escravidão que tem como consequências, ainda hoje, uma enorme desigualdade entre negros e brancos no Brasil; já Zumbi, este foi um grande líder quilombola de seu tempo e lembrado como *símbolo da resistência negra* (GOMES; LAURIANO; SCHWARCZ, 2021, p. 579).

Há também nesse discurso uma referência ao racismo reverso quando se afirma: *as pessoas não estão mais acreditando nesse racismo insano travestido de defesa dos pretos!* (17). Se o racismo é compreendido como uma relação de dominação de um grupo por outro (VAN DIJK, 2008), evocar o racismo de negros contra brancos não se sustenta, já que não há registro dessa forma de dominação na história do Brasil. Ressalte-se ainda o adjetivo *insano* usado para caracterizar a luta antirracismo.

Por fim, observa-se, também como um pressuposto, o que entendo como fio condutor de todo esse discurso racista que é o medo branco: *Toda política brasileira tem objetivos de eliminar o branco e seus direitos* (16). O medo branco, segundo Azevedo (1987), existe desde o momento pós-abolição e foi ele que levou os deputados provinciais da época à opção imigrantista. Diferentemente dos abolicionistas, esses deputados não queriam a inclusão do negro livre ao mercado de trabalho. O medo branco se mantém ainda hoje, o medo da racialização e, conseqüentemente, o medo da perda de privilégios. E esse medo, explicitado no discurso branco, por sua vez, revela o que Diangelo (2018) denominou como fragilidade branca.

A fragilidade branca (DIANGELO, 2018) nasce da superioridade e do direito e, portanto, constitui um meio poderoso de controle racial e de proteção dos privilégios dos brancos. Essa fragilidade, discursivamente expressa, como nos exemplos usados neste trabalho, evidencia um modelo mental que compreende a maior inclusão do negro na sociedade como uma ameaça e, portanto, deve ser combatida. Por isso, os argumentos acionados parecem tão frágeis: a falácia do ataque direto à autora do texto, a ideia de que a defesa de direitos fundamentais para a população negra é vitimismo e a responsabilização do movimento/discurso antirracista pela divisão entre negros e brancos na sociedade brasileira, entre outros não explorados neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do discurso da branquitude, por meio de comentários racistas postados na coluna da filósofa Djamila Ribeiro na *Folha*, demonstrou que o discurso branco ali presente se sustenta, de fato, em pressupostos racistas, tais como a suposta inferioridade intelectual dos negros, a ideia equivocada segundo a qual somente pessoas negras podem falar sobre questões raciais e a suposta igualdade de oportunidades entre negros e brancos no Brasil. Tais pressupostos demonstram o medo branco (AZEVEDO, 1987) explicitado por meio do discurso que contesta políticas públicas direcionadas

para a população negra e até mesmo a presença da discussão sobre questões raciais em um grande jornal. O medo branco, por sua vez, revela a fragilidade branca (DIANGELO, 2018), o temor que a branquitude tem de que a população negra tenha acesso aos mesmos direitos e oportunidades.

É importante ressaltar que o embate ideológico da branquitude contrária a igualdade e, portanto, ao discurso antirracista, fica mais evidente no período em que a população negra teve mais direitos e oportunidades reconhecidos, por exemplo, com mais acesso à educação superior por meio das cotas, o que provocou a ampliação do debate sobre questões raciais tanto na academia quanto na mídia. Esse embate ideológico é fundamentalmente discursivo e evidencia a (re)produção de modelos mentais (VAN DIJK, 2009) tendenciosos, racistas, que não só corroboram, mas que almejam e defendem a manutenção da forte desigualdade racial no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, C. M. M. de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Instituto de Psicologia, Tese, USP, 2002.

CARDOSO, C. *Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis*. Setor de Educação, Dissertação, UFPR, 2018.

CARDOSO, L. A branquitude acrílica revisitada e a branquitude. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, p. 88-106, mar./jun. 2014.

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. v. 8, p. 607-630, 2010.

CARDOSO, L. *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação de Mestrado em Sociologia. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Tese, USP, 2005.

COROSSACZ, V. R. Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 105, p. 43-64, dez. 2014.

DIANGELO, R. *White fragility: why is so hard for White people to talk about racism*. Boston: Beacon Press, 2018.

- FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (org.) *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.
- GOMES, F. dos S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo, Campinas: EDUC, Mercado de Letras, 2002.
- LABORNE, A. A. de P. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. Faculdade de Educação, Tese, UFMG, 2014.
- MULLER, T. M. P. A criança branca idealizada pela imprensa no século XX. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (org.) *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 309-329.
- PASSOS, A. H. I. *Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013*. Departamento de Serviço Social. PUC-Rio. Tese. 2013.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.
- ROST, A. Interatividade: definições, estudos e tendências. In: CANAVILHAS, J. (org.) *Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença*. Covilhã-Portugal: LabCom, 2014. p. 53-88.
- SAMPAIO, E. de O. Racismo Institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Interações*. Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 4, n. 6, p. 77-83, mar. 2003.
- SANTOS, R. *Branquitude e televisão: a nova África (?) na TV pública*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.
- SCHUCMAN, L. V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Instituto de Psicologia, Tese, USP, 2012.
- SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100010&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 maio 2018.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2010.

VAN DIJK, T. A. *Discurso, notícia e ideologia: estudos na análise crítica do discurso*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2017.

VAN DIJK, T. A. *Elite discourse and racism*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE publications, 1993.

VAN DIJK, T. A. Critical discourse studies: a sociocognitive approach. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Los Angeles: SAGE, 2009 [2001]. p. 62-86.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

ARTIGO

**“FATAL FOI PENSARES QUE OFERECIAM VIDA NOVA”: UMA
ANÁLISE DA AVALIAÇÃO EM VELAS. POR QUEM?**

(“Fatal was you think that they offered new life”: an analysis of evaluation in Velas. Por quem?)

*(“Fue fatal que pensaras que te ofrecían una nueva vida”: un análisis de la valoración en Velas.
Por quem?)*

Raylton Carlos de Lima Tavares¹
(Universidade de Brasília)

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa²
(Universidade Federal do Pará)

Recebido em: maio de 2022
Aceito em: março de 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.38106

¹ Professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, instituição em que também cursa mestrado em Linguística. Coordenador da Rede Discurso e Gênero: violência e resistência, no âmbito da Associação de Estudos sobre Discurso e Sociedade (EDiSo). Membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS/Ceam-UnB) e do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC/UnB-CNPq). Bolsista da CAPES. E-mail: rayltoncarlos@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora na Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL) e no Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI) da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba. Líder do grupo Discurso e Relações de Poder (DIRE). E-mail: rsns@ufpa.br

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte dos resultados da pesquisa Os discursos subversivos na literatura amazônica: ideologias e relações de poder, cujo objetivo foi analisar as avaliações realizadas pela narradora personagem no conto Velas. Por quem? (MEDEIROS, 2009). Com base em Estudos Críticos do Discurso, focalizamos o discurso como modo de ser e de identificar. Metodologicamente, utilizamos a categoria avaliação para investigar significados identificacionais do texto, com auxílio do sistema de TRANSITIVIDADE da Linguística Sistêmico-Funcional. Os resultados apontam que as avaliações mais salientes são materializadas como declarações avaliativas, que valoram negativamente as atitudes/os, eventos e comportamentos (em volta) da personagem principal.

Palavras-chave: Identificação. Avaliação. Estudos Críticos do Discurso.

ABSTRACT

This paper presents an excerpt from the results of the research The subversive discourses in Amazonian literature: ideologies and power relations, whose objective was to analyze the evaluations made by the narrator character in the short story Velas. Por quem? (MEDEIROS, 2009). Based on Critical Discourse Studies, we focus on discourse as a way of being and identifying. Methodologically, we used the evaluation category to investigate identificational meanings of the text, with the aid of the TRANSITIVITY system of Systemic-Functional Linguistics. The results show that the most prominent evaluations are materialized as evaluative statements, which negatively evaluate the main character's (around) attitudes / events, behaviors.

Keywords: Identification. Evaluation. Critical Discourse Studies.

RESUMEN

Este artículo presenta una muestra de los resultados de la investigación Los discursos subversivos en la literatura amazónica: ideologías y relaciones de poder, cuyo objetivo fue analizar las valoraciones realizadas por la narradora-personaje del cuento Velas. Por quem? (MEDEIROS, 2009). Con base en los Estudios Críticos del Discurso, enfocamos el discurso como una manera de ser y de identificación. Como marco metodológico, utilizamos la categoría de la valoración para investigar los significados identificativos del texto, con la ayuda del sistema de "TRANSITIVIDAD" de la Lingüística Sistêmico-Funcional. Los resultados muestran que las valoraciones más sobresalientes se materializan como declaraciones evaluativas, que evalúan de manera negativa las actitudes, eventos y comportamientos (alrededor) del personaje protagonista.

Palabras clave: Identificación. Valoración. Estudios Críticos del Discurso.

INTRODUÇÃO

Neste manuscrito, apresentamos alguns resultados da pesquisa *Os discursos subversivos na literatura amazônica: ideologias e relações de poder*. Financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará, ela foi desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa *Relações de poder: discursos e práticas em torno das minorias* (PRO1811-2017). Nosso objetivo foi investigar, em textos literários produzidos na Amazônia brasileira, como questões relacionadas a desigualdades de gênero e classe se materializaram semioticamente em tais artefatos.

Aqui, focalizamos o texto *Velas. Por quem?*, da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros (2009). Alçado no gênero situado conto e narrado em primeira pessoa por uma narradora personagem, o texto versa sobre a história de uma menina que é obrigada a sair de sua casa e ir à cidade em busca de condições melhores de vida, reiterando a falta de assistência às comunidades tradicionais na

Amazônia e a estrutura de exploração na relação campo-cidade-migração. As comunidades do campo têm o acesso à educação e ao trabalho negado todos os dias, causando o êxodo de mulheres, homens, jovens e, principalmente, crianças e adolescentes (para uma discussão mais aprofundada, consultar TAVARES; SOUSA, 2018a).

Ao chegar na localidade onde seria acolhida, a personagem principal se depara com uma família composta por uma mulher, um homem, uma menina e um menino, as personagens secundárias mais relevantes da estória. A narrativa gira em torno das experiências vividas pela personagem principal no que diz respeito à obrigação de realizar serviços domésticos e, quando não os realiza corretamente, à punição com violência física, e a abusos sexuais. Por meio da construção semiótica, o texto mostra como se cruzam as avenidas identitárias de gênero, classe e raça (AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 2002), em uma narrativa contextualmente situada na Amazônia.

Com base em estudos críticos do discurso, doravante ECD, interessa-nos saber como os eventos narrados são avaliados, como e quais valores acerca dos episódios experienciados pela personagem principal são inscritos nos textos. Queremos, então, responder às seguintes questões: (1) Como a narradora personagem avalia os acontecimentos que narra, isto é, como se identifica textualmente no que concerne a valores e apreciações? (2) Como a narradora personagem identifica a personagem principal?

Este texto está dividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem relacional-dialética dos ECD. Em seguida, apresentamos os procedimentos e estratégias analíticos que utilizamos para alcançar os objetivos propostos. Na terceira seção, apresentamos a análise do *corpus*. Por fim, na última seção, discutimos os resultados.

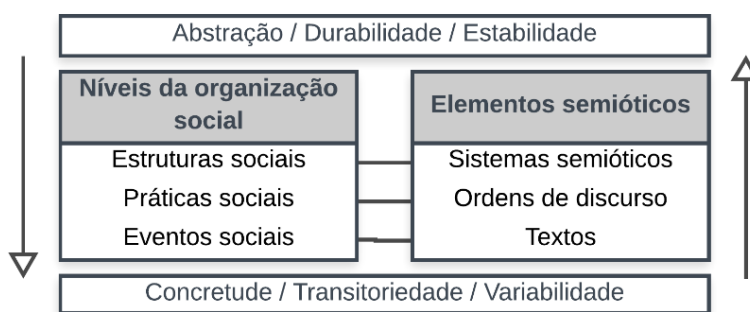
1. ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO: FERRAMENTA PARA A ANÁLISE DA SEMIOSE EM FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Em ECD de base relacional-dialética entendemos que a vida social é uma combinação frutífera entre *estruturas, práticas e eventos sociais* (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). As estruturas sociais são entidades que fornecem potenciais para a ação e, ao mesmo tempo, restringem possibilidades agentivas, como classe, raça, gênero etc. Os eventos sociais, por sua vez, são a entidade social mais concreta e menos estável, são a realização do potencial abstrato em contato com a agência humana envolvida nas situações diárias. Contudo, a relação entre estruturas e eventos não é direta, são as práticas sociais o elemento mediador entre eles, organizando os níveis do potencial abstrato (estruturas) e da ação concreta (eventos) (RESENDE, 2017).

As práticas sociais são modos relativamente estáveis, localizadas espaço-temporalmente, em que as pessoas empregam recursos para agirem e interagirem socialmente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Todas têm como constituintes *atividade material, atividade mental, relações* e um *elemento semiótico*. Embora sejam diferentes uns dos outros, os elementos das práticas estão interconectados dialeticamente, isto é, cada um internaliza traços dos outros, sem que um se reduza ao outro. O foco nas práticas sociais se dá justamente porque elas abarcam tanto a estrutura quanto a ação, estabelecendo uma relação transformacional entre elas.

Assim como a vida social é composta por estruturas, práticas e eventos, a semiose também possui três estratos de profundidade, a saber: *sistemas semióticos, ordens de discurso* e *textos*. Os sistemas semióticos definem um potencial do que é ou não possível de se codificar em textos. A língua, como um sistema semiótico, delimita o que podemos significar e como esses significados podem ser codificados gramaticalmente (HALLIDAY, 2014). Ainda que pressionadas/os pelas contingências desse sistema, nós sempre podemos usar seus recursos criativamente, de modo que todo texto é sempre inovador de sentidos (TAVARES; RESENDE, 2021). Pereira e Tavares (2020) ilustram a relação entre os estratos da vida social e os estratos da semiose da seguinte forma:

Figura 1 – Níveis de organização social e elementos semióticos correspondentes



Fonte: Pereira e Tavares (2020, p. 239)

As ordens de discurso são o elemento intermediário e regulador entre os sistemas semióticos e os textos, tendo em vista que estes não são apenas resultado daqueles. Segundo Fairclough, Jessop e Sayer (2010, p. 213), a ordem de discurso “constitui a estruturação social da variação semiótica”. Ordens de discurso são integradas por gêneros-suportes e discursos-estilos, que são as maneiras em que a semiose opera nas práticas sociais (RESENDE, 2017). Gêneros-suportes são maneiras e veículos de agir e interagir discursivamente, a semiose como parte da ação em eventos. Segundo Tavares e Resende (2021, p. 86), o motivo da existência epistemológica de gêneros-suportes se dá

em virtude de que, “de um lado, toda prática social requer elementos semióticos para sua realização, e de outro, os textos só são possíveis se alçarem gêneros e forem materializados em suportes (físicos ou digitais)”. Discursos-estilos são “maneiras de representar aspectos do mundo ancoradas em graus de vinculação identitária” (TAVARES; RESENDE, 2021, p. 87). Diferentes discursos-estilos podem ser concorrentes e objetos de disputa, “pois são articulados por pessoas que estão dispostas em diferentes campos da vida social, com diferentes crenças, valores, desejos e relações sociais”, diferentes concepções de realidade (PEREIRA; TAVARES, 2020, p. 240).

Por seu turno, textos são a parte e o resultado semióticos de eventos sociais. Eles têm efeitos causais a curto e longo prazo, podem tanto causar mudanças em nossas crenças, conhecimentos, valores etc., quanto mudanças no mundo material. Conquanto, esses efeitos não são mecânicos, não podemos afirmar que certas formas e sentidos de textos causem mecanicamente esse ou aquele efeito nas pessoas. Mas, apesar de não haver um padrão de regularidade, isso não significa que não existam efeitos causais (FAIRCLOUGH, 2003).

Internamente, os textos são vistos como unidades semânticas que desempenham funções em contextos (HALLIDAY, 2014). Baseado nessa concepção, Fairclough (2003) aponta a existência de três principais tipos de significados: acional, representacional e identificacional. Esses significados operam simultaneamente em todo texto, de modo que a separação entre eles decorre de estratégias didáticas e, muitas vezes, analíticas. Neste último caso, podemos usá-los como lentes pelas quais observamos o texto, dando atenção a certas características e não a outras, como é o caso de nosso trabalho, em que focalizamos o significado identificacional, mas sem deixar de dar atenção a características de outros significados que se mostrem relevantes.

No significado acional, o texto é visto como (inter)ação, como forma de troca interativa entre os participantes. No significado representacional, ele é visto como representação do mundo, formas de como a realidade é entendida e interpretada. Já no significado identificacional, o texto é visto como identificação tanto de quem o escreve/ fala quanto para quem ele se dirige. Cada um desses significados contribui de modo particular para os sentidos do texto, daí que, para seu escrutínio, empregamos procedimentos, estratégias e categorias de análise diferentes.

2. PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Nossa análise se iniciou por uma leitura atenta do texto, sem trazer um olhar específico para esse ou aquele significado, muito menos com a linguagem de descrição de qualquer categoria. Começamos assim porque compreendemos que é o próprio texto que demanda essa ou aquela categoria analítica, cada instância da semiose tece significados diferentemente, daí não ser possível

replicar “receitas metodológicas e analíticas”. Nas palavras de Vieira e Resende (2016, p. 115), “[a] escolha de que categorias utilizar para a análise de um texto não pode ser feita *a priori*. É sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações de pesquisa”.

Categorias analíticas são ferramentas que usamos para explorar como a semiose, instanciada em forma de texto, contribui para o problema social investigado, seja ajudando a mantê-lo ou resistir a ele. Elas servem para analisar as conexões entre as escolhas linguísticas, os significados do discurso e as questões problemáticas que se investigam na pesquisa. Por estarmos situados no campo dos estudos do discurso, que são interdisciplinares por natureza, a análise linguístico-discursiva que fazemos não tem um fim em si mesma. Sobre isso, Tavares e Sousa (2018b) dizem:

Nossos dados são de natureza linguística, e nossa unidade mínima de trabalho é o texto. Contudo, não é um exercício fechado em si mesmo, devemos interpretar como as escolhas linguísticas que compõem o texto podem estar ligadas a projetos em macronível (social), como essas escolhas podem influenciar pessoas e estruturas e, em última instância, porém não menos importante, devemos atentar-nos à parte crítica, isto é, maneiras de resolução do problema social investigado (TAVARES; SOUSA, 2018b, p. 183).

A categoria que se mostrou relevante foi a avaliação, pois serve para investigar as maneiras pelas quais autoras/es e falantes expressam seus valores textualmente. Como mostramos no quadro abaixo, as avaliações podem se materializar em textos como *declarações avaliativas*, *declarações com modalidades deônticas*, *avaliações afetivas* e *valores pressupostos* (FAIRCLOUGH, 2003).

Quadro 1 – Tipos de avaliação

Tipo de avaliação	Definição	Realização prototípica
Declarações avaliativas	Afirmações acerca daquilo que se deseja, do que se considera bom ou ruim	Processos relacionais atributivos, processos em que o elemento de valor está no verbo, advérbios e exclamações
Declarações com modalidades deônticas	Afirmações sobre a obrigatoriedade ou necessidade de algo	Construções com verbos e expressões modalizadores
Avaliações afetivas	Avaliações de caráter pessoal que expressam graus de sentimento e apreço	Processos mentais afetivos
Valores pressupostos	Avaliações que dependem da pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valor implícitos compartilhados entre as pessoas	Sem marcação prototípica

Fonte: Elaboração própria com base em Fairclough (2003)

Ao construir avaliações nos textos, indicamos nossa relação com o mundo, com os eventos e as demais pessoas. Valores morais e éticos podem ser apresentados discursivamente a partir das escolhas lexicais que operamos na estrutura linguística. Se estilos são modos de manifestarmos tanto as identidades individuais quanto coletivas em textos, impregnando os modos de ser, estar/posicionar-se socialmente e se relacionar com os outros e o mundo (FAIRCLOUGH, 2003), as avaliações nos textos corroboram o lugar social em que nos encontramos quando nos manifestamos sobre algum problema de ordem social e onde localizamos o outro na estrutura social.

Para a análise fina dos constituintes, utilizamos o sistema de TRANSITIVIDADE, conforme desenvolvido em Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2014). O sistema de TRANSITIVIDADE é um aparato para a descrição da oração como forma de representação da experiência, composta por processos, participantes e circunstâncias. Processos se realizam por meio de grupos verbais, são entidades centrais e organizacionais das orações; participantes se realizam em grupos nominais e são entidades que agem nos/são afetadas pelos processos; as circunstâncias são realizadas por grupos adverbiais e preposicionais e indicam a causa, o modo, o tempo etc. em que o processo ocorre. Assim, analisamos cada constituinte da oração a partir de tais rótulos funcionais, isto é, com base nos papéis que desempenham nela.

Na próxima seção, apresentaremos as marcas linguísticas do significado identificacional, associado ao discurso-estilo que a narradora personagem internaliza. Notadamente, nos interessa saber (1) como a narradora personagem avalia os acontecimentos que narra, isto é, como se identifica textualmente no que concerne a valores e apreciações, e (2) como a narradora personagem identifica a personagem principal.

3. ANÁLISE DO *CORPUS*

O *corpus* apresenta declarações avaliativas, inscritas léxico-gramaticalmente por orações relacionais identificativas.³ Então, selecionamos 9 (nove) excertos analíticos que contêm declarações avaliativas. Nelas há regularidade do Valor, do Processo relacional identificativo e da posição sintática de ambos, assim: valor + processo relacional identificativo + característica.

O primeiro parágrafo do texto se inicia com a narração da chegada da personagem principal à cidade em que irá morar. Há uma descrição detalhada desse momento, indicando tanto o estado físico da personagem quanto o ambiente que a cerca, conforme o excerto (1):

³ Para Halliday (2014), processos relacionais são aqueles que estabelecem relação entre dois participantes, configurando uma oração relacional que representa identidades e características de seres. Esses processos podem ser de dois tipos, atributivos - atribuem a uma entidade características comuns aos membros dessa classe - e identificativos - uma entidade é usada para identificar outra.

(1)

Fatal ⁴	foi	teres chegado de manhãzinha, teus olhos de sono, quando ainda a cidade se espreguiçava (p. 87)
Valor	Processo relacional	Característica

O excerto inicia-se com o valor *fatal*,⁵ seguido do processo relacional identificativo *foi*, que confere avaliação negativa à característica, composta pela locução verbal *teres chegado* + a circunstância de tempo expressa em *de manhãzinha*. Esse aspecto temporal é expandido na oração seguinte por meio da conjunção *quando*, que marca o evento no tempo.

No excerto a seguir, a narradora avalia negativamente uma ação/atitude da personagem principal, mostrando seu posicionamento no texto/na narrativa:

(2)

Fatal	foi	a má comparação que fizeste das velas de encardido colorido com o tecido que mal escondia teus pudores (p. 87)
Valor	Processo relacional	Característica

No excerto (2), tem-se um alto grau de comprometimento com o que se narra, a personagem narradora utiliza bastantes Epítetos⁶ para se posicionar no texto. Primeiro, há o valor *fatal*, seguido do processo relacional identificativo *foi*, que confere avaliação à característica *a má comparação que fizeste* [...] Sendo que o grupo nominal *má comparação* também materializa uma declaração avaliativa. Por fim, na oração material *o tecido que mal escondia teus pudores*, o elemento com juízo de valor é *mal escondia*, processo material com uso do advérbio, em que *o tecido* é o Ator e *teus pudores* é a Meta.

Em (3), também se verifica uma declaração avaliativa direcionada ao comportamento da personagem principal, desta vez, apontando para atitudes comportamentais ensejadas pela cognição:

⁴ Nesta seção, estão em negrito os elementos em análise.

⁵ Nesta seção, estão em itálico os itens que foram retirados do *corpus* e incluídos no corpo do texto.

⁶ Epítetos são modificadores do núcleo de um grupo nominal (HALLIDAY, 2014).

(3)

Fatal	foi	tropeçares e seguires aos solavancos pelas ruas achando que eram de boas-vindas os olhares (p. 87)
Valor	Processo relacional	Característica

O valor *fatal* + o processo relacional identificativo *foi* denotam uma avaliação negativa de *tropeçares e seguires aos solavancos pelas ruas*, em que há dois processos materiais transformativos de intensificação de modo e movimento, *tropeçares* e *seguires*, e duas circunstâncias, *aos solavancos* (de modo) e *pelas ruas* (de localização).

Ademais, o valor *fatal* também avalia negativamente o processo mental cognitivo *achando*, seguido da oração projetada *que eram de boas-vindas os olhares*. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 57), orações mentais constituídas por um processo mental cognitivo “trazem o que é pensado à consciência da pessoa”. O participante, nesse tipo de oração, é denominado de Experienciador, aquele que sente, percebe, deseja etc. No excerto (3), e em quase todas as orações mentais cognitivas, o Experienciador é a personagem principal.

O excerto seguinte difere dos anteriormente analisados quanto à posição sintática dos itens, pois ele se inicia com uma circunstância e não com um Valor. Contudo, no que tange à avaliação, essa se relaciona à atividade mental da personagem principal:

(4)

Ao pé do casarão mal iluminado	fatal	foi	pensares que ofereciam vida nova, pois ouviste os sinos (p. 87)
Circunstância de localização	Valor	Processo relacional	Característica

No exemplo supracitado, tem-se a circunstância de localização, *Ao pé do casarão mal iluminado*, depois, o valor *fatal* que, seguido do processo relacional *foi*, avalia negativamente sua característica, codificada pelo processo mental cognitivo *pensares*, seguido da oração projetada *que ofereciam vida nova*. Noutros termos, a narradora aprecia negativamente o pensamento da personagem principal de que lá ela teria condições melhores de vida, ou, de que as pessoas estavam dispostas a lhe proporcionar uma vida melhor.

No excerto a seguir, a atitude da personagem principal é avaliada negativamente:

(5)

Fatal	foi	ignorares os deveres tantos que ressoavam nas campainhas	pelo casarão inteiro (p. 87)
Valor	Processo relacional	Característica	Circunstância

O exemplo começa com o Valor *fatal*, seguido do processo *foi*, que avalia negativamente sua característica, integrada pelo processo mental desiderativo *ignorares*, cujo fenômeno são *os deveres tantos*.

No próximo excerto há uma avaliação negativa com tom de crítica à sujeição da personagem:

(6)

Fatal	foi	também isso,	aprenderes rápido feito cachorro do sítio, e sair com o rabo entre as pernas repetindo “sim, senhora” (p. 88)
Valor	Processo relacional	Elemento textual	Característica

No excerto (6), a característica, formada pelo Processo mental cognitivo *aprenderes* + Advérbio *rápido*, é avaliada pelo Valor *fatal*. Além disso, há as metáforas *feito cachorro do sítio* e *sair com o rabo entre as pernas*.

O uso da metáfora *feito cachorro do sítio* para identificar a personagem principal levanta dois problemas: 1) representa como a voz narradora identifica a personagem e também se identifica, ao passo que usar uma metáfora ao invés de outra é identificar(-se) de uma forma e não de outra (FAIRCLOUGH, 2003); 2) representa como as outras personagens da estória entendiam a existência da personagem principal, ou seja, viam-na como um animal. Pensamos que uma hipótese pode excluir a outra, contudo, se acreditarmos em 1), podemos problematizar que, apesar da vontade de ser livre, isso não é suficiente para a emancipação, ponto que discutiremos pormenorizadamente na análise do excerto (8). Se preferirmos o 2), podemos pensar em como as desigualdades de gênero, classe e raça muitas vezes, plasmadas na representação em tela, acarretam violências múltiplas àquelas/àqueles que são rebaixadas/os nas múltiplas relações de poder.

Por fim, há o Processo verbal *repetindo*, cujo Dizente é a personagem principal, seguido da Citação “*sim, senhora!*”, sendo estes itens também inseridos na declaração avaliativa. O uso do relato

direto em “*sim, senhora!*” materializa o que Fairclough (2016, p. 119) denomina de intertextualidade, isto é, “a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos”. Desta feita, a inserção do relato direto, convocando a voz da personagem principal, serve para garantir fidelidade ao que está sendo narrado e, notadamente, ao que está sendo avaliado, a passividade da personagem frente aos/às seus/suas algozes.

No excerto abaixo, são as qualidades da personagem que são avaliadas negativamente:

(7)

Fatal	foi	tua ligeireza, o trabalho na roça, o leite de cabra que bebeste em tenra idade (p. 88)
Valor	Processo relacional	Característica

Conforme representado em (7), a narradora avalia negativamente *a ligeireza, o trabalho na roça, o leite de cabra que bebeste em tenra idade*, grupos que integram a característica do valor *fatal*. Esses traços positivos da personagem foram por ela vividos e desenvolvidos ainda na localidade em que morava, o lugar de onde aportou um dia. A declaração avaliativa é negativa porque essas qualidades faziam com que a personagem desempenhasse os serviços avidamente, transformando-a em uma excelente mão de obra para a execução dos trabalhos.

O excerto (8) também lexicaliza uma avaliação negativa do comportamento da personagem:

(8)

Pras histórias que me contas desses mil novecentos e poucos,	fatal	foi	tua mansidão de bicho: o búfalo, a corsa e o cão (p. 89)
Circunstância	Valor	Processo relacional	Característica

Em (8), tem-se uma circunstância que evidencia o tempo cronológico em que a história da personagem é narrada. Posteriormente, há o valor *fatal* + processo relacional identificativo *foi* +

característica *tua mansidão de bicho*. Além disso, tem-se os itens *búfalo*, *corsa* e *cão* que impessoalizam a personagem, isto é, ela é esvaziada de características humanas.⁷

Assim como em (6), o excerto supracitado também contém uma metáfora, aqui ela é pressuposta em *tua mansidão de bicho*, a frase no genitivo restringe o sentido, atribuindo uma característica animal à personagem. Apesar dessa avaliação materializar o discurso do protagonismo, não podemos ser ingênuas/os em pensar que a personagem teria toda liberdade para se emancipar dos sistemas de opressão que lhe afligem. Também não queremos perpetuar o discurso da imobilidade, reiterando o foco nas estruturas de dominação. Pelo contrário, voltemos ao pressuposto ontológico dos ECD, tomado do Realismo Crítico, que diz que agentes não são totalmente livres para agir devido aos constrangimentos das estruturas, mas que as estruturas são passíveis de mudança, pois elas mesmas nos fornecem os subsídios de ação e nos impõem os mecanismos de coerção. Assim, consideramos que representar a condição da personagem principal apenas como resultado de sua passividade é, no mínimo, reiterar o discurso de culpabilização da vítima.

Diferente dos excertos anteriores, em (9) é avaliada a atitude das demais personagens e, assim como (4) e (8), as posições sintáticas do valor, do processo relacional e da característica são diferentes dos demais exemplos:

(9)

fatal	foi	te roubarem a linha da vida (p. 89)
Valor	Processo relacional	Característica

Essa oração relacional (9) se inicia pelo valor *fatal* + o processo relacional identificativo *foi*, seguido da característica *te roubarem a linha da vida*. O pronome *te* relaciona-se à personagem principal que é afetada pelo Processo material *roubarem*. O Ator desse processo não está explícito no excerto, todavia, podemos obter, pelo que já foi narrado, a informação de que ele é composto pelas personagens secundárias que compunham a família a quem a personagem principal servia – o doutor, a branca senhora, o menino e a menina.

Thompson (2014) assevera que há uma particularidade na estrutura de Valor-Característica que a difere de outros tipos de construções - ela releva a que avaliações e valores o/a autor/a se vincula

⁷ Em Tavares e Sousa (2018a), por meio do inventário sociossemântico da representação de atores sociais, analisamos como a personagem principal é representada.

culturalmente. Na verdade, mais do que isso, ela pode apontar as estruturas ideológicas que subjazem o texto, pois, aparentes ou não, essas estruturas formam a base de significação dos textos.

Dessa forma, a narradora personagem se apresenta na narrativa como alguém que dialoga com a personagem principal, aquela quer esconder desta a fatalidade que foi terem lhe roubado a linha da vida. Noutros termos, ela avalia com pesar todas as violências que fizeram aquela pequena garota ter sua vida arrancada.

4. DISCUSSÃO

Verificamos a existência de declarações avaliativas por meio de orações relacionais identificativas, em que o valor é o item lexical *fatal*, cuja recorrência foi de 9 (nove) vezes no *corpus*, e a característica é constituída por processos materiais, processos mentais e grupos nominais. Quando a característica era composta por processos materiais, o ator era sempre a personagem principal, a todo momento suas atitudes foram avaliadas negativamente pela narradora, exceto no processo material *roubarem*, em que o ator eram os membros da família. Quando a característica era composta por processos mentais, a personagem principal era o experienciador, suas atividades cognitivas lexicalizadas em *achando* e *pensando*, por exemplo, foram alvo de declarações com juízo de valor negativo.

Por meio da análise léxico-gramatical e análise discursiva, vimos que as avaliações incidem, notadamente, sobre o corpo da personagem principal. Seu corpo é atravessado por estruturas de classe, raça/etnia, gênero e geração (idade). Isso nos põe, autor e autora, brancos, cisgêneros e de classe média, em uma posição de desconforto – se, por um lado, as análises discursivas demandam um olhar interseccional para esse corpo, por outro, nossa leitura é parcial, justamente por nosso lugar de fala (RIBEIRO, 2018), das experiências que a leitura social de nossos corpos nos confere.

Segundo Crenshaw (2002, p. 177), a *interseccionalidade* é uma forma de contribuição epistemológica que “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. Seu foco está em como “o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.

Diante dessa consciência, de que não há ponto zero de análise/leitura, pois cada um de nós experiencia classe, raça, gênero e idade de formas particulares a partir das múltiplas combinações entre elas, vemos a necessidade da sensibilidade analítica que nos proporciona a interseccionalidade. É perceptível, se tivermos tal sensibilidade, que cada etapa da narrativa em tela é mobilizada pela

intersecção entre os marcadores de classe, gênero e idade, fazendo com que a personagem principal vivencie experiências diferentes.

A saída da personagem de sua casa e localidade tem o fim de que ela obtenha condições melhores de vida, acentuando a condição de precarização que classes mais baixas da população são expostas diariamente. Nesse caso específico, a localidade desempenha papel fundamental. Como já discutimos em outro lugar (TAVARES; SOUSA, 2018a), populações tradicionais da Amazônia se sentem obrigadas a mudar de suas localidades a fim de obterem acesso à saúde, educação e trabalho. O deslocamento para centros urbanos é, na maioria das vezes, a única saída vislumbrada por essas pessoas, a possibilidade de ter uma vida vivível.

Outro ponto que merece atenção é que as avaliações também se dirigem ao desenvolvimento da personagem nos afazeres do dia a dia. São valorações em direção ao papel social a que mulheres são destinadas, como serviços domésticos, por exemplo. Uma crítica como essa desconsidera totalmente a opressão e negação ontológicas que mulheres sofrem só por serem mulheres. Desde seu nascimento, elas são afetadas por informações sobre como devem ser para os homens – tem de se vestir bem para chamar a atenção deles, tem de agir com delicadeza, tem de saber realizar serviços para agradá-los etc.

Nesse sentido, a narradora personagem identifica a personagem principal como culpada pelas situações de violência que esta sofre, seja quando a personagem principal ignora os serviços domésticos ou quando obedece às ordens das demais, por exemplo, comparando-a a animais por meio de metáforas. Isso causa uma grande divisão entre a maneira como a personagem narradora se identifica, uma pessoa ética e contra injustiças, e como ela identifica a personagem principal, alguém que é culpada por tais problemas. Esta última reitera o discurso de culpabilização da vítima, como se apenas a vontade da personagem principal fosse o suficiente para que ela se emancipasse das práticas opressoras a que estava submetida, não levando em consideração que as desigualdades de poder naquela relação implicavam em acesso desigual a mecanismos de libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tomamos como *corpus* o texto *Velas. Por quem?* (MEDEIROS, 2009), que tematiza a história de vida de uma menina que migra do interior para a cidade em busca de condições melhores de vida. Mas suas expectativas não são confirmadas, pelo contrário, ela se torna vítima de violência física na casa em que deveria ter uma vida nova. A análise se pautou na categoria *avaliação* para investigar o significado identificacional do discurso.

A análise sugere que a narradora personagem se identifica como alguém que se engaja no que narra e que se compadece dos acontecimentos vivenciados pela personagem principal. Ela assume um discurso-estilo revestido de ética e moralidade que desaprova as atitudes das personagens diante da personagem principal. Mas, ao mesmo tempo, culpabiliza a vítima por desempenhar os afazeres com presteza, como que em estado de docilidade. Essa interpretação não leva em consideração que o quadro potencial para a ação da personagem era limitado pelas pressões estruturais que ali dominavam.

Em que pese *Velas. Por quem?* (MEDEIROS, 2009) tematize problemas sociais contemporâneos, como desigualdade de gênero e de classe, seus efeitos causais potenciais em práticas situadas podem ser problemáticos, uma vez que seus sentidos podem ter efeitos ideológicos nas/das práticas sociais ao reiterar o discurso de culpabilização da vítima e este pode ajudar a cristalizar e perpetuar estruturas de dominação (THOMPSON, 2011).

Por fim, cabe um comentário sobre o caráter naturalizador da violência a partir da escolha lexical do termo fatal para avaliar os eventos, ações e cognição em torno da personagem central da narrativa. Esse item lexical, em perspectiva dicionarística, impinge aspecto de inevitabilidade aos eventos a que se aplica, colocando o rótulo de imutabilidade sobre a condição de violência a que a personagem central foi submetida, naturalizando, portanto, a condição de exploração na relação campo-cidade-migração em sua interseccionalidade com gênero, classe e raça. Assim, uma crítica direcionada à personagem principal que não leve em consideração os eixos identitários que incidem sobre seu corpo é rasa e não contribui para a discussão. Estudiosas de discurso têm chamado a atenção para que, ao analisarmos textos, devemos não só atentar para a semiose em funcionamento, mas também para os demais momentos das práticas sociais, em especial para o corpo e as intersecções que o atingem (CARVALHO; COSTA, 2020; GOMES, 2020). Tomar o corpo como objeto em estudos do discurso significa se perguntar, dentre outras coisas, como esse corpo interseccionado está (re)produzindo práticas sociodiscursivas? Como essas intersecções estão tomando forma em textos? Os textos estão evidenciando tais intersecções que já existem ou as estão apagando? Entendemos que essas são questões mobilizadoras importantes para pensar a relação discurso-corpo-resistência.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** (Coleção Feminismos Plurais) Coord. Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018

CARVALHO, Alexandra Bittencourt; COSTA, Juliana Cristina. Interseccionalizando a análise de discurso crítica: a encruzilhada nos estudos discursivos e de gênero social. In: GOMES, Maria Carmen Aires; VIEIRA, Viviane Cristina; CARVALHO, Alexandra Bittencourt (org.). **Práticas**

sociais, discurso, gênero social: explicações críticas sobre a vida social. Curitiba: Appris, 2020, p. 55-76.

