

Elmo Santos  
(Organizador)

# Transdiscursividades

linguagem, teorias e análises





# **Transdiscursividades**

linguagem, teorias e análises

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice-reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

ELMO SANTOS  
(Organizador)

# Transdiscursividades

linguagem, teorias e análises

Salvador  
Edufba  
2012

2012, Autor.  
Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.  
Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua  
Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

REVISÃO  
Cida Ferraz

NORMALIZAÇÃO  
Taise Oliveira Santos

CAPA, PROJETO GRÁFICO e EDITORAÇÃO  
Rodrigo Oyarzábal Schlabitz

Sistema de Bibliotecas da UFBA

---

Transdiscursividades : linguagem, teorias e análises / Elmo Santos (organizador). -  
Salvador : EDUFBA, 2012.  
260 p.

ISBN 978-85-232-1045-8

1. Análise do discurso. 2. Análise crítica do discurso. 3. Linguagem e línguas.  
4. Análise do diálogo. 5. Intertextualidades. 6. Abordagem interdisciplinar do  
conhecimento. I. Santos, Elmo.

CDD - 401.41

---

Editora filiada a

AELAC  
ASOCIACION DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS DE AMERICA  
LATINA Y EL CARIBE

ABEU  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

CBaL  
Câmara Bahiana do Livro

EDUFBA  
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, *Campus* de Ondina,  
40170-115, Salvador-BA, Brasil  
Tel/fax: (71) 3283-6164  
[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) | [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

## SUMÁRIO

### **Transdiscursividades / 7**

o seminário e o livro

Elmo Santos

---

## Concretividades

### **Transdiscursividade no pensamento bakhtiniano / 13**

relações dialógicas como princípio epistemológico

Anderson Salvaterra Magalhães

### **Enunciados *d'Os sertões* / 35**

"Canudos não morreu."

Elmo Santos

### **O enunciado bakhtiniano / 55**

da unidade linguística à concretude do ato de comunicação

Rosa Helena Blanco Machado

### **Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula / 65**

Ester Maria de Figueiredo Souza

---

## Interdiscursividades

### **Interdiscursividade num gesto de interpretação literário / 91**

João Antônio de Santana Neto

### **Discurso e corpo / 105**

normativização, normalização e controle

Iraneide Santos Costa

### **O discurso das masculinidades / 123**

já-dito, pré-construído, o dizível

Fábio Araújo Oliveira

## Interdisciplinaridades

---

### **Tópico / 153**

sintaxe e discurso

Edivalda Alves Araújo

### **Dialogia, poder e avaliação docente / 179**

o processo de interlocução avaliador/avaliado a partir de capas de provas de concurso

Simone Bueno Borges da Silva

### **Estudos críticos do discurso e a formação do professor de português / 193**

Luciano Amaral Oliveira

### **Texto / 215**

um objeto interdisciplinar

Carla Luzia Carneiro Borges

### **Livro didático, sociedade de consumo e gênero publicitário / 239**

Simone Assumpção

### **A beleza por trás da dor em *O Mar* místico de Gonçalves Dias através dos transdiscursos de William James e William Wordsworth / 251**

José Newton de Seixas Pereira Filho

## TRANSDISCURSIVIDADES: O SEMINÁRIO E O LIVRO

O discurso é um ato concreto como muitas outras ações da vida em sociedade. É sobre essa atividade a que se refere este livro, reunião de pesquisas das universidades baianas sobre a produção discursiva. São textos de especialistas que foram convidados a se reunir em seminário para discutir a atividade, a emergência de suas pesquisas e avaliar possibilidades de colaboração em torno das discussões sobre as inter e transdiscursividades, ou seja, as várias teorias, interfaces, métodos, temáticas e análises.

De um diálogo em forma de seminário, com esse propósito de discutir os aspectos teóricos e práticos dos estudos do discurso, e de avaliar nossa produção, estabeleceu-se que as falas se tornariam um livro, quer pela qualidade e diversidade apresentadas, quer por apresentarem o estágio da pesquisa e constituição da área na Bahia. Apresentamos, então, como resultado, a reunião de 13 ensaios sobre a linguagem, a produção de sentidos, entrecruzamentos, e a leitura de textos de muitos gêneros.

Todos os interessados em linguagem, especialistas ou não, conhecem o *Curso de Linguística Geral* (1916), do mestre Saussure, o estudo científico dos quais derivam os atuais estudos textuais e discursivos, num uso em escala de um estruturalismo muito vivo, atuante pela atração ou pela recusa. O *Curso* foi um marco, todos concordam, bem como o início de uma revolução e suas consequências para os estudos da língua e ciências humanas e sociais. Com Saussure, aprendemos sobre um objeto, um método, uma nova metalinguagem e novas formas de abordar os fenômenos de linguagem. A sua concepção de signo linguístico propõe uma nova semântica, o significante do significado, teoria que se perpetua até nossa atualidade e que continua a ecoar em todos os estudos da linguagem.

Ao abrir esta exposição com Saussure, pensamos em confirmá-lo como uma origem, como um discurso fundador, a capacidade de um texto de sempre ressurgir. No campo específico do discurso, temos, por exemplo, Bakhtin, Pêcheux e outros, que mudaram o pensamento sobre o mundo e os objetos, sobre a semântica e o discurso, por acrescentarem algo novo, ao atraírem o extralinguístico. São matrizes cuja singularidade de cada uma não se constitui exatamente pela aproximação ou não do estruturalismo, mas principalmente pelas abordagens do objeto de todos: o discurso. É também a defesa de uma ideia de trânsito entre essas teorias/transdiscursividades.

É Foucault quem dirá de uma posição transdiscursiva, ocupada por autores de uma teoria, uma tradição, uma disciplina, dentro das quais outros livros e outros autores poderão se colocar. Ele próprio um trans, vê na ordem do discurso essa capacidade de se reconstituir, dialogar e multiplicar, de matriz de uma herança, de ser sempre nova.

Os estudos apresentados neste livro são tributários, em algum nível, das teorias de Bakhtin e Pêcheux e de novos criadores da vertente inglesa, da linguística do texto e aplicada, nas interfaces com o objeto discurso. As (trans)discursividades referem-se a aspectos epistemológicos, metodologias, abrangências, inter-relações entre campos do saber. Por isso um livro plural, heterogêneo nas pesquisas, nos *corpora* e temáticas. Por isso a manifesta relação inter, multi e transdisciplinar. Por isso a sua prevista abrangência dos atores que contribuem para a atualidade dos estudos do discurso e sua inserção na vida social e cultural. As partes temáticas insinuam a pluralidade: concretividades, sobre o Círculo de Bakhtin, e análises baseadas na teoria dialógica do discurso; interdiscursividades, sobre a análise do discurso francesa, com análises baseadas nas teorias de Pêcheux e Foucault, e interdisciplinaridades, em que teorias linguísticas, textuais e discursivas geram conhecimentos sobre a linguagem e a vida social. Em tais eixos se inscrevem os ensaios.

Em “Transdiscursividade no pensamento bakhtiniano: relações dialógicas como princípio epistemológico”, questiona-se a construção do objeto de estudo postulado por Bakhtin e mecanismos de avaliação das pesquisas orientadas por seu pensamento. “Enunciados d’Os sertões: ‘Canudos não morreu’” enfatiza conceitos, como enunciado concreto e polêmica, e propõe analisar possíveis diálogos entre *Os Sertões* e textos da literatura popular. Em “O enunciado bakhtiniano: da unidade linguística à concretude do ato de comunicação”, procede-se a uma reflexão sobre o enunciado verbal, vivo, a atividade dos sujeitos/interlocutores, e analisam-se alguns enunciados do cotidiano. “Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula” remete ao cenário discursivo da aula de português, o enunciado concreto e a organização do trabalho pedagógico e a leitura.