CHOULIARAKI, Lile; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. **Political discourse analysis:** a method for advanced students. London: New York: Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** 2. ed. Trad. Coord. I. Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman; JESSOP, Bob; SAYER, Andrew. Critical realism and semiosis. In: FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis:** critical study of language. 2. ed. London: New York: Routledge, 2010. p. 202–222.

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

GOMES, Maria Carmen Aires. Propondo uma abordagem de discurso crítica generificada. In: GOMES, Maria Carmen Aires; VIEIRA, Viviane Cristina; CARVALHO, Alexandra Bittencourt (org.). **Práticas sociais, discurso, gênero social:** explicações críticas sobre a vida social. Curitiba: Appris, 2020. p. 77-100.

HALLIDAY, M. A. K. **Halliday's introduction to functional grammar.** 4. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Routledge, 2014.

MEDEIROS, Maria Lúcia. Velas. Por quem? In: MEDEIROS, Maria Lúcia. **Antologia de contos.** 2. ed. Belém: Amazônia, 2009. p. 87-89.

PEREIRA, Jussivania C. V. B.; TAVARES, Raylton Carlos de Lima. Pressupostos teóricos da análise de discurso crítica. In: LIMA, A. H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E. (org.). **Linguística aplicada:** os conceitos que todos precisam conhecer. v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 225-255. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.307.225-255>

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva. (org.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 11-51.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** (Coleção Feminismos Plurais) Coord. Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

TAVARES, Raylton Carlos de Lima; RESENDE, Viviane de Melo. Da necessária coerência entre ontologia, epistemologia e metodologia: contribuição em estudos críticos do discurso. **Revista**

Discurso, Sociedade e Linguagem – DisSoL, n. 13, p. 82-95, jan./jul, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.35501/dissol.vi13.911>

TAVARES, Raylton Carlos de Lima; SOUSA, Rosângela do Socorro Nogueira de. A representação da mulher em Chuvas e trovoadas, de Maria Lúcia Medeiros. **Revista A Palavrada**, n. 13, v. 02, p. 176-190, 2018b.

TAVARES, Raylton Carlos de Lima; SOUSA, Rosângela do Socorro Nogueira de. Representações de desigualdade social e de abusos de poder na região amazônica. In: VII Colóquio e II Instituto da ALED-Brasil - Anais Eletrônicos. **Anais...** Brasília, DF, UnB, 2018a, p. 1-22. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29327/122633.7-1>

THOMPSON, Geoff. **Introducing functional grammar**. 3. ed. London: New York: Routledge, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

ARTIGO

**DISCURSOS E IMAGENS: A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E O
OLHAR DISCENTE PARA SI E PARA O OUTRO**

*(Discourses and images: inclusion in higher education and the student's image of the
self and the other)*

*(Discursos y imágenes: la inclusión en el ensino superior y la mirada del estudiante
para si mismo y al otro)*

Fernanda Oliveira Borges ¹

(Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM)

Marinalva Vieira Barbosa²

(Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM)

Recebido em: janeiro de 2021

Aceito em: novembro de 2021

DOI: 10.26512/les.v23i1.36073

¹ Graduada em Letras habilitação Português/Espanhol (2010) e Mestra em Educação (2020) pela UFTM. Ingressou nesta universidade em 2005, como Assistente em Administração e desde 2014, atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente (SAPED) da PROACE. E-mail: fernandab.0312@gmail.com

² Professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Possui graduação em Letras (1999) e Especialização em Leitura e Produção de Textos (2000) pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Mestrado (2004) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2008). E-mail marinalvav@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva a análise das relações de sentidos e imagens de si e do outro nos discursos de alunos monitorados e monitores do Programa de Monitoria Inclusiva de uma universidade da região sudeste do Brasil. As análises foram baseadas no conceito de formações imaginárias, como proposto por Pêcheux (1969), na obra organizada por Gadet & Hak (1997). O corpus, discursos produzidos em entrevistas, foi construído com base na concepção de pesquisa qualitativa e indiciária (Esteban, 2010; Ginzburg, 1989). Os resultados mostram a diferença como estigma; os discursos materializam relações de poder entre os sujeitos monitores inclusivos e os monitorados.

Palavras-chave: *Discurso. Imagem. Inclusão.*

ABSTRACT

This article aims to analyze the relations of meanings and images of oneself and the other in the discourses of monitored students and monitors of the Inclusive Monitoring Program of a university in the southeastern region of Brazil. The analyzes were based on the concept of imaginary formations, as proposed by Pêcheux (1969), in the work organized by Gadet & Hak (1997). The corpus, discourses produced in interviews, was built based on the conception of qualitative and indicative research (Esteban, 2010; Ginzburg, 1989). The results show the difference as a stigma; the discourses materialize power relations between inclusive and monitored subjects.

Keywords: *Discourse. Image. Inclusion.*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo el análisis de las relaciones de sentido y las imágenes de si mismo y al otro en discursos de estudiantes monitorados y monitores de Programa de Monitoria Inclusiva de una universidad en la región sudeste de Brasil. Los análisis se basaron en el concepto de formaciones imaginarias, propuesto por Pêcheux (1969), en el trabajo organizado por Gadet & Hak (1997). El corpus, discursos producidos en entrevistas, se construyó a partir de la concepción de investigación cualitativa e indiciária (Esteban, 2010; Ginzburg, 1989). Los resultados apuntan la diferencia como un estigma; los discursos materializan relaciones de poder entre sujetos inclusivos y monitorados.

Palabras clave: *Discurso. Imagen. Inclusión.*

INTRODUÇÃO

Demorou alguns anos até que a universidade se visse obrigada a ajustar suas práticas para o atendimento às necessidades de inclusão. Em 1996, reitores receberam o aviso 277/96, que orientava a criação de condições estruturais para garantir o direito ao acesso e permanência com qualidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2003, a Portaria nº 3.284 definiu os requisitos para garantir a acessibilidade, principalmente arquitetônica, de pessoas deficientes nos espaços educacionais. Em 2010, com a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Decreto nº 7.234, foram estabelecidos os objetivos da assistência estudantil nas universidades brasileiras.

Entre os objetivos do PNAES estão a redução das taxas de retenção e evasão e a promoção da inclusão social pela educação, visando a inclusão no ensino superior de grupos, historicamente, excluídos em decorrência do sexo, etnia, condição social, deficiência etc.

Mediante o disposto na legislação sobre inclusão nas universidades, o Programa de Monitoria Inclusiva foi criado como alternativa de apoio à permanência dos alunos em situação de deficiência e/ou que apresentem necessidades educacionais específicas em uma universidade pública localizada na região sudeste do Brasil. Trata-se de uma alternativa pedagógica de acompanhamento acadêmico dos alunos em situação de deficiência e consiste em um acompanhamento individualizado no conteúdo das disciplinas em que o aluno venha a ter mais dificuldades.

Os monitores inclusivos são alunos selecionados por meio de editais para acompanhar os alunos monitorados, conforme a disciplina para qual se candidatou, em regime de 12 horas semanais, sendo uma parte da carga horária dedicada ao planejamento. O monitor inclusivo, com o auxílio do professor da disciplina em que o monitorado está matriculado, organiza as atividades a serem realizadas, ao longo do semestre, de acordo com a necessidade do monitorado. Cada monitor pode acompanhar somente um aluno e apenas naquela disciplina para a qual foi selecionado, sob orientação do professor responsável.

A partir da observação desse contexto em uma universidade específica (mas que é existente em muitas universidades públicas), entendemos que o processo inclusivo, no que diz respeito ao sujeito com deficiência, precisa ser melhor compreendido no contexto universitário. De modo geral, o que se vê atualmente é que, buscando atender os objetivos das políticas públicas, as universidades implantaram programas institucionais, de acordo com suas realidades próprias. Porém, persiste certa dificuldade da comunidade universitária em propor políticas efetivas de inclusão. Segundo Anjos (2012), na pesquisa acadêmica, e mesmo no seu cotidiano, a deficiência é tratada sempre fora do âmbito da universidade. O foco dessa questão, no máximo, alcança a formação de professores para a educação básica; em outras pesquisas, o aluno em situação de deficiência é sempre objeto de estudo, ao invés de percebê-lo como sujeito de direitos.

Reconhecendo essa necessidade, utilizamos como objeto de pesquisa os discursos de participantes do Programa de Monitoria Inclusiva (PMI), no caso, monitores inclusivos e alunos monitorados de uma universidade pública localizada na região sudeste do Brasil. Nortearam a pesquisa e a escrita deste artigo, os seguintes questionamentos: quais sentidos e imagens (de si e do outro) constituem os discursos dos alunos participantes do programa de monitoria inclusiva sobre o processo de inclusão na universidade? E o aluno monitorado, sente-se incluído a partir do atendimento ofertado pela universidade?

Este artigo origina-se de uma pesquisa realizada para a escrita de uma dissertação de mestrado que buscou analisar a construção dos sentidos e imagens de si e do outro nos discursos de alunos participantes de um Programa de Monitoria Inclusiva sobre a inclusão no contexto

universitário. Aqui apresentamos um recorte da pesquisa na qual optamos por caracterizar e analisar o jogo de imagens presente nos discursos de alunos monitores e monitorados para refletir, a partir da constituição desses discursos, sobre o processo de inclusão no ensino superior.

Dentro do cenário de análise, conforme diz Fischer (2012), propomos “produzir indagações, sombras, vertigens, duvidar do que está dado ou assentado, na educação, e nos tantos campos de saber pelos quais transitamos” (p. 22). Para tanto, este estudo está inserido no campo da análise do discurso e, para desenvolvermos as análises propostas, recorreremos aos conceitos de formações imaginárias, condições de produção e memória discursiva, tal como propostos por Michel Pêcheux (1997). Com base nesses conceitos, pretendemos mostrar que no trabalho de produção do discurso, nas inter-relações entre discursos presentes e passados, nos efeitos de sentidos que isso produz, está, de fato, a base da compreensão da existência humana, das posições que ocupamos nesse existir.

1. BASE METODOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi compreender os sentidos construídos sobre a inclusão no ambiente universitário, o percurso metodológico teve como base a concepção de pesquisa qualitativa. Para Esteban (2010), a pesquisa qualitativa abrange estudos que objetivam compreender os fenômenos educativos e a transformação de uma dada realidade (p. 130). Por essa perspectiva, a pesquisa caminha para a compreensão do fenômeno social a partir dos seus significados, considerando o contexto em que a experiência ocorre e as ações humanas, percebendo-as como não regulares, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo, constroem a realidade social e também são construídos por ela.

Para Suassuna (2008, p. 348), o valor da pesquisa qualitativa não reside na seleção dos dados, mas nos fecundos resultados aos quais estes podem levar. De acordo com a autora, o rigor desse tipo de pesquisa se mede “pela amplitude e a pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados”. Assim, o processo da pesquisa qualitativa apresenta ao pesquisador a necessidade de construir seu próprio caminho tendo em vista os objetivos e os sujeitos pesquisados.

O corpus da pesquisa original analisado neste artigo é composto por discursos produzidos por meio das entrevistas, com 03 monitores e 02 monitorados que participaram do PMI no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Dos alunos monitorados entrevistados, um apresenta transtorno de aprendizagem motivada por doença crônica e o outro é deficiente visual.

As questões da entrevista versaram sobre conceito pessoal dos entrevistados sobre inclusão, relato de experiência no PMI, percepção da inclusão após suas participações no programa e, para o aluno monitorado, foi questionado se ele se sente incluído a partir das ações propostas pela universidade. As perguntas aplicadas aos dois grupos foram semelhantes, de forma que na análise foi possível levantar as tensões existentes nos discursos, principalmente para compreender os sentidos construídos nesse fenômeno investigado. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas. Para identificação dos entrevistados, visando a preservação de suas identidades, utilizamos as siglas EMI para as entrevistas dos monitores inclusivos; e as siglas EAA para as entrevistas dos alunos atendidos, enumerando-os como EMI01, EMI02 e EMI03 e EAA01 e EAA02.

Para selecionar os enunciados que apontem, nos discursos dos monitores e monitorados, indícios sobre a imagem que fazem de si próprios e dos outros, utilizamos o conceito de paradigma indiciário de Ginzburg (1989). De acordo com Barbosa (2004, p. 38-39), “a opção por trabalhar com a concepção de paradigma indiciário não se restringe ao desenvolvimento da pesquisa e à seleção do material para análise, mas também fundamenta os procedimentos adotados para organizar e interpretar os discursos manuseados”. Por essa perspectiva, os discursos analisados são fios/sinais/indícios que possibilitam a composição de um tecido que, não sendo igual em todos os fios que o compõe, exige trabalho, interpretação, inferência na construção e compreensão da sua trama.

2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O JOGO IMAGINÁRIO QUE ORGANIZA O DISCURSO

De acordo com Pechêux (1997, p. 77), as condições de produção (CPs) englobam os sujeitos de discurso e a situação em que o discurso é produzido. Englobam as relações presentes no contexto imediato e as sócio-históricas e ideológicas do contexto mais amplo. As CPs envolvem as coerções, controles e, principalmente, são reguladas por uma memória discursiva. Por isso, são definidas como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. São os mecanismos que fazem com que os discursos resultem de um diálogo produzido na interface do contexto mediato e imediato.

A memória discursiva, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independente”, também afeta o modo como um sujeito significa, produz discurso sobre um determinado objeto em determinada situação. Isto é, mobilizando um já dito, o saber discursivo já existente, o sujeito trabalha com imagens que definem o agir na sua posição e, principalmente, como imagina que deve ser o agir dos seus interlocutores (ORLANDI, 2013, p. 31).

Assim, as expectativas, os gestos que movem a produção do discurso, os encaminhamentos dados, as temáticas abordadas, são organizados a partir da consideração acerca de quem, porque, de quem ou do que e de onde se está falando. Estes pontos compõem a rede mais próxima de controle dos discursos. As imagens e os sentidos que vão sustentando tais pontos são construídos com base nas leituras feitas de valores históricos, sociais e culturais. São as formações imaginárias.

Segundo Pêcheux (1997, p. 83), as formações imaginárias intervêm nos processos discursivos. Na produção de discurso, ao jogar com o esquema de imagem, o sujeito provoca deslocamentos e conseqüentemente reconstrói sentidos. Assim, uma mesma palavra pode receber significados diferentes, como palavras diferentes podem ter o mesmo sentido, dependendo da situação de discurso e do seu objeto de referência.

As formações imaginárias intervêm nos processos discursivos designando: a) a imagem que o enunciador (A) tem de si ao ocupar essa posição, ou [Ia(A)]; b) a imagem que o sujeito enunciador (A) tem do sujeito enunciador (B), ou [Ia(B)]; a imagem que o sujeito enunciador (A) tem do referente (R), ou [Ia(R)]. A esse jogo, o autor propõe ainda a existência das imagens das imagens que o enunciador mobiliza na produção do discurso. Neste caso, têm-se as seguintes perguntas: *quem eu penso que você pensa que sou para lhe falar assim?* {Ia[Ib(A)]}, *quem eu penso que você pensa que é para lhe falar assim?* {Ia[Ib(B)]}, *o que eu penso que você pensa sobre isso?* {Ia[Ib(R)]} (Pêcheux, 1997, p. 83).

Com base nesses conceitos serão considerados no momento da análise, além do contexto de produção discursiva no qual os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, também os contextos social, histórico e político que envolvem e definem o que é inclusão na universidade. O pressuposto assumido é o de que as condições de produção “estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades [construídas para si e para o outro] resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem a sua eficácia” (ORLANDI, 2013, p. 41).

3. SENTIDOS, IMAGENS E IDENTIFICAÇÕES NOS DISCURSOS DE MONITORES E MONITORADOS

Os enunciados analisados a seguir foram agrupados focando as imagens de si enquanto aluno monitor/monitorado, imagens do outro enquanto aluno monitor/monitorado e as imagens que ambos produzem sobre a inclusão no ensino superior.

3.1 Imagens que monitorados têm de si na relação com a inclusão e com monitores e demais colegas

No contexto do Programa de Monitoria Inclusiva (PMI), o aluno em situação de deficiência é acolhido na universidade como aluno com necessidades educacionais específicas. É dessa posição que enuncia sobre essa posição, sobre o objeto de discursos (a inclusão) e o outro. As análises neste tópico serão orientadas pela seguinte pergunta: quem sou eu para lhe falar desta maneira?

Nos enunciados abaixo, os destaques apontam para a imagem que o aluno monitorado (A) tem da inclusão (R) e, conseqüentemente, a imagem que A tem de si na relação com R e B (monitores e demais colegas).

*EAA01: Antes para mim era um tipo um escuro, inclusão pra mim... eu sabia o que era, mas não sabia onde procurar, **como fazer pra interagir, pra mim participar dessa inclusão** devido minhas dificuldades enfrentadas durante a minha graduação, mas eu tive ajuda apoio da coordenação da equipe pedagógica e **pude conhecer a inclusão, melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de incluso** então eu gosto de muito dessa área de interagir de incluir as pessoas que apresentam a mesma dificuldade como eu.*

Neste caso, temos o discurso de um sujeito que ao mobilizar a memória discursiva sobre a inclusão, a toma como um objeto (*a inclusão, essa inclusão, essa área de inclusão*) um lugar definido. A inclusão torna-se assim algo material e exterior. Para se relacionar com esse referente exterior, a imagem de si inicial é a de quem tinha dificuldades para interagir, para saber o que fazer. Ou seja, a deficiência é posta como dificultador de sua relação com a inclusão. Por ser algo exterior, o referente do seu discurso deixa de ser uma ação que possibilitará a sua inserção nos espaços acadêmicos.

Assim, a repetição da palavra “interagir” nas expressões “*como fazer pra interagir*” (EAA01) e “*eu gosto de muito dessa área de interagir, de incluir as pessoas que apresentam a mesma dificuldade como eu*” (EAA01) apresenta uma percepção de si como aluno com necessidades educacionais específicas em relação à ação inclusão na universidade. Esse discurso pode ser considerado uma denúncia acerca da exclusão, da necessidade de interação maior com os pares, assim como a dificuldade de acolhimento pela comunidade acadêmica. Tanto que o ato de incluir é percebido como algo que ocorre entre os “*que apresentam a mesma dificuldade como eu*”. O sentido produzido por este enunciado é o de que incluir é um ato para dentro, entre iguais e não entre os diferentes.

Diante disso, ao abordar a relação que estabelece com B (os monitores/interlocutores), EAA01 produz um enunciado que materializa um discurso outro, o da ação de ajuda ao próximo. Vejamos:

*EAA01: (...) após feita essa participação foi **gratificante** os monitores me ajudaram muito foram muito atenciosos, **gostam de ajudar o próximo, esforçam-se, não deixam que o aluno desanime em momento nenhum e foi muito gratificante.***

O resultado é definido como gratificante e a ação geradora desse sentimento não é a inclusão pedagógica, a aprendizagem, e sim, a ajuda, a acolhida e o ato de não deixar desanimar, de estabelecer possibilidades mínimas de estar no espaço físico da universidade. Já EAA02 explicita essa dificuldade de pertença e dá indícios do porquê a inclusão ser pensada de forma saliente como acolhida nos espaços físicos: “*é meio que difícil ainda porque a gente não é obrigado a gostar dos outros e nem aceitar o que o outro passa ou vive na vida.[...] tem uns loucos que atropela a gente quase derruba a gente aí pelos corredores*”. Aqui, o sentimento de invisibilidade e diferença em relação aos demais colegas ganha materialidade.

O discurso da diferença está bastante marcado em enunciados como:

*EAA01: (...) tem muitas colegas que tem dificuldade e não conhecem esse programa alguns eu até indiquei pra procurar o Proace para saber se tinha o direito, mas eu tive o retorno que **eles não tinham o direito porque não tinha o laudo específico para participar dessa monitoria, mas foi gratificante.***

A conjunção “mas” no trecho “*eles não tinham o direito porque não tinha o laudo específico para participar dessa monitoria, mas foi gratificante*” (EAA01) expressa a diferença de tratamento oferecido ao monitorado devido ao laudo. Apesar de mostrar gratidão, o enunciado traz marcas de oposição, a ideia da diferença, pois em seguida informa que seus colegas possuem as mesmas dificuldades em relação aos estudos e aprendizagem. Aqui a imagem de si é de alguém que ocupa posição diferenciada em decorrência do laudo. Este, geralmente, produz sentidos negativos porque atesta a deficiência. A questão aqui é que nem sempre as dificuldades que motivam sua inserção no PMI são resultantes da deficiência, e sim, por motivos pessoais outros ou pelos mesmos motivos de insucesso dos demais colegas de classe. Nesse sentido, o termo “*mas foi gratificante*” pode ser um indicativo da compreensão de que houve recompensa em relação ao que pode ser considerada uma perda maior por se ter um laudo.

O sentido da diferença é posto como desvantagem, permanecendo forte nos discursos dos alunos monitorados sobre a inclusão. Um dos motivos pode ser porque as práticas não contribuem muito para transformações reais dentro dos espaços educacionais. O fato justifica a permanência de discursos dessa natureza ainda nos enunciados de sujeitos em situação de deficiência universitários, o que os leva inclusive a se posicionarem contra a concepção de inclusão que visa à inserção na sala de aula onde estão todos os demais alunos.

EAA02: Inclusão pra mim é... bom, quando isso aí vem dos nossos governantes que eles acham que dá certo a gente incluir um deficiente junto com os alunos normais, eles acham que dá certo, mas na minha opinião nem sempre dão muito certo porque às vezes depende muito do profissional, o profissional não está preparado pra trabalhar aquele monte de alunos e mais os deficientes incluídos no meio daquele pessoal. E aí a inclusão você tem que ter uma preparação pra você trabalhar com todo... como todos os alunos normais e um, dois, três que seja ali no meio daquela turma inteira vai ter um... dois diferentes, por exemplo, tem duas pessoas diferentes. Essa é a inclusão pra mim, essa é a inclusão escolar que a gente fala, né? Que aí se tem que tipo assim, eu dou aula pra você normal e já pro outro eu tenho que ter atenção voltada pra explicar pra ele direitinho os detalhinhos então pra isso eu tenho que ter uma preparação mais voltada pra aquele tipo de atendimento, eu acho que a inclusão era pra ser assim... mas ai eles põe a gente lá numa sala e fica tudo... tudo junto e misturado do mesmo jeito que explica pra um explica pra todos então pra mim, não é inclusão. Eu acho que esse termo de por todo mundo junto e explicar pra todo mundo igual não é inclusão eu acho que tem que ter esclarecimento diferenciado assim pra um aluno e outro.

Na primeira parte do trecho acima, a razão para a inclusão não dar certo é a dificuldade do profissional trabalhar com alunos deficientes e não deficientes. A diferença é fortemente marcada no enunciado “aquele monte de alunos e **mais** os deficientes”, “como todos os alunos normais e um, dois, três que seja ali no meio daquela turma inteira vai ter um... dois diferentes, por exemplo, tem duas pessoas diferentes”. Neste enunciado, a imagem que sobressai é a do deficiente como alguém que de fato não faz parte da turma e é percebido como um “peso” para o professor em sala de aula. O uso da palavra profissional em substituição ao professor revela um distanciamento do monitorado em relação ao aprendiz e à instituição educacional. O professor aqui se confunde com tantos outros profissionais que geralmente lidam no decorrer da vida.

No enunciado “tudo junto e misturado do mesmo jeito que explica pra um explica pra todos então pra mim, não é inclusão” emerge outro posicionamento em relação à inclusão e, conseqüentemente, à imagem de si como alguém que precisa “ter esclarecimento diferenciado assim pra um aluno e outro”. No enunciado “explicar pra ele direitinho os detalhinhos”, o locutor se afasta de sua posição social referindo-se a si mesmo como “ele”. Ao usar a terceira pessoa (explicar pra ele) e os diminutivos (direitinhos, detalhinhos), dá visibilidade a memória discursiva que remete às etapas iniciais do ensino básico. Neste, o uso desses termos está relacionado com a imagem da criança como um sujeito que ainda precisa que tudo seja detalhado em decorrência da sua idade, da sua capacidade de compreensão. Nas condições de produção do discurso sobre a inclusão na universidade, algo fala, significa e, conseqüentemente, reaviva essa memória, esse lugar.

O sujeito desse discurso retorna ao presente e expõe a inclusão que ainda exclui “eu acho que a inclusão era pra ser assim... mas ai eles põe a gente lá numa sala e fica tudo... tudo junto e

misturado do mesmo jeito que explica pra um explica pra todos, então pra mim, não é inclusão”. A imagem de si criada por esses enunciados mostra um sujeito que se sente a parte da sociedade, mas como que pré-determinado a estar sempre separado dos demais. Seus discursos são atravessados por memórias discursivas que o levam a visualizar a realidade com percepções daquele que deve ser sempre ajudado e acompanhado, o que dificulta abertura espaço para construção da autonomia para aprendizagem no âmbito universitário.

Nesse sentido, o uso excessivo dos pronomes em terceira pessoa (ele, eles), especialmente no caso do falante EAA02 (*abaixo*), para tratar sobre os monitores mostra certo distanciamento entre o aluno monitorado (A), professores e os monitores (B).

EAA02: Então é mais fácil o professor falar porque que eles acham... porque ele acham mais fácil falar pro monitor, pro tutor pra eles passarem pra Proace do que eles falarem com a gente eu quero assim assim assim... eu acho... o diferencial deles com... tipo assim eu acho que eles como eles não tem muita preparação pra trabalhar com os deficientes eles acham mais fácil explicar do jeito deles pra aquele que ajuda e passar pra proace do que eles falarem “olha eu quero que faz assim assim assim”... (...)

Nesse enunciado, sobressai a imagem que A (monitorado) imagina que B (monitores e professores) tem de A. Para o aluno monitorado, o professor prefere falar diretamente ao monitor, uma vez que tem uma imagem de A como alguém incapaz de compreender. Essa interpretação é emblemática porque reafirma o sentimento de exclusão já enunciado pelos dois discursos tanto de EAA01 quanto de EAA02. Reafirma a regularidade discursiva histórica que reforça que todo aluno em situação de deficiência precisa de atendimento educacional à parte. Esse sentimento de não pertencimento, aliado à dificuldade para encontrar o suporte adequado, faz com que em alguns casos, qualquer ato que se apresente como forma de inclusão seja suficiente e bem avaliado.

3.2 Imagens que monitorados têm de professores e monitores

Serão analisadas agora as imagens que o aluno monitorado (A) constrói de B (professores e monitores) a partir do cenário do PMI. Esta etapa da análise será norteadada pela seguinte pergunta: da posição de aluno monitorado, quem é ele (monitores) para que eu lhe fale assim? No trecho abaixo, o aluno monitorado aborda sobre sua experiência no PMI.

EAA02: (...) Assim, não é colar a prova, ele me ajudar, por exemplo, esclarecer às vezes, alguma coisa que fica enrolada na minha cabeça, mas eu acho assim legal que eu já acostumei com... agora já tô bem acostumada com eles, que eu sei que eles vão ali ajudar, ajudar... não é passar na frente. Não é adiantar nada, você estuda e eles te ajudam ali a

fazer a prova, o trabalho, o que for preciso de fazer eles ajudam a esclarecer alguma coisinha... entendeu?(...)

Chama a atenção o uso da palavra **não** em três enunciados deste trecho. O uso da negação, se lido como avesso de outro discurso/prática, denuncia a existência de um pressuposto sobre o trabalho do monitor: “*não é colar a prova*”, “*não é passar na frente*”, “*Não é adiantar nada*”. De forma inconsciente, o sujeito desse enunciado aponta a imagem inicial que tinha do monitor inclusivo, daquele que poderia facilitar sua permanência no curso. Mostra que entendeu a função do monitor quando diz: “*mas eu acho assim legal que eu já acostumei com... agora já tô bem acostumada com eles, que eu sei que eles vão ali ajudar, ajudar... não é passar na frente*”.

A referência à comunidade acadêmica foi muitas vezes citada em uma tentativa de trazer informações, mas constantemente seguida de avaliação positiva.

*EAA01: Eu procurei ajuda perante uma professora da TO mesmo e ela dispôs uma procura da Proace pelo acompanhamento pedagógico para eu participar da monitoria inclusiva, eu tive várias reprovações de disciplina onde pode me prejudicar cai de período porque eu **não consegui acompanhar meus colegas de sala tive muitas reprovações das disciplinas que dificuldades de aprendizagem e concentração e como após feita essa participação foi gratificante os monitores me ajudaram muito foram muito atenciosos gostam de ajudar o próximo esforçam.***

*EAA02: (...) Aí **depois que chegou aqui um para ajudar o outro** só tive acho que uma ou duas só que... assim que elas eram... parece que assim não estavam muito bem preparada, mas assim eles fazem por onde ajudar a gente eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?*

Os enunciados EAA01 mostram um sujeito que demorou a adaptar-se à instituição em “*eu não consegui acompanhar meus colegas de sala tive muitas reprovações das disciplinas*”, fato que mostra um aluno ainda dependente da estrutura do ensino básico, na qual a maioria da turma segue junta até a conclusão de ciclos. EAA02 denuncia a mesma dependência quando faz referência à sua chegada no ensino superior “*depois que chegou aqui*” e estranhou a troca de acompanhamento dos professores pelos monitores. São estranhamentos comuns aos estudantes ingressantes e que podem justificar as tais dificuldades tão ressaltadas nos discursos analisados.

A ênfase na dificuldade em relação aos estudantes monitorados justifica-se pela crença de que todos os sujeitos em situação de deficiência possuem dificuldades de aprendizagem, produto do senso comum que os próprios acreditam e reproduzem discursivamente. Dessa forma, a imagem sobre o outro, na maioria dos enunciados, será predominante sobre si próprio, como sujeito monitorado. Se a ajuda foi uma constante até aqui, nas descrições em negrito estão materializadas as transformações sugeridas nos discursos, após a intervenção do outro:

EAA01: Antes para mim era um tipo um escuro, inclusão pra mim eu sabia o que era, mas não sabia onde procurar como fazer para mim interagir (...) mas eu tive ajuda apoio da coordenação da equipe pedagógica e pude conhecer a inclusão melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de inclusão(...)

EAA02: Aí depois que chegou aqui um para ajudar o outro só tive acho que uma ou duas só que... assim que elas eram... parece que assim não estavam muito bem preparada mas assim eles fazem por onde ajudar a gente eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?

EAA02: Ou então eu paro naquele corredor que eu não sei o número da sala espero alguém e pergunto todo mundo ajuda eu não tenho que reclamar não... porque as pessoas também, num tá preparada pra... com deficiente 24 horas atrás de você, né?

Conforme Orlandi (2013, p. 70), “o sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto”. Se a intenção inicial é apresentar um problema, diante do interlocutor e do contexto da conversação, o sujeito é perpassado pelas memórias discursivas que constroem discursos e sentidos dos quais o próprio não tem consciência, mas acredita que tem. Os trechos sublinhados representam esse momento em que o sujeito tenta o controle da consciência. O uso de conjunções tenta um encontro entre as orações, como se uma fosse complementar a outra. Estruturalmente, sim, mas na análise, observamos que as “soluções” para os problemas da primeira oração não se sustentam. No enunciado EAA01, a solução “*pude conhecer a inclusão melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de inclusão*” (EAA01) não diz muito sobre uma real contribuição para a dificuldade de interação apresentada na primeira oração; as justificativas não se complementam.

No enunciado “*eles fazem por onde ajudar a gente, eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?*” (EAA02), o outro é representado como aquele que ajuda. O enunciado “*eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles*” (EAA02) coloca o outro em uma posição superior, o que deixa para o monitorado a crença de que o saber e o entender diferentes são uma desvantagem.

3.3 Imagens de si (monitor inclusivo) na relação com o monitorado e a inclusão

Os discursos sobre a inclusão (R), a partir das falas dos monitores inclusivos (B), apresentam um modo de olhar e conceber esse tema na universidade. Neste tópico, as formações imaginárias podem ser orientadas a partir da pergunta: quem sou eu para que ele me fale assim? A

marcação desse eu enunciativo é diferenciada pelo fato dos enunciados apresentarem estrutura linguística em primeira pessoa e este sujeito se apresenta no discurso de forma mais atuante.

*EMI01: Pra mim, inclusão é uma forma de **enxergar todos iguais**... é... a partir do momento que **todo mundo tem direitos**, né... inclusão se torna fundamental, porque nesse caso da monitoria a gente trabalhou com pessoas especiais que tem certa demanda então a inclusão é **facilitar é inserir é criar meios** de que elas possam conviver possam realizar atividades(...)*

*EMI02: Por inclusão... acho que no âmbito da palavra... aqui nesse contexto... inclusão seria **iguais oportunidades a todos, mesmas condições a todos**.*

*EMI03: Pra mim, a inclusão é você **conseguir colocar a pessoa aquele meio, mas, sem nenhum tipo de diferença**, é você **permitir que ela fique ali, mas sem ela**... causar pra ela pra **que ela perceba que ela está sendo tratada diferente**, é a equidade, não a... diferente de igualdade.*

O ideal de unidade observado nos discursos dos monitorados repete-se “*enxergar todos iguais*” (EMI01), “*todo mundo tem direitos*” (EMI01), “*iguais oportunidades a todos, mesmas condições a todos*” (EMI02), “*nenhum tipo de diferença*” (EMI03). As expressões “*todos*”, “*a todos*” e “*todo mundo*” marcam a generalização, o que não contribui para conceituar a inclusão. A Constituição garante direitos e deveres a todos os cidadãos, porém o acesso aos direitos sociais não é tão simples quanto parece. Essa generalização sugerida nos discursos remete a Candau (2008, p. 46) quando diz que “a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.” O foco na igualdade, previsto a partir da universalização dos direitos humanos em 1948, está se deslocando para a diferença. Há que se articular igualdade e diferença, sem negar um e outro.

Ao mesmo tempo em que são apontados indícios que levam à generalização, pouco se observa do reconhecimento dos coletivos que lutam para garantia de direitos paritários. Existe uma regularidade discursiva ainda bastante marcada em indivíduos: eu (marcado pela primeira pessoa nos discursos) e aquele que eu vejo (alunos monitorados). O foco está na diferença, porém com um viés que mantém o outro à margem.

EMI03 enuncia “*é você permitir que ela fique ali*”, marcando linguisticamente a diferença de forma distanciada quando utiliza o marcador “*ali*” para sinalizar o lugar que a pessoa “é permitida” ficar. O sujeito EMI01 se vê como agente inclusivo, pois “*trabalhou com pessoas especiais*” e apresenta por meio da fala que “*inclusão é facilitar, é inserir, é criar meios de que elas possam conviver possam realizar atividades*”. Os discursos apontam para interlocutores que se representam em nível superior ao monitorado, pois percebem a inclusão pela lente da diferença

como desvantagem. Ao igualar discursivamente os monitorados para que possam ocupar os espaços sociais junto aos ditos normais, denunciam uma visão ainda excludente que rondam os discursos sobre inclusão no ensino superior. As possíveis contribuições de suas atuações no PMI seguem nos trechos abaixo, originadas de entrevistas:

EMI02: (...) *a nossa relação foi boa acho que ele conseguiu aprender alguma coisa comigo apesar de não ter conseguido ser aprovado ali, naquele período...(...)*

EMI03: (...) *e aí eu consegui melhorar isso e no final ela conseguia me acompanhar, sabe, mesmo que ela não tenha conseguido recuperar nota, eu consegui ajudar. E aí acho que foi o... eu gostei bastante... de ser monitora.(...)*

Contrário aos enunciados dos monitorados, aqui os sujeitos apresentam a crença de que houve aprendizado nas atividades do PMI. Na tentativa de comprovar eficiência, repete-se o verbo “conseguiu” constantemente e, com isso, tem origem o esforço de ambas as partes para alcançar um resultado, no caso, a aprovação do monitorado ou justificar a reprovação. O monitor se depara com o aluno monitorado sem haver sido preparado para a situação e percebe-se perdido no processo. Dizer que conseguiu algo significa justificar sua presença nesse espaço em que foi inserido.

O verbo “ver” é constante nos discursos, o que apresenta uma imagem de si como um sujeito posicionado, capaz, certo do seu papel como interlocutor do outro.

EMI01: *Eu já tinha essa visão, né, da necessidade do quanto é importante por conta do meu curso, né? Então a gente trabalha, estuda, aprende tudo ao redor dessa questão da inclusão.(...)*

EMI01: (...) *Então... mas é uma experiência legal pra mim, que eu consigo ver o que acontece realmente, então... tem os dois lados. É isso.*

EMI02: (...) *E... acho que é isso né, minha visão foi essa porém eu pude acompanhar na prática, pude ver de perto, as dificuldades... como que é, como a pessoa se sente por... sendo portadora de uma necessidade especial...*

EMI02: (...) *Então eu vejo, não sei se é um pouco... acho que nunca é só a responsabilidade é só da organização, acho que vai de cada indivíduo. (...)*

A insegurança percebida nos discursos anteriores que focavam no “conseguiu” alcançar os resultados é substituída aqui por discursos no qual o sujeito se coloca de fora da situação e diz “ver” a situação. Ainda que de forma distorcida, discursivamente, o monitor inclusivo apresenta-se mais à vontade para opinar sobre o tema, ao contrário do percebido nos discursos do aluno monitorado.

Os monitores inclusivos são postos na posição de quem viabiliza a ação de inclusão na universidade pela função que ocupam. No entanto, usam a chave interpretativa religiosa para se

definir nessa posição. Ou seja, seus discursos afirmam a imagem que o monitor inclusivo faz de si mesmo como aquele que “ajuda o próximo” (EMI02).

EMI02: Bom... meus motivos? Acho que primeiro eu tenho por filosofia de vida por questão religiosa até por esse negócio de ajudar o próximo.(...)

EMI03: Eu entrei na monitoria inclusiva, desde a primeira vez por achar uma proposta interessante pra... de poder ajudar as pessoas, né, de poder estar ajudando um aluno em específico (...)

O sentido da ajuda ao próximo é histórico, pertence ao discurso religioso e caritativo e são recorrentes e, muitas vezes, misturam-se dentro da formação discursiva sobre a inclusão, o que produz os efeitos de sentido que confundem a inclusão com ação beneficente. Há um sujeito bondoso e um sujeito que carece de ajuda e, conseqüentemente, as noções de direitos, acesso aos bens sociais, econômicos e culturais se perdem para aqueles que precisam ser incluídos no ensino superior.

As relações de poder são estabelecidas por meio da linguagem. Enquanto o aluno monitorado se distancia do discurso sobre a inclusão ao enunciar sobre deficiência, o aluno monitor coloca-se, muitas vezes, em primeira pessoa, representando ativez por suas variadas ações dentro do programa. Este se coloca em posição de destaque na relação monitor/monitorado. Os discursos dos monitores inclusivos também apontam para dificuldades que se aplicam à maioria dos estudantes, o que mostra a importância de pensar a inclusão além do enquadramento de alunos com deficiência.

3.4 Imagens do outro (monitorado) enquanto aluno monitor inclusivo

Vendo em si a imagem de sujeitos que contribuem para a inclusão dos alunos monitorados (A), resta-nos agora analisar quais imagens os sujeitos monitores inclusivos (B) fazem desse outro. A pergunta que passa a nortear as análises, na perspectiva das formações imaginárias, é: quem é ele para que eu lhe fale assim?

*EMI01: (...) **Tratar como igual**, não tirar os direitos de alguém porque ela é diferente porque ela é especial e... dentro da inclusão também eu acredito que tem, né... **não só isso de aí tem que inserir a pessoa mas jogar ela dentro de uma universidade e falar beleza ela pode fazer isso porque já tá aqui dentro da universidade já é inclusão... não é isso, né? É criar meios também pra que ela possa facilitar né, pra ela pra que ela possa conseguir realizar suas atividades assim como qualquer outra pessoa. (...)***

EMI03: Eu passei a perceber que realmente as pessoas precisam mesmo de ter uma atenção mais especial, a pessoa realmente tem uma dificuldade e só aquilo que a maioria consegue usar pra suprir necessidade, para algumas pessoas não é... eeh... suficiente. E aí ela realmente precisa disso e realmente a faculdade tem que dar isso porque é um direito dela também ter, eeh... conseguir modos de alcançar a turma, bom de certo modo assim.

Os enunciados "tratar como igual" (EMI01), "conseguir realizar suas atividades assim como qualquer outra pessoa" (EMI01) e "conseguir modos de alcançar a turma" (EMI03) mostram discursos que trazem a imagem do sujeito que precisa ser moldado conforme necessidades da sociedade, como se apenas estes fossem. O enunciado acima aponta regularidades observadas até aqui que remetem para o sujeito em situação de deficiência como alguém de forma pré-determinada, não capaz de realizar suas atividades como os ditos normais, tendo como critério o padrão. Permanecem fortemente nos discursos enunciados que sugerem o facilitar e o ajudar as pessoas por motivo da deficiência. As práticas discursivas sobre a inclusão predominam sobre a capacidade de pensar sobre o que é literalmente visto.

EMI03: Perceber que eles na primeira aula eles tinha... primeira que a gente se encontrou ela tinha dúvidas muito básicas que as vezes realmente ela não ia conseguir entender aquela disciplina porque ela não tinha entendido coisa assim que as vezes eu tinha visto no ensino médio e as vezes por um déficit... de escola, tudo... e ai eu consegui melhorar isso e no final ela conseguia me acompanhar.

Inclusão aqui assume o sentido de interação. A diferença aqui está caracterizada como problema. Se o sujeito não é igual aos outros, há um problema. Daí a interação ser uma questão crucial no processo de inclusão. O enunciado EMI03 mostra uma percepção sobre a origem da "dificuldade" do aluno monitorado, apontando a formação no ensino básico anterior como causa e não déficit cognitivo. Em seguida, no enunciado "eu consegui melhorar isso e no final ela conseguia me acompanhar", o monitor inclusivo atribui a si mesmo o sucesso do estudante; aponta o locutor como padrão a ser alcançado, já que antes "ela não tinha entendido coisa assim que às vezes eu tinha visto no ensino médio" e agora o monitorado "conseguia acompanhar" o monitor. Mais uma vez, o monitor permanece em uma posição superior à do monitorado.

A construção de imagens apontam que as dificuldades, normalmente associadas ao aluno em situação de deficiência, mostram-se pulverizadas por todo o processo que envolve a inclusão, estendendo-se para outros agentes. As passagens abaixo revelam algumas imagens que complementam a compreensão dos monitores sobre a inclusão no ensino superior:

*EMI01: É o que eu acho que já falei. Acho assim, que... falta muito, de... muita gente. Assim, acho que **ali dentro**, é um núcleo fazendo acontecer, claro que não vou generalizar, tem pessoas, várias pessoas que... né? (...)*

*EMI01: (...) É acho que é essa a palavra... **precisa de um preparo**...acho que todo mundo tem que tá preparado pra tá facilitando essa inclusão, tá ajudando pra tá trabalhando nisso. Não adianta ter cinco pessoas ajudando e uma atrapalhando que **vai dificultar de toda forma**, mesmo que tenha cinco contra um.(...)*

A ideia de falta, percebida nos discursos anteriores, aqui está expressa também na dificuldade. A comunicação, o diálogo entre as partes não se estabelecem, o que reflete na dificuldade do monitor inclusivo em atuar entre esses espaços que não se comunicam. A dificuldade se pulverizou “*Acho assim, que... falta muito, de... muita gente.*”, de forma que o enunciado reflete a descrença que justifica que a maioria dos alunos não seja monitores por mais de uma vez.

Para o monitor inclusivo, o aluno monitorado é aquele que ocupa a posição de quem precisa ser reconhecido como “portador” de dificuldade. Isso é o que possibilita que a sua função seja justificada. Esses indícios do modo como o monitor vê a inclusão aponta para a realidade que os cerca e os provoca a participar do PMI. O gesto de ocupar tal posição não significa que se tornaram sujeitos mais inclusivos, mas, como dito, mais atentos. O conhecimento que apresentam sobre a inclusão segue uma visão individual, limitada; não considera, necessariamente, uma coletividade organizada em torno da luta por direitos e intelectualmente capaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises realizadas, é possível afirmar que os sentidos constituídos nos discursos dos monitores e monitorados apontam para condições de produção que mantêm, com maior ou menor grau de saliência, o lugar historicamente construído para o deficiente dentro de um espaço universitário no qual as práticas de inclusão tem como foco maior o cumprimento do previsto na legislação. Conforme apontado nos discursos dos estudantes, vem nos “faltando” diálogo e comunicação entre as diversas instâncias da universidade para que a práticas sejam efetivamente inclusivas.

Os discursos dos monitores inclusivos mostram a direção do sujeito moderno que crê que suas escolhas são realmente pessoais quando trata de suas participações no PMI como forma de “ajudar” o outro e a si mesmo. O perfil do monitor ilustra esse sujeito que atua sempre de forma a atender a necessidade de formação com objetivo de profissionalizar-se para que a liberdade e autonomia sejam garantidas (ainda que dentro de um sistema de dominação). Em suas funções, o

monitor inclusivo apresenta a mesma proposta de molde para o aluno monitorado. Sua função passa a ser subjetivar o outro em função do sistema que o subjetiva.

A maioria dos indícios encontrados nos enunciados dos alunos monitorados não está relacionada à defesa da garantia de direito efetivamente inclusivos, mas sim, em expressões que, lastreadas em uma memória discursiva sobre bondade e reconhecimento do outro que de forma abnegada ajuda aquele que necessita, generalizam agradecimento ao atendimento de forma exagerada, sem respostas palpáveis. Os discursos apontam para sujeitos que desejam/precisam expressar suas reivindicações, mas, ao mesmo tempo, veem-se compelidos a gratidão por serem incluídos no espaço universitário e receberam apoio através do PMI.

O monitorado sente-se incluído, mas o seu discurso mostra imagens de um sujeito deslocado do meio universitário e que, de fato, busca meios de superar os obstáculos sociais, educacionais e ideológicos que são constitutivos da posição que ocupa na sociedade. Esse sujeito apresenta-se como aceito no espaço; não exatamente como pertencente, mas inserido. Anjos (2012) ressalta a importância da noção de pertencimento de classe do sujeito em situação de deficiência no ensino superior como forma de produzir conhecimento crítico e sair dos lugares preestabelecidos pela sociedade, espaços nos quais aguarda apoio e ajuda do outro.

Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para o rompimento de fronteiras discursivas e imaginárias que pré-determinam os lugares dos sujeitos em situação de deficiência. Estabelecer critérios para participação em programas que se dizem inclusivos não alcança a complexidade humana. Permitir espaços de ampla participação de todos os agentes, priorizando que grupos minoritários sejam ouvidos e considerados em suas demandas e singularidades, pode ser um caminho efetivo para construção de uma comunidade universitária que possa alinhar o processo de inclusão à qualidade de formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **Entre o sim e o não, a permanência** – o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11.ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, 2008.

ARTIGO

**SETOR DE DIVERSÕES, UMA TRISTEZA: O PAPEL CONSTRUTIVO DA
MÍDIA NO PROCESSO DE MARGINALIZAÇÃO E DECADÊNCIA DO
SETOR DE DIVERSÕES SUL**

*(Setor de Diversões, uma tristeza: the constructive role of media in the process of
marginalization and decay of the Setor de Diversões Sul)*

*(Setor de Diversões, uma tristeza: el papel constructivo de las instituciones
mediáticas en el proceso de marginación y decadencia del Setor de Diversões Sul)*

José Ronaldo Sousa Kizam da Silva¹
(Universidade de Brasília)

Francisca Cordelia Oliveira Silva²
(Universidade de Brasília)

Recebido em: junho de 2021

Aceito em: fevereiro de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i1.38387

¹Graduando em Letras na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: josekizam@gmail.com

²Professora Adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: cordelia.prof@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa identificar qual papel o jornal Correio Braziliense assumiu no processo de marginalização e decadência do Setor de Diversões Sul. Para tanto, aplicou-se os preceitos da Análise do Discurso Crítica (ADC) e as categorias do Modelo Tridimensional de Fairclough (2001), para analisar as estratégias discursivas utilizadas na reportagem Setor de Diversões, uma tristeza (1976) e ilustrar o papel mediador e construtivo das instituições midiáticas no discurso público e no relato da vida social. Os resultados demonstram a criação de estereótipos, a hierarquização de práticas sociais a nível institucional e o uso de formas discursivas que estabelecem valores hegemônicos e reverberam na formação de espaços marginalizados.

Palavras-chave: *Análise do discurso crítica. Linguagem. Setor de Diversões Sul.*

ABSTRACT

This paper aims to identify what role the newspaper Correio Braziliense assumed in the process of marginalization and decay of the Setor de Diversões Sul. To this end, the precepts of Critical Discourse Analysis (CDA) and the categories of the Three-Dimensional Model of Fairclough (2001) were applied to analyze the discursive strategies used in the article Setor de Diversões, uma tristeza (1976) and to illustrate the mediating and constructive role of media institutions in public discourse and the report of social life. The results demonstrate the creation of stereotypes, the hierarchy of social practices at an institutional level, and the use of discursive forms that establish hegemonic values and reverberate in the development of marginalized spaces.

Keywords: *Critical discourse analysis. Language. Setor de Diversões Sul.*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar qué papel asumió el diario Correio Braziliense en el proceso de marginación y decadencia del Setor de Diversões Sul. Para este fin, han sido aplicados los preceptos del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y las categorías del Modelo Tridimensional de Fairclough (2001), para analizar las estrategias discursivas utilizadas en el reportaje Setor de Diversões, uma tristeza (1976) e ilustrar el papel mediador y constructivo de las instituciones mediáticas en el discurso público y en el relato de la vida social. Los resultados evidencian la creación de estereotipos, la jerarquía de prácticas sociales a nivel institucional y el uso de formas discursivas que establecen valores hegemónicos y repercuten en el desarrollo de espacios marginados.

Palabras clave: *Análisis crítico del discurso. Lenguaje. Setor de Diversões Sul.*

INTRODUÇÃO

O Setor de Diversões Sul foi planejado por Lúcio Costa (1957) como uma área de concentração de atividades comerciais, adequada ao convívio e à expansão do centro urbano, com cinemas, teatros, casas de espetáculos, cafés, bares, lojas etc. O que se pressupõe é que esse conjunto, que viria a ser o “Coração da Cidade” (CUNHA, 1969, p. 3), como declarou o urbanista, adquiriria um prestígio unânime entre os brasilienses, o que não aconteceu. Em realidade, a apreensão desse espaço aconteceu de tal maneira que resultou em um estigma de lugar marginal e decadente, contrastante ao que se pretendia para o território disposto para a construção da capital e de seus equipamentos.

O Plano Piloto de Brasília e, por consequência, o Setor de Diversões Sul foram idealizados em uma dupla negativa ao velho Brasil: negavam a sua realidade de subdesenvolvimento e a sua vida urbana (HOLSTON, 1993, p. 32). Estariam, assim, “a salvo de ‘toda essa desordem’”, onde “a vida de todo dia é tranquila” e livres dos problemas que afligem a outras cidades do país (HOLSTON, 1993, p. 34). Sob essa perspectiva, esse centro de diversões replicaria a sofisticação e o caráter cosmopolita da vida urbana das grandes capitais (REZENDE, 2014) e configuraria uma “luminosa e alegre realidade” (KATUCHA, 1964, p. 3), como reiterava a mídia tradicional.

No entanto, em pouco mais de dez anos, os seus frequentadores reafirmaram identidades, valores culturais e práticas sociais contrastantes às que o seu desenho urbanístico tentava instituir. É necessário ressaltar, como coloca Rezende (2014, p. 58), que a abertura e a manutenção de estabelecimentos voltados para o público adulto “passou a atrair um grupo de pessoas, tidos como libertinos, que passariam a compor um importante reduto boêmio e sexual da cidade”. Além disso, críticas quanto à conservação, à sujeira, à violência, à baderna, à ineficiência na gestão da urbanização e à afluência ao local de pivetes, homossexuais, mendigos e prostitutas fizeram dali um verdadeiro “submundo” (SAMPAIO, 1979, p. 4) aos olhos da população brasiliense.

Nesta pesquisa, o Setor de Diversões Sul é investigado, primeiramente, como um lugar simbólico, instigante ao imaginário popular e desqualificado por não corresponder às intenções de ocupação e de apropriação manifestadas no seu projeto (REZENDE, 2014). Outros trabalhos se ocuparam em investigá-lo sob uma perspectiva discursiva (e até mesmo textual), no entanto, dado o enfoque e o campo de estudo de seus pesquisadores, há uma clara limitação aos documentos oficiais e ao Relatório do Plano Piloto de Lúcio Costa - um componente fundamental para a simbologia que cerca a capital, mas que, se associado a outros registros textuais, pode apresentar inúmeras outras possibilidades que ainda parecem inexploradas.

Este trabalho, então, tem como objetivo geral identificar qual papel o jornal *Correio Braziliense*, principal veículo de notícias do Distrito Federal, assumiu no processo de marginalização e de decadência do Setor de Diversões Sul. Para tanto, tem-se como objetivos específicos analisar, recorrendo ao Modelo Tridimensional de Fairclough (2001), aparato teórico e metodológico da Análise do Discurso Crítica (ADC), as estratégias discursivas utilizadas na matéria *Setor de Diversões, uma tristeza* (1976); ilustrar o papel mediador e construtivo da mídia no discurso público e no relato da vida social (WODAK, 2004) e de que modo as instituições midiáticas estabelecem valores hegemônicos, poder e dominação através do uso de linguagem.

1. PERCURSO TEÓRICO

Para alcançar o quadro teórico do Modelo Tridimensional de Fairclough, apresentado em *Discurso e Mudança Social* (2001), é necessário, antes, especificar em que noções de discurso e dimensões políticas e ideológicas ele se baseia. Quando especificadas, tornam-se mais simples a abordagem e as implicações da análise do discurso como ‘texto’, ‘prática discursiva’ e ‘prática social’ (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89). Em princípio, é bom revelar as suas críticas à linguística autônoma, considerada por ele um modo a-social de estudo, “que não tem nada a dizer sobre a linguagem e o poder e a ideologia” (FAIRCLOUGH, 1989 *apud* PEDRO, 1997, p. 21), quando, na verdade, a linguagem seria um passo determinante para a emancipação das relações de dominação.

Na tradição dos estudos linguísticos, iniciada por Ferdinand de Saussure (1959), ‘discurso’ aparece como uma noção de atividade individual, uso e *performance* de um sistema preexistente de representações de uma língua e de uma sociedade. Há uma oposição entre *langue* (língua) e *parole* (fala), na qual “a implicação da posição saussureana é que qualquer estudo sistemático da língua deve ser um estudo do próprio sistema, da *langue*, e não de seu ‘uso’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Contrária à posição dos estruturalistas, está a Sociolinguística, em que o uso da linguagem é sistemático e acessível ao estudo científico: “a língua varia de acordo com a natureza das relações entre os participantes em interações, o tipo de evento social, os propósitos das pessoas na interação, e assim por diante” (DOWNES, 1984 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Delinear a discordância para com essas duas abordagens de estudos linguísticos estabelece preceitos básicos para a Análise do Discurso Crítica (ADC): assim como no posicionamento estruturalista, reconhece-se a ideia de um sistema social preexistente aos seus falantes, no entanto, a prática discursiva é constitutiva também de maneira criativa (ativa), de modo que os falantes podem imprimir nela significados que reproduzam, fortaleçam ou transformem a sociedade (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Quanto ao posicionamento sociolinguista, se para os analistas críticos há ali uma superficialidade no exame das estruturas sociais e até uma certa cumplicidade, há um ponto ainda mais incômodo: a compreensão unilateral entre discurso e sociedade.

Por mais porosa que pareça a noção de discurso como prática linguística e social, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se por elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 93), estruturas que foram elas próprias construídas no discurso. O discurso pode ser caracterizado como as estruturas que subjazem aos eventos, como também os próprios eventos. Isto é, um campo de batalha em que ‘prática discursiva’

e ‘evento’ estão sempre em disputa, onde o único resultado possível é “uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

“É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). A prática discursiva é uma prática social e não uma atividade individual reflexo de variedades situacionais. Não há a compreensão de adequar-se em traje e modos para determinado evento social, mas de possibilidade de autonomia sobre as formas de representação e ação no mundo e sobre outras pessoas, portanto, implicações que o discurso pode adquirir na sociedade e em seus participantes. O discurso é uma das mais diligentes formas de materialização de ideologia, de significação, de constituição e de construção do mundo. Ele contribui em todas as dimensões da estrutura social, que, em devolutiva, o moldam e o restringem (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Fairclough (2001) e Halliday (1978) elencam três aspectos dos efeitos construtivos do discurso ou três principais funções da linguagem: as funções ‘interpessoal’, ‘ideacional’ e ‘textual’. A função interpessoal relaciona-se “aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” e “a como as relações sociais entre os participantes no discurso são representadas e negociadas”, enquanto a ideacional “aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações”. Já a função textual, diz respeito a como as informações são “selecionadas como ‘tópico’ ou ‘tema’, e como as partes de um texto se ligam a partes precedentes e seguintes do texto, e à situação social ‘fora’ do texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

“A prática social é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99), assim, deve-se manter em perspectiva a pertinência da dimensão textual e da ‘forma’ para este estudo, como se espera de outras abordagens críticas de análise do discurso. Sob essa perspectiva, não há arbitrariedade nos aspectos formais do texto, ao contrário, entende-se que todos eles podem ser “‘investidos’ política e ideologicamente de formas particulares” (FROW, 1985 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 95) e que, em um contexto geral, “os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103).

Fairclough (2001), nesta obra, organiza a análise textual em quatro itens: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’, que podem ser imaginados em escala ascendente. (1) vocabulário “trata principalmente das palavras individuais”, com atenção não só aos significados prescritos nos dicionários, mas nas disputas dos sentidos das palavras dentro de lutas mais amplas; (2) gramática, “das palavras combinadas em orações e frases”, no aspecto multifuncional das orações, ao combinarem significados ideacionais, interpessoais e textuais; (3) coesão, “da ligação entre orações e frases”, como as estruturas argumentativas e os esquemas retóricos são elaborados a

dependem do tipo de discurso e (4) estrutura textual, “das propriedades organizacionais de larga escala nos textos”, seus aspectos superiores de planejamento e arquitetura.

Os textos, nessa perspectiva, são altamente ambivalentes, abertos a múltiplas interpretações e repletos de significados sobrepostos, diversos e até mesmo contraditórios, mas possuem, também, uma materialidade ímpar. Mesmo que de maneira não-consciente, os participantes do discurso trazem para o texto “conjuntos de ‘traços’ do processo de produção ou um conjunto de ‘pistas’ para o processo de interpretação”, que são um eficaz caminho ideológico (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109). Organizações mais sofisticadas, como a mídia e instituições do governo, “produzem textos de forma a antecipar sua distribuição, transformação e consumo, e neles constroem leitores múltiplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 108), de modo que conseguem reduzir a ambivalência potencial dos textos e antecipar os processos interpretativos do público ao qual se dirigem.

Entre as antagônicas dimensões social e textual, está a ‘prática discursiva’, para a qual Fairclough (2001) distingue outros três itens de análise: ‘força’, ‘coerência’ e ‘intertextualidade’. (5) a força dos enunciados trata dos “tipos de atos de fala por eles constituídos”, do significado interpessoal, da ação social que realizam; (6) a coerência, das partes constituintes do texto com um sentido, da capacidade de inferir sentido de um texto independentemente de coesão explícita e (7) a intertextualidade, da historicidade, “da propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos”.

Elencados os itens de análise da prática discursiva, está posto o “quadro para análise textual que abrange aspectos de sua produção e interpretação como também as propriedades formais dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104). A análise da prática discursiva pode até apoiar-se nas mesmas noções da dimensão textual, porque elas, de fato, se fazem necessárias, mas ela está preocupada com os processos produtivos e interpretativos que assumem todo perímetro e área dos textos. Há de se observar as variáveis, contextos e fatores sociais que contribuíram para a criação dos textos, bem como os seus produtores e os processos por eles utilizados (e declarados), considerando três principais processos: ‘produção’, ‘distribuição’ e ‘consumo’ (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106).

Outros dois conceitos vitais para a ADC são ‘ideologia’ e ‘hegemonia’, componentes do discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116). ‘Ideologia’ consiste em um conjunto de “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117) e, ainda, “caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Desta forma, ideologia surge como orientação de naturalização ou transformação das práticas sociais, que podem contribuir para a reprodução da sociedade e das relações de dominação ou transformá-las (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Fairclough reconhece a existência material da ideologia nas práticas das instituições, “que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (ALTHUSSER, 1971 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 116). Acontece que a produção e a reprodução dessas ideologias nos textos se dão com bastante sutileza, de tal maneira que os leitores se convencem possuidores de certa autonomia, que acaba por ser imaginária (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120). Por isso, a ADC “procura centrar-se na análise das estratégias discursivas que legitimam o controle, que naturalizam a ordem social e, especialmente, as relações de desigualdade” (FAIRCLOUGH, 1985 *apud* PEDRO, 1997, p. 26).

No contexto histórico e cultural da comunicação de massa, Thompson (1995, p. 248) avalia que as instituições passaram a utilizar deste meio técnico para produzir bens simbólicos em larga escala e a difundi-los de forma generalizada. A mediação de formas simbólicas se deu em diversos momentos da história da humanidade, isto é fato, no entanto, a comunicação de massa instituiu “uma ruptura fundamental entre o produtor e o receptor, de tal modo que os receptores têm relativamente pouca possibilidade de contribuir no curso e no conteúdo do processo de comunicação” (THOMPSON, 1995, p. 288). Abre-se, desta maneira, um precedente para a mercantilização dessas formas de representação e para a institucionalização de valores, crenças e identidades que estabelecem e sustentam relações de dominação (THOMPSON, 1995, p. 299).

Tais movimentações, a encargo sucessivo dos mesmos agentes, contribuem para a formação de espaços marginalizados, como o Setor de Diversões Sul, por exemplo. Nas reportagens sobre o SDS, as identidades e as práticas sociais aí ambientadas estão sob domínio de uma instituição, que tem uma agenda que, por categoria, prioriza o interesse de facções das classes dominantes e age com filtros baseados nos valores estabelecidos por esses grupos sociais. As instituições jornalísticas são dotadas de um grau de poder que lhes dá recursos para tomar decisões e realizar seus interesses e, ainda, incorporá-los ao contexto da vida cotidiana e ao conteúdo simbólico da interação social (THOMPSON, 1995, p. 342).

O conceito de hegemonia, proposto por Gramsci (1971), fornece um modo de teorização harmonioso com o que foi abordado como ‘mudança social’ até aqui, sendo definido como “um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assumem formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). A ‘luta hegemônica’ articula e desarticula os elementos que estruturam as relações sociais, dispondo-se sempre para negociação,

de equilíbrio, de consentimento e de domínio sobre as diversas camadas da sociedade (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123).

Para Gramsci, há “uma concepção de sujeitos estruturados por diversas ideologias implícitas em sua prática que lhes atribui um caráter estranhamente composto” e “uma visão de ‘senso comum’ tanto como repositório dos diversos efeitos de lutas ideológicas passadas, como alvo constante para a reestruturação nas lutas atuais” (1971, p. 324 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 123). O tratamento da hegemonia auxilia na análise (e, também, na mudança) da prática discursiva, seja como ‘matriz’, apuração da prática e da estrutura social onde se situam o discurso e as hegemonias vigentes, ou como ‘modelo’, de apuração do próprio discurso como dispositivo de luta hegemônica e de transformação das ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 126).

2. MÉTODOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A sistematização dos processos de coleta de dados e de análise desta pesquisa considera os postulados de Allum, Bauer e Gaskell (2008) e, por conseguinte, a combinação de quatro principais dimensões no processo investigativo e qualitativo, para o que eles consideram “uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais” (2008, p. 18). Os pesquisadores distinguem itens de seleção nessas dimensões que, no presente estudo, foram organizados da seguinte forma: ‘estudo de caso’ em princípios de delineamento, ‘coleta de documentos’ em geração de dados, ‘análise de discurso’ em análise de dados e ‘emancipação e empoderamento’ em interesses do conhecimento (ALLUM; BAUER; GASKELL, 2008, p. 19).

Sob o interesse emancipatório da ADC, como é característico às ciências críticas, há a responsabilidade situar os fenômenos investigados em desafio a pressupostos já apresentados e aceitos acriticamente, devendo-se reconhecer as falsas pretensões das instituições midiáticas, quando “dizem representar um grupo social que, na realidade, não representam” (ALLUM; BAUER; GASKELL, 2008, p. 21). Os artigos de jornal, segundo os pesquisadores, são textos veiculados em meios formais e produzidos conforme as regras e convenções pré-estabelecidas pela lógica do mercado, muitas vezes utilizadas em proveito da visão de mundo do grupo social de seus compradores.

Para apuração dos dados de análise, utilizou-se o acervo da Hemeroteca Digital, com concentração em textos veiculados pelo CB entre 1960 e 1980 e que tivessem ‘Setor de Diversões Sul’ como palavra-chave. Posteriormente, os registros foram catalogados de acordo com período, tipo textual e grau de relevância para a pesquisa, visto que a coleção de dados disponível é extensa e heterogênea, configurando aparições em notícias, reportagens, artigos de opinião e anúncios. A fim

de propiciar uma análise mais precisa dos acontecimentos, foi examinada uma única reportagem sob natureza interpretativa, que tratava diretamente desse espaço como lugar marginal, apesar de uma quantidade considerável de outras ocorrências que, até mesmo de forma não-consciente, causavam o mesmo efeito.

A matéria *Setor de Diversões, uma tristeza* foi publicada em 31/03/1976 na edição nº 4834 do Correio Braziliense e sintetizada na capa do jornal sob o título *Setor de Diversões tem de tudo. Mas ninguém se diverte.*; em ambas as aparições, não há indicação de autoria. Para tratamento analítico da reportagem, foram aplicadas as categorias do Modelo Tridimensional de Fairclough (2001): vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, na dimensão textual, e força, coerência e intertextualidade, para o delineamento dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Além, é claro, dos conceitos de ideologia e hegemonia no âmbito do discurso como prática social e forma de orientação nas lutas sociais e na estruturação da sociedade.

3. SETOR DE DIVERSÕES, UMA TRISTEZA

O título da reportagem, “Setor de Diversões, uma tristeza”, é uma frase declarativa sobre a situação física e de ocupação do Setor de Diversões Sul. Com a disposição dicotômica de significados “diversão” *versus* “tristeza”, o autor declara o seu desapontamento com o estado em que se encontra esse centro comercial, o qual será justificado por uma sequência de registros situacionais usuais no gênero discursivo reportagem.

Conjunto Venâncio, Conic, e o que mais valha: um conjunto de obras perpetuamente inacabadas. Uma série de lojas, cinemas, empresas dos mais variados tipos. E uma imensidão de comércios legais, ilegais, protegidos, semi-protegidos. Numa mescla que é a própria razão de ser da cidade. E isto é o Setor de Diversões Sul.

Para apresentar o Setor de Diversões Sul, o autor nomeia os representativos edifícios Conjunto Venâncio e Centro Comercial CONIC e o amontoado de obras inacabadas que lhes acompanhavam à época. No enunciado “e o que mais valha:”, subentende-se, pelo contexto linguístico, a entonação irônica em antecipação do que seria apresentado como sua estrutura física, como em “e o que mais tenha valor (ainda que forçosamente):”. Assim, o uso de dois pontos antecipa uma oração em função de aposto, para identificar o que vale ser mencionado: qualquer outra estrutura física, finalizada ou não, que ocupasse o território mais privilegiado da cidade.

Das mais duras críticas feitas à governança da capital, sem dúvida, o descaso com a finalização de seu centro urbano foi uma das principais. Por questões burocráticas, imobiliárias e governamentais, as obras foram arrastadas indiscriminadamente por mais de uma década, reduzindo

a construção do que deveria ser o mais importante centro cultural de Brasília à poeira e aos edifícios, “um conjunto de obras perpetuamente inacabadas”. Há um exagero proposital na significação do advérbio “perpetuamente”, em ênfase ao tempo que as obras ocuparam e ainda ocupariam, caso fossem completadas. Nos espaços já em uso, eram oferecidos serviços dos mais variados tipos, dada a clientela heterogênea e a variedade de estabelecimentos ali situados.

O encadeamento de significados em “e uma imensidão de comércio legais, ilegais, protegidos, semi-protegido” guia todo o esquema retórico e o quadro de identidades que será composto no texto. A primeira dupla de adjetivos, “legais” e “ilegais”, separa o comércio em estabelecimentos que estão ou não dentro da legalidade. Mas esse critério de categorização parte, também, de uma perspectiva social, em como essas atividades e esses profissionais são vistos pela sociedade - aqui, os leitores do Correio Braziliense. Que é o eixo lógico da segunda dupla, “protegidos” e “semi-protegidos”, que certifica a validação e a proteção social que têm esses estabelecimentos, seja por direitos trabalhistas, por força policial, por prestígio, enfim, por todo o aparato político, cultural e social que lhes é garantido para manutenção das hegemonias vigentes.

Começa pela mulher da tapioca, acarajés e correlatos refestelada num corredor e que fica surpresa. “Por que a fotografia, seu moço?” Não é por nada, não minha senhora. Só para mostrar para os leitores do Correio Braziliense como vive o Venâncio e agregados”. E ela serve uma tapioca fresquinha e um acarajé cheio de pimenta. “Venâncio é isto aqui, não seu moço? Cuidado com a pimenta”.

Neste trecho, é apresentado o primeiro sujeito da reportagem: a “mulher da tapioca, acarajé e correlatos”. A sua identidade é elaborada não pelo seu nome e pela sua ocupação, como de costume em discursos jornalísticos, mas pelo tipo de comida que ela vende. São pratos da culinária indígena e africana, do hábito das regiões norte e nordeste, que costumam ser vendidos em barracas improvisadas em locais de grande movimentação, como o próprio SDS. Para ampliar o marco referencial de análise da ideologia, segundo Thompson (1995, p. 127), é fundamental reconhecer que existem relações de poder sistematicamente assimétricas baseadas em fatores diferentes dos de classe, como gênero, origem étnica, raça, religião e grupo cultural.

O repórter, como redator e mediador da interação em questão, é responsável por orquestrar a hierarquização de vozes e selecionar quais informações serão divulgadas, no diálogo com seus entrevistados e no texto. Os indícios de sua aclamação de poder são evidenciados pela situação que envolve os participantes e pela força dos enunciados, na ação social que salta aos atos de fala. No trecho seguinte à indagação da entrevistada, ele responde-a sem explicitar por qual real motivo estão ali e não julga necessário fazê-lo, atendo-se ao serviço que está sendo prestado, e ação é continuada com “e ela serve uma tapioca fresquinha e um acarajé cheio de pimenta”.

A resposta do autor, “mostrar para os leitores do Correio Braziliense como vive o Venâncio e agregados”, certamente condiz com o objetivo da reportagem, mas com um propósito maior latente: mostrá-los a inadequação dos que ocupam o Setor de Diversões Sul como pertencentes, quando não o são. O vocábulo “agregados” remete à significação do que é inadequado, sem vínculo formal, mas também do que é serviçal, que “vive de favor”. Aqui e no restante do texto, essa inclinação ao estranho para descrever a identidade dos sujeitos garante a provisão dos papéis no jogo da reprodução social e a submissão desses indivíduos.

Tomamos cuidado, que conselho de baiana não é de se jogar de lado. E esbarramos de cara numa loja de conselhos espirituais, umbanda, candomblé. Mal estamos fotografando o anúncio de consultas espirituais e lá sai um pai de santo meio para o furioso. Mas o distinto não nos perguntou de que tratamos? Explicamos que a reportagem é ao natural, “sistema moderno”, para ver o que acontece, inclusive para colher as “broncas naturais do lugar”. “O senhor é uma delas?”. O distinto desmente: muito pelo contrário, o que é homem muito católico, até pouco dado ao candomblé. Só mesmo sua senhora é que se preocupa com essas coisas e ele já vai lá para dentro dar calma a mãe de santo meio preocupada com esses repórteres que ficam imaginando poder flautar pelo Venâncio sem serem presentidos pelos poderes espirituais.

Em “conselho de baiana não é de se jogar de lado”, o autor retoma o uso dos estereótipos para ratificar a distância da situação descrita da sua realidade social e de seus leitores. O efeito de conselho espiritual em cima de uma situação cotidiana, que não apresenta nenhum resquício de ligação com qualquer tipo de superstição, reforça a criação de um ambiente e de personagens de natureza mítica. É o que traz a apresentação do segundo sujeito da reportagem, encontrado em uma loja de conselhos espirituais, umbanda, candomblé, referido como “um pai de santo meio para o furioso” e, posteriormente, como “distinto”. O vocábulo é utilizado, daí em diante, de forma irônica, para referenciar o indivíduo e tratá-lo como diferente.

Com a pergunta “mas o distinto não nos perguntou de que tratamos?”, o autor estabelece um canal de comunicação direto com os seus interlocutores, antecipando a reação que teriam ao ler o trecho anterior, que mostrava a indignação do pai de santo. Esse recurso familiariza os consumidores do jornal e também os aproxima do argumento que está sendo levantado. Já o entrevistado, é colocado no enquadre oposto. Após a descrição do modelo de reportagem, que acontece na situação *in loco*, “inclusive para colher as broncas naturais do lugar”, a pergunta “o senhor é uma delas?” o interpela a ser tratado com complacência a depender de sua resposta.

O segundo sujeito, descrito equivocadamente como um pai de santo, é, na verdade, um homem católico (ou apresenta-se assim pelo enquadre da reportagem) que acompanha a sua esposa em atividades voltadas para o candomblé. Com ela, “a mãe de santo meio preocupada com esses repórteres que ficam imaginando poder flautar pelo Venâncio sem serem presentidos pelos poderes

espirituais”, se persiste na ideia de conexão com o “mundo do além”, através de guias espirituais, sabedorias antigas, conselhos etc. Na primeira coluna do texto, as identidades sociais dos sujeitos são estabelecidas com inclinação ao estranho e ao exótico, conformadas em uma ligação ao sagrado na cosmologia das religiões de matriz africana.

Acalmado o mundo do além, passamos a tratar do mundo da terra, ou mais precisamente, dos restaurantes e bares.

Há um mundo deles, e sua especialidade é o tira-gosto, a cachaça e a cerveja. O tira-gosto não tanto por ser uma especiaria para o estômago, mas um engodo com o fígado. Qualquer botiquineiro sabe que o fígado paga muito melhor que o estômago, principalmente quando o álcool sobe à cabeça. E o problema, então, é ganhar dinheiro no tira gosto.

E como ganham dinheiro! Há botecos de tudo quanto é tipo, de tudo quanto é jeito. Depois de nos fartamos de ver como é que se faz cachaça com qualquer coisa misturada e as mil maneiras de garantir que uma cerveja está bem gelada, preferimos descer ao subsolo. O lugar onde o Venâncio, o Conic e correlatos vão ter, um dia, uma garagem.

O trecho “Acalmado o mundo do além, passamos a tratar do mundo da terra”, estabelece, simultaneamente, mudanças no tópico e nas propriedades organizacionais do texto. A aplicação desta oração dá as condições necessárias para a cisão do tema e do universo social que se apresentava, para uma outra face do Setor de Diversões Sul, a do “mundo da terra”, isto é, dos bares e restaurantes. Dois procedimentos textuais complementando-se: a estrutura, com a divisão de temáticas e de “universos” por coluna, e a coesão, com a lógica em que a mensagem e os elementos do texto são organizados para persuadir o leitor.