Na segunda parte, em “Interdiscursividade num gesto de interpretação literário” são-nos apresentados elementos da obra de Pêcheux e análise das diferentes tomadas de posição do sujeito leitor/discursivo e a inscrição de um Outro. “Discurso e corpo: normatização, normalização e controle” destaca contribuições de Foucault, ao verificar a maneira como se significa o corpo, na atualidade midiática. “O discurso das masculinidades: já-dito, pré-construído, o dizível” analisa a filiação do discurso

das masculinidades a práticas do discurso da diversidade sexual, a partir do conceito de memória e interdiscurso.

Na última parte, “Tópico: sintaxe e discurso”, assinala a interdependência da gramática e do discurso, da estrutura da informação e do tópico, sob a perspectiva sintática, semântica e discursiva. “Dialogia, poder e avaliação docente: o processo de interlocução avaliador/avaliado a partir de capas de provas de concurso” parte para os estudos do letramento, a dialogia, a análise crítica do discurso e a teoria da comunicação multimodal, para analisar o processo de interlocução entre avaliador e avaliados. “Estudos críticos do discurso e a formação do professor de português” discute a contribuição dos estudos críticos do discurso para a formação dos professores de português, as competências para a inserção da dimensão crítica na formação do leitor e do escritor.

O ensaio “Texto: um objeto interdisciplinar” apresenta inquietações sobre a textualidade, a partir de uma reflexão teórica entre Bakhtin, Certeau e a linguística aplicada, na tentativa de compreender o trabalho com o texto no processo ensino-aprendizagem. “Livro didático, sociedade de consumo e gênero publicitário”, discute questões relacionadas à leitura, aos gêneros, ao ensino e ao livro didático, direcionadas para um professor transdisciplinar, que promove a reflexão do sujeito-aluno. “A Beleza por trás da dor em O Mar místico de Gonçalves Dias através dos transdiscursos de William James e William Wordsworth” apresenta uma reflexão sobre a experiência mística no gênero literário, no inter-relacionamento entre poemas e poetas.

Uma das maneiras de ler este livro é acatar as sugestões do título de muitas vozes: o discurso em suas abordagens e fazeres analíticos. É ter em mente que as transdiscursividades obrigatoriamente dialogam e transformam. Foi dessa ideia que nasceu o seminário e o livro: um encontro, com muita competência, da análise dialógica, francesa, crítica, semiótica, linguística, singularidades e atritos, exercícios de ler a vida e a linguagem, juntas, em reflexos e refrações.

Elmo Santos,  
Organizador



# Concretividades

---



# Transdiscursividade no pensamento bakhtiniano

---

*relações dialógicas* como princípio epistemológico<sup>1</sup>

Anderson Salvaterra Magalhães<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O tema da transdiscursividade toca no ponto nevrálgico do pensamento bakhtiniano, que se assenta na relação entre palavras, e provoca uma ponderação sobre o estado da arte de um nicho teórico tão em voga. A profusão de livros que destacam Bakhtin em seus títulos mostra como a discussão empreendida pelos pensadores russos que compuseram os diferentes Círculos comumente vinculados a Bakhtin encontra acolhida, nos estudos em ciências humanas, ainda nos dias de hoje. Discutir a questão da transdiscursividade no pensamento bakhtiniano implica retomar o fio argumentativo que dá coesão ao que tem sido chamado de **teoria dialógica**.

Sendo a tarefa árdua e longa, traço os seguintes objetivos gerais, para torná-la exequível: 1) problematizar a construção do objeto de estudos postulado por Bakhtin; e 2) apontar alguns dos vários mecanismos pertinentes à avaliação de pesquisas orientadas pelo pensamento bakhtiniano. Ao perseguir esses objetivos, espero suscitar discussões que contribuam para o avanço teórico e metodológico de práticas de pesquisa.

Para isso, proponho dois momentos de reflexão. No momento inicial, convidando-os a percorrerem comigo a obra de Bakhtin, tomando-a nas seguintes dimensões: a) como *corpus*; e b) como fundamento teórico-metodológico. A maneira

---

1 Pesquisa desenvolvida com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS – Processo nº 11/0770-0).

2 Professor Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

como os diversos escritos foram conhecidos, tanto no contexto russo quanto no ocidental, propiciou múltiplas possibilidades de entrada no que pode ser recolhido como pensamento bakhtiniano. Por isso, abordar a obra do Círculo envolve necessariamente construir um ou mais *corpora* que demonstre(m) o ponto de vista que se tem do todo conceitual – a primeira dimensão de abordagem do hiperônimo Bakhtin. A partir daí, o que se toma da contribuição dos pensadores para estudar os fenômenos da linguagem humana funciona como construto teórico e orientador metodológico – a segunda dimensão de abordagem.

No segundo momento de reflexão, relato uma experiência de pesquisa desenvolvida recentemente acerca de questões éticas, no fundamento da esfera discursiva da imprensa no Brasil. (MAGALHÃES, 2011) Não me ocupo da relevância e do alcance da pesquisa em si, mas do trabalho nela implicado e do processo interacional a que a teoria dialógica impele qualquer pesquisador com ela comprometido. Dessa maneira, espero demonstrar como a transdiscursividade se configura em condição de produção de conhecimento, no pensamento bakhtiniano, e contribuir com a discussão sobre o estado da arte dessa postulação teórica, especialmente no âmbito brasileiro.

## **BAKHTIN COMO CORPUS E COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Aquilo que chamo de pensamento bakhtiniano diz respeito a formulações teóricas possíveis que se recuperam de um conjunto de livros, artigos, ensaios, manuscritos, notas etc. engendrados na Rússia, entre os anos de 1910 e 1970. Além disso, fora do âmbito russo, há de se considerar o processo de recepção das traduções e sua implicação para o conhecimento daí construído. A natureza diversa das fontes, o intervalo de quase sete décadas, em que se produziram os originais, e os contextos de chegada ao Ocidente das traduções geram múltiplos desafios para quem se aventura a lidar com esse quadro teórico que não se deixa conhecer senão pela pesquisa também histórica. O que isso significa? Isso quer dizer que a abordagem responsável do pensamento bakhtiniano requer atenção aos contextos de produção e circulação das diferentes fontes, no processo de escolha dos construtos teóricos, como categorias de descrição, análise e interpretação de fenômenos da

linguagem. O cuidado histórico, nesse caso, revela um posicionamento acerca da produção de conhecimento e molda um procedimento metodológico pertinente à teoria dialógica.

Diversos pesquisadores têm se dedicado à investigação da história do pensamento e dos pensadores russos que compuseram diferentes Círculos de estudos comumente identificados como Bakhtin ou Círculo de Bakhtin. No âmbito internacional, menciono Michael Holquist, Caryl Emerson, Katerina Clark, Augusto Ponzio, Bénédicte Vauthier, Tatiana Bubnova, entre outros, que têm traduzido, editado e comentado fontes de Bakhtin e dos Círculos. Muitos dos trabalhos desses pesquisadores estão disponíveis em língua portuguesa, como Clark e Holquist (1998), Emerson (2003), Emerson e Morson (2008) e Ponzio (2008), por exemplo. Destaco, ainda, trabalhos de pesquisadores brasileiros que também se ocuparam da localização histórica do pensamento bakhtiniano, tais como: Brait (2005, 2006, 2009a, 2009b), Faraco (2009), Faraco, Tezza e Castro (2006, 2007) e Souza (2002a, 2002b), por exemplo. A ideia não é resenhar as obras. Apenas apresento uma lista não exaustiva, com alguns importantes títulos, a fim de demonstrar a diversidade de pesquisadores dedicados ao *corpus* Bakhtin e as variadas possibilidades de consulta que favorecem uma abordagem responsável do chamado pensamento bakhtiniano.

Diante disso, para tratar do tema proposto – transdiscursividade no pensamento bakhtiniano, destacando as relações dialógicas como princípio epistemológico – orientei-me, especialmente, pelo trabalho de Souza (2002b), ao selecionar alguns dos fragmentos pertinentes da obra bakhtiniana. Em sua tese, o professor e pesquisador Geraldo Tadeu Souza recupera, na obra do Círculo, a construção de uma ciência da linguagem – a metalinguística – e, ao fazê-lo, apresenta apurado levantamento sobre a produção das diversas fontes do pensamento bakhtiniano, ensinando-nos importantes procedimentos metodológicos para a tarefa de lidar com essas fontes.

Dentre os procedimentos, ressalto a distinção entre o plano privado e o plano público que caracterizam o contexto de produção dos originais. Os textos escritos e organizados para publicação são documentos genuinamente públicos e guardam, por isso, um caráter histórico. Esse é o caso, entre tantos exemplos, da obra sobre Dostoiévski de 1929, que é revista pelo próprio Bakhtin para nova publicação em 1963. (BAKHTIN, 2005) É o caso, também, da conhecida tese *Marxismo e filosofia*

*da linguagem – problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*, de autoria disputada com Valentim Volochinov, publicada na Rússia em 1929. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999)

Por outro lado, os originais que figuravam como nota, rascunho, um projeto inconcluso, tinham uma natureza preponderantemente privada antes de serem feitos públicos. Esse é o caso dos Apontamentos de 1970-1971 e do ensaio Problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas, cujo manuscrito data entre 1959 e 1961. Ambos foram originalmente publicados na Rússia na coletânea póstuma *Estetika slovesnogo tvorchestva (Estética da criação verbal)* em 1979. (BAKHTIN, 2003b) A natureza privada também caracteriza o ensaio inconcluso intitulado por editores *K filosofii postupka* [Sobre a filosofia do ato]. Produzido entre 1919 e 1921, o texto teve alguns fragmentos originalmente publicados em 1986 e, em português, aparece oficialmente em 2010, com o título *Para uma filosofia do ato responsável*.

Em geral, há um intervalo de anos, às vezes, décadas, entre a produção de um texto privado e a publicação que o torna público, e esse intervalo pode ser utilizado como critério para a classificação de textos intermediários, ou seja, aqueles que foram planejados para publicação, mas que, por razões históricas e políticas, foram publicados bem depois do prazo previsto. Esse é o caso do ensaio O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária, escrito em 1924, por encomenda da revista *O Contemporâneo Russo*, que foi fechada antes que o texto se tornasse público. O ensaio só foi publicado parcialmente na Rússia em 1975. (BAKHTIN, 1998) O projeto inicial o constitui como um texto público, porém, sua efetiva circulação, tardia em relação ao contexto de produção, aloca-o ao lado de outros textos de natureza privada. Daí o caráter intermediário.

Saber o que foi pensado e registrado no privado e o que foi organizado, revisado para divulgação pública, permite, respectivamente, flagrar o raciocínio em desenvolvimento e visualizar seu acabamento (pelo próprio Bakhtin ou por editores, conforme o caso). O cruzamento da esfera pública e da privada constitui, então, o contexto de produção desse conjunto de originais. O registro das datas dos manuscritos e das publicações auxilia no reconhecimento de um projeto mais abrangente, e conhecer as diferentes dimensões de produção das fontes é imprescindível para estabelecer relevantes relações de ordem conceitual.

Seguindo esse cuidado metodológico, volto à questão da transdiscursividade no pensamento bakhtiniano. A relação entre palavras/discursos é explicitamente postulada como objeto de estudo no texto revisado sobre Dostoievski e publicado em 1963 – um texto público. O capítulo dedicado ao discurso em Dostoievski inicia com uma ponderação metodológica acerca da natureza e escopo do objeto tomado na análise e com a apresentação de uma tipologia de discursos na prosa. Os dois exercícios teórico-metodológicos iluminam um percurso investigativo e analítico próprios da teoria dialógica. Vejamos.

Logo de início, Bakhtin (2005) pensa sobre os limites da linguística e desenha fronteiras entre o estudo estritamente linguístico (linguística pura, para citar o termo escolhido pelo pensador russo) e o estudo metalinguístico (ciência que formulara e consolidava em sua tese sobre o romance polifônico em Dostoievski). Para isso, discute o posicionamento diante da tarefa de tomar a linguagem como objeto. Bakhtin (2005, p. 181) afirma que o discurso é

[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

Dessa maneira, traça os primeiros contornos que definem o limite entre as ciências da linguagem e diferencia seus objetos, sem, no entanto, opô-los.

Voltemos ao *Curso de Linguística Geral* (daqui por diante, *CLG*), editado e publicado em 1916 e atribuído a Saussure (1995), para ver alguns pontos de contato entre as ideias de Saussure e de Bakhtin sobre a concepção do objeto da linguística. Verifiquemos como a retroalimentação entre língua e fala é empreendida na formulação de uma linguística voltada para o sistema de signos:

Sem dúvida, esses dois objetos [língua e fala] estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; **historicamente, o fato da fala vem sempre antes**. Como se imaginaria associar uma ideia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna [...] Enfim, é a fala

que faz evoluir a língua materna [...] Existe, pois, interdependência da língua e da fala [...] Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas. (SAUSSURE, 1995, p. 27, grifos meus)

Na introdução do *CLG*, no capítulo dedicado à distinção de uma linguística da língua (linguística pura, na descrição de Bakhtin) e uma linguística da fala, Saussure difere **língua** de **fala** como dois objetos distintos e que, portanto, devem receber tratamentos metodológicos diferentes. Do ponto de vista empírico, como destacado no fragmento, a fala precede a língua e é a fala que dá vida à língua. Sem entrar em detalhes acerca do que tal diferenciação representou e ainda representa para a abordagem sistêmica da linguagem humana, é possível identificar que essa postulação se coaduna com os limites da linguística reconhecidos por Bakhtin (2005). Vale insistir que empreender uma ciência voltada para o discurso não se opõe à ciência orientada para o sistema; as relações que compõem o objeto de uma distinguem-se daquelas que compõem o objeto da outra, mas isso não as localiza em posições diametralmente opostas.

Assim, é possível dizer que tanto Saussure (1995) quanto Bakhtin (2005) enxergam a linguística (da língua, para um, e pura, para o outro, respectivamente) como ciência de relações intralinguísticas que se definem pelo valor de unidades dentro do jogo sistêmico. Na esteira daquilo proposto no *CLG*, é possível dizer que o valor na linguística define-se, tanto em seu aspecto conceitual quanto material, por relações e diferenças entre termos da língua. Tomando a comparação feita no *CLG*, uma peça de xadrez só tem valor no jogo se consideradas as demais peças e o tabuleiro onde se assentam. Apenas no contexto do jogo é válido mover uma peça de um modo e outra peça de outro para alcançar o objetivo do xadrez. Não há nada nas peças reconhecidas como **cavalo** ou **rainha**, por exemplo, que as determine como tais; apenas na relação entre as peças do jogo cada uma pode ser definida. Além disso, também não são os jogadores que projetam os valores às peças. A posição de jogador se define pelo jogo estabelecido. Suas jogadas particulares, idiossincráticas, singulares, não alteram as regras que definem o xadrez. Fora desse enquadre semiótico, por assim dizer, as peças perdem sua função no sistema e não podem valer como no jogo. Semelhantemente, os elementos materiais flagrados nas unidades linguísticas em si não determinam seu lugar na língua, mas a trama estabelecida com os demais termos do sistema garante-lhes valor. Ainda que arti-

culados, os termos da língua organizam-se no plano intrassistêmico, e o objeto da linguística configura-se a partir dos limites estabelecidos pelo sistema.

Diferentemente, aproveitando a comparação com o xadrez, as relações que definem o objeto da metalinguística não podem ser descritas sem os jogadores. No raciocínio desenvolvido por Bakhtin (2005), a ciência que se ocupa do discurso – língua viva, em movimento – deve ultrapassar os limites da linguística, ter seu objeto autônomo e definir suas metas próprias. Assim, o pensador russo propõe a metalinguística como ciência que estuda as relações dialógicas ou o discurso bivocal. Para o escopo desta discussão, tomo os dois termos como sinônimos, já que o que me interessa, do ponto de vista argumentativo, é a interação intersubjetiva inerente a ambos.