No primeiro parágrafo, a sentença “Há um mundo deles” é utilizada novamente para situar o leitor nesta mudança de perspectiva e, também, para fazer alusão à variedade de estabelecimentos instalados no SDS, de diferentes propostas, posições, aspectos, “de tudo quanto é tipo, de tudo quanto é jeito”. Ainda na década de 70, queixava-se de que Brasília, sem praia e sem futebol, não oferecia condições de lazer para os seus moradores nos fins de semana, principalmente para aqueles que não tinham uma situação financeira favorável. Restavam os bares, que se espalharam por toda a cidade e se fizeram o principal programa do grande público aos sábados e domingos.

Embora o autor descreva o SDS como um cenário boêmio e até mesmo com aspectos de associação à malandragem, ele não silencia as demandas de seus locatários. Precisamente porque esse enunciado e esse espaço, “o lugar onde o Venâncio, o Conic e correlatos vão ter, um dia, uma garagem”, são dedicados aos comerciantes que colaboram com a lógica de mercado e, por isso, merecem que suas demandas sejam divulgadas e atendidas. Em contraposição a “Venâncio e agregados”, sujeito composto empregado como forma de referência aos locatários e ambulantes da primeira coluna, há uma reformulação para “Venâncio, o Conic e correlatos”, que expressa relação e vínculo formal.

E lá encontramos seu Gonçalo e dona Conceição.
Seu Gonçalo e dona Conceição são um tipo de mão de obra muito especial. E também muito desconfiado.
Maria José, filha de dona Conceição, ficou uma fera com a reportagem:
- Mãe, o que é que eles querem?
- Nada, menina. Apenas mostrar como se vive no Venâncio e agregados.
- Sei lá se isso é bom ou mau.
Foi um custo mostrar que não estávamos para fazer mal a ninguém. E então dona Conceição e seu Gonçalo nos contaram como estão no barraco de madeira no fundo daquela imensidão de concreto. Ambos são donos de cantina de obras. As obras em que seu Gonçalo está metido duram quatro anos, e ele vive lá há dois anos e meio. Dona Conceição está há um pouco menos tempo. Na verdade, o pessoal de obras é pouco. E então, para compensar, eles servem comida também para gente de fora das obras. São outro tipo de restaurante, no subsolo, de folhas de madeira.

Ainda no subsolo, são introduzidos os sujeitos “seu Gonçalo” e “dona Conceição”, com o uso de formas de tratamento seguidos de nome próprio, indicando gênero, idade e determinado nível de respeito. O emprego dos pronomes demonstra uma preocupação, não só em nomear e caracterizar esses indivíduos, mas em compor uma imagem positiva sobre os aspectos interpessoais da situação, entre os participantes da ação e para os leitores do texto. A caracterização cuidadosa é continuada com o predicado nominal “são um tipo de obra muito especial” e “também muito desconfiado”, contrastando com a produzida anteriormente para identificar o casal formado por “um pai de santo meio para o furioso” e “sua senhora”, uma “mãe de santo meio preocupada”.

Em seguida, o autor dá início à composição de outra potente forma simbólica: duas pessoas de idade avançada exercendo suas funções profissionais em condições improvisadas, material e legalmente, oprimidas pelas condições de trabalho e da cidade. Assim, com a frase “E então dona Conceição e seu Gonçalo nos contaram como estão no barraco de madeira no fundo daquela imensidão de concreto”, o SDS é descrito, pela primeira vez, com aspecto glorioso e opressivo, e esses trabalhadores, ainda que em condições humildes, se veem na posição de sustentar essa máquina de construção, que é a fonte de seu próprio sustento.

Há, claramente, uma movimentação no texto para humanizar esses dois indivíduos, em posições que podem ser benquistas pelos leitores do CB, como demonstra a descrição de suas características, trajetórias, condições e modos de trabalho. Além disso, diálogos e discursos diretos são sinalizados com o uso de travessão. A segunda coluna do texto tem como tópico os serviços de alimentação do SDS e as condições de trabalho que o centro comercial dispõe. Apesar de parte desses estabelecimentos terem condições impróprias de trabalho e até mesmo ilegais, desfrutam da proteção da opinião pública e são julgados como trabalhadores respeitosos.

Outro comércio existente é o dos artífices,
Um deles, logo à entrada, diz que vem da Argentina e vai para Belém. Outro, vem de Recife e não sabe para onde vai. O que fazem? Pulseiras, berloques. Ganham em média cem cruzeiros por dia. Em compensação, vivem ao contato humano, em perpétua locomoção. E não são benvistos pelo

“rapa”.

O rapa, segundo a loja de artesanato do Venâncio, existe justamente para dar jeito nesses “hippies” que vivem viajando e vendendo artesanato de um local para outro. Artesanato bom, segundo a loja mantida pela Fundação Educacional, é só de “hippies” cadastrados, que vendem na Torre de Televisão e moram em Brasília, ou de outros, melhor situados que vendem diretamente às lojas da Fundação. De onde já se vê que “hippies” também têm classe social.

O início da terceira coluna é guiado por um outro tipo de comércio, o dos artífices, produtores de trabalhos manuais, como pulseiras e berloques. O perfil dos artesãos ali presentes é traçado em referência às características do movimento *hippie*, antes mesmo do termo ser introduzido no texto. Para isso, o autor traz particularidades já disseminadas em senso comum, como o estilo de vida itinerante, de “perpétua locomoção” e de “contato humano”, opositor ao materialismo e aos modos tradicionais de consumo e da sociedade. A ideia de grupo (e diferença) cultural é reiterada com as propriedades de indefinição dos pronomes e de flexão dos verbos na terceira pessoa do plural.

O autor deixa a descrição do “rapa”, nome popular do instrumento de fiscalização de ambulantes, a encargo da “loja de artesanato do Venâncio” e da “loja mantida pela Fundação Educacional”. Não é apresentado o perfil de nenhum dos artesãos informais e nenhum registro de fala deles, mas a perspectiva de seus concorrentes, em situação de legalidade. Os sujeitos são os próprios estabelecimentos, alinhados à ordem governamental e capazes de ditar o que é ou não uma boa produção artesanal. Esse mecanismo isenta o autor de demonstrar a sua opinião e causa uma falsa impressão de imparcialidade, quando, na realidade, estão sendo assegurados recursos discursivos desproporcionais que exemplificam a provisão de relações de dominação.

O Venâncio é uma obra incompleta. Mas um vendedor de livros, meio filósofo, observa que as pirâmides também o foram, e toda galeria em qualquer metrópole, quando termina de ser construída geralmente é caso de polícia. Haja visto a Guatapará e outras em São Paulo... Mas, todos no Venâncio, tem queixas da frequência, dos corredores inacabados, do tráfego de mulheres e até de maconha em alguns lugares. Isso dá a galeria um ar cosmopolita, que ninguém sabe dizer se é um bem ou um mal. Todavia, todos comerciam no meio desse ambiente, com lojas sendo perpetuamente desfeitas, com os aluguéis sempre perdendo valor e com as fachadas para o Eixo sempre modificadas por mármore para recuperar o valor.

A polissemia do vocábulo “obra” é explorada para tratar do espaço físico em questão como uma obra de construção civil, em seu sentido denotativo, e como uma obra de arte, em uma saída metafórica para integrar o entrevistado, um “vendedor de livros, meio filósofo”, na reportagem. O livreiro compara a incompletude do SDS às pirâmides, tipo de construção singular e de proporções inalcançáveis para um projeto que sequer foi concretizado como demandava seu plano inicial, mas que é o mais próximo que Brasília tem a oferecer em termos de construtos simbólicos e de

promessa de grandiosidade. Ademais, é posta uma outra máxima impeditiva: não haveria outro destino possível para uma construção dessa magnitude no Brasil sem que houvesse crimes de corrupção e desvio de verba pública, já que “toda galeria em qualquer metrópole, quando termina de ser construída geralmente é caso de polícia”.

Nos trechos seguintes, os pronomes “todos” e “ninguém” expressam indefinição e preterição quanto às identidades dos sujeitos e às suas respectivas posições no ambiente e posicionamentos sobre o tópico da reportagem. Apesar da disposição do vendedor entrevistado em encontrar beleza nas vias de uma grandiosidade subversiva, o autor afirma que todos os comerciantes, ainda que mantenham seus comércios em atividade, têm queixas às condições de manutenção, limpeza e frequência do Setor de Diversões Sul. O substantivo “queixa” é empregado na conotação de lamentação, de uma denúncia não ouvida. Ainda assim, toda essa incongruência, “um ar cosmopolita, que ninguém sabe dizer se é um bem ou um mal”, assume tal posição no imaginário popular a ponto de se tornar uma realidade sem possibilidade de mudança.

Nesse ambiente, era dado suporte aos trabalhadores da região e, nos subsolos, ao cair da noite, se iniciavam atividades voltadas ao entretenimento adulto, boêmio e sexual. A instalação desse comércio “adulto” foi favorecida pela disposição do espaço em galerias, com becos e vielas, pela subutilização das lojas e pela proximidade de pontos tradicionais de prostituição em setores vizinhos (REZENDE, 2014). No último complemento, “tráfego de mulheres e até de maconha em alguns lugares”, a palavra “tráfego” é usada em acepção a fluxo de mercadoria, articulando tráfico de drogas e prostituição feminina como equivalentes. Essa equivalência, no entanto, logo é minada pela surpresa e pelo cúmulo ao uso e venda de maconha, visto o emprego do advérbio “até”, destoante à normalidade com que se mostra o autor em relação à prostituição no local.

Entre a decadência do inacabado e a construção daquilo que jamais parece ter fim, fica uma dúvida do brasiliense. Não importa: de qualquer maneira há inúmeras restrições, inúmeras dificuldades, inúmeros lados negativos. Durante o dia, o conjunto tem o aspecto da babel que nunca será construída.
--

Em “entre a decadência do inacabado e a construção daquilo que jamais parece ter fim”, há, novamente, uma referência ao estado da estrutura física detalhada no início do texto e ao distanciamento da situação atual do projeto urbanístico de Lúcio Costa. Os espaços em uso já se encontravam em decadência e em constante renovação; o que poderia ser e se aproximar do plano original, nunca será construído. O emprego da forma contraída particularizante “do”, preposição mais artigo, em “uma dúvida do brasiliense” unifica os vários moradores da cidade em uma identidade singular, possuidora dos equipamentos da capital e relevante na equação de formulação

da reportagem. Há a especulação de uma dúvida comum entre a população brasiliense, que, vez ou outra, reflete sobre o que poderia ser esse centro comercial, finalizado como lhe é e foi possível.

A ideia de um problema a ser resolvido não é mencionada concretamente ou resumida em uma única passagem do texto. É detalhada por uma série de registros situacionais possíveis no gênero escolhido pelo repórter, para alcançar uma leitura, uma interpretação comum capaz de entoar uma incógnita coletiva: há salvação para o Setor de Diversões Sul? Ainda que houvesse, o autor reitera que são muitos os impeditivos para a resolução dessa situação, nunca mensurada em alto e bom som. A ideia de um problema falido é alargada textualmente com a repetição do adjetivo “inúmeras” antes de cada substantivo, visto que, pelas convenções formais, ele poderia ser omitido nas demais ocorrências. É uma repetição proposital e enfática.

No encerramento do texto, é feita uma referência ao Mito da Torre de Babel, interpretado em contexto semelhante por Freitag em *Utopias Urbanas* (2002). A socióloga reconta a passagem bíblica do livro de Gênesis (11,1-9) em que os homens se puseram a construir uma cidade e, nela, uma torre tão alta que alcançaria aos céus. Deus, ao presenciar tamanho orgulho e arrogância, resolveu puni-los confundindo-lhes a língua: a incompreensão fez com que abandonassem a construção e se dispersassem sobre a face da terra. No caso da reportagem, o recurso da intertextualidade evoca os sentidos fundados no mito e rememora as instituições internalizadas no imaginário social, passíveis de naturalização ou mudança e baseadas em dois pilares comuns: a cidade e a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É unânime aos que se dedicaram a estudar sobre a construção de Brasília que o seu projeto é de vasta simbologia e de uma dimensão utópica robusta. Lúcio Costa destinou o território mais privilegiado da região para a construção do seu centro de diversões, como forma de lhe conferir a vitalidade urbana desejada. A implementação do Setor de Diversões Sul trazia a promessa que Brasília passaria a ser possuidora de um espírito, um coração pulsante, assim como o Rio de Janeiro e as grandes capitais mundo afora (REZENDE, 2014). Os chavões da construção do coração da cidade estavam por todos os lados e o Correio Brasiliense mantinha-se como um de seus principais apoiadores, em função, justamente, de veicular informações que contribuíssem para o êxito da instalação da nova capital.

Em poucos anos, a concretização do conjunto comercial e o fluxo de identidades e de práticas ali ambientadas sucederam de maneira oposta ao que vendia o projeto do Plano Piloto e em toda a propaganda que lhe acompanhava. Parte-se desse pressuposto na matéria analisada, em que o

autor utiliza uma técnica análoga a métodos obsoletos da etnografia, com vícios e digressões estereotipadas de alguém que desbrava terras desconhecidas e relata a cultura de uma nova tribo para os seus iguais. As formas discursivas, o conteúdo e a distribuição têm inclinação a interesses discriminatórios e dominadores, funcionando como um instrumento de reivindicação de um espaço desqualificado por não corresponder às intenções de ocupação e de apropriação manifestadas no seu plano inicial.

Na reportagem, é possível averiguar investimento político e ideológico nos termos empregados (vocabulário) para referenciar as identidades e as relações sociais descritas, como na variação no uso das palavras “agregados” e “correlatos” a depender do prestígio social de seus referentes. Outro exemplo são os índices de indefinição dos pronomes “todos” e “ninguém” para tratar dos frequentadores do centro comercial, enquanto “brasiliense”, precedido de artigo definido, marca social e gramaticalmente a identidade dos leitores do jornal. No nível constituinte das sentenças (gramática), as funções discursivas são articuladas de modo a orquestrar a hierarquização de vozes, seja para preteri-las ou certificá-las, quando convém ao autor demonstrar afinidade aos participantes da interação ou aos leitores do texto.

Os aspectos superiores de planejamento do texto (estrutura textual) ordenam temáticas, tópicos e “universos” por colunas de forma condizente com a posição retratada dos espaços, estabelecimentos e sujeitos na situação extralinguística. As organizações midiáticas de mais sofisticação dependem, para um processo interpretativo eficaz, de pistas de coerência e rastros de um caminho ideológico pautado no público ao qual se dirigem. Neste caso, o principal objetivo é mostrar aos leitores do Correio Braziliense em que situação se encontra o Setor de Diversões Sul e quem são seus frequentadores, com efeito catalisador ou motivador de uma interpretação capaz de propiciar um desapontamento unificado, ainda que por parte de muitos. Para isso, as estruturas argumentativas e os sentidos dos esquemas retóricos (coesão e coerência) são elaborados a partir de registros situacionais com inclinação ao exótico, ao conflito e à diferença sociocultural.

No âmbito da prática discursiva, a ação social dos enunciados (força) reitera as posições interpessoais cristalizadas na estrutura social, dispondo os sujeitos da reportagem em um enquadre de preterição e, do lado oposto, os leitores, a quem se busca tratar com familiaridade. As formas discursivas são manuseadas, também, em referência a outros textos (intertextualidade) e a movimentações políticas, sociais e culturais, que aconteceram dentro e fora da estrutura física do Setor de Diversões Sul, veiculadas em outras matérias do jornal. O alcance e os recursos da mídia fornecem uma forma institucionalizada de circular códigos e normas culturais, baseadas em práticas enraizadas em estruturas materiais e concretas, capazes de reverberar no desenvolvimento de espaços marginalizados, como o que aqui está sendo tratado.

Como prática social, os conceitos de ideologia e hegemonia auxiliam no tratamento do discurso como participante na construção do mundo e na articulação de dispositivos passíveis de negociação, equilíbrio, consentimento e domínio nas diversas camadas da vida em sociedade. Os modos de representação de entidades, identidades e relações sociais podem ser mercantilizados pelas instituições midiáticas com base em valores, crenças e interesses que priorizam a marginalização de determinados *habitats* sociais dentro das cidades, prevendo apenas beneficiar a visão de mundo de seus consumidores e investidores. A mídia demonstra, no caso do Setor de Diversões, ter um papel fundamental na qualificação das relações que se desenvolveram nesse espaço e a capacidade de ressoar essa valoração no nível das massas e na formação do discurso público e do imaginário social da população brasiliense.

REFERÊNCIAS

ALLUM, N. C.; BAUER, M. W.; GASKELL, G. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-35.

CORREIO BRAZILIENSE. SDS: imagem feia de Brasília. *Correio Braziliense*. Brasília, n. 5455, p. 11. 30 dez. 1977. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/028274_02/98352. Acesso em: 15 dez. 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. Setor de Diversões tem de tudo. Mas ninguém se diverte. *Correio Braziliense*. Brasília, n. 4834, p. 1. 31 mar. 1976. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/028274_02/72767. Acesso em: 15 dez. 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. Setor de Diversões, uma tristeza. *Correio Braziliense*. Brasília, n. 4834, p. 15. 31 mar. 1976. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/028274_02/72767. Acesso em: 15 dez. 2020.

COSTA, L. Relatório. 1957. In: GDF. *Relatório do Plano Piloto de Brasília*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 1991. p. 18-34.

CUNHA, A. Visto, lido e ouvido. *Correio Braziliense*. Brasília, n. 3022, p. 3. 19 out. 1969. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/45557. Acesso em: 15 dez. 2020.

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 89-131.

FREITAG, B. Utopias urbanas. In: *Cidade dos Homens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 173-191.

HOLSTON, J. O Mito do Concreto. In: *A cidade modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 9-36.

KATUCHA. Sociais de Brasília. *Correio Braziliense*. Brasília, caderno 2, n. 1191, p. 3. 08 ago. 1964. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/15276. Acesso em: 15 dez. 2020.

PEDRO, E. R. Análise Crítica do Discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *In: Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46.

REZENDE, R. *Centro de Brasília: projeto e reconfiguração: o caso do Setor de Diversões Sul - Conic*. 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Departamento de Teoria e História em Arquitetura, 2014.

SAMPAIO, K. Segurança fundamental. *Correio Braziliense*. Brasília, n. 5837, p. 4. 23 jan. 1979. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/028274_02/116184. Acesso em: 15 dez. 2020.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

WODAK, R. Do que trata a ACD: Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*. Santa Catarina, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004.

ARTIGO

**“TEM HORA PRA TUDO”: A (RES)SIGNIFICAÇÃO PUBLICITÁRIA DA
VIVO EM “CONEXÃO” AO MERCADO DO ISOLAMENTO**

*“Tem hora pra tudo”: The reframing advertising of VIVO in “Conexão” to the
isolation market*

*“Tem hora pra tudo”: La (re)significación publicitaria de la VIVO en “Conexão” al
mercado del aislamiento*

Tacicleide Dantas Vieira¹
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte)

Gabriella Cristina Vaz Camargo²
(Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCLAr)

Recebido em: março de 2021
Aceito em: maio de 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.37030

¹ Possui graduação em Letras Língua Portuguesa, mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada – pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: tacicleide.vieira@ifrn.edu.br

² Possui graduação em Letras Português-Inglês e mestrado em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC). É doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara (UNESP/FCLAr) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (código de financiamento 001). E-mail: gabriella.v.camargo@unesp.br.

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus tem (re)configurado diversos projetos de dizer, nas variadas esferas da comunicação discursiva. Na publicidade, as respostas suscitadas foram rápidas. Um exemplo disso é o enunciado “Conexão” (2020), pertencente à campanha “Tem hora pra tudo” (2018/2020), da VIVO, o qual é corpus da análise. Com o objetivo de interpretar esse filme publicitário na sua unidade enunciativa concreta e viva, compreendendo seus sentidos/valores/posicionamentos, recorreremos às proposições teórico-metodológicas bakhtinianas, sobretudo às noções de cronotopo, signo ideológico e enunciado. Pelas análises, constatamos que as escolhas enunciativas da marca ressignificam sua campanha pela “conexão” (virtual) como valor social e(m) mercadoria.

Palavras-chave: signo ideológico; enunciado; cronotopo pandêmico; filme publicitário; VIVO.

ABSTRACT

The pandemic of the new coronavirus has (re)configured several projects of saying, in the varied spheres of discursive communication. In advertising, the responses elicited were quick. An example is the utterance “Conexão” (2020), which belongs to VIVO's campaign “Tem hora pra tudo” (2018/2020), which is the corpus of the analysis. In order to interpret this advertising film in its concrete and living enunciative unit, understanding its meanings/values/positions, we resort to Bakhtinian theoretical-methodological propositions, above all to the notions of chronotope, ideological sign and utterance. Through the analysis, we found that the brand's enunciative choices resignify its campaign for the “connection” (virtual) as social value and merchandise.

Keywords: ideological sign; utterance; pandemic chronotope; advertising film; VIVO.

RESUMEN

La pandemia del nuevo coronavirus ha (re)configurado diversos proyectos de decir, en las variadas esferas de comunicación discursiva. En la publicidad, las respuestas suscitadas fueron rápidas. Un ejemplo de ello es el enunciado “Conexão” (2020), perteneciente a la campaña de publicidad “Tem hora pra tudo” (2018/2020), de VIVO, corpus de nuestro análisis. Con el objetivo de interpretar esa película publicitaria en su unidad enunciativa concreta y viva, comprendiendo sus sentidos/valores/posicionamientos, recurrimos a las proposiciones teórico-metodológicas bajtínianas, sobre todo las nociones de cronotopo, signo ideológico y enunciado. Por los análisis, constatamos que las elecciones enunciativas de la marca ressignifican su campaña por la “conexión” (virtual) como valor social y (en) mercancía.

Palabras clave: signo ideológico; enunciado; cronotopo pandémico; película publicitaria; VIVO.

INTRODUÇÃO

A comunicação publicitária, veiculada em mídias cada vez mais convergentes (JENKINS, 2009), na sua finalidade de divulgar produtos e de construir identidades de consumo, arquiteta-se complexamente, seja em condições normais, seja em circunstâncias atípicas. No entanto, em situações de crise, de recessão ou de retração econômica, seu fazer social certamente se redimensiona e suscita inteligibilidade.

Como seus enunciados, nomeadamente, os filmes publicitários, estão sempre em interlocução direta com a sociedade, desenvolvendo projetos discursivos orientados por expectativas de rendimento e de entretenimento, eles se configuram como unidades responsivas e responsáveis (BAKHTIN, 2012), (re)construídas, discursivamente, no reflexo e na refração da realidade (VOLÓCHINOV, 2017) a que se dirigem. Embora muito se saiba sobre a atividade da publicidade e sobre sua implacável cobrança de renovação, muitas vezes traduzida por “reinvenção publicitária”,

as mudanças de pauta, de formato, de modelo e de práticas são um desafio longe de ser vencido ou totalmente compreendido.

No contexto da crise, ainda mais uma de ordem mundial como é a pandemia do novo coronavírus, são inúmeras as implicações sobre os enunciados feitos para vender, principalmente porque, diante de uma emergência sanitária global, o consumo mercadológico, nos moldes estabilizados nos últimos tempos, tornou-se insustentável, injustificado, inviável.

Com a recomendação e, em alguns casos, a obrigatoriedade de isolamento social, práticas presenciais de consumo foram interdidas. Mesmo as virtuais foram reavaliadas, subordinadas à dúvida da necessidade ou ao juízo da importância neste momento. Como o consumo é uma atividade social, de repercussão pública e de reputação comunitária, com o isolamento, ele e o discurso que o alimenta, o publicitário, precisaram ser ressignificados, remodelados e readequados.

Nesse quadro de instabilidade, em que prevalecem produtos e serviços ditos “essenciais” – na sua lista cada vez maior, característica da Sociedade de Consumidores (BAUMAN, 2008) –, um deles parece ser ainda mais sintomático do tempo que vivemos: o produto da conexão virtual, um serviço das operadoras de telefonia móvel. O discurso que o propaga tende a tornar-se ainda mais audível, sobretudo porque dialoga com a máxima social “fique em casa”. Em outras palavras, sua publicidade é a que oferece os planos, os pacotes e as promoções da comunicação à distância, remota, on-line, respondendo pela conexão virtual “em casa”. Trata-se, portanto, de um serviço consensualmente essencial, uma vez que possibilita desde o acesso a experiências de lazer até a atividades de trabalho remoto. Diante disso, o projeto de dizer voltado a ele é expressivamente potencializado pela conjuntura do confinamento social.

Ainda assim, o discurso que (o) vende não está livre do sufoco econômico, das tensões ideológicas e das perdas incalculáveis agravados pela pandemia. Não se pode desconsiderar o solo social árido que ancora essa publicidade, o discurso que ela comunica e a repercussão que ele tem. Desse modo, ciente da crise e do potencial de seu serviço no atual contexto, a VIVO, uma das maiores empresas do ramo da telefonia móvel no Brasil, explora o princípio social inscrito na *hashtag* #fiqueemcasa por meio da sua já conhecida campanha “Tem hora pra tudo”.

Inicialmente atrelada à problematização sobre o uso das tecnologias, tal campanha, lançada no final de 2018, com vistas não só à promoção dos diferentes tipos de conexão, mas, sobretudo, à desconexão em determinadas horas, construiu uma proposta de consciência crítica extremamente persuasiva, uma vez que, do modo como foi arquitetada, transferia ao consumidor da empresa a convicção de equilíbrio, evocada por sua publicidade. Ser cliente VIVO, no caso, seria investir-se da sensação de consumo/uso consciente da tecnologia.

Em 2020, curiosamente, essa campanha foi retomada, reconfigurada e realinhada ao propósito de valorização do isolamento social e da “conexão virtual” – serviço vendido pela empresa –, estabelecendo-se na tangente do ponto de vista fundante (o de incentivar a desconexão). Agora, ela tornou-se entusiasta de um tipo específico de conexão, o que só uma empresa como a VIVO pode oferecer, e se vale do mesmo título, “Tem hora pra tudo”, para acentuar sua mensagem com novo tom, definido em consonância com as ênfases axiológicas deste tempo e deste espaço de pandemia.

Assim, como partícipe de uma corrente mercadológica em que releituras, adaptações e novas condutas do enunciar/anunciar precisaram ganhar cena, essa campanha exemplifica como os processos de reflexão e refração sígnicas/ ideológicas em circulação se expressam na própria (re)formulação da publicidade fílmica. Mais especificamente, ela comunica como a VIVO tem se posicionado discursivamente, pela proposição de enunciados concretos a um só tempo com apelo comercial e com eco social.

Considerando os olhares contrários e contraditórios que essa campanha acumula, e a partir dos quais ela se pauta, parecendo conciliar valores aparentemente tão distintos, como conexão e desconexão, buscamos nos aproximar da configuração enunciativa de um de seus filmes (o primeiro da pandemia) e interpretá-la dialética e dialogicamente no seu plano modalizado pelo propósito de preservar o vínculo da marca com o consumidor nesse contexto.

Em “Tem hora pra tudo”, a VIVO ressignifica, de acordo com os valores em voga, uma mensagem já popularizada, numa comunicação que parece eminentemente social, de apoio a uma causa coletiva, mas gestada para vender, para predispor à compra, à sua conexão em casa. A fim de compreender esse movimento e esse plano de sentido, suscitado nesse contexto *sui generis*, aliamonos ao Círculo de Bakhtin para, em perspectiva dialógica, analisar o enunciado “Conexão”, como elo discursivo de “Tem hora pra tudo”. Divulgado na televisão e nos canais de internet, pouco depois de a Covid-19 levar a sociedade brasileira ao isolamento, o enunciado parece privilegiar o discurso da coletividade acima de qualquer interesse comercial e/ou individual. No entanto, ao fazê-lo, impulsiona o caráter e o serviço da marca, avaliados, por conseguinte, respeitosa e positivamente, o que instiga reflexões sobre as atuais pretensões e configurações publicitárias.

Tendo em vista essas considerações preliminares, a seguir, discutiremos algumas noções teóricas bakhtinianas basilares para a compreensão objetivada, quais sejam, cronotopo discursivo, signo ideológico e enunciado concreto. Elas orientam a análise empreendida, disposta ao cotejo como expediente metodológico.

1. O CRONOTOPO DA PANDEMIA

Em seu denso ensaio sobre as formas do tempo e do cronotopo no romance, Bakhtin aborda as relações entre tempo e espaço (históricos reais) na sua assimilação na literatura, centralizando a interligação orgânica entre essas duas grandezas da arquitetura do mundo da vida sob a ótica da atividade estética. Sua discussão, ao elucidar a elaboração artística desses aspectos da realidade, traz ao conhecimento a defesa de que o tempo e o espaço discursivizados revelam sujeitos, porque constituem seus projetos de dizer de um modo decidido e decisivo, como elementos expoentes do conjunto de valores enunciado em determinada prática discursiva, seja ela romanesca ou não.

Bakhtin é assertivo ao dizer que “qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2018, p. 236), e é com base nessa sua consideração, assim como na sua menção ao cronotopo em outros campos da cultura, além da literatura, que importamos esta noção para este artigo. A análise ora proposta é tecida, sobretudo, a partir de um enunciado da esfera publicitária, arquitetado por um tempo e um espaço que se relacionam indissociavelmente na unidade matricial da interação discursiva.

Bakhtin transfere das ciências matemáticas (com base na teoria da relatividade de Einstein) para a Literatura a noção de cronotopo (*chrónos* = tempo, *tópos* = espaço) e, na sua apresentação primeira, é percuciente ao dizer que ela seria então concebida “quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente)” (BAKHTIN, 2018, p. 11), afinal o filósofo pretendia realçar “a inseparabilidade do espaço e tempo (o tempo como quarta dimensão do espaço)” (*idem*) no romance.

Embora se detenha ao cronotopo nesse gênero, o autor não encerra esta categoria no romance, o que pode sugerir uma condição propícia a movimentos como o que concretizamos: o de nos referirmos ao tempo-espaço do nosso enunciado compreendendo-os como uma unidade inextirpável, implicada de modo a (cor)responder às condições históricas que o suscitam e imbricada a ponto de urdir todos os fios valorativos que se tecem na enunciação.

Estamos a pensar no tempo e no espaço da pandemia nestes termos: como um cronotopo específico, a orientar nossos projetos de sentido e configurar toda a sua execução. Dessa feita, a pandemia não é tão somente um contexto ou uma situação que circunda e mesmo atravessa nossos eventos de linguagem, nossa comunicação discursiva, mas é também uma realidade espaço-temporal integrante, desveladora do homem, isto é, da pessoa na vida – como da personagem na literatura.

Assim, na esteira das ilações de Casado Alves (2020), esse chamado “cronotopo pandêmico” se imprime em todo ato social aqui e agora, determinando toda a criação discursiva historicamente engendrada. E, ao fazê-lo, ele evidencia posicionamentos, visões de mundo, avaliações subjetivas várias, que fazem sentido nele e por ele. Ou seja, exprimem-se juízos que não seriam vistos, ou não

seriam igualmente refletidos e refratados fora deste tempo-espaço da crise, do distanciamento social, da pandemia do novo coronavírus. Assim, esse cronotopo vive e ancora, penetra e engendra o filme publicitário em análise. Ele revela não só os sujeitos ali representados, na sua assimilação estética – considerando que enunciados desse feitio podem ser lidos como objetos estéticos –, mas a própria feição do fazer publicitário nessa unidade axiológica especial e significativa.

Ao analisar certa variedade de grandes cronotopos tipologicamente estáveis na Literatura, Bakhtin dá a conhecer os valores cronotópicos artisticamente incorporados em seus diferentes graus e dimensões. É justamente com esse propósito, agora no campo da Publicidade, que recorreremos à essa categoria, imprescindível na inteligibilidade do enunciado como totalidade concreta. Partimos do entendimento de que o cronotopo da pandemia tem se manifestado nos enunciados da Publicidade tanto quanto o cronotopo da estrada, o do encontro, o da soleira, o do limiar, ou qualquer um outro abordado por Bakhtin, manifesta-se no romance, impregnando seu conteúdo e sua forma, seu tema e sua composição arquitetônica. Pretendemos dar relevo a isso, uma vez que sua influência no enredo (seja do romance, seja do filme publicitário) é, de acordo Bakhtin, crucial, sendo cada uma das imagens de linguagem emergentes no enunciado sempre (hetero)cronotópica:

Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo, e, ademais, que na literatura o princípio condutor no cronotopo é o tempo. O cronotopo como categoria de conteúdo-forma determina (em grande medida) também a imagem do homem na literatura; essa imagem sempre é essencialmente cronotópica (BAKHTIN, 2018, p. 12).

Assim, para compreender o projeto de sentido da VIVO, tendo em vista o enunciado “Conexão”, de sua campanha “Tem hora pra tudo”, assentada em ressignificações por meio de distintas ênfases ideológicas, estaremos atentas ao cronotopo que o constitui, o qual se imprime nele nas suas tonalidades axiológicas emotivo-volitivas. Nesse sentido, o sujeito do enunciado, no enunciado para anunciar, enraizado no tempo-espaço histórico, é uma imagem cronotópica, diante da qual só poderemos alcançar o sentido concreto ao adentrarmos seu cronotopo.

2. CONEXÃO E(M) “TEM HORA PRA TUDO”: SIGNO E RESSIGNIFICAÇÃO

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2017) compreende que a ideologia se manifesta por meio da linguagem, constituída por signos ideológicos, que surgem dentro da interação social, adquirem significação e atuam no interior de uma realidade que é material e concreta. Volóchinov (2017) ainda elucida que o signo só existe por meio da coletividade, ou seja, através da interação entre consciências individuais, e que, dessa interação, surgem os sujeitos. Desse modo,

esses sujeitos são constituídos em suas interações dialógicas, seja por meio do embate, seja do confronto ou do duelo com outros sujeitos, enunciados, signos.

Ao serem enunciados por sujeitos, os signos carregam sentidos e também valores que estão em embate, como em arenas de lutas em que diferentes ideologias estabelecem entre si relações dialógicas. Nesse sentido, a compreensão de um signo não se resume a um objeto que está localizado na realidade material, pois está carregado de ideologia, que não apenas reflete a materialidade, como também refrata uma outra realidade, a ideológica. Nas palavras de Volóchinov (2017):

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social [...] mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. [...] qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo [...]. Essa imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto ideológico. O objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade (VOLÓCHINOV, 2017, p. 92-93).

Assim, o objeto físico não é compreendido apenas em sua materialidade, mas também em sua realidade ideológica. Além disso, para a compreensão do signo, é preciso que ele seja relacionado a outros, estabelecendo, assim, uma cadeia ideológica única e ininterrupta. Nessa perspectiva, os signos ideológicos refletem e refratam os objetos materiais que pertencem ao mundo e que carregam sentidos sociais e históricos, de modo que, em relação a outros objetos e no interior das consciências individuais, passam a significar além de sua materialidade, revelando uma realidade valorada, ideológica, “um ponto de vista específico”, que categoriza entre falso, verdadeiro, bom, ruim (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Nesse sentido, refletir acerca da linguagem, tendo em vista o caráter social do sujeito, permite compreender sobre as diversas modificações que surgem na sociedade. De tempos em tempos, novas tecnologias são criadas, novas maneiras de nos comunicarmos (especialmente por meio da internet) são utilizadas e, com isso, novas discussões sobre as relações que os homens estabelecem entre si são construídas. Todas as mudanças que surgem no pensar coletivo, em diferentes aspectos, sejam sociais, ambientais, culturais etc., nas formas de interpretar e de compreender o mundo, influenciam na constituição e na enunciação do sujeito, justamente porque ele é um ser de linguagem, por natureza, social.

Dessa maneira, “Conexão” alinha-se a “Tem hora pra tudo”, da VIVO, retomando valores já propagados pela marca em outros momentos de sua publicidade e os modifica, ressignifica, agora, em termos do cronotopo pandêmico. Nessa ressignificação, “Tem hora pra tudo” tem seu sentido refratado, porque não se refere apenas a desligar o celular ou a desconectar-se em momentos

específicos (almoço de família, cinema, passeios etc.), mas a motivar seus sujeitos/clientes à reavaliação de que esses tão prezados momentos voltarão a acontecer.

A seguir, passaremos à discussão sobre enunciado em perspectiva bakhtiniana, com o objetivo de definir, teoricamente, nossa unidade de análise. Nessa concepção, consideramos sua configuração sincrética, sob ótica dialógica, como expoente de um cronotopo específico, cuja realidade material é refletida e refratada ideologicamente por signos sociais, responsivos-ativos.

3. O ENUNCIADO BAKHTINIANO: UNIDADE DA INTERAÇÃO DISCURSIVA

Conforme mencionado, a linguagem, a partir das postulações bakhtinianas, constitui-se por meio do diálogo. Assim, os diversos tipos de enunciados que existem na materialidade pertencem, cada um deles, a um tipo de comunicação social, e todas as esferas de atividade humana, em permanente interação, “estão ligadas ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Para melhor compreendermos a noção de enunciado, tomamos o texto *Os gêneros do discurso*, em que Bakhtin (2016, p. 31, grifos do autor) explica que “[...] com base no material do diálogo e das suas réplicas, é necessário abordar previamente o problema da oração *como unidade da língua* naquilo que o diferencia do enunciado *como unidade da comunicação discursiva*”. Nessa perspectiva, quando pensamos na oração enquanto uma unidade da língua – em distinção à unidade da comunicação discursiva – podemos observar que existem alguns aspectos nela que se limitam ao verbal, pois “a oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade” (BAKHTIN, 2016, p. 33).

Ainda no referido texto, Bakhtin (2016) evidencia que, diferentemente da oração, o enunciado ou as unidades discursivas propriamente ditas sempre se constituem respostas a outros enunciados, o que elucida recorrendo à metáfora do Adão mítico, que seria o primeiro homem a proferir o primeiro enunciado. A partir disso, desenvolve que todos os enunciados que são proferidos estão ligados dialogicamente entre si, já que, além de sua concretude, de sua relação com a vida cotidiana, o enunciado também é preche de respostas. Em suas palavras:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* (concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...]. Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016, p. 57, grifos do autor).

As respostas aos enunciados podem surgir sob diversas formas, sob diferentes gêneros discursivos, podem ser uma ação que indica o cumprimento de uma ordem, por exemplo, mas todos os enunciados são, cedo ou tarde, respondidos, pois “o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2016, p. 25). É sob essa perspectiva que compreendemos o enunciado enquanto “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 46-47). Isso significa que os enunciados constituem uma infinita corrente com outros enunciados, que os antecedem e que os sucedem.