A principal característica das relações dialógicas, do fenômeno que confere bivocalidade à palavra, é a presença simultânea de dois juízos, duas posições subjetivas, duas instâncias de discurso, ou seja, de língua viva. Os dois juízos, as duas posições definem dois enunciados e flagram ações intersubjetivas. Por isso, não é possível prescindir dos jogadores na definição dos valores do jogo.

A definição de enunciado e a de discurso atrelam-se, nessa abordagem teórica, à noção de valor, mas um valor diferente daquele reconhecido no estudo orientado pelo sistema. No pensamento bakhtiniano, valor diz respeito à necessária avaliação inerente a qualquer momento em que a linguagem é posta em movimento. Não há como usar a linguagem em vácuo social, de maneira que o fluxo discursivo pode ser compreendido como uma cadeia de comunicação. Na condição de cadeia, cada elo, cada unidade desse fluxo – o enunciado – responde a elementos anteriores e provoca respostas subsequentes. Esse processo contínuo de interpolação de réplicas atualiza-se no posicionamento que um sujeito assume em relação ao outro, em duas direções: retrospectiva, já que todo engajamento na cadeia implica avaliação de elos antecedentes, e prospectiva, porque, ao assumir uma postura valorada, o sujeito estabelece uma projeção de futuras respostas ao seu posicionamento.

Essa concepção de valor é desenvolvida desde bem cedo nas fontes do pensamento bakhtiniano. Em *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010), embora inconcluso, primeiro ensaio filosófico de fôlego do pensador, já é possível encontrar essa preocupação com o juízo na condição de elemento constitutivo do funcionamento da linguagem. Posteriormente, num ensaio originalmente escrito

entre 1953 e 1954 e publicado pela primeira vez em 1979, *Os gêneros do discurso*, talvez um dos ensaios mais difundidos no Brasil (BAKHTIN, 2003c), a noção de cadeia discursiva fundamentada na questão do valor aparece claramente na discussão que diferencia o enunciado como unidade de comunicação e a oração como unidade da língua (sistema linguístico). Perseguindo o rastro do objeto da metalinguística – as relações dialógicas/o discurso bivocal – a questão do valor é especialmente discutida em três textos: *O problema do texto na linguística*, na filologia e em outras ciências humanas, cujo manuscrito data entre 1959 e 1961 (BAKHTIN, 2003e); *Apontamentos de 1970-1971* (BAKHTIN, 2003a) e *Metodologia das ciências humanas* (BAKHTIN, 2003d), cuja primeira versão data dos fins de 1930 e início de 1940, tendo uma publicação parcial em 1941 na Rússia e uma versão revisada por Bakhtin em 1974, com publicação póstuma em 1979. Cogita-se que esse texto sobre Metodologia tenha sido o último ensaio revisado pelo pensador russo, antes de sua morte em 1975. As traduções para o português dessas fontes encontram-se em *Estética da criação verbal*. (BAKHTIN, 2003b)

Como o próprio título do ensaio sustenta, Bakhtin (2003e) problematiza o texto nas ciências humanas, em particular na linguística e na filologia. De acordo com o autor, a vivência humana é de natureza textual;

[...] o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (BAKHTIN, 2003e, p. 307)

Fora do texto, somos apenas um corpo biológico, fisiológico, anatômico; é o texto que nos garante humanidade. Por isso, as ciências ditas humanas operam com “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos”. (BAKHTIN, 2003e, p. 307) A especificidade do objeto nas ciências humanas está no fato de configurar discurso sobre discurso, e não discurso sobre um objeto. Isso tornaria o contexto de pesquisa nas ciências humanas lugar privilegiado para as relações dialógicas. Mais adiante no ensaio, o autor ressalta:

O problema das relações dialógicas. Essas relações são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. É o

novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser **enunciados integrais** (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais **exprimem** a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados. O diálogo real (a conversa do cotidiano, a discussão científica, a discussão política etc.). A relação entre as réplicas de tal diálogo é o tipo mais externamente notório e simples de relações dialógicas. Contudo, as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.). (BAKHTIN, 2003e, p. 331)

Esse longo fragmento esclarece algo importante: as relações dialógicas implicam o reconhecimento de ligações entre enunciados. Isso requer um sujeito que identifique convergências semânticas entre dois juízos/valores. Em outras palavras, as relações dialógicas supõem um sujeito que se posicione em relação ao enunciado de outros dois sujeitos, independente do modo como esses enunciados se materializem. O pensador russo acrescenta:

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa) [...]. O observador não tem posição **fora** do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado. (BAKHTIN, 2003e, p. 332)

As relações dialógicas envolvem, portanto, três sujeitos: dois manifestos em dois juízos em convergência semântica (seja por oposição, complementação, concordância etc.) e outro que identifique e/ou estabeleça a relação entre os juízos. Nesse sentido, a posição de pesquisador na metalinguística não apenas instaura o objeto (parafraseando Saussure) como o compõe. Essa questão pode ser esclarecida retomando trechos dos Apontamentos de 1970-1971. Apesar do formato de notas,

é possível flagrar o raciocínio teórico em construção e, assim, resgatar gestos que definiram o objeto da metalinguística:

Três tipos de relações:

Relações entre objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos, relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas etc.

Relações entre o sujeito e o objeto.

Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança etc.

Mas, se as relações são despersonalizadas (entre enunciados e estilos no enfoque linguístico etc.), passam para o primeiro tipo. Por outro lado, é possível a personificação de muitas relações objetificadas e a sua passagem para o terceiro tipo. Coisificação e personificação. (BAKHTIN, 2003a, p. 374)

Então, na relação do terceiro tipo, entre sujeitos, a posição daquele que identifica e estabelece a convergência semântica dos enunciados dos outros integra o processo interacional, de maneira que as relações dialógicas abarcam: 1) a presença de dois juízos em convergência semântica; 2) a presença de um terceiro juízo sobre os outros dois. Volto a citar a tradução das palavras de Bakhtin (2003a, 378): “compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral”. Ainda outro trecho: “No processo da comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro **eu**)”. (BAKHTIN, 2003a, p. 381) Daí, na investigação metalinguística, o processo interacional ser do terceiro tipo de relações – entre sujeitos.

No último texto revisado por Bakhtin, em 1974, há uma apreciação sobre esse processo relacional nas ciências humanas. De acordo com o pensador russo, é possível distinguir um ato unilateral em que o sujeito cognoscente lida com um objeto sem vida, dotado apenas de aparência, sem força discursiva, e um ato bilateral em que o objeto não figura como coisa morta, inativa, mas interage com o sujeito, não mais cognoscente, mas interactante, ao se abrir para o conhecimento.

[O conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo. Cabe caracterizar os dois como limites: a pura coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente) [...].

A complexidade do ato bilateral de conhecimento-penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. (BAKHTIN, 2003d, p. 394)

Apenas reacentuo que, nesse processo interacional em que o objeto age e é interactante, não acredito ser pertinente diferenciar sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Prefiro ater-me à noção de ação intersubjetiva. Na esteira dessa compreensão, a professora e pesquisadora Marília Amorim postulou que, do ponto de vista bakhtiniano, o objeto de pesquisa, além de falado – condição enunciativa de qualquer objeto –, é também falante – possibilidade do objeto em ciências humanas, por ser discurso antes de ser objeto. (AMORIM, 2004) Novamente cito Bakhtin (2003d, p. 395): “O objeto das ciências humanas é o ser **expressivo e falante**”.

Feito esse breve percurso em fontes do pensamento bakhtiniano, compreendido o contexto enunciativo em que as relações intersubjetivas se dão em ciências humanas, volto ao texto de 1963 (BAKHTIN, 2005), em que a metalinguística e as relações dialógicas são detalhadas. Ali há uma tipologia do discurso que se coaduna com os três tipos de relações pontuadas nos apontamentos de 1970-1971 (BAKHTIN, 2003a), e que dão um acabamento provisório à breve reflexão sobre o lugar da transdiscursividade no pensamento bakhtiniano.

Seguindo a proposta de classificação de discursos na prosa proposta na versão revisada de *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2005), há três tipos de discurso. O do primeiro tipo é denominado discurso referencial direto e imediato e, como a própria nomenclatura sugere, organiza-se em direção a seu referente e expressa o último nível de sentido do falante. Nessa instância semântica, retomam-

do o termo utilizado por Bakhtin (2005, p. 199), ocorrem relações de segundo tipo, ou seja, relação entre sujeito e objeto. (BAKHTIN, 2003a, p. 374) O que se estabelece é uma abordagem de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Não há entre ambos interação propriamente dita, já que a ação fica limitada àquele que discursa – o sujeito.

O discurso de segundo tipo é o discurso objetificado, discurso de um sujeito representado. Nesse caso, um sujeito assume posição autoral que projeta acabamento sobre um sujeito/objeto, tomado como personagem (ou herói, como aparece na tradução de alguns textos fonte). O discurso dessa personagem não figura, portanto, como autônomo, porque resulta daquilo que um outro sujeito (autor) representa. Em última instância, há, de fato, apenas um juízo: o do autor. Ainda que construa um conflito de juízos, o discurso que representa, objetifica, serve ao seu projeto enunciativo, de maneira que é possível flagrar um juízo, e não dois juízos em interação.

O terceiro tipo de discurso é o bivocal, que constitui objeto da metalinguística. Como exemplo desse tipo de discurso, Bakhtin (2005, p. 194) cita a paródia, na qual “o discurso se converte em palco de luta entre duas vozes”, dois juízos. Nesse tipo de discurso, “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais”. (BAKHTIN, 2005, p. 195) No caso da paródia, o texto referente traz seu valor, e o ato de parodiar imprime outro valor sobre o valor primeiro sem, entretanto, apagá-lo. O pensador russo apresenta diferentes modos de atualização do discurso bivocal. Para o escopo desta discussão, opto por ponderar suas implicações para a construção do conhecimento, a partir de um relato de experiência de pesquisa orientada pelo pensamento bakhtiniano, cujos resultados parciais estão divulgados alhures. (MAGALHÃES, 2011)

## RELATO DE UM DIÁLOGO COM OBJETO TAMBÉM FALANTE

A pesquisa que desenvolvo atualmente procura demonstrar como a tensão entre os primeiros jornais que circularam no Brasil, a saber: *Correio Braziliense* e *Gazeta do Rio de Janeiro* (doravante, *CB* e *GRJ*, respectivamente), instituíram a imprensa como esfera discursiva. Além disso, investigo, também, as implicações da

consolidação dessa esfera para as possibilidades identitárias brasileiras e o papel da língua portuguesa nesse processo. Historiadores já discutiram, por exemplo, a tensão política entre os periódicos (SODRÉ, 1999; MARTINS; LUCA, 2008), mas minha proposta procura resgatar o embate especialmente na dimensão discursiva. Trata-se de uma pesquisa em estágio inicial, sem resultados significativos, se considerados os objetos gerais que a mobilizam. Entretanto, para pensar as relações dialógicas como princípio epistemológico, os primeiros gestos investigativos e os rudimentos de análise já realizados demonstram como, em uma pesquisa orientada pelo pensamento bakhtiniano, o objeto é também falante e, por isso, tem força discursiva para alterar o percurso de pesquisa.

A proposta de estudo enquadra-se no campo da metalinguística, ou seja, atém-se às relações dialógicas centradas em matéria signíca de natureza preponderantemente verbal. Como destaca o pensador russo, “as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes [além da literatura], mas essas relações ultrapassam os limites da metalinguística”. (BAKHTIN, 2005, p. 184) O elemento extraverbal não é deixado de lado, uma vez que qualquer instância de uso da linguagem mobiliza sempre mais do que material estritamente linguístico, mas o foco recai sobre processos interacionais em que a materialidade linguística é preponderante.

Como a relação prevista nesse tipo de pesquisa envolve interação entre sujeitos, guiado pelo meu objetivo maior de pesquisa, ative-me à leitura dos jornais, desde sua primeira edição, para ver o que o objeto – no caso, os periódicos – me diriam.

A leitura das primeiras edições dos periódicos familiarizou-me com um formato de jornal um tanto diferente do contemporâneo e auxiliou-me a identificar algumas invariantes importantes, como a presença de epígrafes. Em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2003e) já identificara nas epígrafes uma importante fonte de estudos metalinguísticos, por conta da natureza necessariamente fronteira desse modo de enunciar. Uma epígrafe sempre marca a fronteira entre um texto primeiro e aquele em que o fragmento passa a habitar, e esse limiar constrói sentido no contexto discursivo. A epígrafe é uma das maneiras de suscitar relações dialógicas, porque atualiza a convergência semântica necessária para que se estabeleçam tais relações e coloca em interação enunciados que, em geral, estão espacial e temporalmente distantes.

Decidi, então, olhar mais atentamente as epígrafes. No *CB*, apenas a primeira edição – junho de 1808 – não apresenta epígrafe. A partir da segunda, todas as edições contam com a mesma citação, sem qualquer alteração em seu formato. São dois versos d’*Os lusíadas*, de Camões, que fazem referência ao Brasil: “Na quarta parte nova os campos ara/ E se mais mundo houvera, lá chegara”. (CAMÕES, canto vii, v. 14) Na *GRJ*, na primeira edição – 10 de setembro de 1808 – há uma epígrafe que toma dois versos de Horácio. A partir da segunda edição, uma palavra do primeiro verso é substituída por reticências e a referência ao contexto anterior – a Ode de Horácio – é apagada. Nesse formato, a epígrafe é mantida até abril de 1821, a partir de quando o jornal deixa de apresentar qualquer epígrafe. Em 15 de outubro de 1822, porém, toma outra em latim, sem qualquer referência ao contexto de onde é citada. Essa epígrafe é mantida até o término da circulação do jornal, em dezembro de 1822.

O que fazer com o que o objeto revelava? Bakhtin (2005, p. 204) apresenta três perguntas que guiam procedimentos metodológicos:

1. Que discurso domina numa determinada época e numa dada corrente?
2. Quais as formas de refração da palavra?
3. O que serve de meio de refração?

Para responder à primeira pergunta, era preciso identificar quais épocas eram convocadas a partir das epígrafes e, em seguida, reconhecer os valores (juízos) dominantes em cada contexto. Cumprida essa etapa, cabia buscar as respostas para as outras duas perguntas.

No *CB*, a epígrafe traz uma narrativa épica e, portanto, convoca valores que definem e são sustentados por tal gênero literário. Entretanto, o aspecto estético não prescinde de questões éticas. Localizada na transição do século XV para o XVI, a narrativa épica d’*Os lusíadas* flagra uma virada cultural, momento de desprestígio gradual de valores tradicionais em favor do avanço de valores modernos. (DUFOUR, 2003) De acordo com Lyotard (1979, 1986), Dufour (2003), Amorim (2007), entre outros, na história da cultura ocidental é possível diferenciar o período pré-moderno e o moderno a partir da natureza do discurso legitimador que organiza possibilidades relacionais. Esse discurso legitimador atualiza um referencial de valor, define possibilidades éticas e, assim, desenha a ordem social. No funciona-

mento tradicional – pré-moderno –, a referência axiológica é a divindade, a quem é creditado o saber valorado na sociedade e válido para reger a ordem social. Na consolidação da modernidade, o discurso legitimador da tradição, sustentado por e na referência única da divindade, vai dando lugar a um discurso sustentado por e em múltiplas referências de valor. A divindade é mitigada pela razão, pela ciência, pelo ideal de república. Diversos núcleos referenciais passam a habitar o lugar legitimador da ordem social, e a distância entre o legitimador e o sujeito é encurtada. A narrativa épica de Camões captura a efervescência das transformações culturais, porque mantém laços com a tradição – a narrativa épica – e, ao mesmo tempo, reacentua-os trazendo valores modernos que se consolidavam como base de um novo funcionamento cultural.