Assim, ao lançarmos nosso olhar para o *corpus* de análise, observamos que o filme publicitário “Conexão”, da VIVO, responde, por exemplo, a enunciados antecessores, tanto outras campanhas (da marca ou não) veiculadas anteriormente, quanto outros filmes da mesma campanha “Tem hora pra tudo”. Mesmo ressignificada em 2020, em virtude da pandemia, a campanha compõe-se de “elos”, numa corrente articulada na relação com enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, sucessores, porque suscita respostas futuras, da marca e fora dela.

Também é importante ressaltar que o enunciado (re)porta significado e(m) um conteúdo valorativo dialógico que, se ausente, implicará na perda de seu sentido, impossibilitando a compreensão. Nessa direção, para que seja possível a compreensão do enunciado, é necessário considerar sua realidade concreta, atentando-se aos interlocutores, pensados aqui como sujeitos sócio-históricos.

Para melhor entendermos sobre a constituição dialógica do enunciado, é preciso considerarmos que o falante não dialoga somente com o interlocutor, mas também com os enunciados já proferidos, pois os dizeres dos outros constituem o nosso dizer (BAKHTIN, 2016). Assim, a compreensão de “Conexão” se dá porque antes foram veiculados os outros enunciados da campanha e, também, porque os novos sentidos que surgem têm como matriz o cronotopo da pandemia. O diálogo é tão vivo e ininterrupto que, além das respostas ao enunciado já mencionadas, consideramos que este trabalho também constitui uma resposta ao enunciado “Conexão”, em análise.

Nesse universo responsivo, o enunciado é compreendido, portanto, dialogicamente, na sua potencialidade valorativa, arquitetada por signos ideológicos os mais diversos. Nele, importam todos os seus elementos axiológicos, a sua arquitetônica viva. Assim, buscaremos, junto ao Círculo, desenvolver nossas análises, tendo em vista sua concepção de linguagem. Como decorrência disso, o enunciado em estudo é compreendido numa cadeia de sentido, com elos mutuamente responsivos, estabelecendo-se, assim, em um diálogo construído a partir das relações entre o sujeito e seu(s) outro(s).

4. ANÁLISE DIALÓGICA DO ENUNCIADO

Assinado pela premiada agência África, o vídeo “Conexão” integra-se à “Tem hora pra tudo”, uma campanha que comporta em toda a sua carga significativa o cronotopo pandêmico e que, sobretudo por isso, instiga nossa atividade analítica. Esse enunciado destaca-se por presidir, no início da pandemia, a comunicação da VIVO, uma das líderes na venda do produto conexão virtual, serviço essencial no período do isolamento. Ademais, ressalta-se por interrelacionar-se na corrente da comunicação discursiva aos outros elos enunciativos da campanha em um tom *sui generis*, em certa medida contraditório em relação à mensagem original veiculada pela marca sob esse título maior. Trata-se de um enunciado que, opositivamente a seus antecessores, incentiva o uso de tecnologias, valendo-se da mesma solução criativa que popularizou a campanha: “deslizar/desligar na/a tela” e escolher estar no tempo presente.

Destacada no mercado pela referida campanha, a VIVO, ao abordar sua própria mercadoria (a tecnologia) em perspectiva crítica, o que a distinguia das apostas da previsibilidade – uma vez que, ao defender que “tem hora pra tudo”, a operadora arriscava-se a propor a moderação de consumo pelos usuários e, com isso, a de uso dos seus serviços, iniciativa controversa do ponto de vista da (mono)lógica do capital – reorientou a proposta da campanha e, explorando a generalização embutida no título, pode adaptá-la ao cenário atual, gozando, a um só tempo, da familiaridade da audiência e da possibilidade de se reinventar, mesmo que isso tenha sido, ironicamente, equivalente a “cair na previsibilidade”.

Nessa conjuntura, podemos dizer que a VIVO recorre ao fundo dialógico do previsível, de modo consentido. Em outras palavras, publicizar explicitamente o que ela vende, no caso, “a conexão”, passou a ser uma estratégia bem-vinda, protegida do enfado da obviedade, admitida e até requerida neste cronotopo, em sua razão tão diferente daquela que norteava e alavancava a campanha desde os “normais” 2018, quando se deu seu lançamento.

A obviedade é tão pertinente que se expressa até no título: “Conexão”. Esse signo ideológico, cujos valores se redimensionaram em 2020, espraia-se no vídeo por “dicotomias” instituídas em consonância com o cronotopo pandêmico, de modo que o projeto de dizer fílmico arquiteta-se dialética-dialogicamente, por imagens, palavras e trilha sonora que cossignificam determinadas visões de mundo, posicionamentos axiológicos, ideologias sociais/mercadológicas.

A primeira “dicotomia” do enredo a elucidar – conforme fazem as sucessoras – como a realidade física ou material em si mesma não é suficiente para a compreensão do signo é “Sofá/Cinema”. Na unidade enunciativa em tela, da qual os fotogramas serão reproduzidos a seguir, fica claro que “Sofá” e “Cinema” não são meras representações de objetos materiais, senão reflexões

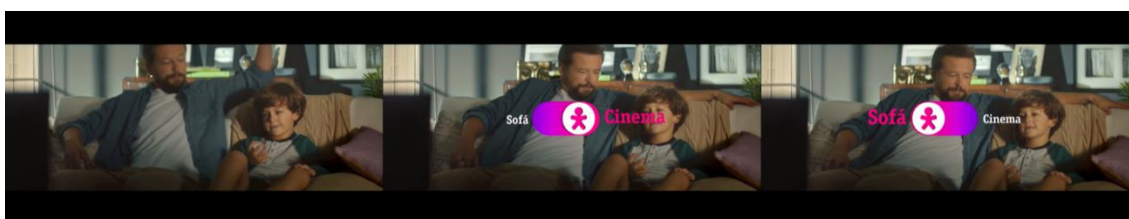
e refrações de valores sociais semiotizados, atrelados a esses signos, cujo sentido é, segundo nossa perspectiva, cronotópico.

“Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionais se confrontam e entram em embate” (VOLÓCHINOV, 2017, p 140), logo, à luz das concepções bakhtinianas, a troca do “Cinema” pelo “Sofá”, neste enunciado, não significa simplesmente a opção despretensiosa por um item da mobília de casa (em frente do qual, não por acaso, encontra-se a TV, produto alusivo ao consumo suscitado pela VIVO), senão estar em concordância com um posicionamento que assume uma ênfase social tensa: a segurança e a saúde em tempo-espaço de pandemia decorrem do “isolamento social”, algo incompatível com o valor reportado por “Cinema”.

Em termos bakhtinianos, poderíamos dizer que a VIVO enuncia seu “ato responsável” (BAKHTIN, 2012) ao deslizar-se para a opção devida na pandemia, o que se pode vislumbrar no movimento de sua logomarca, na força sígnica metonímica do ícone do “boneco” que alude à operadora. A solução criativa culmina na transfiguração da tela em que se assistem às cenas do filme, seja ela qual for, no acabamento próprio de um celular, no qual se desliza um botão de controle para gerenciar ações digitais, e esse mecanismo de associação realça, engenhosamente, o produto a ser vendido: os aparelhos de telefonia móvel e a conexão.

Vejamos este primeiro extrato, a fim de melhor respaldar a interpretação em andamento³:

Figura 1 – Fotogramas do enunciado “Conexão”, da VIVO (de 00:00:01 a 00:00:03)



Fonte: Conexão. Youtube (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4-pnFVL1EqY>>. Acesso em: 26 nov. 2020).

Para analisarmos o filme na sua arquitetônica enunciativa, passemos à abordagem de alguns aspectos em relação às tomadas cênicas. Ambientadas em um cenário doméstico, com toda a saturação axiológica do lar, as cenas dos fotogramas apresentados integram uma totalidade distribuída em exatos trinta segundos de duração, os quais são aproveitados por ênfases valorativas repetitivas, entrevistas na assunção de opções/posições na tela sempre para um mesmo lado (ou para uma mesma

³ Organizamos os fotogramas na razão 1:1, ou seja, um fotograma por segundo, e decidimos apresentá-los em trincas, de acordo com a aparição dos “pares de seleção” em cena, segmentando-os em consonância com as transições cênicas. Nosso critério de apresentação no artigo foi, portanto, recortar os pares sígnicos na tela, exatamente na sequência em que se dispunham no vídeo, um por um, a fim de facilitar o desenvolvimento e o acompanhamento das análises.

visão ideológica) em diferentes quadros, todos pautados pela realidade da pandemia. A sequência do [“Sofá” VIVO “Cinema”], que desliza para “Sofá”, inaugura a cadeia de pares em que se dará a escolha recomendada, refratária daquela (a ser) feita na realidade concreta.

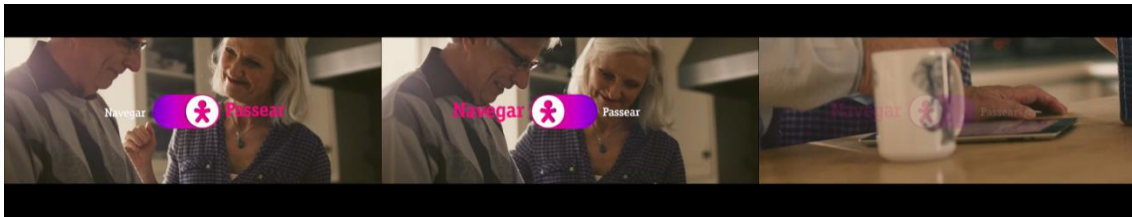
Remetendo a uma enquete digital, a dimensão visual do enunciado, em coesão com as opções verbalmente disponibilizadas, acentua a ideia de contraste presente no vídeo e na proposta interacional/interativa do filme. O próprio enquadramento do estúdio, frontal, em plano americano, que dá uma visão mais geral da sala de estar, em que o pai se junta ao filho diante da TV (objeto atinente ao serviço da operadora), realça uma oportuna percepção de profundidade em relação ao par sígnico em relevo, centralizado na tela, em tons contrastivos com a cena geral e contrastantes entre si. Nesse ponto, salta aos olhos a mudança de opção: “Cinema”, inicialmente registrado no flagrante tom da VIVO (magenta), passa a ter um tamanho menor e torna-se branco, enquanto o termo “Sofá” é ampliado e passa a (re)portar o tom da marca.

Já nesse primeiro recorte, é possível observar como o tom, visual e vocal, significa a marca e a mensagem que ela assina. Numa simulação do que seria (ou deveria ser) a escolha de qualquer consumidor diante da tela do celular, a VIVO se funde com a opção mais responsiva ao cronotopo da pandemia, consumando seu projeto de dizer socio-mercadológico corrente em outra versão do “Tem hora pra tudo”. E o faz em um conjunto semiótico no qual o código cromático, numa aliança vocal persuasiva, deslinda a entoação do enunciado como acontecimento concreto e VIVO.

Assim, o filme manifesta seu tom emotivo-volitivo no compasso andante da canção enunciada, “*Spending my time*”, entoada numa versão mais calma, mais intimista e mais suave do que a original de Roxette, comunicando escolhas adequadas à concepção de aconchego do lar, um desdobramento estético de “fique em casa”, crucial na arquitetônica do filme. Sem locutor e sem intervenções sonoras concorrendo com essa canção, cuja letra já remete à reflexão sobre o passar do tempo – e, como *hit* dos anos 1990, tem-se revelado potente e versátil ao longo da campanha –, cria-se uma acústica propícia a se enaltecer o valor de escolher o “Sofá” (de casa), em “Conexão” com a VIVO/pela VIVO – para se continuar vivo.

Nessa mesma direção, temos as tomadas subsequentes, dedicadas ao enquadramento em plano detalhe de um casal de idosos, personagens altamente expoentes do cronotopo da pandemia. Trata-se de um grupo de risco para a Covid-19 e seu protagonismo enfatiza a escolha a ser feita diante de um novo par [“Navegar” VIVO “Passear”]. Vejamos:

Figura 2 – Fotogramas do enunciado “Conexão”, da VIVO (de 00:00:07 a 00:00:09)



Fonte: Conexão. Youtube (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4-pnFVLI EqY>>. Acesso em: 26 nov. 2020).

Nessa sequência, a câmera focaliza proximamente o casal de cabelos brancos (perfil ainda pouco recorrente na publicidade em geral, que, por muito tempo, manteve-se restritiva à participação de idosos) para sustentar a escolha circunstancial por “Navegar”, focalizando um *tablet* (outro objeto alusivo ao produto vendido pela operadora), em um mecanismo dúbio para persuadir à escolha e, sobretudo, vender o serviço (sutilmente anunciado).

Um breve cotejo com outros enunciados da campanha estamparia uma aparente contraditoriedade deste filme em relação ao conjunto, se não fosse o cronotopo pandêmico a determinar sua (res)significação. Isso porque, em enunciados anteriores, a opção eleita seguramente seria a oposta, isto é, “Passear”, o mesmo que se desconectar de dispositivos tecnológicos em favor de viver o momento real, mensagem fundante de “Tem hora pra tudo”. No entanto, como se trata de um momento atípico, em que “Navegar” é a única escolha viável, sobretudo por membros de um dos grupos de risco da pandemia (os idosos), essa “contradição” enriquece a campanha, potencializada pela marca de modo coerente e conveniente em um contexto no qual lançar mão de criações publicitárias totalmente novas implicaria mobilizar diversos profissionais criadores – quando o que se espera é sensibilidade ao direito/dever do confinamento.

Mais uma vez, o jogo de sentido na dualidade corrobora que os signos refletem e refratam a realidade e que, conforme Volóchinov (2017, p. 181, grifos do autor), “a *palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.*” Assim, ela expressa, num determinado acontecimento discursivo, isto é, num enunciado concreto, um tom prevalente em meio a tensões dialógicas ecoadas no corpo social e sintetizadas no corpo discursivo/filmico.

Como antecipado, nesse momento, também se desliza o botão digital para a mesma posição axiológica, o lado esquerdo da tela⁴ (aquele mesmo em que se encontrava “Sofá” no quadro anterior), e a escolha feita é tonalizada na cor da marca e redimensionada na totalidade, ratificando o contraste sgnico e ideológico.

⁴ Em relação a quem assiste, à percepção do telespectador.

Neste enunciado, o mote do contraste, de fato, é plenivalente, o que se pode ver até nos planos cênicos que se alternam entre abertos e fechados, imprimindo a dinâmica de fluxo de núcleos narrativos necessariamente sujeitos às limitações das tomadas internas, com poucas pessoas e pouco movimento/ação na trama. Diante das restrições operacionais impostas pelo isolamento, essa diversidade de planos é uma das poucas possíveis e comprova-se na lógica de alternâncias, cujo papel também é mnemônico. Dessa feita, o próximo par é primeiramente apresentado em um plano mais aberto se comparado ao anterior, no qual “Navegar” no tablet, em plano detalhe, prevaleceu:

Figura 3 – Fotogramas do enunciado “Conexão”, da VIVO (de 00:00:13 a 00:00:15)



Fonte: Conexão. Youtube (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4-pnFVLI EqY>>. Acesso em: 26 nov. 2020).

Nessa série, a escolha da vez é entre [“Receita” VIVO “Restaurante”] – e todas as implicações axiológicas sintetizadas nesses signos. Em cena, pai e filhos dividem um momento na cozinha de casa em que, evidentemente, se ilustra o(s) valor(es) da “Receita”, opção acertada em contraponto ao coletivo “Restaurante”. Mais uma vez, a noção de contraste está estampada e um elemento digital, o *tablet* (produto alusivo à operadora), opera como um meio de fixação da escolha, o que evidencia a execução de um projeto discursivo mercadológico concentrado em reiterações.

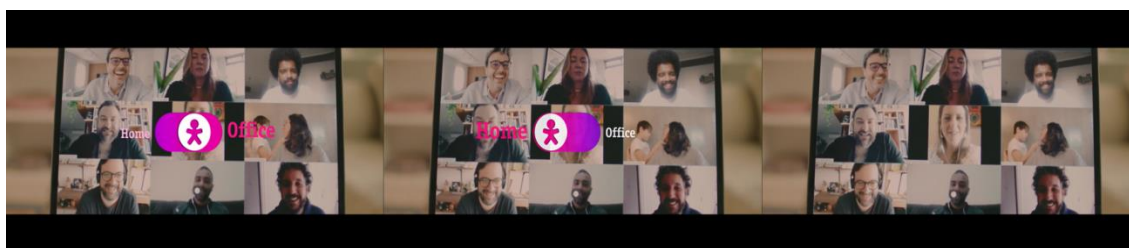
Nota-se que o valor de “Receita” é filtrado pelo enunciado, pela tela do dispositivo que a registra, pela sugestão criativa vinculada a ela na cena. No vídeo, desenrola-se uma experiência doméstica, a exemplo das anteriores, com todas as insinuações publicitárias, na sua tendência editada, purificada, idealista das relações familiares, então semiotizadas para o consumo.

Como “qualquer fenômeno ideológico sógnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94), no vídeo, cada um dos elementos verbais, imagéticos e sonoros cooperam para a construção e, evidentemente, para a inteligibilidade do enunciado. A cena que consoma “Receita” e o termo que se torna, literalmente, “VIVO” (em cor e em coro valorativo) pressupõem que se deva permanecer em casa, isto é, que se deva compactuar com o confinamento social, imprescindível especialmente nos dias em que se vivia a “primeira onda” de contágio maciço de Covid-19 no Brasil. Nesse jogo, “Restaurante” reflete e refrata o oposto: a socialização presencial, o perigo de contaminação em massa, a convivência com um posicionamento a ser adiado ou mesmo combatido na quarentena nacional. O ícone da VIVO,

mais uma vez, vai em direção à mudança reivindicada pelo tempo-espaço social atual, autenticando a própria ressignificação da campanha em meio a essa série de novas significações, em curso para todos.

Como temos dito, essas escolhas, assim como a seguinte, entre [“Home” VIVO “Office”], exprimem uma intencionalidade sociológica e comercial que engendra um projeto de sentido enunciado e anunciado em um cronotopo específico: o pandêmico. *Home Office*, particularmente, elucida essa compreensão, tendo em vista que se trata de uma palavra-chave na rotina (elitista ou elitizada) da pandemia. Atenta a isso, a peça publicitária importa esse par para um de seus quadros, conforme se pode ver a seguir:

Figura 4 – Fotogramas do enunciado “Conexão”, da VIVO (de 00:00:18 a 00:00:20).



Fonte: Conexão. Youtube (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4-pnFVLI1EqY>>. Acesso em: 26 nov. 2020).

De fato, o termo “*Home Office*”, que pode ser traduzido do inglês como “escritório em casa”, ganhou popularidade no cronotopo pandêmico. Aqueles que trabalhavam em escritórios, empresas, escolas, por exemplo, no início da pandemia, a partir dos decretos que suspenderam quaisquer tipos de aglomerações, viram suas rotinas precisarem de adaptações, dentre as quais estava a de manter o mesmo ritmo de trabalho presencial, agora, remotamente ou “em casa”.

No enunciado em análise, conforme dissemos, cenas foram ressignificadas a partir de outras campanhas, porém, observamos que, especificamente, as cenas em que os signos [*Home VIVO Office*] aparecem foram criadas exclusivamente para o enunciado “Conexão”. Essa seria, por assim dizer, a maior investida da VIVO no momento pandêmico: a inserção de uma nova realidade, em que o consumidor pode contar (também) com a marca e seus serviços. Assim, a VIVO traz à tona o discurso sobre ser necessário manter a rotina, continuar a produtividade do trabalho e trazer o escritório (*office*) para casa (*home*), porque, assim, é estar seguro.

“*Home*” e “*Office*”, da maneira disposta no vídeo, apresentam-se em oposição, mas, nesta ordem, podem sugerir uma ideia conjunta, propagada no cronotopo em tela. Assim, se pronunciados de modo independente ou se ditos de maneira conjunta, a depender do contexto, esses termos exprimem um ou outro sentido, uma ou outra valoração (escritório x casa ou “escritório em casa”).

Desse modo, convém retomarmos, aqui, uma reflexão de Medviédev (2012, p. 185) sobre a palavra e sua avaliação:

[...] cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social. Apenas aquele elemento da língua que é capaz de satisfazer suas exigências pode entrar no enunciado. A palavra torna-se um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros. A palavra passa de uma totalidade para outra sem esquecer o seu caminho.

Nesse sentido, as palavras “*Home*” e “*Office*” estão carregadas de avaliação social, estabelecida no cronotopo pandêmico. É interessante destacar que a VIVO, ao dispô-las de forma separada (*home* de um lado e *office* de outro), refrata a realidade material do signo, separando não apenas as palavras, mas também os ambientes – que, na prática, terão se fundido. Assim, estar em casa é estar longe do escritório, mas trabalhando, em isolamento, ou seja, em segurança.

Dos nove sujeitos que constituem os fotogramas em questão, a maioria é homem e branca, apenas dois são negros e três são mulheres, uma das quais está acompanhada por uma criança, supostamente representando a “mãe multitarefas”. Apresentam-se alegres, em ambientes bem estruturados, confortáveis, com boa iluminação e decoração, em um retrato publicitário típico da “diversidade”. Aparentemente, não há problemas com a nova rotina de trabalho, pelo contrário, há descontração, porque, afinal de contas, a conexão é garantida pela VIVO.

Alguns dos trabalhadores dispõem de outros dispositivos, como fones de ouvido, e apenas um desses sujeitos está utilizando o celular para a videochamada, todos os outros são apresentados em uma imagem retangular, o que indicia a captação de imagem por câmera de um notebook. Nesse sentido, a dimensão visual do enunciado constitui parte valiosa para a compreensão do sentido e para a formulação de questionamentos como: para quem a VIVO vende ou quer vender na pandemia? Quem protagoniza as “representações” sociais da marca? Para quem ela quer garantir conexão? Para quem quer tornar a “experiência” do *Home Office* a mais agradável possível? A resposta é clara: (para) aqueles que podem pagar.

Nessa perspectiva, a empresa distingue claramente sua clientela. Cumpre ponderar que a realidade do trabalho remoto ainda é considerada um privilégio de alguns. Muitas pessoas não dispõem de qualquer possibilidade de escolha sobre a forma de trabalho que precisam desenvolver. Profissionais como porteiros, diaristas, empregadas domésticas, motoristas, garis, vendedores ambulantes etc., por exemplo, não têm a mesma “oportunidade” de escolha e precisam sair diariamente de suas casas para trabalhar mesmo na pandemia. Assim, aqueles que podem escolher “*Home*” e continuar nas atividades do “*Office*” em casa são consideradas pessoas privilegiadas. Pelo visto, o cliente VIVO é aquele que pode fazer essa escolha.

Em sequência, os próximos fotogramas mostram a dicotomia entre os signos [“Conectados” VIVO “Juntos”]. Conforme já mencionamos, os outros enunciados da campanha “Tem hora pra tudo” buscavam promover a discussão sobre a “desconexão” do ambiente virtual e a “conexão” com a realidade concreta. Nos fotogramas a seguir, há a inversão dessa proposta, pois valoriza-se, aqui, a conexão que substitui a presença física.

Figura 5 – Fotogramas do enunciado “Conexão”, da VIVO (de 00:00:22 a 00:00:24).



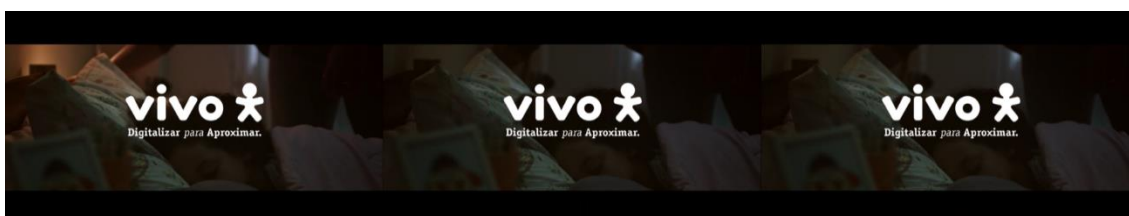
Fonte: Conexão. Youtube (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4-pnFVL1EqY>>. Acesso em: 26 nov. 2020).

Nesse sentido, o deslizar entre os signos “Conectados” e “Juntos” atesta o discurso da marca em promover, por meio da conexão, a substituição, que é ideologicamente marcada, da presença física (“Juntos”) pela virtual. Assim, a realidade material entre “Conectados x Juntos” também é refratada de forma mercadológica, pois há uma ressignificação da mensagem “tem hora pra tudo”: o momento, agora, é de estar conectado, não junto. E essa conexão é possível e garantida pela VIVO.

Em seguida, o enunciado caminha para sua finalização, ainda embalado por “*Spending my time*”. Nesse fechamento, são retomadas cenas de outras campanhas (como a de um pai com a filha no quarto antes de dormir⁵), sempre privilegiando a intimidade do lar, do quarto, com iluminação baixa, o que materializa o sentido de aconchego, de acolhimento.

Em seu *slogan* “VIVO: digitalizar para aproximar”, o discurso sobre digitalização vem ainda mais explicitamente ao centro, uma vez que a operadora é quem garante a digitalização de seu cliente no cronotopo pandêmico, ou seja, é quem responde pela forma de se estar próximo de quem se deseja.

Figura 6 – Fotogramas do enunciado “Conexão”, da VIVO (de 00:00:28 a 00:00:30).



Fonte: Conexão. Youtube (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4-pnFVL1EqY>>. Acesso em: 26 nov. 2020).

⁵ Extraído do enunciado “Penteado”, de outra campanha da operadora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GOOQjIEjOL8> Acesso em 12 mar 2021.

Em todo o conjunto, a canção, como trilha sonora, contribui para a compreensão dos sentidos e também os constitui, pois reflete e refrata valores sobre o tempo. O trecho que é cantado pelos segundos que correm no filme é: *Spending my time/ Watching the days go by/ Feeling so small, I stare at the wall/ Hoping that you think of me too/ I'm spending my time*⁶.

O signo “tempo” é, por meio do enunciado, refletido e refratado, pois não se trata de um tempo cronológico, marcado pelo relógio apenas, mas do tempo pandêmico, um tempo ainda sem previsão de término. Assim, a canção, entoada em um compasso mais lento, corrobora a proposta de desaceleração requerida por esse cronotopo, em que é preciso privilegiar o espaço da casa, da família, da intimidade sem pressa.

Harmonizado pelo piano e por uma voz masculina, esse ritmo lento, garantido pela tonalidade Fá♯ maior, mais ampla, mais cintilante, equilibra, durante todo o filme, as restrições visuais da captura em ambientes fechados, das tomadas próprias do confinamento, e explora a ideia de contraste até os planos mais minuciosos do enunciado. A escolha da canção, como a dos demais elementos composicionais do filme, é, puramente, ideológica.

Nesse sentido, os signos ressaltados em cada uma das dicotomias analisadas, bem como os elementos visuais em cossignificação com a canção, consomem um projeto discursivo intersemiótico dialógico e ideológico, cuja significação é tanto mais compreendida quanto, como preconiza Bakhtin (2018), se atravessam as portas do seu cronotopo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise em perspectiva dialógica do enunciado filmico “Conexão”, como elo discursivo de “Tem hora pra tudo”, campanha revalorizada e revalorada no cronotopo da pandemia, propicia criar inteligibilidade sobre processos de reflexão e refração sógnicas/ideológicas na esfera publicitária, bem como sobre as (re)configurações enunciativas desse campo na sua atuação contemporânea, cada vez mais responsiva e respondida socialmente.

A partir da constituição do enunciado analisado, interpretamos o valor agregado pela VIVO à sua comunicação recente. Pautada em contrastes, a fim de ressignificar uma verdade incontestável, a que está sintetizada no título “Tem hora pra tudo”, a marca se alia a uma máxima plena de ecos e ressonâncias sociais e com forte apelo comercial. Esse axioma se reacentua em “Conexão” (virtual),

⁶ “Perdendo meu tempo/Assistindo aos dias passarem/Sentimento tão pequeno, eu encaro a parede/Esperando que você, pense em mim também/Eu estou perdendo meu tempo” (tradução nossa).

desdobrando significativamente o produto mercadológico e o posicionamento sociológico em divulgação, absolutamente condizentes com o imperativo ético do discurso “fique em casa”.

Como visto, refletindo e refratando valores da cultura e do mercado do isolamento social, o filme estetiza o cotidiano doméstico, deslindando uma unidade axiológica persuasiva. A atmosfera nostálgica, presente na canção, a ambientação caseira, familiar e aconchegante, as escolhas pelo “lado consciente” da cena (social), ajustadas às orientações vigentes no combate à pandemia, além da coordenação dos recortes e da solução criativa de modo geral, comunicam uma proposta de venda bem enredada, discreta e, na sua arquitetônica multissemiótica, enfática. À luz das concepções bakhtinianas de signo e de ideologia, pudemos interpretar como nada é pura representação, senão reflexo, refração, avaliação, desvio e projeção publicitários.

Mobilizar essas e outras noções do Círculo de Bakhtin possibilita, portanto, compreender o fundo dialógico do enunciado, como unidade e elo da cadeia da interação discursiva, o que pressupõe uma interlocução sócio-histórica-ideológica compatível com o entendimento desse universo de consumo, e das práticas discursivas que o suscitam, em/a que nos relacionamos, especialmente nesta época tão atípica para a nossa coletividade.

Como sociedade de consumidores, não podemos nos esquivar do diálogo com filmes publicitários, os quais, na sua heterodiscursividade, comunicam (no) nosso tempo, imprimindo sua (res)significação ininterrupta. Assim, investigar esses enunciados é uma tarefa inadiável, tão volumosa e prolífera quanto os inúmeros enunciados desse gênero que assumem corpo na vida social. Neste artigo, nos inscrevemos em um colóquio de muitas vozes, entramos em “conexão” com elas, entendendo, junto com a proposta fílmica em tela, que, se “tem hora pra tudo”, o cronotopo da pandemia e suas manifestações discursivas estão na vez.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CASADO ALVES, M. P. O Cronotopo Pandêmico: sujeitos em tempo de crise. *In: Mesa redonda – ABRALIN. Olhares bakhtinianos sobre o contexto pandêmico*. Em 22. Jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kHqzNW5Ok3s> Acesso em: 12 mar. 2021.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: ALEPH, 2009.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Rio de Janeiro: 34, 2017.

ARTIGO

**O IMPACTO DAS NARRATIVAS NA POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA**

(The impact of narratives on public educational policy: a bakhtinian analysis)

*(El impacto de las narrativas en la política educativa pública: un análisis
bakhtiniano)*

George Francisco Corona¹
(Universidade Federal do Espírito Santo)

Recebido em: julho de 2021
Aceito em: junho 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.32570

O impacto das narrativas na política pública educacional: uma análise bakhtiniana

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Educação e Linguagens (PPGE-UFES). Mestre em Ciências das Religiões e Licenciado em Filosofia. Professor do departamento de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus Itapina. E-mail: george.corona@ifes.edu.br

RESUMO

Este estudo objetiva evidenciar como uma política pública educacional brasileira foi seriamente impactada pela mudança de narrativa na alternância de governos, revelando que há ideologias que sustentam ações de combate à violência escolar alinhadas a tratados internacionais de Direitos Humanos e há ideologias que sustentam narrativas incompatíveis com estes mesmos tratados assinados pelo Brasil. A metodologia de pesquisa documental e perspectiva teórica do linguista Mikhail Bakhtin permitiu que se verificasse certas intenções e sentidos implícitos que emergiram dos enunciados proferidos pelas autoridades públicas e também como o contexto narrativo impacta diretamente na constituição das ações do poder público.

Palavras-chave: *Narrativa. Política Pública. Educação para Direitos Humanos. Análise Documental. Bakhtin.*

ABSTRACT

This study aims to show how a Brazilian educational public policy was seriously impacted by the change of narrative in the alternation of governments, revealing that there are ideologies that support actions to combat school violence aligned with international human rights treaties and there are ideologies that support narratives incompatible with these same treaties signed by Brazil. The documental research methodology and theoretical perspective of linguist Mikhail Bakhtin allowed to verify certain intentions and implicit meanings that emerged from the statements made by public authorities and also how the narrative context directly impacts the constitution of the actions of the public power.

Keywords: *Narrative. Public policy. Human Rights Education. Document Analysis. Bakhtin.*

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo mostrar cómo una política pública educativa brasileña fue seriamente impactada por el cambio de narrativa en la alternancia de gobiernos, revelando que existen ideologías que apoyan acciones para combatir la violencia escolar alineadas con tratados internacionales de derechos humanos y hay ideologías que sustentan narrativas incompatible con estos mismos tratados firmados por Brasil. La metodología de investigación documental y la perspectiva teórica del lingüista Mikhail Bakhtin permitió verificar ciertas intenciones y significados implícitos que surgieron de las declaraciones realizadas por las autoridades públicas y también cómo el contexto narrativo impacta directamente en la constitución de las acciones del poder público.

Palabras clave: *Narrativa. Política pública. Educación en derechos humanos. Análisis de documentos. Bakhtin*

INTRODUÇÃO

O Brasil vem firmando acordos internacionais em defesa dos direitos humanos desde o final da década de 40, no período após Segunda Guerra Mundial. Neste sentido, temos como objeto de estudo deste artigo uma política pública oriunda destes acordos: o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz, e dos Direitos Humanos (PNUDH). Tal acordo foi firmado em 2016 no governo de Michel Temer entre dois Ministérios (Ministério da Educação - MEC; e Ministério da Justiça e Cidadania) da mesma forma reafirma a importância da promoção da defesa dos valores contidos em todos os acordos internacionais que o Brasil assinou. Tais valores estão evidenciados de modo sintético na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. De acordo com o site oficial do PNUDH, a meta deste pacto é superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas

Instituições de Ensino Superior – IES (BRASIL, 2016). Temos como objetivo principal deste presente artigo, em uma análise documental na perspectiva bakhtiniana, verificar se o texto de tal política pública mantém coerência com os acordos internacionais assinados, coerência com o contexto de sua produção e coerência com as narrativas dos governos que o precederam e o seguiram: Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro. Em outras palavras, saber se as mudanças de contextos e narrativas podem impactar na execução ou não desta política pública.

A escolha teórico-metodológica por Bakhtin na análise deste texto foi determinada pela adesão à linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE - UFES), que tem este teórico como base das pesquisas. Este estudo faz parte de uma pesquisa de tese de doutorado que tem por objeto o estudo das narrativas de ódio em ambiente educacional e suas relações com políticas públicas nacionais e internacionais no combate à violência escolar. Tendo a teoria de Bakhtin por base, entende-se que a linguagem, em seus múltiplos aspectos simbólicos é fator determinante para a disseminação e manutenção de uma cultura de violência e desrespeito aos direitos humanos em ambiente escolar. Para Bakhtin a linguagem tem como fundamento ideológico as condições materiais, econômicas e sociais de determinado contexto histórico, reflete e refrata a realidade analisada. A linguagem reflete o social (BAKHTIN, 2006, p. 115-116). Desta forma, o método bakhtiniano pode ser aplicado à análise de documentos como forma de compreender como o contexto emerge do texto, pois tudo o que é escrito, ou dito são formas de enunciação. Para este autor, o conceito de enunciado é fundamental. O enunciado é o ato da fala, carregado de conteúdo ideológico, expresso através de uma palavra por um falante, que sempre tem um alvo, um ouvinte, leitor ou auditório. Tudo o que se diz, se diz a alguém, em determinado momento, local, e contexto histórico, com um sentido preciso e direcionado; portanto a palavra é signo. O enunciado sempre se dá em uma interação verbal entre dois ou mais participantes e é marcada por uma situação social imediata.

Para Bakhtin, a palavra dita no enunciado sempre está orientada em função de um interlocutor e é determinada por duas faces: tanto pelo fato que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Isso tudo dentro de um grupo social restrito ou amplo, ideologicamente determinado. Por isso, todo documento, sendo uma forma de enunciado, apresenta estas características: foi dito por alguém; têm um destinatário; ocorre dentro de uma dimensão ideológica; tal dimensão dá o sentido preciso da palavra, pois ocorre dentro de um meio social; a interação verbal dada no texto está num contexto histórico, cultural, material precisos. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação; a palavra enquanto signo ideológico é inteiramente determinada pelas relações sociais (BAKHTIN, 2006, p. 106). Além disso, todo enunciado é uma réplica: nenhuma

palavra dita é original, ela é resposta, um signo que reage aos signos precedentes, um discurso que é réplica e resposta a discursos que o precedem. Por isso o contexto onde ocorre a enunciação é ativo e responsivo, e ao tentar compreender um enunciado, iniciamos um diálogo (BAKHTIN, 2020, p. 401). O significado de um texto não está nas palavras, nem no autor, nem no interlocutor: ele está na interação entre ambos, em um determinado contexto social e histórico, ele é dialógico (BAKHTIN, 2006, p. 127). Dentro desta perspectiva bakhtiniana do dialogismo, procederemos à análise do texto do PNUDH, buscando compreender que realidade emerge dos enunciados textuais, quem são seus autores e seus interlocutores e a que interesses atendem.

1. IDENTIFICAÇÃO DOS AUTORES DO PACTO E O CONTEXTO.

O texto objeto desta análise é o *Acordo de Cooperação* localizado na página de internet oficial do Ministério da Educação (MEC) intitulado *Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos - PNUDH*² (BRASIL, 2016). O pacto é celebrado entre dois ministérios do governo federal: Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça e Cidadania (MJC). A pasta da educação era chefiada, no ano de 2016, por Mendonça Bezerra Filho, e a pasta da justiça e cidadania por Alexandre de Moraes. Ambos ministros assumem suas funções no início do governo de Michel Temer, um governo de transição, que alçou o poder substituindo a então presidente da república Dilma Rousseff, deposta no ano de 2016 por processo de impeachment. Eis um primeiro dado do contexto social no qual os ministros assinam o pacto (ÉPOCA, 2016).

Duas secretarias, uma de cada ministério, eram as responsáveis por coordenar o pacto junto às IES (Instituição de Ensino Superior) participantes. No Ministério da Educação seria a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; no Ministério da Justiça seria a SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos. Foquemos nossa atenção a três aspectos importantes da SECADI/MEC: sua criação em 2004, sua reformulação em 2016 e sua reformulação em 2019.