Assim, foi possível flagrar o discurso bivocal. A narrativa de Camões atualiza o gênero épico por meio de relações dialógicas que capturam duas orientações de sentido no discurso poético – a tradição e a modernidade –, sem dispor uma a serviço da outra, mas interpenetrando valores, fazendo dialogar enunciados (este poema épico com outros que o antecederam), épocas (grosso modo, a pré-modernidade e a modernidade). Dois juízos habitam *Os lusíadas* necessariamente. A perda da memória ou o apagamento dos traços inovadores desmontaria a narrativa camoniana e, no mínimo, mitigaria sua relevância como objeto cultural. Ao capturar a tensão de valores nesse período de reorganização do funcionamento ocidental, o poema não só garante seu acabamento estético singular, como também consolida uma postura ética.

Antes de voltar ao ponto de partida – a epígrafe no *CB* –, vale recapitular:

1. Que discurso domina no contexto de produção d'*Os lusíadas*? Há transição do tradicional para o moderno. Entretanto, é possível identificar uma avaliação da tradição que revela um ponto de vista preponderantemente moderno.
2. Qual(is) a(s) forma(s) de refração da palavra? Os traços inovadores na narrativa épica alteram o fluxo de sentido garantido pela tradição, fazendo-o desviar de sua direção primitiva.
3. O que serve de meio de refração? A manutenção da memória, que garante estabilidade e impede a ruptura com o discurso precedente, viabilizando transformação (e não invenção) de valores.

No contexto epigráfico, os versos de Camões trazem consigo os juízos que atualizam o poema épico. Para interpretar as relações em jogo ali, retomei, então, as perguntas de orientação metodológica, agora centrado no contexto epigráfico:

4. Que discurso domina no contexto de produção do *CB*? O Brasil ainda era extensão de Portugal. Naquele momento em particular, era refúgio e segurança da Coroa Portuguesa. A ordem social orientava-se pela imposição dos valores europeus em detrimento dos indígenas, africanos ou qualquer outro que pudesse ter representatividade no espaço que se constituía como Brasil.
5. Qual(is) a(s) forma(s) de refração dessa palavra europeia? Do ponto de vista operacional, a forma era produzir um jornal independente. Sua edição fora do Brasil era imperativa. Passasse pelo crivo da Imprensa Régia, perder-se-ia o caráter não áulico e comprometeria o juízo postulado no fazer do *CB*. Somente assim era possível problematizar a noção de *Brasil*, o conceito de *coletivo* nesse espaço etc.
6. O que serve de meio de refração? A palavra épica, com os acentos modernos, convocada pela epígrafe.

Diante disso, foi possível reconhecer o estabelecimento de relações dialógicas que instauraram uma palavra ética deflagradora de reflexão sobre a identidade de povo que, no contexto do *CB*, conclama uma pergunta: quem é o povo do “Império do Brasil”? O caráter ético-metonímico da epígrafe, por assim dizer, só é possível devido a valores fixados e transformados no discurso épico atualizado como objeto cultural de onde os versos são recortados.

Na *Gazeta do Rio de Janeiro*, também identifiquei um projeto ético-discursivo nas duas epígrafes. Vejamos os dois formatos da primeira epígrafe retirada da Ode IV do Livro IV de Horácio:

Quadro 1: A epígrafe em dois formatos

<p><b>EPÍGRAFE 1 – FORMATO 1</b>          Doctrina sed vim promovet insitam,          Rectique cultus pectora roberant.          Horat. Ode III, Lib. IV.          (GRJ, 1808a).</p>	<p><b>EPÍGRAFE 1 – FORMATO 2</b>          Doctrina ... vim promovet insitam,          Rectique cultus pectora roberant.          (GRJ, 1808b).</p>
--	--

Um dos primeiros aspectos que chamou a atenção foi o contraste de línguas instaurado na fronteira entre o contexto epigráfico (discurso citado) e o jornalístico propriamente dito (discurso citante). Nesse caso, a oposição de línguas não apenas atualiza uma relação com outrem, como também flagra a convergência semântica de dois tempos diferentes. Ao citar versos latinos, o projeto editorial da Coroa orienta-se pela memória de outra época, de outro contexto político, artístico, histórico... Do ponto de vista estético, é importante reconhecer que os versos foram tomados da lírica, gênero literário orientado pelo individual, ainda que não para um *eu* solitário. E qual o juízo desse eu?

O fragmento citado no formato 1 inclui uma adversativa, o que significa dizer que a epígrafe guarda uma oposição de ideias em sua memória. A ode enaltece Nero Claudio Druso por sua vitória sobre os vindelícios e destaca seu sucesso militar bélico. Sua glória não pode ser louvada a partir de sua linhagem familiar, já que é enteado de Augusto – a propósito, responsável pelo estabelecimento do Império Romano em detrimento da República – e não seu filho biológico. O co-texto imediatamente anterior ao excerto tomado como epígrafe e o co-texto subsequente ao fragmento epígrafe confirmam o juízo:

Quadro 2: O co-texto dos versos

ORIGINAL	TRADUÇÃO
Fortes creantur fortibus et bonis; Est in juvencis, est in equis patrum Virtus, neque imbellem feroces Progenerant aquilae columbam:	Os bravos nascem dos bravos e dos valorosos; Há nos touros, há nos cavalos o fervor do pai E as águias guerreiras Não geram pombas fracas:
Doctrina sed vim promovet insitam Rectique cultus pectora roborant; Utcumque defecere mores, Indecorant bene nata culpae. (HORACE, ode iv, lib. iv)	Mas a educação desenvolve a força inata E uma cultura sábia fortifica a alma; Quando falta a boa educação, Os vícios desonram aquele nascido afortunadamente.

Na condição de epígrafe, os versos funcionam como metonímia da postura ética editorial da Coroa, que supõe uma assimetria relacional entre o europeu e o não europeu. Que ensinamento a Coroa pretende proporcionar? Que valores são sustentados pela postura discursiva assumida pela Coroa e quais suas implicações para as possibilidades identitárias brasileiras? A organização do formato 2 confi-

gura um gesto discursivo que altera, em parte, a memória convocada. Apaga-se a ideia de oposição, mas mantém-se garantido o louvor à educação, ao processo de doutrinação, que supõem uma trama relacional assimétrica. Se, por um lado, a retirada da adversativa mitiga o possível caráter absolutista do fragmento epigráfico, por outro, os valores por ele convocados são assegurados. (MAGALHÃES, 2011)

A outra epígrafe encontrada nesse jornal corrobora o posicionamento enunciativo-discursivo da Coroa: “novus ab integro saeclorum nascitur ordo”. Não há nenhuma referência ao contexto de origem, mas identifiquei a convergência formal e semântica com um verso de uma écloga de Virgílio: “magnus ab integro saeclorum nascitur ordo”. (VIRGÍLIO, 1982) Também esta epígrafe recupera o discurso lírico, já que não é o Virgílio da *Eneida*, narrativa épica, que é citado. Ao convocar a lírica virgiliana, a *GRJ* confirma e reforça o referencial singular, individual que sustenta. Todavia, a troca de *magnus* por *novus* aponta para outro contexto por onde tal verso circulara. Desde 1782, “novus ordo saeclorum” consta no verso do Grande Selo dos Estados Unidos, marca oficial de uma importante República do Continente Americano. A epígrafe convoca os dois contextos: o literário e o político; nela habitam os dois discursos. O projeto editorial toma ambas as esferas para a metonimização de sua postura ética, consolidando-se como um juízo que guarda a bivocalidade do juízo de outrem.

Seguindo, novamente, as perguntas de orientação metodológica, retomei:

7. Que discurso domina no contexto de produção do *GRJ*? Há predomínio de um discurso de exclusão, no sentido de que o europeu se distingue do outro, mesmo no espaço Brasil. Não há representação de uma coletividade brasileira, mas de uma assimetria relacional/cultural, na qual o europeu é habilitado a “ensinar” sua doutrina, educação, seu modo de socializar no âmbito dessa extensão da Coroa.
8. Qual(is) a(s) forma(s) de refração dessa palavra? A transposição de versos da esfera literária para a editorial, na condição de epígrafe, configura um ato que reacentua juízos e estabelece convergência semântica entre dois contextos. Não há louvor ao indivíduo herói no jornal, há avaliação da concessão empreendida na ode por meio da oposição entre o hereditário e o cultural. A refração fica evidente na alteração feita no formato 2 da primeira epígrafe, ao retirar a conjunção adversativa. Outra forma de refratar é convocar como epígrafe um fragmento de texto que guarda

marcas de, pelo menos, duas esferas que compõem, juntas, a memória daquele objeto cultural. Por fim, a mudança da epígrafe 1 para a epígrafe 2 atualiza dois atos de um único projeto editorial, ou seja, ao trocar a epígrafe, a editoria consolida seu juízo por meio da relação entre juízos.

9. O que serve de meio de refração? A palavra lírica e os valores que a sustentam como tal, ao dizer, simultaneamente, o mesmo e o diferente.

Até aqui, vi as formas de discurso em cada projeto editorial separadamente. Notei que, no plano editorial, a relação entre juízos tendia para uma organização de discurso representado. O que isso quer dizer? Se é possível flagrar bivocalidade no fragmento da epopeia que captura simultaneamente valores tradicionais e valores modernos, na condição de epígrafe, o fragmento tende a servir ao propósito editorial e, por isso, figura como discurso representado no âmbito do jornal. A tensão de valores presente no discurso épico citado é convocada para o contexto do jornal para deflagrar uma discussão que vai na contramão do discurso áulico. Assim, nos limites do *CB*, a tensão é representada.

Semelhantemente, as nuances discursivas recuperadas da lírica latina, no *GRJ*, por mais que capturem diferentes vozes constitutivas do discurso citado, na condição de epígrafe, nas páginas do jornal, servem ao projeto da *Impressão Régia*. Por isso, também nesse caso identifiquei discurso representado.

Não obstante, no contexto de pesquisa sobre a constituição de uma esfera da imprensa brasileira, cada projeto editorial configura um juízo em tensão com o outro, de maneira que se tornam constitutivos mutuamente. No âmbito da imprensa, os dois projetos atualizam juízos que estabelecem a bivocalidade do que se construía como esfera brasileira. Perseguir o processo dessa constituição, portanto, demanda um olhar metalinguístico, que atente para a natureza discursiva ativa do objeto e aceite interagir com ele (e não simplesmente agir sobre ele).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta reflexão resgatando, no pensamento bakhtiniano, a noção de relações dialógicas, que implicam transdiscursividade, ou seja, implicam fenômenos que atravessam discursos, como princípio de construção de conhecimento. Para

isso, problematizei o contexto de produção e recepção da obra de Bakhtin e demais membros do Círculo de pensadores russos e sugeri a necessidade de tomar Bakhtin como *corpus*, antes de lidar com sua proposta teórica do ponto de vista metodológico. Assim, minhas escolhas envolveram focar fontes de autoria não disputada e selecionar textos que tematizam as relações dialógicas e o discurso bivocal. Em seguida, relatei o processo de pesquisa, descrição, análise e interpretação de um fenômeno metalinguístico, procurando destacar os seguintes pontos:

- a. a metalinguística requer do investigador uma postura que garanta o processo relacional de interação com o objeto, e não somente de ação sobre o objeto;
- b. os limites e escopo do trabalho de pesquisa dependem do estabelecimento dessa interação intersubjetiva. O objetivo de pesquisa é traçado pelo pesquisador, mas até onde ir, no processo de investigação, depende do que o objeto diz sobre si/sobre o fenômeno investigado;
- c. as tarefas descritiva e analítica devem reconhecer os juízos que atualizam o fenômeno em foco;
- d. por fim, o desafio de interpretar deve estar eticamente comprometido com a postulação dialógica, dando os devidos créditos à participação do objeto na construção da interpretação, de maneira que além de falado, o objeto seja também falante.

Diante da exposição, espero ter provocado inquietação, mais do que ter provido respostas. Espero ter auxiliado na identificação de mecanismos para avaliar o modo como o pensamento bakhtiniano tem sido abordado e, assim, poder fazer crescer um arcabouço teórico tão profícuo e multifacetado. Se coloquei o leitor a pensar comigo, se o fiz reavaliar possibilidades do processo de pesquisa, cumpri a tarefa. As relações dialógicas como princípio epistemológico não me permitiram dar a última palavra.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

- AMORIM, M. *Raconter, démontrer, ... survivre: formes de savoirs et de discours dans la culture contemporaine*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Èrès, 2007.
- BAKHTIN, M. M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 367-392.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. Original russo, 1979.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 261-306  
Manuscrito de 1953-1954.
- BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 393-410. Revisto pelo autor em 1974.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. Manuscrito de 1919-1921.
- BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na crítica literária. In: BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (trad. Aurora Fornoni Bernadini e outros). 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 13-70. Escrito em 1924, originalmente publicado em 1975.
- BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003e. p. 307-336. Manuscrito de 1959-1961.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. Original russo, 1963.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. Original russo, 1929.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009a.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009b.
- CAMÕES, L. de. *Os Lusíadas*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1957.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CORREIO BRAZILIENSE. Londres: W. Lewis, Paternoster. Row, jul., 1808.
- DUFOUR, D-R. *L'Art de réduire les têtes: sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*. Paris : Denoël, 2003.

- EMERSON, C. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Trad. Pedro Jorgesen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- EMERSON, C.; MORSON, G. S. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Regia, 10 set., 1808a.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Regia, 17 set., 1808b.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Regia, 15 out., 1822.
- HORACE. *Ode et epodes*. Paris: Librairie Hachette, 1923. t. 2.
- LYOTARD, J.-F. *La condition postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- LYOTARD, J.-F. *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris: Galilée, 1986.
- MAGALHÃES, A. S. Fundamentos éticos da esfera discursiva da imprensa no Brasil: um jogo de epígrafes e memórias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 50, p. 27-43, 2011. UNICAMP.
- MARTINS, A. L.; LUCA, T. G. (Org.). *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. Original francês de 1916.
- SODRÉ, N. W. *História da imprensa no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002a.
- SOUZA, G. T. *A construção da metalingüística (fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu Círculo)*. 2002. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b.
- VIRGÍLIO. *Bucólicas*. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

# Enunciados d'Os sertões

---

“Canudos não morreu”

Elmo Santos<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo integra um programa de pesquisas sobre as relações entre a linguagem, o discurso, a cultura e a sociedade, que investiga a pluralidade da língua e do texto, gêneros e suportes, diálogos e sentidos, prevendo surpreender a produção discursiva, constante e renovável, concreta, parte da ampla rede da atividade social. Para esta oportunidade, optamos por enfatizar alguns elementos teóricos, conceituais e genéricos, considerados fundamentais para a análise de discursos: a visão de linguagem interacional e dialógica; conceitos tais como enunciado concreto, gênero e polêmica; propostas analíticas que envolvem os conceitos, gêneros e procedimentos pertinentes aos textos selecionados.

Existe um esforço para revelar a importância dos estudos dialógicos do discurso e o porquê deles, por relacionarem vida e discurso, apresentarem uma proposta teórica e metodológica para os estudos da linguagem em geral e sua contribuição maior, ao investigarem a leitura em todos os níveis de seu funcionamento, relacionando produção e recepção às práticas da vida sociocultural. O conceito de transdiscursividade que atravessa este estudo, não apenas confirma os princípios da teoria dialógica, mas também propõe um diálogo com outras teorias discursivas. Assim, podemos transitar com o objeto, pelas ciências humanas e sociais, pela literatura, pela arte em geral, pela semiótica e, principalmente, pela cultura. Para especificar o material teórico e as opções metodológicas de questionamento da linguagem, em seu aspecto dialógico, e verificar como funcionam em práticas de leitura, propomos particularizar dois enunciados d'Os sertões, fazendo-os dialogar

---

1 Professor Adjunto de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia.

com enunciados de textos atuais, considerados falas populares, que têm como *locus* a região de Canudos.