Criada em 2004 pelo decreto 5.159/2004 no governo Luis Inácio Lula da Silva com o nome de SECAD (posteriormente SECADI em 2011, quando foi incluído o eixo *Inclusão*) era, de acordo com Denise Carreira Soares, da Faculdade de Educação da USP, fruto da pressão dos movimentos sociais que buscavam constituir uma educação que atuasse nos temas relativos à discriminação, desigualdades, racismos e sexismos que sempre foram silenciados e negligenciados pelas políticas educacionais. Desde então passou a atuar nos temas: educação especial, jovens e adultos, campo, indígena, quilombola, ético-racial e direitos humanos. E como o próprio site do então governo federal

² O endereço eletrônico do PNUDH é: <<<http://edh.mec.gov.br/pacto/>>>.

afirmava, a SECADI atuaria “no contexto de promoção da equidade, valorização da diversidade e inclusão” (BRASIL, 2019).

Em 2016, após o impeachment de Dilma Rousseff, ao assumir o governo por ser o vice presidente, Michel Temer exonera 23 pessoas ligadas ao SECADI, entre chefes, coordenadores e técnicos. Ao mesmo tempo, extingue o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, tudo pela MP nº726/2016. Tal fato causou reação entre especialistas da área que avaliaram negativamente como retrocesso relativos aos avanços da área de direitos humanos conquistados no Brasil (SAADE, 2016; DAHER, 2019).

Em 2019, por meio do Decreto Nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019, em um dos primeiros atos do novo ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez, nomeado no governo de Jair Bolsonaro, a SECADI foi dividida em duas secretarias: a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP). A SEALF absorveu as atribuições de alfabetização de crianças jovens e adultos. A SEMESP absorveu as atribuições de: Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola e Relações Étnico-raciais. A equipe do portal *De Olho nos Planos*, iniciativa formada por movimentos de representação da sociedade civil nacional e internacional para acompanhar os Planos em Educação³, afirmou que até a data de 11 de abril de 2019 não obteve resposta do atual MEC se os programas abrigados pela antiga SECADI (incluindo o PNUDH) seriam continuados ou não. No entanto a narrativa federal que embasava o tema dos Direitos Humanos que nutria o espírito da SECADI e também do PNUDH vem sendo abertamente modificado pelo atual governo, o que nos faz inferir que as políticas públicas de mesma temática tendem a ser alteradas.

O PNUDH, mesmo sendo de 2016, dialoga diretamente com os temas de responsabilidade do SECADI, e por isso este pacto estava vinculado a esta secretaria do MEC. Vejamos, então, como os enunciados textuais do PNUDH se articulam com os discursos do MEC desde a criação do SECADI até sua transformação em SEMESP (2004, 2016 e 2019) e como se dá o diálogo entre texto e contexto.

2. A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE TEXTO E CONTEXTO

Para Bakhtin todo texto enquanto enunciado é uma réplica e, mesmo sob a forma monológica, ainda constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Assim o documento textual do PNUDH, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é

³ Composta pelos grupos: Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE) e a UNICEF - <http://www.deolhonosplanos.org.br/quem-somos/>.

construída como tal (BAKHTIN, 2006, p. 91). Vejamos, então, a que realidade este documento respondia ao ser criado em 2016 e se no contexto de 2019 as vozes que dialogavam imersas neste texto ainda são as mesmas.

O documento da PNUDH se inicia, nas primeiras considerações, com os motivos pelos quais se firmou o pacto pela educação em Direitos Humanos entre o Ministério da Educação (SECADI/MEC) e o Ministério da Justiça e Cidadania (SEDH/MJC). São cinco parágrafos que justificam a motivação do pacto, antes da cláusula primeira. O primeiro parágrafo faz referência aos seguintes acordos internacionais e nacionais:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1990);
- Declaração da II Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993);
- Declaração de princípios sobre Tolerância da UNESCO (1995);
- Campanha Global de Educação para a Paz em Haia (1999);
- Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (2011);
- Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2015);
- Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005-2019);
- Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015);
- Convenção americana sobre os Direitos Humanos - Pacto de São José da Costa Rica (1969);
- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996);
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006);
- Programa Nacional de Direitos Humanos (2009);
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012);
- Plano Nacional de Educação - PNE (2014);

Chamemos, por motivos de análise, este conjunto de documentos acima de *tratados/acordos*. Os próximos quatro parágrafos do PNUDH elencam os valores básicos presentes em todos os tratados/acordos internacionais e nacionais mencionados acima: a redução da pobreza, do preconceito, da discriminação, e da superação da violência dentro dos marcos de uma educação que seja universal, que respeite a democracia, a cultura, as liberdades individuais. O PNUDH tem como missão infundir este espírito dos direitos humanos nos ambientes universitários:

A dimensão estratégica da Educação em Direitos Humanos na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, na efetivação da democracia, do desenvolvimento e da justiça social, e na consolidação de uma cultura de paz e não violência, enfrentando os estereótipos de gênero, étnico-racial, religião, origem, idade, situação social, econômica e cultural, orientação sexual e identidade de gênero (LGBT), combatendo a discriminação e a intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade, a exemplo de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades (superdotação), pessoas idosas, população em situação de rua, povos indígenas, quilombolas, ciganos, população ribeirinha, varzanteiros, pescadores, povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, população em privação de liberdade, migrantes e refugiados, dentre outros, bem como promovendo o respeito à diferença e à diversidade (BRASIL, 2016, p. 02).

Analisemos este enunciado. Há clara associação entre o uso da expressão *Educação em Direitos Humanos* e a sentença *enfrentando os estereótipos de gênero, étnico-racial, identidade de gênero*, etc. *Direitos Humanos*, aqui, é tratado como tendo um *tema* específico, dentro de um contexto global e está associado ao mesmo *tema* tratado pela ONU. Para Bakhtin o *tema* de um enunciado fornece o sentido mais imediato e objetivo de um signo ideológico, signo este que só pode ser compreendido dentro de um contexto sócio-histórico determinado, com suas entoações e apreciações específicas (BAKHTIN, 2006, p. 123-126). Logo, quando o PNUDH fala em *Direitos Humanos* são os mesmos *Direitos Humanos* tratados pela ONU, são os mesmos *temas*. Importante salientar que o Brasil, até o final de 2018, era ideologicamente alinhado a todos os tratados internacionais da ONU, situação essa que muda a partir de 2019 em relação aos termos *diversidade* e *gênero*, alterando o *tema* Direitos Humanos no discurso oficial-federal brasileiro (DUCHIADE, 2019).

O período que abrange os tratados/acordos citados parte de 1948 até 2015. São 67 anos e diversos países, culturas e governos envolvidos. Logo, o PNUDH não é apenas Política de Governo, mas Política de Estado, compromisso internacional. O texto do pacto é uma réplica ao conteúdo ideológico dos vários tratados/acordos citados acima, que tem como marco inicial a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 (DUDH), um documento elaborado pelos países membros da *Organização das Nações Unidas* (ONU). A ONU foi uma instituição internacional criada com o intuito de evitar outra tragédia humanitária como a Segunda Guerra Mundial. As consequências da guerra foram múltiplas barbáries: os regimes nazista, fascista e soviético promoveram genocídios, perseguições religiosas e políticas - massacre em massa de judeus, homossexuais, povos não-arianos; o uso das bombas atômicas americanas no território japonês dizimaram milhares de civis; uso de seres humanos como cobaias em experimentos por alemães e japoneses; houve fome, doenças, suicídios, estupros e muitos outros crimes contra a humanidade, deixando um saldo superior a 60 milhões de mortos, a maioria delas composta por civis, não por militares (NEVES, 2019).

Portanto, ao promulgar um pacto como o PNUDH, o governo brasileiro comungava do espírito de urgência na disseminação de uma educação que prevenisse tais atos desumanos, que incutisse uma cultura de paz e de não-violência na resolução de conflitos no ambiente acadêmico. Isso perpassaria, como preconiza o parágrafo quinto do documento, pelo combate a discriminações por raça, etnia, gênero, religião, origem, idade, situação socioeconômica, e grupos minoritários, entendendo serem estes os valores dos Direitos Humanos desde a declaração de 1948. Em diversas linhas do texto, são repetidas a expressão *cultura de paz*, assim como no próprio título do pacto. Temos aqui uma voz que elenca valores responsivos a determinados grupos da sociedade brasileira: uma voz que dialoga *com* e *em favor* de grupos minoritários alvos de preconceito e discriminação ao longo da história brasileira, e que então se organizaram na sociedade. Este documento reverbera uma

ideologia que tem relação com estes grupos sociais, valores que são compartilhados pelos tratados/acordos elencados no segundo parágrafo da primeira página do texto do PNUDH.

A voz que emerge a partir de tais valores do texto do PNUDH é a mesma voz que emerge da descrição das funções da SECADI/MEC e SEDH/MJC, o que coloca em alinhamento as secretarias do governo e o pacto. Portanto, baseados em Bakhtin, podemos inferir que o espírito da época, no período que compreende a criação da SECADI até o PNUDH está refletido no texto, e que os governos federais, neste período, comungavam dos valores descritos nos tratados/acordos nacionais e internacionais elencados.

No ano de 2016, com a mudança de gestão marcada por um impeachment, ocorre a saída de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores, PT) da presidência e assume Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB) e conseqüentemente todos os ministros são substituídos. Temer, de 2016 a 2018, trocou e nomeou 63 ministros, sendo apenas duas mulheres (PAULUZE, 2018). Aécio Neves do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), candidato derrotado e rival de Dilma Rousseff do PT nas eleições de 2014, decide apoiar o governo de Temer (PMDB), revelando assim uma clara mudança ideológica no governo de 2016 (CALGARO, 2016). Esta mudança ideológica pode ser verificada pela fala dos dois presidentes estaduais do PT e do PSDB baianos: o presidente regional do PT na Bahia, Everaldo Anunciação, disse

não ver viabilidade na sugestão [de aliança entre os dois partidos] porque o PSDB teria que mudar muito caso objetivasse uma aproximação do PT, ainda que por curto tempo. (...) [Ele disse:] temos ideologias completamente diferentes, não tem condição. É água e vinho. Se eles aderissem às nossas políticas sociais e econômicas, até poderíamos pensar. Mas, isso não vai acontecer, eles representam o atraso e tem uma política que se compara a de Temer. (...) Já João Gualberto, presidente estadual do PSDB baiano disse que (...) aliança, nem pensar, temos visão de mundo completamente diferente (...) (METRÓPOLES, 2018. Complementos entre colchetes nosso).

Para Vera Lucia Capellini (DAHER, 2019), docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru a SECADI e seus programas estavam muito mais efetivos até o governo Dilma. Depois, com Temer, de modo geral, ficaram parados. Mas a secretaria em si continuava, os programas existiam e Temer não os excluiu. Sob comando de Temer, em 2016, como já dito anteriormente, a equipe da SECADI foi toda trocada. Este fato suscitou a reação de diversos especialistas da área de educação em direitos humanos, como por exemplo a equipe da Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que publicou a seguinte nota pública:

É com grande preocupação que a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) da UFSCar recebeu na quarta-feira, dia 2 de junho, a notícia da

exoneração de 23 pessoas, dentre elas – chefes, coordenadores (as) de áreas, técnicos (as) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). A preocupação aumenta especialmente com a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos pela Medida Provisória nº 726, de 12 de maio do presente ano, cujas pastas passam a compor secretarias no Ministério da Justiça e Cidadania, recém-criado (SAADE, 2016).

Com a mudança de governo nota-se a mudança de vozes que falam a partir do MEC de Temer, pois estas vozes, ao se aliarem a outra ideologia política, buscam falar a outro público alvo diferente do original, como expressaram os presidentes do PT e PSDB baianos, ao afirmarem a incompatibilidade de visões de mundo, o que implica em diferentes políticas sociais. Se com Temer as políticas sociais da SECADI paralisaram, ao chegar em 2019, sob o governo Bolsonaro, a SECADI foi desmembrada e transformada em SEMESP. Este fato revela uma modificação ideológica por parte do novo governo, que durante a campanha problematizou toda política de *Direitos Humanos* em uso, em especial a palavra *Diversidade* - que era a letra “D” da sigla *SECADI*. Ao vetar uma propaganda do Banco do Brasil em 2019 que mostrava a diversidade racial e sexual, o presidente Jair Bolsonaro (na época do Partido Social Liberal, PSL – mas atualmente sem partido) afirmou que não toleraria propaganda de estatais que não seguisse sua linha ideológica:

A linha mudou. A massa quer o que? Respeito à família. Ninguém quer perseguir minoria nenhuma, nós não queremos que o dinheiro público seja usado dessa maneira (...). Por exemplo, meus ministros. Eu tinha uma linha armamentista, eu não sou armamentista? Então, ministro meu é armamentista ou fica em silêncio. É a regra do jogo (GRAZINI, 2019).

Analisemos este enunciado. A expressão *a linha mudou* marca a intenção de mudança ideológica. A expressão *não queremos que o dinheiro público seja usado desta maneira*, levanta a pergunta: mas de qual maneira? Com a conscientização da diversidade sexual. Em relação à expressão *respeito à família*, logo antes de *ninguém quer perseguir minoria nenhuma* revela uma concepção de família heterossexual, já que a proibição da propaganda associada à expressão *a linha mudou* revela o não alinhamento às políticas sociais pró LGBTIs, que seriam as minorias às quais o autor se refere.

Tais enunciados são coerentes com outros enunciados do mesmo autor de meses anteriores, como este em 2018: “Isso não pode continuar existindo. Tudo é coitadismo. Coitado do negro, coitada da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Vamos acabar com isso” (SENA, 2018). Para o autor do enunciado as *políticas afirmativas*, as quais chama de *políticas de coitadismo* reforçam o preconceito e não o inverso. Isso marca uma profunda mudança *ideológica* e de *tema* quando se fala sobre a *Educação para os Direitos Humanos*, foco do PNUDH.

A nova secretaria do MEC 2019, SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - eliminou de seu nome as palavras *Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. A atual ideologia do MEC, além de evitar a palavra *diversidade*, também evita o uso da palavra *gênero*. O uso desta palavra foi vetado em resoluções brasileiras na ONU e documentos oficiais a partir de 2019. Para o governo vigente a palavra *gênero* tem como único significado o sexo biológico e, portanto, só pode ser masculino e feminino. Na reunião do conselho de Direitos Humanos da ONU de 2019, o México criticou a postura brasileira e afirmou que esta palavra tem seu significado consagrado há décadas e está presente em mais de 200 resoluções da ONU. Além disso, o governo brasileiro tomou decisões que o aproxima ideologicamente dos governos da Arábia Saudita, Iraque, Paquistão e Egito sobre direitos sexuais e da mulher (DUCHIADE, 2019).

Outra palavra-expressão problematizada pelo atual governo é *questão Étnico-Racial*. Em maio de 2019 o atual presidente da república afirmou em uma entrevista: “essa coisa do racismo, no Brasil, é coisa rara. O tempo todo jogar negro contra branco, homo contra hétero, desculpa a linguagem, mas já encheu o saco esse assunto” (ROMANO, 2019). Analisemos este *enunciado*. A sentença - *já encheu o saco esse assunto* - usada na fala presidencial sobre o tema revela, com ênfase na expressão *encheu o saco*, a *entoação* dada pelo autor da frase ao enunciado. Este *acento emocional* revela a avaliação-valorização dada à temática, e ajuda a compreender o conteúdo ideológico e o destinatário da mensagem. Para Bakhtin, em que consistiria a *entoação expressiva*, este *acento* dado ao enunciado e qual sua relação com a significação objetiva?

O nível mais óbvio, que é ao mesmo tempo o mais superficial da apreciação social contida na palavra, é transmitido através da entoação expressiva. Na maioria dos casos, a entoação é determinada pela situação imediata e frequentemente por suas circunstâncias mais efêmeras. (...) Quando exprimimos os nossos sentimentos, damos muitas vezes a uma palavra que veio à mente por acaso uma entoação expressiva e profunda (BAKHTIN, 2006, p. 128-129).

Neste ponto de análise, a questão da entoação expressiva/avaliativa é tão importante para a compreensão de um enunciado que Bakhtin ainda sobre isso afirma:

Fenômenos de discurso como ordens, exigências, mandamentos, proibições, promessas (prometimentos), ameaças, elogios, censuras, ofensas, maldições, bênçãos, etc., constituem uma parte muito importante da realidade extratextual. Todos eles estão vinculados a uma *entonação* acentuadamente expressa, capaz de deslocar-se (estender-se) a quaisquer palavras e expressões desprovidas de significado direto de ordens, ameaças, etc. O que importa é *o tom*, separado dos elementos fônicos e semânticos da palavra (e de outros signos). Estes determinam a complexa *tonalidade* da nossa consciência, tonalidade que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto

que lemos (ou ouvimos), bem como em uma forma mais complexa e no processo de criação (de geração) do texto. (BAKHTIN, 2020, p. 403-404).

A expressão *encheu o saco* – que denota enfado, tédio, aborrecimento, enjojo, repulsa, contrariedade, desagrado – revela o *acento avaliativo, a entoação expressiva* dada ao aspecto *étnico-racial* dos Direitos Humanos. A entoação dada pelo atual presidente sobre esse assunto revela que o interlocutor atual é ideologicamente distinto do interlocutor original da SECADI, do PNUDH e de todos os tratados/acordos internacionais assinados pelo Brasil nos últimos 67 anos sobre este tema. É a outro grupo social que o autor do enunciado da entrevista se dirige, a outro destinatário. *O tom avaliativo de censura deste enunciado é elemento extratextual fundamental para a compreensão de todo o contexto em que se insere seu autor, suas réplicas e seu ouvinte/destinatário ideal.* Adail Sobral, linguista e especialista em teoria bakhtiniana, ajuda a corroborar esse entendimento de mudança de destinatário ao afirmar que “quando se diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis” (SOBRAL in BRAIT, 2005, p. 24). Este enunciado também deixa transparecer a relação com seus adversários ideológicos, num diálogo retrospectivo com eles (de contraste e de oposição), reagindo ao que já foi dito e feito acerca do tema dos *direitos humanos*. Este é um autêntico ato dialógico (SOBRAL, 2009, p.123).

Em relação ao Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz, e dos Direitos Humanos (PNUDH) - política pública objeto deste estudo - Toni Reis, secretário de Educação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), afirma que

a SECADI teve um papel importante no estabelecimento do [Pacto Universitário pelos Direitos Humanos, Diversidade e Paz](#). O Pacto completou dois anos em novembro de 2018 e, desde seu lançamento, teve adesão de 343 Instituições de Educação Superior (IES), entre universidades, centros universitários, institutos federais e faculdades. O Pacto está entre as ações relativas à Educação em Direitos Humanos desenvolvidas pela SECADI em articulação com Ministério de Direitos Humanos, e visa a superação de preconceitos, a eliminação de atitudes discriminatórias no ambiente escolar e universitário e a construção de uma cultura de paz e da valorização da diversidade (DAHER, 2019).

Falar de Direitos Humanos antes de 2016 (com a SECADI) e após 2019 (com a SEMESP) é falar de *temas* diferentes.

O tema, como dissemos, é um atributo apenas da enunciação completa; ele pode pertencer a uma palavra isolada somente se essa palavra opera como uma enunciação global (...) A investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode, segundo a definição que demos, orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual

de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN, 2006, p. 126).

De acordo com Bakhtin, não devemos analisar, neste caso, o significado isolado (dicionarizado) da expressão *Direitos Humanos*, mas sim o seu tema concreto, ou seja, o sentido da expressão dentro de um contexto global do enunciado proferido e no momento histórico em que foi dito. Houve mudança de temas no contexto da SECADI e no contexto da SEMESP. Como pudemos observar ao longo da análise do contexto histórico do PNUDH e de seu espectro ideológico no qual as vozes da ONU, da Constituição Federal de 1988 e dos grupos socialmente discriminados dialogam, não se pode desalinhar ideologicamente o PNUDH e a SECADI/MEC. Ao ter a equipe exonerada em 2016 e desmembrada em 2019, desaparece a voz original que se alinhava aos tratados da ONU, e uma nova voz ideológica modifica os signos ideológicos de diversidade, gênero e étnico-racial, modificando também o entendimento sobre *Direitos Humanos*. Logo, não se pode alinhar ideologicamente o PNUDH e a mais recente secretaria do MEC, a SEMESP. Fica claro compreender esta situação quando Bakhtin afirma que a palavra de um texto, mesmo permanecendo a mesma, pode se transfigurar inteiramente em um novo contexto, como é o presente caso (BAKHTIN, 2020, p. 404).

CONCLUSÃO

A análise bakhtiniana do texto objeto deste estudo - o PNUDH - foi realizada buscando compreendê-lo dentro de seu contexto histórico a partir de 2016. Evidentemente, devido à profunda complexidade de realidade social, política, cultural, econômica, histórica e linguística, pudemos apenas traçar esboços superficiais do contexto e dos interlocutores envolvidos na Política Pública analisada que, mesmo superficial, não deixou de ser suficiente para compreender as mudanças das intencionalidades que estão imersas nas vozes que dialogam no texto ao longo de três períodos políticos. Aplicamos os conceitos bakhtinianos de enunciado, réplica, dialogismo, entoação, tema, significado, sentido e signo ideológico. Também é evidente que não esgota de forma alguma a riqueza e profundidade da análise linguística deste pensador russo.

Houve a constatação, através das vozes elencadas neste artigo e nos documentos, de uma gradual mudança ideológica de 2014 a 2016 e depois em 2019. Ao se falar no tema *Direitos Humanos* em cada um destes períodos percebeu-se que, apesar de se usarem as mesmas palavras – *Direitos+Humanos* – não eram os mesmos temas, e o acento avaliativo sobre esta palavra se modifica, revelando um signo ideológico distinto para elas em cada período político. Se de 2004 a 2016 com a vigência da SECADI/MEC a expressão *Direitos Humanos* está claramente associada a uma

publicização da problemática de grupos sociais discriminados e o empenho em sua visibilização por meio de ações político-públicas-educacionais (falamos em especial dos termos *diversidade, gênero, étnico-racial*), a partir de 2016 e ainda mais evidente em 2019, ocorre a intenção de invisibilização e silenciamento de tais problemáticas, demonstrando a mudança de narrativa, que dá conta de um diferente sistema de ideias, com incompatibilidades ideológicas até então defendidas pelos tratados/acordos assinados pelo Brasil ao longo de 67 anos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da ONU. Enunciados como *Política do Coitadismo, com ampla margem intra-governamental de aceitação*, marcam as mudanças dentro do MEC e redirecionam suas intencionalidades com a troca da sigla SECADI para SEMESP. Podemos inferir, logo, que a Política Pública do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz, e dos Direitos Humanos (PNUDH) teve seu *tema* e seu conteúdo ideológico modificados, não mais direcionados a minorias discriminadas, mas atendendo a grupos da base ideológica vigente. Tal inferência nos leva a compreender que o programa terá suas metas alteradas, se não, encerradas. Demissões, exonerações, mudança de siglas, criação, extinção e fusão de ministérios e secretarias: pode-se verificar o profundo impacto que as mudanças de narrativas causam nas políticas públicas de estado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. WMF Martins Fontes: São Paulo, 2020.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BRASIL. MEC. *Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz, e dos Direitos Humanos*. 2016. Disponível em: <http://edh.mec.gov.br/pacto/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. MEC. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CALGARO, F. *Michel Temer terá apoio absoluto do PSDB no congresso, diz Aécio*. G1. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/05/psdb-dara-apoio-absoluto-eventual-governo-temer-diz-aecio.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.

DAHER, J. *Especialistas Avaliam Fim De Secretaria Ligada à Diversidade e Inclusão*. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

DUCHIADE, A. *Brasil vota a favor de proteção a identidade de gênero na ONU, mas ressalva que gênero é sinônimo de sexo biológico*. O Globo. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/brasil-vota-favor-de-protecao-identidade-de-genero-na-onu-mas-ressalva-que-genero-sinonimo-de-sexo-biologico-23804802>. Acesso em: 24 jul. 2019.

ÉPOCA. *Quem são os ministros que assumem no governo Temer*. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/05/quem-sao-os-ministros-que-assumem-no-governo-temer.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.

GRAZINI, M. *Em 200 dias de Bolsonaro, relembre frases sobre trabalho infantil, diesel e reforma*. Folha de São Paulo. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/em-200-dias-de-bolsonaro-relembre-frases-sobre-trabalho-infantil-diesel-e-reforma.shtml>. Acesso em: 23 jul. 2019.

METRÓPOLES. *Fernando Henrique Cardoso sugere aliança de PSDB e PT contra Bolsonaro*. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-br/fernando-henrique-cardoso-sugere-alianca-de-psdb-e-pt-contr-bolsonaro>. Acessado em: 24 jul. 2019.

NEVES, D. *Segunda guerra mundial*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/segunda-guerra-mundial.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.

PAULUZE, T. *Temer troca em média três ministros por mês*. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/temer-troca-em-media-tres-ministros-por-mes.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2019.

ROMANO, G. *Racismo no Brasil é uma coisa rara, diz Bolsonaro a Luciana Gimenez*. Veja. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/maquiavel/racismo-no-brasil-e-uma-coisa-rara-diz-bolsonaro-a-luciana-gimenez/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SAADE. Universidade Federal de São Carlos. *Nota sobre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC)*. 2016. Disponível em: <http://blog.saade.ufscar.br/?p=227>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SENA, Y. *Vamos acabar com coitadismo de nordestino, de gay, de negro e de mulher, diz Bolsonaro*. Folha de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/vamos-acabar-com-coitadismo-de-nordestino-de-gay-de-negro-e-de-mulher-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Revista Bioethikos*, São Paulo, v.3, n.1, p. 121-126, 2009.

RESENHA

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018. E-BOOK. ISBN 9788522126989.

Resenhado por Telma Rubiane Rodrigues de Melo¹
Universidade Estadual de Campinas

Recebido em: agosto de 2021

Aceito em: junho de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i1.39560

Maria Lúcia Santaella é uma pesquisadora da CNPQ na área de semiótica, e atualmente exerce a função de professora titular na PUC-SP, bem como de Coordenadora da Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, e do Centro de Estudos Peirceanos, na mesma instituição. É reconhecida como uma das maiores conhecedoras da semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914) no país, e tem mais de 40 livros publicados.

A obra *Semiótica aplicada* (2018) traz os fundamentos da semiótica peirceana e sua aplicação, e tem por objetivo contribuir para que ela seja utilizada como arcabouço para a investigação do mais amplo espectro de objetos. O livro digital está dividido em 13 capítulos, sendo que no primeiro são apresentadas as bases teóricas da semiótica, e no segundo as etapas do estudo dos objetos analisados. Os demais capítulos são especificamente de análise, e estão distribuídos em três partes, de acordo com o nível de complexidade da investigação.

No capítulo 1, Santaella explica que a semiótica contribui para a compreensão do mundo, uma vez que tudo se organiza enquanto signo, inclusive o pensamento, e a quantidade de signos tem se ampliado cada vez mais, principalmente com o advento da internet, como parte intrínseca à evolução humana. Tendo como origem a Fenomenologia, a ciência que investiga como se dá a

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp. Doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp, pelo grupo de pesquisa ALLE-AULA. E-mail: telminhademelo@gmail.com.

compreensão de qualquer fenômeno, a semiótica, também chamada de lógica, compõe a tríade das ciências normativas, junto com a estética (que determina o ideal) e a ética (que conduz ao ideal), as quais têm como função estudar normas, ideais e valores. Nesse contexto, a semiótica englobaria os meios para alcançar o ideal.

Segundo Santaella, signo é tudo que é passível de interpretação; objeto, é o que dá origem ao signo, enquanto interpretante é o efeito produzido por ele. Já o fundamento do signo é sua propriedade de representar algo que está fora dele. No caso de um filme baseado em uma obra literária, por exemplo, o objeto seria o livro; o signo, o filme, enquanto o interpretante seria o efeito provocado no espectador. Os signos podem ser analisados a partir de três frentes teóricas: a da significação (relação do signo consigo mesmo), a da objetivação (relação do fundamento com o objeto) e a da interpretação (relação do fundamento com o interpretante).

Os objetos podem se dividir em imediato, que é a representação de um objeto, como a foto de uma árvore, por exemplo, ou dinâmico, que é o objeto em si, a árvore. O objeto imediato, por sua vez, pode dar origem a três tipos de signo: qualissigno, sinsigno e legisigno. Quando o signo funciona como uma qualidade, é chamado de qualissigno; quando a própria existência dele é que o determina enquanto signo, é chamado de sinsigno; quando possui caráter de lei ou norma, é classificado como legisigno.

Já os objetos dinâmicos se classificam em possível (signo abstrativo/ imediato descritivo), ocorrência (signo concreto/ imediato designativo) e necessitante (signo coletivo/ imediato copulante). Quanto ao interpretante, ele pode ser imediato (interno ao signo); dinâmico (efeito singular que o signo produz em um intérprete em particular); ou final (interpretação esperada enquanto hipótese).

No que tange à relação entre signo e objeto, podem existir três tipos de signo, a saber: se essa relação se dá por intermédio de uma qualidade ou característica, temos um ícone; caso se dê pela sua própria existência, temos um índice; se for por via de uma norma ou lei, temos um símbolo. Para ilustrar, a cor azul-céu (azul-clara), por exemplo, é um ícone porque é um qualissigno que só se remete ao seu objeto, o céu, por similaridade. A fotografia de uma montanha, por outro lado, é um índice, pelo seu poder de representar um objeto em específico. Já o símbolo pode ser, por exemplo, a bandeira de um país, que é fruto de uma convenção, ou seja, uma norma.

No capítulo 2, a autora apresenta as etapas de uma análise semiótica, dando ênfase à importância de que o observador se mantenha aberto ao signo, para não recair em leituras superficiais ou de senso comum. Santaella orienta que a análise deve partir sempre da contemplação do signo, seguir para sua observação e só depois sua generalização, de acordo com as categorias fenomenológicas de primeiridade, secundidade e terceiridade. A primeiridade diz respeito aos

sentimentos, ao acaso, à possibilidade. Já a secundidade engloba as relações de dependência e relações duais, como ação e reação. A terceiridade, por sua vez, traz aquilo que é geral, bem como a ideia de continuidade e inteligência.

Tendo como base essas explicações, e o esclarecimento de que durante uma análise semiótica o investigador ocupa o nível dinâmico, a autora passa às análises. A primeira parte tem nível de dificuldade básica e vai do capítulo três ao capítulo sete, sendo composto pelo estudo do design de embalagens da marca de produtos de uso doméstico Poliflor, da campanha publicitária de reposicionamento da marca de produtos de cabelo Seda, e da campanha de lançamento de produtos diet, light e zero da marca de refrigerantes e bebidas Coca-Cola.

Na análise sobre os produtos da Poliflor, por exemplo, é feita a comparação do design e rótulo de três embalagens diferentes de cera líquida, a fim de escolher qual consegue produzir a mensagem desejada pelo fabricante, que é de brilho e praticidade. No estudo, a autora investiga cor, linha, sinais convencionais, logomarca, sinestesia, relação entre palavra e imagem e seu poder apelativo, encontrando signos ícones, como “brilho”, signos índices, como o ambiente onde o produto pode ser utilizado, e signos símbolos, como a “linha do horizonte” para indicar que o produto é inovador.

A segunda parte, de nível mediano, inclui do capítulo oito ao dez, e nele a autora traz análises de objetos mais complexos, como da obra de arte Interior Vermelho, natureza-morta sobre mesa azul, de Henri Matisse (1869-1954), considerada como uma reinterpretação de dois clássicos da pintura (a pintura de interiores e a natureza-morta); a figura da princesa Diana, enquanto fenômeno da mídia; e um conjunto de 35 vídeos de educação ambiental, distribuídos em escolas públicas em diferentes regiões do país.

Na reflexão sobre a figura pública de Diana, por exemplo, a autora discute o poder de atração que a princesa tinha sobre a mídia, e o quanto sua aversão à exposição a tornava ainda mais fascinante. Diferentemente de pop-stars como Madonna, para quem a mídia funciona como alimento para a fama, Diana não precisava dela, porque sua condição de princesa se dava independentemente do público. Em linhas gerais, a mídia é quem tinha em Diana um produto de venda garantida.

Na terceira e última parte do livro, que inclui os capítulos 11, 12 e 13, de nível avançado, a investigação se dá sobre a construção das instituições, entendidas como fenômenos de terceiridade; sobre um dos sete pecados capitais (a raiva); e, finalmente, sobre imagens de satélite, que são chamadas de hipersignos. Nesse ponto, a autora chama a atenção para o fato de que os signos se imbricam, de modo que a análise muitas vezes depende de informações de variadas fontes e bancos de dados.

Na análise da raiva, por exemplo, a autora discute as várias acepções desse conceito, que pode ser entendido como emoção natural e instintiva, que aproxima o ser humano dos animais, mas também como valor moral, quando relacionado ao sentimento de justiça. Na sua investigação, ela trata da raiva enquanto reação selvagem e descontrolada, que é o que a transforma em um pecado capital. Para ilustrar esse pecado, ela analisa a narrativa mitológica de Medéia.

O mito de Medéia explica que a sacerdotisa se apaixonou por um forasteiro chamado Jason, fugiu com ele e, para protegê-lo, matou o irmão e enganou o pai. No entanto, após ter vários filhos com o amado, ele a deixou por uma princesa. Medéia, furiosa, matou seus próprios filhos em vingança. Na análise da ação da sacerdotisa, a autora recupera os três tipos de signos: qualissigno, por meio das formas com que se dá a violência (envenenamento, esquartejamento); sinsigno, dada a existência de instâncias particulares de sua disposição para a violência (ela já havia matado o irmão, antes de matar os filhos); e legissigno, que é sua predisposição para seguir suas próprias normas, segundo as quais a vingança era o preço justo da traição.

A obra *Semiótica aplicada* possui muita relevância na atualidade, em que os signos se multiplicam diariamente e a pesquisa em qualquer área requer conhecimento sobre seus fundamentos. Além disso, a autora não só apresenta a teoria da semiótica peirceana, como também a coloca em funcionamento nas análises, o que facilita a compreensão do leitor. Embora o tema seja complexo, Santaella procura ser didática e trazer mais de um exemplo para ilustrar os conceitos mais fundamentais da investigação semiótica, de modo que ao final do livro o leitor tenha condições de fazer análises de signos nos seus variados contextos.

RESENHA

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

Resenhado por Ormezinda Maria Ribeiro¹

Stephanie Sales Rodrigues Nonato²

Universidade de Brasília - UnB

Recebido em: novembro de 2021

Aceito em: maio de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i1.40927

Partindo da premissa de que a escrita foi, ao longo do tempo, a maneira mais utilizada para a construção de significados, o livro *Letramentos* se propõe a expandir o conceito de letramentos, sobretudo no que tange aos modos de construção de significados na contemporaneidade. Nessa perspectiva, foi escrito por Mary Kalantzis, professora na Universidade de Illinois (EUA); Bill Cope, Professor Pesquisador no Departamento de Estudos de Políticas Educacionais da Universidade de Illinois e Petrilson Pinheiro, professor de Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e publicado pela Editora da Unicamp em 2020.

Logo em suas primeiras palavras, esclarece que sua razão de ser não é uma mera tradução da obra *Literacies*, de Mary Kalantzis, Bill Cope, Eveline Chan e Leanne Dalley-Trim publicada pela Cambridge University Press, em 2012. Já que, para além da tradução, houve um trabalho do tradutor/autor Petrilson Ribeiro de lançar luz sobre os letramentos por um prisma amplo no contexto

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora e orientadora nos programas de Pós-Graduação em Linguística- PPGL, e Pós-Graduação em Educação- PPGE-MP na Universidade de Brasília UnB. E-mail: ayabsb@gmail.com.

² Graduada em Letras Português no Instituto Federal de Brasília, mestranda no Departamento de Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB) cursa especialização em Ensino de Línguas e Humanidades no Instituto Federal de Brasília. E-mail: stephaniesalesxd@gmail.com

brasileiro, entrelaçando pressupostos curriculares e recortes da realidade educacional no Brasil em discussões inauguradas por estudiosos europeus, membros do *New London Group* - NGL com o manifesto de 1996, chamado *A pedagogy of multiliteracies: Designing social future*.

Os autores abrem a discussão sustentando o caráter duplo dos multiletramentos, no qual, a primeira acepção se refere à diversidade social com a sua variedade de acordos na produção de significados em diversas situações comunicativas. A segunda acepção dos multiletramentos se relaciona aos múltiplos modos de construção de significados: a multimodalidade, ainda que, em toda a produção textual caracterizada como verbal/escrita sempre existem elementos multimodais, e tal processo tem se acentuado com o surgimento das mídias digitais (Kress & Van Leeuwen, 1998).

No capítulo 1 os autores apresentam como os seres humanos construíram e constroem significados em três momentos históricos distintos. A primeira globalização, representada pelas primeiras línguas, na qual existiam modos diversos de construção de significados sinestésicos, a segunda globalização atribuída a escrita e a invenção da imprensa que acabava por gerar significados homogêneos, uniformes e com poucas modalidades de significado. A terceira globalização, caracterizada pelas novas mídias e novos letramentos, ascende com a perda de privilégio da escrita em detrimento da transmissão de significados orais, sonoros, gestuais e visuais.

No capítulo 2, que conclui a Parte A do livro, os autores dialogam a respeito do lugar dos letramentos nas esferas do trabalho, cidadania e vida comunitária em três momentos históricos diferentes: primeira sociedade industrial, sociedade industrial desenvolvida e sociedade do conhecimento.

Chamamos a atenção para o uso acrítico do termo sociedade do conhecimento. Conforme Duarte (2003), o conceito sociedade do conhecimento nos apresenta cinco ilusões, dentre elas, a ilusão de que o conhecimento nunca foi tão acessível e democratizado pelas tecnologias quanto é na contemporaneidade. A ilusão reside na tentativa de escamotear o sistema capitalista, vendendo a ideia de um novo sistema, no qual as desigualdades de acesso à produção de conhecimentos são inexistentes.

Com uma linguagem clara e de fácil compreensão, no capítulo 3 são tecidas uma série de considerações a respeito dos processos de conhecimento como elementos fundamentais para projetos de letramentos. Esses processos de conhecimento são formulações do NLG para estruturar os multiletramentos como prática situada, partindo de caminhos que abrangem a experimentação do conhecido e do novo, conceitualização por nomeação e com teoria, análise funcional e análise crítica e aplicação apropriada e criativa. O capítulo 4 discorre sobre a pedagogia do letramento na abordagem didática, mostrando o uso privilegiado de regras formais, leitura para apreensão do significado e acesso ao cânone literário.

No capítulo 5 é explorada a pedagogia do letramento autêntica, que surgiu como uma forma de contrapor a pedagogia tradicional, sobretudo no que tange ao lugar que o estudante ocupava, de passividade no processo de transmissão do conhecimento. Assim, os autores destacam que, na pedagogia autêntica, o aluno tem espaço para ser ativo, questionador e experimentador, e o professor se reserva a orientar os caminhos de aprendizagem, conferindo autonomia aos estudantes. Já no capítulo 6 é apresentada a pedagogia do letramento na abordagem funcional, cujo trabalho se dá em prol da aprendizagem de ler e escrever os tipos de textos necessários ao sucesso escolar e social. A abordagem funcional focaliza os propósitos e funções da linguagem na reflexão e ação no mundo social.

O capítulo 7, que encerra a Parte B do livro, registra que, na pedagogia dos letramentos na abordagem crítica, os letramentos são vistos por um prisma plural, coerentemente com a própria visão de que as vozes dos estudantes são heterogêneas, partem de diversos contextos sociais, associados a uma multiplicidade de textos, mídias digitais e culturas populares. Entendendo que ensinar e aprender é um ato político, essa pedagogia atua no exercício da reflexividade da mente e ação. No final desse capítulo, os autores advogam por um uso inter cruzado das abordagens pedagógicas dos letramentos, e não um uso equilibrado que acaba por enfraquecer diferentes abordagens em nome da moderação, uma vez o entrelaçamento epistemológico e metodológico de cada pedagogia pode resultar em um melhor aprendizado e engajamento dos atores sociais.

No capítulo 8, os autores mostram que toda forma de construção de significados é multimodal, sobretudo quando pensamos a contemporaneidade com seus novos meios digitais. É nesse capítulo que é introduzida a explicação do *design* como um conceito dinâmico de criação de significado. O capítulo 9 explora a construção de significados por meio da leitura na abordagem didática, que caminha na direção da memorização e da relação fala e grafema, e a leitura na abordagem autêntica, que preconiza a imersão em textos significativos e, assim, encaminha para uma aprendizagem natural. Por fim, traz a pedagogia dos letramentos e análise do *design* e enseja uma aprendizagem que torna o estudante capaz de produzir e consumir textos entendendo seus propósitos além de suas estruturas textuais.

No capítulo 10, o qual focaliza o processo de escrita na construção de significados, são comparadas as gramáticas tradicional, gerativo-transformacional e funcional na medida em que desenvolvem regras, princípios e reflexões acerca da língua. Os autores sustentam que a complexidade das gramáticas se dá pelo fato de a língua ser fluida e complexa, desafiando classificações estanques. O capítulo 11 se dedica a discutir maneiras de construir significados visuais. Ainda nesse capítulo é mostrado como os significados visuais são construídos. Conforme seus autores, a noção de *design* implica sempre a presença de algo intrínseco do produtor de

significados juntamente com referências disponíveis, *designs* disponíveis, gerando *redesigned*. A reflexão Bakhtiniana acerca do dialogismo e desdobramentos como intertextualidade, termo cunhado por Kristeva (1974), dialoga com a ideia de *designs* disponíveis, sendo mobilizados em conjunto com a imaginação e ideias subjetivas para a geração de *designs* novos, novos significados.

O capítulo 12 aborda a construção de significados a partir dos modos: espaciais, táteis, e gestuais. Ao final desse capítulo, os autores defendem uma aprendizagem multimodal sinestésica, visto que os significados são construídos na interação entre pessoas e, para além da visão de Vygotsky, também na interação com espaços, objetos, imagens e sons e quando combinados podem acrescentar profundidade aos significados. O capítulo 13, que finaliza a Parte C, se debruça sobre os significados orais e sonoros e evoca um quadro Hallidiano (2002) para comparar os significados escritos e orais que estão, segundo os autores, conectados por meio da língua, mas que têm processos de *designs* distintos.

No capítulo 14, é estruturada uma reflexão sobre os letramentos e sua íntima relação com a cognição humana. Os autores conduzem o capítulo de modo a lembrar conceitos caros a Charles Sanders Peirce, Lev Vygotsky e Piaget para explicar a relação entre o pensamento conceitual que representa e interligam generalizações e o pensamento complexo que representa e associa coisas particulares. Por fim, o capítulo explora os significados acadêmicos como conhecimentos disciplinarizados, mostrando como os saberes de cada área são construídos e representados, sobretudo contemporaneamente, cada vez mais multimodalmente, visto que se movimentam entre texto escrito, oral, diagramas, gestos e imagens.

No capítulo 15 são apresentados os impactos das diferenças entre aprendizes nos processos de letramentos. Diferenças como acesso a recursos econômicos, relações domésticas e de coabitação, moradia em regiões com recursos sociais distintos, idade, raça, sexualidade, habilidades mentais e físicas, língua, etnia e gênero. Os autores ressaltam que os estudos de Basil Bernstein (1990) sobre o acesso que crianças de pais trabalhadores pobres têm a um código linguístico restrito enquanto crianças de classe média e alta tinham acesso a um código mais elaborado. O capítulo é concluído com seis estratégias que podem contornar desigualdades do acesso e trabalho efetivo com os letramentos.

O capítulo 16 é iniciado com uma breve explanação sobre a BNCC e alguns recortes do documento, juntamente com um *QR Code* que conduz o leitor ao texto na íntegra. Logo depois inicia-se uma discussão sobre tipos de avaliações. A crítica que os autores proferem às formas tradicionais de avaliar que, ainda, são as mais usadas nas escolas de ensino básico, está no fato de tais avaliações não auxiliarem os estudantes, construtores de significados, a desenvolverem postura ativa, criativa e de resolução de problemas, já que essas avaliações se limitam a avaliar

conhecimentos adquiridos individualmente, enquanto a necessidade é a de que o conhecimento seja situado, colaborativamente construído.

Sem deixar de tratar em profundidade ideias complexas, o livro é de fácil leitura e se destaca, sobretudo, no contexto pedagógico, uma vez que ao final de cada capítulo estão postos Processos de Conhecimento que podem funcionar como um estudo dirigido para lançar reflexão sobre os assuntos abordados no texto. Ademais, em grande parte dos capítulos estão descritas, brevemente, práticas pedagógicas em diversos lugares do mundo conferindo à leitura encantamento e inspiração sobre práticas de ensino aprendizagem significativas, nas quais os estudantes são produtores ativos de significado e criadores de *redesign*. Por tudo isso, é uma obra que desperta interesse em educadores, pesquisadores da educação e linguagens e simpatizantes do assunto.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. Front pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (Ed.). *Approaches to media discourse*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

RESENHA

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p. ISBN 978-65-87113-36-4.

Resenhado por Lorena Araújo de Oliveira Borges¹
Universidade Federal de Alagoas

Recebido em: fevereiro de 2022

Aceito em: junho de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i1.41825

Transfeminismo, escrito por Letícia Nascimento, é mais um dos títulos publicados no seio da coleção *Feminismos Plurais*, coordenada pela filósofa Djamila Ribeiro. Isso significa que ele integra um conjunto de publicações que têm se preocupado em discutir, de forma didática e acessível, questões caras a grupos historicamente marginalizados, contemplando, sobretudo, as produções intelectuais de pensadoras/es negras/os, indígenas e LGBTQIA+. Ao longo dos seus cinco anos de existência, *Feminismos Plurais* já publicou onze títulos, dentre eles os amplamente citados *Lugar de Fala* (RIBEIRO, 2017), *Empoderamento* (BERTH, 2018), *Interseccionalidade* (AKOTIRENE, 2018) e *Racismo Estrutural* (ALMEIDA, 2019). Essa é a primeira vez, entretanto, que a temática trans*² ganha espaço na coleção.

Letícia Nascimento, mulher travesti, negra e gorda, é professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Formada em Pedagogia, com mestrado em Educação e doutorado em andamento na mesma área, ela investiga e produz cartografias decoloniais com travestis negras, buscando

¹ Professora Adjunta da Graduação e Pós-Graduação na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Doutora em Linguística (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB). Email: lorena.aoborges@gmail.com.

² *Trans* é um prefixo latino que significa “além de, para lá de”. É utilizado para fazer referência a pessoas que reivindicam um gênero diferente daquele ao qual foram atribuídas quando nasceram. Quando o termo trans vem acompanhado de um asterisco, indica a configuração de um termo guarda-chuva, que engloba diferentes identidades, como transexuais, transgêneros, travestis, entre outras.

estabelecer um diálogo entre as discussões decoloniais, trans/feministas e da filosofia da diferença. Esse amplo cabedal teórico subjaz a discussão desenvolvida em *Transfeminismo*, que discorre, em suas sete seções, sobre a insuficiência do determinismo entre gênero e sexo em compreender mulheridades e/ou feminilidades que resistem ao que está estabelecido pelo CISTema colonial moderno de gênero e sobre como o transfeminismo pode contribuir para a construção de epistemologias e políticas que superem esse bioessencialismo.

Logo na *Introdução*, Leticia pondera sobre *o que faz uma mulher ser mulher*, buscando desestabilizar a concepção homogênea e universal de mulher que é reiterada em nossa sociedade. Essa é uma questão importante para a compreensão das vivências trans* e que, na percepção de autora, precisa ser elucidada já de início, uma vez que as experiências de mulheres transexuais e travestis são frequentemente deslegitimadas por não se enquadrarem nos recortes binários do CISTema. Desse modo, essa obra coloca em xeque vários discursos que circulam socialmente – até mesmo dentro de algumas vertentes feministas – e que buscam determinar quem pode ou não ser uma mulher e reivindica espaço para o transfeminismo dentro dos feminismos, justificando que esse ativismo fornece um olhar diferenciado para as opressões que subjagam as experiências de mulheridades e/ou feminilidades.

A seção seguinte, *Do conceito de gênero à pluralização das sujeitas do feminismo*, apresenta como o conceito de gênero foi desenvolvido no seio do feminismo e as disputas que foram/são estabelecidas em torno dessa categoria. Por surgir atrelada às concepções bioessentialistas do Feminismo Radical, que se fundamentava numa pretensa ideia de *mulher original*, a noção de gênero acabou sendo aprisionada às vivências das mulheres cis, heterossexuais, brancas, dentre outros marcadores sociodiscursivos hegemonzados. Apenas posteriormente esse conceito passa a ser compreendido a partir de dimensões culturais e históricas, o que levou à desconstrução de uma ideia universal de *mulher* no seio do pensamento feminista. Entretanto, mesmo nesse novo recorte, o *gênero* ainda era submetido a uma anterioridade biológica, o sexo, o que garantia um fundacionalismo biológico a este conceito. A ruptura com essas percepções e a desessentialização da noção de gênero só ocorre a partir das discussões teórico-filosóficas desenvolvidas por pensadoras³ como Foucault (1988), Butler (2017), Preciado (2017), Lauretis (2019), dentre outras, que levaram o gênero a ser encarado como uma performance, um processo de produção de corpos e sexos.

³ O uso do feminino, aqui, é proposital. A presente pesquisadora assume o compromisso político de pensar e repensar a língua na qual produz os seus trabalhos, neste caso, o português. Por conta disso, privilegamos o uso da forma feminina. Trata-se de uma escolha política que visa, em grande medida, fazer uma provocação a nossas interlocutoras, quaisquer que sejam os gêneros/sexos delas.

A terceira seção, *Mulheres transexuais e travestis: the outsiders non Sisters*, discute como as outreridades vivenciadas por mulheres transexuais e travestis são desumanizadas em uma sociedade que valoriza apenas os corpos e as experiências que se adequam à normatividade (cis-heterossexual). Diante dessa percepção, as pessoas trans* são consideradas uma imagem muito distante daquilo que é entendido como homem ou mulher pelos discursos hegemonzados, o que as posiciona como completas *outsiders* de um CISTema de sexo-gênero-desejo que tenta, a todo custo, deslegitimar a existência delas. É a partir desse espaço de exclusão e de desumanização que as ativistas transfeministas constroem a crítica ao determinismo entre sexo e gênero, que interdita a compreensão das mulheridades e/ou feminilidades que estão para além daquilo que é disponibilizado como inteligível em nossa sociedade, e conclamam um espaço dentro do feminismo que reconheça as vivências, as epistemologias e as reivindicações políticas delas.

Em *Transfeminismo: tensionando feminismos e além*, quarta seção do livro, Letícia discorre sobre o que é o transfeminismo, apontando-o como uma das correntes teóricas e políticas do feminismo. Focado em questões específicas das vivências de mulheres transexuais e travestis, o transfeminismo, enquanto campo epistemológico, busca redefinir a equiparação entre gênero e sexo biológico, reiterar o caráter interseccional das opressões, reconhecer as lutas históricas de travestis e mulheres transgêneras, dentre outras questões. No âmbito da atuação política, esse ativismo possui uma agenda focada no poder de agência/autodeterminação, na cisgeneridade como estratégia de nomeação dos corpos não trans*, na despatologização das identidades trans* e travestis, no empoderamento das corporalidades trans* e travestis, no enfrentamento da transfobia e do transfeminicídio e no direito à saúde.

A quinta seção, *Cisgeneridade, despatologização e autodeterminação: nós por nós mesmas!*, traz uma breve apresentação do conceito de cisgeneridade, categoria analítica do transfeminismo que permite o questionamento dos privilégios característicos dos corpos que se enquadram nos recortes deterministas de sexo e gênero estabelecidos pelo CISTema. Por meio desse conceito, o transfeminismo pretende elucidar o fato de que as verdades sobre os gêneros – assim como sobre os sexos – são produzidas em práticas discursivas, envoltas em relações de poder específicas, e, portanto, podem ser desestabilizadas. Para tanto, esse ativismo agencia diferentes táticas discursivas, dentre elas a autodeterminação, ou autoidentificação, que tem o intuito de garantir o reconhecimento social das performances e das vivências das pessoas trans*. A autodeterminação é assumida pelo ativismo transfeminista como uma forma de se contrapor à patologização das pessoas trans*, uma vez que busca garantir a elas o direito de assumirem os processos de produção discursiva sobre suas subjetividades, invalidando a lógica do CISTema colonial moderno de gênero.

Em *Corporalidades transgêneras: autodeterminação como insurgência ao sistema*, penúltima seção, Letícia aponta que não são apenas os corpos trans* que são produzidos em meio aos diálogos com as normas regulatórias de gênero, mas também os corpos cis. Nessa lógica, não existe *sexo anatômico* ou *gênero natural* e imutável; todos os corpos, assim como os gêneros e os sexos, são produzidos em meio às relações de poder. Nesse embate, as técnicas farmacopornográficas possuem um papel relevante, pois legitimam um determinado tipo de sujeito e invalidam as demais existências. O estudo dessas técnicas e de seus efeitos nas diferentes práticas sociais permite elucidar os processos pelos quais os corpos são artificialmente configurados em nossa sociedade.

Na sétima e última seção, *Vidas trans* importam: transfeminicídio também é uma pauta feminista*, a autora finaliza sua argumentação apresentando os dados relativos às violências contra as pessoas trans* e as travestis, estabelecendo os entrelaçamentos entre essas violências e aquelas sofridas pelas mulheres cis – sem desconsiderar, é claro, os atravessamentos interseccionais que caracterizam essas experiências de mulheridades e/ou feminilidades. Nesse sentido, Letícia Nascimento explicita que opressões como (cis)sexismo, misoginia, patriarcado e machismo afetam a todas as identidades de gênero femininas, pois não é o aspecto biológico que é levado em consideração nesse processo, mas toda uma lógica que hierarquiza o feminino como inferior, submisso e matável.

Ao longo das seções de *Transfeminismo* é possível perceber como o gênero se estabelece como um sistema que organiza e constrange cada aspecto da realidade que vivemos. Exatamente por isso, toda pessoa, muitas vezes antes mesmo de nascer, é designada a um local bem específico do recorte binário do CISTema – ou ela é mulher ou é homem –, sendo enquadrada em uma série de preceitos que já estão pré-definidos socialmente e devem ser seguidos por todos (BUTLER, 2017). Quem não se enquadra nesse CISTema é historicamente submetida à exclusão, à abjeção, à violência e ao apagamento social. Exatamente por isso torna-se tão importante para os feminismos questionarem os discursos, as normas e os valores que tentam, com tanta força, fixar os gêneros, os sexos e os desejos e o transfeminismo têm colaborado sobremaneira com essa tarefa, trazendo contribuições que enriquecem muitos estudos que são desenvolvidos a partir de uma concepção performativa de gênero.

Durante toda a sua obra, Letícia Nascimento tece os motivos pelos quais o transfeminismo deve ser integrado aos movimentos/pensamentos feministas, seja enquanto ativismo social, seja enquanto fonte de produção epistemológica. Os conceitos arregimentados para compor essa trama, ainda que densos, são explicados de forma tão fluída, que noções aparentemente complexas, como gênero, performatividade ou cisgeneridade, emergem de maneira orgânica na escrita dessa pedagoga e podem ser facilmente compreendidos. Este é, sem sombra de dúvidas, um livro imprescindível para

qualquer pessoa situada nos estudos de gênero, esteja ela discutindo as vivências de pessoas trans* ou não, mas traz uma contribuição especial para quem está adentrando esse campo e precisa apreender um cabedal conceitual amplo e disruptivo.

Para finalizar, é importante destacar que a discussão desenvolvida pela autora sobre como a linguagem atua na produção dos gêneros-sexos-desejos-corpos é particularmente cara àquelas que pretendem percorrer os estudos críticos do discurso. Por meio dela, é possível compreender não apenas como os discursos hegemônicos são arregimentados para deslegitimar as alteridades que estão para além daquelas apreendidas como *normais* em nossa sociedade, mas, especialmente, como os discursos são mobilizados pelos grupos sociais como forma de resistência e de transformação social.

Transfeminismo é, com toda certeza, uma obra de entrada nas epistemologias trans* e assume esse papel com destreza, destacando e projetando as produções intelectuais de pensadoras trans* brasileiras e estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade*. São Paulo: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BERTH, J. *O que é empoderamento*. São Paulo: Letramento, 2018.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- FOUCAULT, M. *A história de sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, H. B. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- PRECIADO, P. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2017.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala*. São Paulo: Letramento, 2018.

ENTREVISTA

**MULTIMODALIDAD Y IDENTIDAD: ENTREVISTA HECHA A THEO VAN
LEEUWEN**

Entrevista concedida a Fernando Fidelix Nunes¹, Alex Bezerra Leitão², Janaína de Aquino Ferraz³ e Laura Nunes Pinto⁴
Universidade de Brasília

Entrevistado Theo Van Leeuwen⁵
University of Southern Denmark

Recebido em: março de 2022
Aceito em: junho de 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.43041

Theo Van Leeuwen es uno de los principales investigadores en Análisis Discurso Crítico y en Semiótica Social. En coautoría con el nostálgico Gunther Kress (1940-2019), en 1996, lanzó la primera edición de "Reading Images", un trabajo reconocido por proporcionar métodos y conceptos esenciales para el análisis de imágenes en un enfoque multimodal. Para mantener esa obra actualizada ante los constantes cambios que han ocurrido en la comunicación en los últimos años, los autores publicaron dos ediciones más del trabajo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 2020), lo que ha fortalecido aún más el impacto del trabajo a nivel mundial. En las últimas tres décadas, la obra de Van Leeuwen ha logrado suscitar importantes discusiones sobre temas complejos para la comunicación, para la lingüística, para las ciencias sociales, para la educación y para la música, como las diversas relaciones que se pueden establecer entre multimodalidad e identidad, tema reciente de su último libro (VAN LEEUWEN, 2021). En esta entrevista, centrándose en su obra más reciente, se abordarán aspectos esenciales para los debates contemporáneos relacionados con la Semiótica Social como el aporte del área a la educación, con la expresividad visual de la escritura por la tipografía, con la relación entre

¹ Doctorando en Lingüística y Máster en Lingüística por el Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Brasília. Profesor de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal. Correo electrónico: fidelix1@hotmail.com.

² Doctor en Lingüística por el Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Brasília. Profesor colaborador en el Instituto de Letras de la Universidad de Brasília. Correo electrónico: alexb.leitao@gmail.com.

³ Doctora en Lingüística por el Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Brasília. Profesora del Departamento de Lingüística, Portugués y Lenguas Clásicas de la Universidad de Brasília. Correo electrónico: ferraz.jana@gmail.com.

⁴ Doctoranda en Lingüística por el Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Brasília. Profesora de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal. Correo electrónico: lauranunesp@gmail.com.

⁵ Profesor de Lenguaje y Comunicación en la University of Southern Denmark. E-mail: leeuwen@sdu.dk.

sonidos y emociones y con la importancia de la Semiótica Social para que se comprendan cambios ocurridos durante la pandemia del nuevo coronavirus.

Como usted, muchos semiólogos han destacado que hubo una priorización de enfoques monomodales en textos. ¿Cómo podemos llevar una perspectiva multimodal a las aulas con el fin de preparar a los estudiantes para tratar con diferentes textos en múltiples contextos?

Eso no es fácil. La priorización de textos monomodales y logocéntricos produjo reglas claras y enseñables: reglas ortográficas, reglas gramaticales, convenciones de género etc. Hoy en día, la enseñanza de la alfabetización no solo debe incluir una variedad de modos de comunicación, sino también fomentar valores que ahora son muy apreciados en el lugar de trabajo, como la flexibilidad, la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo etc. Los maestros ahora necesitan enseñar no lo que se debe hacer, sino lo que se puede hacer, y necesitan desarrollar criterios flexibles para evaluar lo que hacen [sus] estudiantes con los medios de comunicación multimodales que ahora tienen disponibles.

Es especialmente importante pensar en los recursos digitales a ese respecto. Los recursos de aprendizaje digital a menudo son diseñados por compañías globales de tecnología educativa como si el aprendizaje pudiera tener lugar únicamente entre el niño y la máquina, por lo que ya no se necesitan maestros. Recuerdo haber hecho un análisis multimodal de un CD-Rom educativo a fines de la década de 1990. Como solía ser el caso en aquel momento, la página de inicio era pictórica. Enseñaban un salón de clases con pantallas, computadoras y otros equipos, y, en un rincón, sentado detrás de una mesita con un jarrón de flores, a una maestra. Se podría hacer clic en todos los elementos del equipo, lo que conducía a una variedad de viajes educativos. El profesor era el único elemento de la imagen en el que no se podía hacer clic. Como yo también soy profesor, fue un momento impactante. Pero la enseñanza, un oficio que existe desde hace miles de años, es tan importante como siempre. Los profesores tendrán que hacer lo que Microsoft no puede hacer y exponer a los estudiantes a una variedad de materiales, experiencias incorporadas y prácticas cara a cara con las que de otro modo no podrían entrar en contacto.

Los recursos de aprendizaje digital plantean muchos problemas. La lectura en línea puede generar distracciones y conducir a un procesamiento rápido y resumido de la información. Como Kathy Mills ha señalado en un libro reciente, los maestros pueden ayudar a los niños a evitar esos riesgos al establecer tareas como planificar rutas de lectura y centrar la atención. Encontrar información en Internet también tiene sus riesgos, ya que los algoritmos pueden crear "cámaras de eco" en los que

los usuarios solo encuentran lo que ya saben y creen, en lugar de encontrar nuevos conocimientos y puntos de vista diferentes a los suyos. Una vez más, los maestros pueden ayudar a los niños a aprender a evaluar la información sobre la base de la credibilidad, los propósitos, la autoría etc. Y en respecto a la multimodalidad, los profesores pueden desarrollar ciclos de aprendizaje y criterios para evaluar el trabajo de los alumnos, por ejemplo: evaluar si pueden hacer conexiones efectivas entre las palabras y las imágenes en sus tareas de ciencias multimodales, o si pueden comprender e implementar conceptos de teoría narrativa como 'caracterización', 'desarrollo de la trama' y 'punto de vista' a través de la realización de cortometrajes de animación con herramientas digitales. Hay mucho trabajo por hacer aquí.

En “*Multimodality and Identity*” (2021), como en otros trabajos de las últimas dos décadas, usted defiende la tipografía como un recurso vital para la creación de significado, especialmente en relación a estilos y a identidades. Ese tratamiento es poco común en lingüística, pero actual en los estudios de diseño. ¿Cómo puede su enfoque semiótico social de la tipografía cambiar el estudio lingüístico de la escritura?

Enseñando comunicación visual en Cardiff, hace unos veinte años, comencé a darme cuenta de que mi enfoque para enseñar y escribir sobre comunicación visual se había limitado a imágenes, y que había mucho más en lo visual: patrones decorativos, tipografía, visualizaciones etc. Gunther Kress y yo habíamos titulado nuestro libro *Reading Images*. Queríamos cambiar ese título en la 3ª edición del libro, pero los editores no nos lo permitieron. El título se había convertido en una especie de marca. Así que sí, lo visual en la vida social es más que imágenes. Es por ejemplo también los patrones de telas. Esos [patrones] son significativos. Las personas los eligen para decir algo sobre sí mismas, aunque es posible que no puedan expresar exactamente qué es eso. Tales patrones ahora los encontramos no solo en telas o en papeles pintadas, sino también en la escritura, por ejemplo, en el fondo y en el mobiliario de las páginas de las diapositivas de PowerPoint y otros tipos de texto.

En cuanto a la tipografía, los propios tipógrafos solían ver el libro como el pináculo de la tipografía y pensaban que la tipografía no debería llamar la atención sobre sí misma, que debería ser en primer lugar sobre la legibilidad, y solo entonces, quizás, también tendría valor estético, en una manera modesta. Eso también lo reconocí en la lingüística, donde se cree que los fonemas no tienen significados en sí mismos y sirven solo para hacer posible distinguir las palabras entre sí. Pero eso ha cambiado. Los tipógrafos ahora están de acuerdo en que la tipografía tiene significado – junto con el significado de las palabras –, que crea estilo. [A propósito], el estilo es fundamental para transmitir

identidad, por ejemplo, en la creación de marcas, donde los logotipos son signos multimodales que incluyen lenguaje e imágenes similares a iconos, como formas de letras que están especialmente diseñadas para expresar los valores de la marca.

Entonces ahora he tenido que encontrar formas de hablar de eso, que aún no existía ni en la semiótica ni en los libros de tipógrafos. Así que comencé a estudiar las cualidades de las formas de las letras, por ejemplo: cómo son redondas o angulares, planas o alargadas etc. Además, [empecé a estudiar] los potenciales significados que las cualidades [de las letras] desbloquean y que, en última instancia, se basan en nuestra experiencia encarnada de tales cualidades, siendo reconocibles y comprensibles para todos nosotros, incluso si normalmente no podemos expresar con palabras cómo llegamos a [nuestros] entendimientos.

Algunos lingüistas reconocieron eso muy pronto. David Graddol, por ejemplo, escribió sobre ello en la década de 1990. Ahora, más lingüistas prestan atención, especialmente los sociolingüistas, que se han interesado mucho en la identidad, por ejemplo, Adam Jaworski, y los lingüistas que se han trasladado a la multimodalidad, como Christian Johannessen y Tuomo Hiippala. También es un área en la que diseñadores y multimodalistas comienzan a encontrarse, como se puede ver en un número especial de la revista *Visual Communication* y en un libro reciente llamado “*The Materiality of Writing*”, que editamos Christian Johannessen y yo (JOHANNESSEN; VAN LEEUWEN, 2017).

En su nuevo libro, usted aborda problemas reales cuando analiza las características distintivas del movimiento en un vídeo breve emitido por el gobierno australiano sobre los riesgos de contraer el coronavirus. La pandemia está transformando muchas cosas, como la salud, la educación, la política y la economía. ¿Cómo puede contribuir la Semiótica Social para comprender esos cambios y afrontarlos?

Respecto a ese video, podría haber sido cualquier otro video. Solo quería ilustrar que el movimiento se puede usar para crear significado [tanto] en películas de animación [como] en otros lugares (baile y actuación), además de la vida cotidiana. Quería desarrollar herramientas para analizar cómo se crean esos significados, de modo que fuera posible, por ejemplo, analizar plausiblemente cómo tal video usa el movimiento para 'decir' algo sobre el coronavirus.

Pero, ¿cómo puede ayudarnos la Semiótica Social a comprender los cambios que está trayendo la pandemia? Creo que debemos comenzar aquí pensando en la forma en que muchas prácticas sociales

se mueven cada vez más en línea, que es una tendencia que la pandemia ha acelerado en gran medida. Más que nunca, trabajamos en línea, aprendemos en línea, compramos en línea, consultamos a nuestro médico en línea, celebramos reuniones en línea, socializamos en línea etc. Y eso significa que todo tipo de prácticas corporeizadas, prácticas que involucran todos nuestros sentidos, ahora deben transformarse en textos, en palabras e imágenes. Ahí es donde entra en juego la semiótica. Semióticos como Ravelli, e incluso yo, por ejemplo, hemos estudiado cómo el diseño de espacios de aprendizaje promueve nuevas formas de aprender, y cómo el diseño de espacios de oficina tiene como objetivo aumentar el control administrativo, el trabajo en equipo y la productividad. ¿Qué pasará con tales prácticas cuando se muevan en línea? ¿Se convertirá el trabajo de oficina en una especie de industria casera, con trabajadores subcontratados trabajando en casa? ¿O se controlará el trabajo a distancia, con todos los nuevos recursos de la tecnología? En Dinamarca tenemos un proyecto de investigación sobre compras en línea, para estudiar qué sucede con la interacción comprador-vendedor cuando las compras se mueven en línea, y cómo las acciones físicas como, por ejemplo, verificar la madurez de los plátanos al tocarlos o ajustarse la ropa en una tienda de moda son reemplazados por palabras e imágenes en línea. Existe un trabajo clásico sobre compras, de lingüistas como Mitchell, Hasan y Ventola, pero ahora se debe escribir un nuevo capítulo. Y nuestro propio trabajo académico también se está moviendo en línea, por lo que también hemos comenzado a estudiar cómo sitios como Academia y ResearchGate transforman aspectos del trabajo académico, como la revisión por pares.

En “*Multimodality and Identity*” (2021) usted explica que la idea del potencial del significado experiencial se inspiró en estudios en el área de la metáfora. Aunque su alineamiento epistémico no va hacia la estructura conceptual, ¿cómo cree usted que pueden confluír el estudio de la metáfora y de la multimodalidad? En otras palabras, ¿sería posible pensar planes conceptuales, socioculturalmente situados, por medio de recursos semióticos?

Una de las motivaciones clave para desarrollar el concepto de 'significado potencial experiencial' radica en lo que ya he mencionado: la forma en que la creación de significados en muchos dominios de la vida pública ya no se basa en géneros convencionales, formales y estables, sino que es comprendido y practicado como, hasta cierto punto, un acto creativo, [un acto] nuevo. Ese es el resultado de lo que Fairclough ha llamado la “mercantilización del discurso”, y más particularmente la influencia de la publicidad y de sus formas de creación de significado multimodal en muchos dominios del discurso público. Por eso hago hincapié en el poder creativo de la metáfora. La metáfora no como estructura, sino como un proceso, un proceso de creación de significado, y por eso hago

hincapié en que el potencial de significado metafórico solo se convierte en significado en contextos específicos.

Estructuras conceptuales existen, por supuesto, pero son la 'semántica del discurso', son en lo que se basan los creadores de significado para resolver lo que quieren 'decir' en lugar de cómo lo 'dirán'. En nuestro libro *“The Materiality of Writing”*, Johannessen y yo (JOHANNESSEN; VAN LEEUWEN, 2017) discutimos la “(ir)regularidad” como un recurso para generar significado. Luego, comenzamos con las experiencias comunes de irregularidad, qué tipo de cosas hacen que, por ejemplo, la escritura a mano sea irregular: no tener (todavía) la habilidad para producir una escritura regular, no querer o molestarse en producir una escritura regular, usar herramientas y materiales que dificultan la producción de una escritura regular, estar intoxicado o tener una enfermedad que dificulta la producción de una escritura regular etc. Es sobre la base de tales experiencias encarnadas comunes, más que sobre la base de las convenciones, así como del contexto en el que encontramos un caso de irregularidad, que podemos, por ejemplo, reconocer la letra irregular en un anuncio de analgésicos como expresando agonía, en la portada de un CD de punk rock como rebelión, en la portada de un libro infantil como juguetón y caprichoso etc.

En el capítulo dedicado a su teoría semiótica social de la sinestesia en *“Multimodality and Identity”* (2021), usted reflexiona sobre la manera en que la forma, el color, la textura, el movimiento y el timbre interactúan en textos, artefactos y representaciones multimodales. ¿Cómo podemos hacer análisis de manera que se trasciendan los significados sistémico-funcionales, conduciendo a perspectivas analítico-discursivas sobre la construcción conjunta de sentidos?

Si entiendo su pregunta correctamente, entonces usted sugiere que el enfoque sistémico-funcional ha producido marcos para analizar modos separados, pero no, o aún no, con suficiente detalle, para analizar cómo se combinan [tales modos], cómo si el significado de los textos multimodales fuera más que la suma de los significados de los modos separados. Lo cual, en general, es cierto.

A lo largo de los años, he desarrollado algunas herramientas para analizar cómo se combinan los modos, centrándome en la composición como una forma de unir los modos espacialmente y en el ritmo como una forma de unir los modos basados en el tiempo. Pero eso no puede explicar la interacción de lo que llamo medios, la integración de la forma, del color, de la textura, del timbre y del movimiento, además de la manera en que se afectan entre sí en textos multimodales. Aquí no

había podido ir mucho más allá de decir que se integran en la manera en que los ingredientes de un plato, en sus distintas proporciones, crean un sabor general. En mi último libro he intentado ir un paso más allá aplicando principios de orquestación a dicho problema. Así como en *Reading Images* teníamos, como heurística, principios aplicados de la lingüística de Halliday a modos no lingüísticos, aquí traté de aplicar principios de la música a modos no musicales. Sin duda, eso tendrá un largo camino por recorrer, y sin duda tendrá que corregirse un poco, como lo hemos hecho Gunther Kress y yo en relación con nuestro uso de la lingüística en *Reading Images*. Pero creo que ha resultado en algunas ideas nuevas y productivas.

En ese sentido, también comencé a leer sobre la sinestesia, ya que ella ha sido durante mucho tiempo una compañera de viaje de la multimodalidad. Cuando los artistas de vanguardia comenzaron a crear arte multimodal a principios del siglo XX, los psicólogos y neurólogos comenzaron a estudiar la sinestesia. Mis lecturas me han convencido de que, con el tiempo, los dos han crecido el uno hacia el otro, y eso es algo bueno, siempre que la biología y la cultura se consideren interdependientes y se influyan mutuamente.

Recientemente usted ha trabajado en proyectos centrados en sonidos y emociones. ¿Cómo podemos investigar lo que se escucha y se siente, teniendo en cuenta el intercambio de contextos intersubjetivos?

He pensado y he escrito sobre el sonido y sobre la música durante mucho tiempo, por ejemplo en *“Speech, Music, Sound”* (VAN LEEUWEN, 1999), que publiqué por primera vez en 1999. Allí desarrollé por primera vez la idea de que nuestra comprensión del sonido, ya sea del habla, de la música o de otros sonidos, se basa en la experiencia encarnada de hablar y de cantar que todos compartimos como seres humanos. En otras palabras, de nuevo, [se basa] en el significado potencial experiencial del sonido. El ejemplo que uso a menudo es la tensión vocal. Cuando tensamos nuestra voz, los músculos de nuestra garganta se tensan. Como resultado, la voz se vuelve más alta, más aguda y más brillante, porque en su estado tenso las paredes de la cavidad de la garganta amortiguan el sonido menos de lo que lo harían en un estado relajado. Sabemos por experiencia que cuando eso sucede, cuando estamos emocionados, por ejemplo, o ansiosos, o sentimos que la ira brota, muchas cosas pueden causar tensión. Ese es su significado potencial y cuál de sus significados potenciales se activará en una instancia dada dependerá del contexto situacional de esa instancia. Por supuesto, la tensión también puede ser utilizada deliberadamente, como por actores o cantantes, ya sea para

expresar una emoción momentánea o como la temperatura emocional de un estilo o género particular de canción. Además, la tensión se valora de manera diferente en diferentes culturas.

Es importante no perder de vista los aspectos culturales de la emoción. Como semióticos, estudiamos no lo que siente la gente, sino los significantes de la emoción que las culturas han creado a lo largo de la historia y, como saben los antropólogos, diferentes culturas reconocen o destacan diferentes emociones y diferentes formas de expresarlas. Podemos estudiar cómo y por qué se desarrollaron significantes específicos de emoción. En el siglo XVII, en el contexto del entonces nuevo género de ópera, compositores como Monteverdi buscaron deliberadamente formas de aumentar el impacto emotivo de la música. Como ejemplo, [compositores] ponían en primer plano el papel de las cuerdas, porque los instrumentos de cuerda pueden crear vibrato, y todos nosotros sabemos por experiencia que la emoción puede hacer que nuestra voz tiemble.

Finalmente, también nos interesa escuchar un poco sobre cualquier idea que pueda tener sobre el futuro de los diferentes enfoques en el campo de la multimodalidad.

Bueno, antes que nada, ya he mencionado la importancia de estudiar las tecnologías digitales que ahora nos brindan recursos para la representación y para la comunicación multimodal. No sólo es importante estudiar qué hace la gente con esos recursos (eso también, por supuesto), sino también, y sobre todo, estudiar los propios recursos, lo que nos permiten hacer y lo que no nos permiten hacer, o hacer que sea difícil de hacer. Halliday siempre decía que el idioma está formado por los intereses y por las necesidades de la sociedad. Esos nuevos recursos semióticos están moldeados por las necesidades y por intereses de las poderosas organizaciones que los han creado y que los actualizan y desarrollan continuamente. Como Emilia Djonov y yo descubrimos en nuestro estudio de uno de esos recursos, los ingenieros de Bell Laboratories en California crearon el PowerPoint para presentar ideas a la gerencia para obtener financiamiento. Dichos lanzamientos deben ser breves y tomar la forma de una lista de "puntos de venta". Hoy, el PowerPoint se usa para muchas otras cosas y en muchos otros dominios, incluida la educación e incluso ciertas formas de religión. Pero no se ha adaptado para satisfacer las necesidades de tales dominios. Los otros dominios tienen que adaptarse a él y aplicar el modelo del argumento de venta a las presentaciones de conferencias, de lecturas, de sermones y mucho más. Por supuesto, pueden usar el medio de manera diferente, pero como Emilia y yo descubrimos al estudiar cómo se usa el PowerPoint en conferencias universitarias y en presentaciones comerciales, la mayoría de las personas se adhieren al formato de encabezado más

lista de viñetas. Sí, el estudio crítico de las tecnologías semióticas debería, en mi opinión, ser una prioridad para el análisis multimodal.

Hay otra cosa que me gustaría decir. Hoy en día existe una presión sobre las humanidades y sobre las ciencias sociales para que utilicen métodos de investigación científicos, incluidos los métodos cuantitativos y los macrodatos. No estoy en contra de ello, pero siento que la semiótica debe seguir siendo un arte de interpretación, de textos y de sus contextos situacionales y culturales. La interpretación es hasta cierto punto un acto creativo, aunque uno debe tener cuidado de basar las interpretaciones en la observación meticulosa de lo que hay en los textos y contextos, en relatos plausibles de los potenciales de significado experiencial, en una investigación etnográfica y documental exhaustiva de los contextos situacionales y de sus prácticas de elaboración de textos en una investigación histórica igualmente exhaustiva sobre el contexto cultural. Todo eso, por supuesto, también hace que la semiótica sea un esfuerzo interdisciplinario.

REFERÊNCIAS

- JOHANNESSEN, C. VAN LEEUWEN, T. (Orgs.). *The Materiality of Writing: A Trace Making Perspective*. London: Routledge, 2017.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*. 3. ed. London: Routledge, 2020.
- VAN LEEUWEN, T. *Speech, Music, Sound*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1999.
- VAN LEEUWEN, T. *Multimodality and Identity*. London; New York: Routledge, 2021.

ENTREVISTA

**MULTIMODALITY AND IDENTITY: INTERVIEW WITH THEO VAN
LEEUVEN**

Interview granted to Fernando Fidelix Nunes¹, Alex Bezerra Leitão², Janaína de Aquino Ferraz³ e Laura Nunes Pinto⁴
Universidade de Brasília

Interviewed: Theo Van Leeuwen⁵
University of Southern Denmark

Recebido em: março de 2022
Aceito em: junho de 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.43041

Theo Van Leeuwen is one of the leading researchers in Critical Discourse Analysis and Social Semiotics. Co-authored with the unforgotten Gunther Kress (1940-2019), in 1996 he launched the first edition of “Reading Images”, a work renowned for providing essential methods and concepts for image analysis in a multimodal approach. To keep this work current to the constant changes that have occurred in communication over the last few years, the authors released two more editions of the work (KRESS; VAN LEEUVEN, 2006, 2020), which further strengthened the work's impact on a global level. In the last three decades, Van Leeuwen's works managed to bring important discussions about complex issues for communication, for linguistics, for the social sciences, for education and for music, such as the various relationships that can be established between multimodality and identity, a thought-provoking theme of his most recent book (VAN LEEUVEN, 2021). In

¹ Doctorate student in Linguistics and has master's degree in Linguistics by the Post-Graduation Program in Linguistics of Universidade de Brasília. Teacher at Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: fidelix1@hotmail.com.

² Doctor in Linguistics by the Post-Graduation Program in Linguistics of Universidade de Brasília. Professor as a collaborator member at Instituto de Letras of Universidade de Brasília. E-mail: alexb.leitao@gmail.com.

³ Doctor in Linguistics by the Post-Graduation Program in Linguistics of Universidade de Brasília. Associate Professor at Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas of Universidade de Brasília. E-mail: ferraz.jana@gmail.com.

⁴ Doctorate student in Linguistics by the Post-Graduation Program in Linguistics of Universidade de Brasília. Teacher at Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: lauranunesp@gmail.com.

⁵ Professor of Language and Communication of University of Southern Denmark. E-mail: leeuwen@sdu.dk.

this interview, focusing on his most recent work, there will be approached some essential aspects for contemporary debates related to Social Semiotics such as the area's contribution to education, to the visual expressiveness of writing through typography, to the relationship between sounds and emotions and for the importance of Social Semiotics, in order to understand changes that occurred during the new coronavirus pandemic.

Like you, many semioticians have highlighted that there was a prioritization of monomodal approaches in texts. How can we bring a multimodal perspective to classrooms in order to prepare students to deal with different texts in multiple contexts?

This is not easy. The prioritization of monomodal, logocentric texts produced clear, teachable rules – spelling rules, grammatical rules, genre conventions and so on. Today the teaching of literacy must not only include a range of modes of communication but also foster values that are now highly appreciated in the workplace, such as flexibility, creativity, innovation, teamwork and so on. Teachers now need to teach, not what must be done, but what can be done, and they need to develop flexible criteria for evaluating what students do with the multimodal means of communication they now have available.

It is especially important to think about digital resources in this respect. Digital learning resources are often designed by global edu-tech companies as though learning can take place solely between child and machine, so that teachers are no longer needed. I remember doing a multimodal analysis of an educational CD-Rom in the late 1990s. As was often the case in that period, the home page was pictorial. It showed a classroom with monitors, computers and other equipment, and, in a corner, seated behind a small table with a vase of flowers, a teacher. All items of equipment could be clicked on, leading to a range of educational journeys. The teacher was the only element in the picture that could not be clicked on. Being a teacher myself, it was a shocking moment. But teaching, a trade that has existed for 1000s of years, is as important as ever. Teachers will have to do what Microsoft cannot do and expose students to a range of materials, to embodied experiences and to face to face practices they might otherwise not come into contact with.

Digital learning resources raise many issues. Online reading can bring distractions and lead to speedy and summary information processing. As Kathy Mills has pointed out in a recent book, teachers can help children avoid these risks by setting tasks such as planning reading pathways and focusing attention. Finding information on the internet also has its risks, as algorithms can create ‘echo chambers’ where users only find what they already know and believe, rather than encountering new

knowledge and points of view different from their own. Again, teachers can help children learn to evaluate information on the basis of credibility, purposes, authorship and so on. And as far as multimodality is concerned, teachers can develop learning cycles and criteria for assessing learners' work, for instance assessing whether they can make effective connections between the words and images in their multimodal science assignments, or whether they can understand and implement concepts from narrative theory such as 'characterization', 'plot development' and 'point of view' through making short animation films with digital tools. There is much work to be done here.

In “*Multimodality and Identity*” (2021), as in other work of the past two decades, you defend typography as a vital meaning-making resource, especially in relation to styles and identities. This treatment is uncommon in linguistics, but current in design studies. How can your social semiotic approach to typography change the linguistic study of writing?

Teaching visual communication in Cardiff, some twenty years ago, I began to realize that my approach to teaching and writing about visual communication had been limited to images, and that there was much more to the visual – decorative patterns, typography, visualizations, and so on. Gunther Kress and I had called our book “*Reading Images*”. We wanted to change that title in the 3rd edition of the book, but the publishers wouldn't let us. The title had become a bit of a brand name. So yes, the visual in social life is more than images. It is for instance also the patterns of fabrics. These are meaningful. People choose them to say something about themselves, even though they may not be able to express exactly what that is. Such patterns we now find not only in fabrics or wallpapers, but also in writing, for instance in the background and the page furniture of PowerPoint slides and other kinds of text.

As for typography, typographers themselves used to see the book as the pinnacle of typography and thought that typography should not draw attention to itself, that it should in the first place be about legibility, and only then, perhaps, also have aesthetic value, in a modest, self-effacing way. This I recognized from linguistics where phonemes are also thought to have no meaning in themselves and to serve only to make it possible to distinguish words from each other. But that has changed. Typographers now agree that typography does make meaning, alongside the meaning of the words, that it creates style, and that style is fundamental in conveying identity, for instance in branding, where logos are multimodal signs that include language and icon-like images as well as letter forms that are specially designed to express the values of the brand.

So now I had to find ways of talking about that, which didn't yet exist, not in semiotics and not in books by typographers. So I began to study the qualities of letter forms, such as that they are round or angular, flattened or elongated and so on, and the meaning potentials which such qualities unlock, and which are ultimately based on our embodied experience of these qualities, and hence recognizable and understandable to all of us, even if we may not normally be able to put into words how we arrive at such understandings.

Some linguists recognized this quite early. David Graddol, for instance, wrote about it in the 1990s. Now more linguists pay attention, especially sociolinguists, who have become very interested in identity, for instance Adam Jaworski, and linguists who have moved into multimodality, such as Christian Johannessen and Tuomo Hiippala. It is also an area in which designers and multimodalists are beginning to find each other, as you can see in a special issue of the journal *Visual Communication*, and a recent book called "*The Materiality of Writing*", which Christian Johannessen and I edited (JOHANNESSEN; VAN LEEUWEN, 2017).

In your new book you touch on actual problems when you analyse distinctive features of movement in a short video issued by the Australian Government about the risks of catching the corona virus. The pandemic is transforming many things, for instance in health, education, politics and economy. How can Social Semiotics contribute to understanding these changes and coming to grips with it?

As far as that video is concerned, it could have been any other video. I just wanted to illustrate that movement can be used to make meaning, in animation films and elsewhere, for instance in dancing and acting, and also in everyday life, and I wanted to develop tools for analysing how these meanings are made, so that it would be possible, for instance, to plausibly analyse how this video uses movement to 'say' something about the corona virus.

But how can social semiotics help us to understand the changes which the pandemic is bringing? I think we need to start here by thinking about the way increasingly many social practices are moving online, which is a trend the pandemic has greatly accelerated. More than ever we work online, we learn online, we shop online, we consult our doctor online, we hold meetings online, we socialize online and so on. And that means that all kinds of embodied practices, practices that involve all our senses, must now be transformed into texts, into words and images. That's where semiotics comes in. Semioticians such as Ravelli and myself, have, for instance, studied how the design of learning spaces

promotes new ways of learning, and how the design of office spaces aims to increase managerial control, team work and productivity. What will happen to such practices when they move online? Will office work become a kind of cottage industry, with contract workers working at home? Or will work be controlled from a distance, with all the new resources of technology? In Denmark we have a research project on online shopping, to study what happens to buyer-seller interaction when shopping moves online, and how physical actions such as, for instance, checking the ripeness of bananas by touching them or fitting clothes in a fashion shop are replaced by online words and pictures. There is classic work on shopping, by linguists such as Mitchell, Hasan and Ventola, but now a new chapter has to be written. And our academic work itself is also moving online, so we have also begun to study how sites such as Academia and ResearchGate transform aspects of academic work such as peer review.

In “*Multimodality and Identity*” (2021) you explain that the idea of experiential meaning potential was inspired by studies in the area of metaphor. Although your epistemic alignment does not go towards conceptual structure, how do you think the study of metaphor and multimodality can come together? In other words, would it be possible to think of conceptual plans, socio-culturally situated through semiotic resources?

One of the key motivations for developing the concept of ‘experiential meaning potential’ lies in what I have already touched on, the way meaning-making in many domains of public life is no longer based on stable, formal, conventional genres, but understood and practiced as, each time, to some degree, a creative act, each time, to some degree, new. This is the result of what Fairclough has called the ‘marketization of discourse’, and more particularly the influence of advertising and its ways of multimodal meaning-making on many domains of public discourse. This is why I stress the creative power of metaphor, metaphor not as a structure, but as a process, a meaning-making process, and why I stress that metaphoric meaning potential only becomes meaning in specific contexts.

Conceptual structures exist of course, but they are the ‘discourse semantics’, they are what meaning-makers draw on to work out what they want to ‘say’ rather than how they will ‘say’ it. In our book “*The Materiality of Writing*”, Johannessen and I (JOHANNESSEN; VAN LEEUWEN, 2017) discuss ‘(ir)regularity’ as a resource for making meaning. We then start from what are common experiences of irregularity, what kind of things cause, for instance, handwriting to be irregular – not (yet) having the skill to produce regular writing, not wanting or bothering to produce regular writing, using tools and materials that make it difficult to produce regular writing, being intoxicated, or having an

infirmity that makes it difficult to produce regular writing, and so on. It is on the basis of such common embodied experiences, rather than on the basis of conventions, as well as on the context in which we encounter an instance of irregularity, that we can, for instance, recognize irregular handwriting in an advertisement for painkillers as expressing agony, on the cover of a punk rock CD as rebellion, on the cover of a children's book as playful and whimsical, and so on.

In the chapter dedicated to your social semiotic theory of synaesthesia in “*Multimodality and Identity*” (2021), you reflect on the way shape, colour, texture, movement and timbre interact in multimodal texts, artefacts and performances. How can we analyse this in a way that transcends systemic-functional meanings, leading to analytical perspectives on the joint construction of meanings and discourse?

If I understand your question correctly, then you suggest that the systemic-functional approach has produced frameworks for analysing separate modes, but not, or not yet in sufficient detail, for analysing how they combine, how the meaning of multimodal texts is more than the sum of the meanings of the separate modes. Which, by and large, is true.

Over the years I have developed a few tools for analysing how modes combine, focusing on composition as a way to bring modes together spatially, and on rhythm as a way to bring time-based modes together. But that cannot explain the interaction of what I call media, the integration of shape, colour, texture, timbre and movement and they way they affect each other in multimodal texts. Here I had not been able to get much further than saying that they integrate in the way the ingredients of a dish, in their different proportions, create an overall taste. In my latest book I have tried to go a step further by applying principles of orchestration to this problem. Just as in “*Reading Images*” we had, as a heuristic, applied principles from Hallidayan linguistics to non-linguistic modes, so here I tried to apply principles from music to non-musical modes. No doubt this will have a long way to go, and no doubt it will eventually have to be corrected somewhat, as Gunther Kress and I have done in relation to our use of linguistics in “*Reading Images*”. But it has, I think, resulted in some productive new ideas.

In this connection I also started reading about synaesthesia, since synaesthesia has long been a fellow traveller of multimodality. As avantgarde artists began to create multimodal art in the early 20th century, psychologists and neurologists began to study synaesthesia. My readings have convinced me

that the two have, over time, grown towards each other, and that is a good thing, so long as biology and culture are seen as interdependent, mutually influencing each other.

You have recently worked with projects focusing on sounds and emotion. How can we research what is being heard and felt, taking into account the sharing of intersubjective contexts?

I have thought and written about sound and music for a long time, for instance in “*Speech, Music, Sound*” (VAN LEEUWEN, 1999), which I first published in 1999. There I first developed the idea that our understanding of sound, whether of speech, of music, or of other sounds, is based on the embodied experience of speaking and singing which we all share, as human beings, in other words, again, on the experiential meaning potential of sound. The example I often use is vocal tension. When we tense our voice, the muscles of our throat tighten up. As a result, the voice becomes higher, sharper and brighter, because in their tensed state the walls of the throat cavity dampen the sound less than they would in a relaxed state. We know from experience when this happens – when we are excited, for instance, or anxious, or feel anger welling up – many things can cause tension. This is its meaning potential and which one of its potential meanings will be activated in a given instance will depend on the situational context of that instance. Tension can of course also be used deliberately, for example by actors or singers, either to express a momentary emotion, or as the emotional temperature of a particular style or genre of song, and tension is differently valued in different cultures.

It is important not to lose the cultural aspects of emotion from sight. As semioticians we study, not what people feel, but the signifiers of emotion which cultures have created over history– and, as anthropologists know, different cultures recognize or foreground different emotions and different ways of expressing them. We can study how and why specific signifiers of emotion developed. In the 17th century, in the context of the then new genre of opera, composers like Monteverdi deliberately looked for ways to increase the emotive impact of music, for instance by foregrounding the role of strings, because stringed instruments can create vibrato, and we all know from experience that emotion can make our voice waver.

Finally, we are also interested to hear a little about any ideas you may have about the future of different approaches in the field of multimodality.

Well, first of all, I have already mentioned the importance of studying the digital technologies which now provide us with resources for multimodal representation and communication. It is not only

important to study what people do with these resources, that as well of course, but also and above all, to study the resources themselves - what they allow us to do, and what they do not allow us to do, or make it difficult to do. Halliday always said that language is shaped by the interests and needs of the society whose language it is. These new semiotic resources are shaped by the needs and interests of the powerful organizations that have created them and that continuously update and further develop them. As Emilia Djonov and I discovered in our study of one such resource, PowerPoint was created by the engineers at the Bell Laboratories in California to pitch ideas to management for funding. Such pitches need to be brief and take the form of a list of ‘selling points’. Today PowerPoint is used for many other things and in many other domains, including education and even certain forms of religion. But it has not been adapted to suit the needs of these other domains. The other domains have to adapt to it and apply the model of the sales pitch to conference presentations, lectures, sermons and much more. They can of course use the medium differently, but as Emilia and I found out by studying how PowerPoint is used in university lectures and commercial presentations, most people stick to the format of heading plus list of bullet-points. Yes, the critical study of semiotic technologies should, in my view, be a priority for multimodal analysis.

There is one other thing I would like to say. There is today a pressure on the humanities and social sciences to use scientific research methods, including quantitative methods and big data. I am not against this, but I feel that semiotics should remain an art of interpretation, of texts, and of their situational and cultural contexts. Interpretation is to some extent a creative act, albeit one that must take care to ground interpretations on meticulous observation of what there is in texts and contexts, on plausible accounts of experiential meaning potentials, on thorough ethnographic and documentary research of situational contexts and their practices of text making and on equally thorough historical research on the cultural context. All this of course also makes semiotics very much an interdisciplinary endeavour.

REFERÊNCIAS

- JOHANNESSEN, C. VAN LEEUWEN, T. (Orgs.). *The Materiality of Writing: A Trace Making Perspective*. London: Routledge, 2017.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*. 3. ed. London: Routledge, 2020.
- VAN LEEUWEN, T. *Speech, Music, Sound*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1999.
- VAN LEEUWEN, T. *Multimodality and Identity*. London; New York: Routledge, 2021.

ENTREVISTA

**MULTIMODALIDADE E IDENTIDADE: ENTREVISTA COM THEO VAN
LEEUVEN**

Entrevista concedida a Fernando Fidelix Nunes¹, Alex Bezerra Leitão², Janaína de Aquino Ferraz³ e Laura Nunes Pinto⁴
Universidade de Brasília

Entrevistado: Theo Van Leeuwen⁵
University of Southern Denmark

Recebido em: abril de 2022
Aceito em: junho de 2022
DOI: 10.26512/les.v23i1.43041

Theo Van Leeuwen é um dos principais pesquisadores da Análise de Discurso Crítica e da Semiótica Social. Em coautoria com o saudoso Gunther Kress (1940-2019), lançou, em 1996, a primeira edição de “Reading Images”, obra consagrada por fornecer métodos e conceitos essenciais para a análise de imagens numa abordagem multimodal. Para manter essa obra atual às mudanças constantes ocorridas na comunicação durante os últimos anos, os autores lançaram mais duas edições da obra (KRESS; VAN LEEUVEN, 2006, 2020), o que fortaleceu ainda mais o impacto da obra em nível global. Nas últimas três décadas, os trabalhos de Van Leeuwen conseguiram trazer discussões importantes sobre questões complexas para a comunicação, para a linguística, para as ciências sociais, para a educação e para a música, como as diversas relações que podem ser estabelecidas entre multimodalidade e identidade, tema instigante de seu mais recente livro (VAN LEEUVEN, 2021). Nesta entrevista, tendo o seu mais recente trabalho como foco, serão tratados aspectos essenciais para debates contemporâneos relacionados à Semiótica Social, como a contribuição da área para a educação, para a expressividade visual da escrita por meio da tipografia, para a relação entre sons e

¹ Doutorando em Linguística e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: fidelix1@hotmail.com.

² Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Professor colaborador no Instituto de Letras da Universidade de Brasília. E-mail: alexb.leitao@gmail.com.

³ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Professora adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília. E-mail: ferraz.jana@gmail.com.

⁴ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal E-mail: lauranunesp@gmail.com.

⁵ Professor de Linguagem e Comunicação na University of Southern Denmark. E-mail: leeuwen@sdu.dk.

emoções e a importância da Semiótica Social para se compreender mudanças ocorridas durante a pandemia do novo coronavírus.

Assim como você, muitos semioticistas destacaram que havia uma priorização de abordagens monomodais nos textos. Como trazer uma perspectiva multimodal para as salas de aula, a fim de preparar os alunos para lidar com diferentes textos em múltiplos contextos?

Isso não é fácil. A priorização de textos monomodais e logocêntricos produziu regras claras e ensináveis – regras ortográficas, regras gramaticais, convenções de gênero e assim por diante. Hoje, o ensino do letramento não deve apenas incluir uma gama de modos de comunicação, mas também fomentar valores que são muito apreciados no ambiente de trabalho, como flexibilidade, criatividade, inovação, trabalho em equipe e assim por diante. Os professores agora precisam ensinar não o que deve ser feito, mas o que pode ser feito; e precisam desenvolver critérios flexíveis para avaliar o que os alunos fazem com os meios de comunicação multimodais que agora têm à disposição.

É especialmente importante pensar nos recursos digitais a esse respeito. Os recursos digitais de aprendizagem geralmente são projetados por empresas globais de tecnologia educacional como se o aprendizado pudesse ocorrer apenas entre a criança e a máquina, de modo que os professores não sejam mais necessários. Lembro-me de fazer uma análise multimodal de um *CD-Rom* educacional no final dos anos 1990. Como era frequente naquele período, a página inicial era pictórica. Mostrava uma sala de aula com monitores, computadores e outros equipamentos e, em um canto, sentado atrás de uma mesinha com um vaso de flores, um professor. Todos os equipamentos podiam ser clicados, levando a uma série de jornadas educacionais. O professor era o único elemento na imagem que não podia ser clicado. Sendo eu mesmo professor, foi um momento chocante. Mas ensinar um ofício que existe há milhares de anos é tão importante como sempre. Os professores terão de fazer o que a *Microsoft* não pode fazer, além de expor os alunos a uma variedade de materiais, a experiências incorporadas e a práticas presenciais com as quais eles poderiam não entrar em contato.

Os recursos digitais de aprendizagem levantam muitas questões. A leitura *on-line* pode trazer distrações e levar a um processamento de informações rápido e resumido. Como Kathy Mills apontou em um livro recente, os professores podem ajudar as crianças a evitar esses riscos definindo tarefas, como planejar caminhos de leitura e focalizar a atenção. Encontrar informações na *internet* também tem seus riscos, pois os algoritmos podem criar “câmaras de eco” onde os usuários encontram apenas o que já sabem e acreditam, em vez de encontrar novos conhecimentos e pontos de vista diferentes dos seus. Novamente, os professores podem ajudar as crianças a aprender a avaliar informações com

base em credibilidade, propósitos, autoria e assim por diante. E no que diz respeito à multimodalidade, os professores podem desenvolver ciclos de aprendizagem e critérios para avaliar o trabalho dos alunos, por exemplo, avaliando se eles podem fazer conexões eficazes entre as palavras e as imagens em seus trabalhos de ciências multimodais, ou se eles podem entender e implementar conceitos de teoria narrativa como 'caracterização', 'desenvolvimento de enredo' e 'ponto de vista' por meio da realização de curtas-metragens de animação com ferramentas digitais. Há muito trabalho a ser feito aqui.

Em “*Multimodality and Identity*” (2021), assim como em outros trabalhos das últimas duas décadas, você defende a tipografia como um recurso vital de construção de sentido, especialmente em relação a estilos e identidades. Esse tratamento é incomum na linguística, mas atual nos estudos de *design*. Como sua abordagem semiótica social da tipografia pode mudar o estudo linguístico da escrita?

Ensinando comunicação visual em Cardiff, cerca de vinte anos atrás, comecei a perceber que minha abordagem para ensinar e escrever sobre comunicação visual era limitada a imagens, e que havia muito mais para o visual – padrões decorativos, tipografia, visualizações e assim por diante. Gunther Kress e eu tínhamos chamado nosso livro de “*Reading Images*”. Queríamos mudar esse título na 3ª edição do livro, mas os editores não nos deixaram. O título tornou-se, em parte, uma marca. Então, sim, o visual na vida social é mais do que imagens. É, por exemplo, também os padrões de tecidos. Esses padrões são significativos. As pessoas os escolhem para dizer algo sobre si mesmas, mesmo que não consigam expressar exatamente o que é isso. Esses padrões, agora, encontramos não apenas em tecidos ou em papéis de parede, mas também na escrita, por exemplo, no plano de fundo e na mobília da página de slides do *PowerPoint* e outros tipos de texto.

Quanto à tipografia, os próprios tipógrafos costumavam ver o livro como o ápice da tipografia e achavam que ela não deveria chamar a atenção para si mesma, que deveria ser em primeiro lugar sobre a legibilidade e, só então, talvez, também ter valor estético, de uma maneira modesta e discreta. Isso eu reconheci na linguística, onde também se pensa que os fonemas não têm significado em si mesmos e servem apenas para tornar possível distinguir as palavras umas das outras. Mas isso mudou. Os tipógrafos agora concordam que a tipografia produz sentido, ao lado do significado das palavras, que cria estilo. Tal estilo é fundamental para transmitir identidade, por exemplo, na marca, onde os logotipos são sinais multimodais que incluem linguagem e imagens semelhantes a ícones, como ocorre em formas de letras especialmente desenhadas para expressar os valores da marca.

Assim, agora, eu tinha que encontrar maneiras de falar sobre isso, que ainda não existiam, nem na semiótica nem nos livros de tipógrafos. Então, comecei a estudar as qualidades das formas das letras – como serem redondas ou angulares, achatadas ou alongadas e assim por diante – e os potenciais de significado que essas qualidades desbloqueiam e que são, em última análise, baseados em nossa experiência incorporada dessas qualidades, e, portanto, reconhecível e compreensível para todos nós, mesmo que normalmente não sejamos capazes de colocar em palavras como chegamos a tais entendimentos.

Alguns linguistas reconheceram isso muito cedo. David Graddol, por exemplo, escreveu sobre isso na década de 1990. Agora, mais linguistas prestam atenção, especialmente sociolinguistas, que se interessaram muito pela identidade, por exemplo Adam Jaworski, e linguistas que passaram para a multimodalidade, como Christian Johannessen e Tuomo Hiippala. É também uma área em que *designers* e multimodalistas começam a se encontrar, como você pode ver em uma edição especial da revista *Visual Communication*, e em um livro recente chamado “*The Materiality of Writing*”, que Christian Johannessen e eu editamos (JOHANNESSEN; VAN LEEUWEN, 2017).

Em seu novo livro, você aborda problemas reais ao analisar características distintivas do movimento em um pequeno vídeo divulgado pelo governo australiano sobre os riscos de pegar o coronavírus. A pandemia está transformando muitas coisas, por exemplo, na saúde, na educação, na política e na economia. Como a Semiótica Social pode contribuir para compreender essas mudanças e enfrentá-las?

No que diz respeito a esse vídeo, poderia ter sido qualquer outro vídeo. Eu só queria ilustrar que o movimento pode ser usado para produzir sentido, em filmes de animação e em outros lugares, como na dança e na atuação, e também na vida cotidiana. Eu queria desenvolver ferramentas para analisar como esses significados são feitos, de modo que seria possível, por exemplo, analisar de forma plausível como esse vídeo usa o movimento para “dizer” algo sobre o coronavírus.

Mas como a semiótica social pode nos ajudar a entender as mudanças que a pandemia está trazendo? Acho que precisamos começar aqui pensando na maneira como cada vez mais práticas sociais estão se movendo *on-line*, o que é uma tendência que a pandemia acelerou muito. Mais do que nunca trabalhamos *on-line*, aprendemos *on-line*, fazemos compras *on-line*, consultamos nosso médico *on-line*, realizamos reuniões *on-line*, socializamos *on-line* e assim por diante. Isso significa que todos os tipos de práticas incorporadas, práticas que envolvem todos os nossos sentidos, devem agora ser

transformadas em textos, em palavras e em imagens. É aí que a semiótica entra. Semiotistas como Ravelli e eu, por exemplo, estudamos como o *design* de espaços de aprendizagem promove novas formas de aprendizagem e como o *design* de espaços de escritório visa a aumentar o controle gerencial, o trabalho em equipe e a produtividade. O que acontecerá com essas práticas quando se tornarem *on-line*? O trabalho de escritório tornar-se-á uma espécie de indústria caseira, com trabalhadores contratados trabalhando em casa? Ou o trabalho será controlado a distância, com todos os novos recursos da tecnologia? Na Dinamarca, temos um projeto de pesquisa sobre compras *on-line*, para estudar o que acontece com a interação comprador-vendedor quando as compras são realizadas *on-line* e como ações físicas, como, por exemplo, verificar a maturação de bananas ao tocá-las ou provar roupas em uma loja de moda são substituídas por palavras e imagens *on-line*. Há trabalhos clássicos sobre compras, de linguistas como Mitchell, Hasan e Ventola, mas agora um novo capítulo precisa ser escrito. E nosso próprio trabalho acadêmico também está se movendo *on-line*, então também começamos a estudar como *sites* como Academia e ResearchGate transformam aspectos do trabalho acadêmico, como revisão por pares.

Em “*Multimodality and Identity*” (2021) você explica que a ideia de potencial de significado experiencial foi inspirada em estudos na área da metáfora. Embora seu alinhamento epistêmico não vá para a estrutura conceptual, como você acha que o estudo da metáfora e da multimodalidade podem se unir? Em outras palavras, seria possível pensar em planos conceptuais, situados socioculturalmente por meio de recursos semióticos?

Uma das principais motivações para desenvolver o conceito de “potencial de significado experiencial” está no que já abordei, na forma como a construção de significado em muitos domínios da vida pública não é mais baseada em gêneros estáveis, formais e convencionais, mas compreendida e praticada como, até certo ponto, um ato criativo, como algo novo. Esse é o resultado do que Fairclough chamou de “mercantilização do discurso” e, mais particularmente, de influência da publicidade e de suas formas de construção de significado multimodal em muitos domínios do discurso público. É por isso que enfatizo o poder criativo da metáfora, metáfora não como uma estrutura, mas como um processo, um processo de criação de significado. Enfatizo que o potencial de significado metafórico só se torna significado em contextos específicos.

Estruturas conceptuais existem, é claro, mas elas são a “semântica do discurso”, elas são o que os criadores de significado usam para descobrir o que eles querem “dizer” e não como eles vão “dizer”. Em nosso livro “*The Materiality of Writing*”, Johannessen e eu (JOHANNESSEN; VAN LEEUWEN,

2017) discutimos a “(ir)regularidade” como um recurso para produzir sentido. Partimos então do que são experiências comuns de irregularidade, que tipo de coisas fazem com que, por exemplo, a caligrafia seja irregular – não ter (ainda) a habilidade de produzir escrita regular, não querer ou se preocupar em produzir escrita regular, usando ferramentas e materiais que dificultam a escrita regular, estar embriagado ou ter uma enfermidade que dificulta a escrita regular, e assim por diante. É com base nessas experiências incorporadas comuns, e não com base em convenções, bem como no contexto em que encontramos uma instância de irregularidade, que podemos, por exemplo, reconhecer a caligrafia irregular em um anúncio de analgésicos como expressando agonia, na capa de um CD de *punk rock* como rebeldia, na capa de um livro infantil como brincalhão e caprichoso, e assim por diante.

No capítulo dedicado à sua teoria semiótica social da sinestesia, em “*Multimodality and Identity*” (2021), você reflete sobre a maneira como forma, cor, textura, movimento e timbre interagem em textos, em artefatos e em performances multimodais. Como analisar tais modos de forma que transcendam os significados sistêmico-funcionais, levando a perspectivas analíticas discursivas e que contemplem a construção conjunta de sentidos?

Se entendi sua pergunta corretamente, você sugere que a abordagem sistêmico-funcional produziu estruturas para analisar modos separados, mas não, ou ainda não com detalhes suficientes, para analisar como eles se combinam, como o significado de textos multimodais é mais do que o soma dos significados dos modos separados. O que, em geral, é verdade.

Ao longo dos anos, desenvolvi algumas ferramentas para analisar como os modos se combinam, focalizando na composição, como uma maneira de reunir os modos espacialmente, e no ritmo, como uma maneira de reunir os modos baseados no tempo. Mas isso não pode explicar a interação do que chamo de mídia, a integração de forma, cor, textura, timbre e movimento como a maneira como se articulam em textos multimodais. Aqui não pude ir muito além de dizer que eles se integram tal como os ingredientes de um prato, em suas diferentes proporções, criam um sabor geral. Em meu último livro, tentei dar um passo adiante aplicando princípios de orquestração a esse problema. Assim como em “*Reading Images*” tivemos, como heurística, princípios aplicados da linguística hallidayana aos modos não linguísticos, aqui tentei aplicar princípios da música aos modos não musicais. Sem dúvida, isso terá um longo caminho a percorrer, e, sem dúvida, terá de ser corrigido um pouco, como Gunther Kress e eu fizemos em relação ao nosso uso da linguística em “*Reading Images*”. Acho que isso resultou em algumas ideias novas e produtivas.

Nesse sentido, também comecei a ler sobre sinestesia, já que a sinestesia há muito tempo é uma companheira de viagem da multimodalidade. À medida que artistas de vanguarda começaram a criar arte multimodal no início do século 20, psicólogos e neurologistas começaram a estudar a sinestesia. Minhas leituras me convenceram de que os dois, com o tempo, cresceram um em direção ao outro, e isso é uma coisa boa, desde que biologia e cultura sejam vistas como interdependentes, influenciando-se mutuamente.

Você trabalhou recentemente com projetos focalizados em sons e em emoções. Como pesquisar o que está sendo ouvido e sentido, levando em conta o compartilhamento de contextos intersubjetivos?

Eu tenho pensado e escrito sobre som e sobre música por um longo tempo, como, por exemplo, em *“Speech, Music, Sound”* (VAN LEEUWEN, 1999), que publiquei pela primeira vez em 1999. Lá, desenvolvi a ideia de que nossa compreensão do som, seja da fala, da música ou de outros sons, baseia-se na experiência incorporada de falar e de cantar que todos nós compartilhamos, como seres humanos, ou seja, novamente, no potencial de significado experiencial do som. O exemplo que costumo usar é a tensão vocal. Quando tensionamos nossa voz, os músculos de nossa garganta se contraem. Como resultado, a voz torna-se mais alta, mais aguda e mais brilhante, porque as paredes da cavidade da garganta, em seu estado tenso, amortecem o som menos do que em um estado relaxado. Sabemos por experiência quando isso acontece – quando estamos excitados, por exemplo, ou ansiosos, ou sentimos a raiva brotando. Muitas coisas podem causar tensão. O seu potencial de significado e qual de seus significados potenciais será ativado em uma determinada instância dependerá do contexto situacional dessa instância. É claro que a tensão também pode ser usada deliberadamente, por exemplo, por atores ou cantores, seja para expressar uma emoção momentânea ou como a temperatura emocional de um determinado estilo ou gênero de música. A tensão é valorizada de maneira diferente em diferentes culturas.

É importante não perder de vista os aspectos culturais da emoção. Como semioticistas, estudamos não o que as pessoas sentem, mas os significantes de emoção que as culturas criaram ao longo da história – e, como os antropólogos sabem, diferentes culturas reconhecem ou colocam em primeiro plano diferentes emoções e diferentes maneiras de expressá-las. Podemos estudar como e por que significantes específicos de emoções se desenvolveram. No século XVII, no contexto do então novo gênero de ópera, compositores como Monteverdi, deliberadamente, buscaram maneiras de aumentar o impacto emotivo da música, por exemplo, colocando em primeiro plano o papel das cordas, porque

instrumentos de cordas podem criar vibrato, e todos nós sabemos por experiência que a emoção pode fazer nossa voz vacilar.

Finalmente, também estamos interessados em ouvir um pouco sobre as ideias que você possa ter sobre o futuro de diferentes abordagens no campo da multimodalidade.

Bem, antes de mais nada, já mencionei a importância de estudar as tecnologias digitais que agora nos fornecem recursos para a representação e para a comunicação multimodal. É importante não só estudar o que as pessoas fazem com esses recursos, mas também, e sobretudo, estudar os próprios recursos – o que nos permitem fazer e o que não nos permitem fazer, ou tornam difícil de fazer. Halliday sempre disse que a linguagem é moldada pelos interesses e pelas necessidades da sociedade de quem é a linguagem. Esses novos recursos semióticos são moldados pelas necessidades e pelos interesses das poderosas organizações que os criaram e que continuamente os atualizam e os desenvolvem. Como Emilia Djonov e eu descobrimos em nosso estudo de um desses recursos, o *PowerPoint* foi criado por engenheiros do Bell Laboratories, na Califórnia, para apresentar ideias à administração para financiamento. Esses argumentos precisam ser breves e assumir a forma de uma lista de “pontos de venda”. Hoje, o *PowerPoint* é usado para muitas outras coisas e em muitos outros domínios, incluindo educação e até mesmo certas formas de religião. Mas não foi adaptado para atender às necessidades desses outros domínios. Os outros domínios precisam se adaptar a ele e aplicar o modelo do campo de vendas a apresentações em conferências, em palestras, em sermões e muito mais. É claro que eles podem usar o meio de maneira diferente, mas, como Emilia e eu descobrimos estudando como o *PowerPoint* é usado em palestras universitárias e apresentações comerciais, a maioria das pessoas se apega ao formato de título mais a lista de marcadores. Sim, o estudo crítico das tecnologias semióticas deve, a meu ver, ser uma prioridade para a análise multimodal.

Há uma outra coisa que eu gostaria de dizer. Existe hoje uma pressão sobre as ciências humanas e sociais para usar métodos de pesquisa científica, incluindo métodos quantitativos e de *big data*. Não sou contra isso, mas sinto que a semiótica deve permanecer uma arte de interpretação, de textos e de seus contextos situacionais e culturais. A interpretação é, em certa medida, um ato criativo, mas que deve ter o cuidado de fundamentar interpretações na observação meticulosa do que há em textos e em contextos, em relatos plausíveis de potenciais de significado experienciais, em pesquisas etnográficas e documentais minuciosas de contextos situacionais, em práticas de produção de texto e em pesquisas

históricas igualmente minuciosas sobre o contexto cultural. Tudo isso, é claro, também torna a semiótica um empreendimento interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

JOHANNESSEN, C.; VAN LEEUWEN, T. (org.). *The Materiality of Writing: A Trace Making Perspective*. London: Routledge, 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*. 3. ed. London: Routledge, 2020.

VAN LEEUWEN, T. *Speech, Music, Sound*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1999.

VAN LEEUWEN, T. *Multimodality and Identity*. London; New York: Routledge, 2021.