Atualmente, muitos são os caminhos que buscam conduzir para o objeto discurso. Interessam, para a ocasião, o saber de certo funcionalismo pragmatista; a linguística textual sociointeracional; teorizações da semântica linguística e da semântica da polêmica. Subjacentes ao estudo das variadas abordagens da linguagem, relevam-se os estudos dialógicos do discurso, formulados pelo Círculo de Bakhtin.

A análise proposta objetiva os enunciados concretos, presentes na atividade de comunicação social, que se particularizam em meio às relações de linguagem e assumem a sua dimensão de signo simbólico/ideológico. Outra perspectiva é vê-los como enunciados polêmicos, em sua constitutiva relação na tradução do outro. Esse aparente duplo aspecto concreto/polêmico, que pressupõe o dialógico/ideológico, subjetividades e produção de sentidos, configura-se como eixo das discussões ora propostas.

## ESTUDOS DIALÓGICOS DO DISCURSO

O que todos se referem como uma visão dialógica da linguagem, com origem ainda na Rússia czarista, entre as vanguardas da entrada do século XX, esse pensamento defende que um produto ideológico é parte de uma realidade, como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo, com a particularidade de também refletir e refratar outra realidade que lhe é exterior: “tudo que é ideológico é um signo, que está sujeito à avaliação ideológica e tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986, p. 32) A teoria/análise dialógica do discurso defende que toda manifestação da criação ideológica banha-se no discurso e não pode ser totalmente isolada nem totalmente separada dele. Desse pensamento resulta uma materialidade concretizada no signo, no próprio enunciado, constituído na linguagem interacional e coletiva, no diálogo social e seus conflitos, numa bivocalidade que traz em si as leis de sua própria interação. As abordagens dialógicas são complexas, multidisciplinares, e viabilizam a verificação de aspectos relevantes do fenômeno discursivo.

Resulta da visão de signo, a afirmação de que “a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferen-

tes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores”. (FARACO, 2003, p. 53) As semioses refratam signos que podem ser sempre outros. É também dessa visão de signo e enunciado, e para designar essas múltiplas refrações do objeto, que Bakhtin introduz a expressão vozes sociais, “entendendo-as como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo”. (FARACO, 2003, p. 55)

As relações entre vida e linguagem são mediadas por tais signos ideológicos – tudo que é enunciado e tenha um valor social – concretamente, como enunciações/enunciados, nas trocas verbais que são parte de um conjunto de esferas sociais. É como algo indissociável dessas trocas verbais, que o diálogo ocupa o papel fundamental de forma clássica, mas destacado no caráter eminentemente social da linguagem; o enunciado, por sua vez, ocupa o papel de unidade real da comunicação. Para Bakhtin, o diálogo em sentido estrito, em sua naturalidade, é uma das formas mais importantes da comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Os diálogos, em suas mais variadas formas, constituem as relações dialógicas ou o conhecido dialogismo. É também por essa via que podemos discutir a responsividade, tema, acabamento, enfim, as categorias relativas aos estudos do discurso.

O diálogo é importante como irradiador e organizador da reflexão sobre a linguagem, pela alternância entre enunciadore, acabamentos, materialização de enunciados, por suas ações. Mas é muito mais importante, sobretudo, porque faz parte da vida, antes de constituir a arte ou qualquer gênero secundário. Sobre o fenômeno, ouçamos Bakhtin, que fecha e reabre ciclos que interagem, se explicam, se repetem, se transformam nessa capacidade/atividade:

Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva [...]. Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 275-276)

O autor parte de uma reflexão no âmbito da língua para a definição do enunciado concreto, tendo como intenção a formulação da noção de gênero. Acreditamos que em suas diversas roupagens, em todos os seus gêneros e suportes, o

diálogo comparece como a língua viva, que deve subjazer a toda discussão sobre dialogismo. A linguagem como arena persiste e insiste em se desvelar em cada ato de interpretação, em cada semiose, e atinge um patamar explicativo aceitável, ao transformar-se em fonte de reflexões sobre o enunciado, a possibilidade de estudar o fenômeno das relações dialógicas. Para se compreender o dialogismo é importante saber o que é diálogo e dialógica. É ir dessas formas para a produção de sentidos, desvendar possíveis relações, por exemplo, entre os textos escolhidos para esta reflexão. São textos produzidos na vida social e que dialogam com tantos outros textos e sentidos, para uma nova concepção de linguagem, um novo conhecimento sobre o diálogo/relações dialógicas, fundamentais na vida e na arte. Questionar essa concepção construída sob o materialismo dialético, com o signo ideológico e o enunciado concreto, conforme Voloshinov (1981)<sup>2</sup>, atrai aspectos linguísticos e extralinguísticos, as vozes sociais, intenções, acordos e conflitos. São esses aspectos linguísticos que apontam para a instalação de enunciadores/interlocutores e sujeitos, ao mesmo tempo em que são questionadas formas de citação enredadas pelos fenômenos da responsividade, da produção de linguagem, de sentidos e leituras.

O enunciado é produzido, ao menos, por dois indivíduos organizados, dirigido a um interlocutor; é função da pessoa desse interlocutor e o sujeito é histórico, ideológico e manifesta, no seu dizer, suas intenções. A atividade enunciativa, um ato de fala, uma unidade discursiva, é uma prática social interacional, dialógica, que presentifica os elementos da língua, base da textualização, e os elementos próprios da produção discursiva. Os enunciadores ocupam uma posição sócio-histórica, estando o seu próprio discurso inscrito nessa historicidade, cabendo ao citador/locutor a orquestração desses dizeres. A constituição de um enunciado é uma via teórica e metodológica para os estudos do discurso, exatamente porque destaca os elementos da língua e do texto na composição discursiva. Toda comunicação, toda interação verbal se realiza sob a forma de enunciados, quer dizer, na dimensão de um diálogo: “o enunciado dirige-se a alguém, volta-se para um destinatário que tem várias faces, vários perfis, várias dimensões”. (BRAIT; MELO, 2005, p. 71)

---

2 Utilizam-se as duas grafias, de acordo com as fontes: Volochinov, em referência à tradução brasileira (1986) e Voloshinov, como na tradução francesa (1981).

Em uma de suas proposições, Bakhtin-Voloshinov (1986) diz que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam; 2) as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala, na vida e na criação ideológica, que se prestam a uma determinação pela interação verbal; e 3) a partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. Esse percurso da vida para a arte, retomado com finalidades analíticas, pode ser reordenado, mas sempre considerado nas análises propostas.

Essa ordem reflete exatamente o pensamento do Círculo: o enunciado é de natureza social, é da vida e é concreto; o enunciado é um fenômeno da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade, história e ideologia, em que a situação é componente necessário; o enunciado é determinado pela situação social e, como texto, é também linguístico. Esse enunciado é sempre dialógico e atrai, para a sua análise, outras categorias, tais como polifonia, autoria, estilo, gênero, heterotopia e tantas outras que constituem a teoria/análise dialógica do discurso.

Esses breves comentários sobre o diálogo e o dialogismo, sobre relações dialógicas, têm como objetivo localizar numa filosofia e teorizações o estudo pretendido: analisar textos e discursos de maneira mais integral, mais global, da produção de sentidos. Assim, vemos tecidos alguns diálogos, de diversas formas e ações, nas redes de textos e discursos. Um diálogo que tem no enunciado concreto a unidade fundamental. São enunciados concretos *Os sertões* e textos da literatura popular, assim como as suas partes.

## ENUNCIADOS CONCRETOS

Compreende-se com o Círculo de Bakhtin que a comunicação verbal, a interação entre pessoas que vivem em sociedade e que produzem linguagem, existe em enunciados e discursos e que “esses enunciados devem ser estudados em condições sociais reais”. (VOLOSHINOV, 1981, p. 288) São essas condições, a situação, que produzem o enunciado, essa unidade constitutiva do discurso, que também pode ser verificada como texto e como unidade linguística. Para tentar um entendimen-

to do enunciado dialógico é necessário verificá-lo em seus aspectos gramaticais, pragmáticos, situacionais, discursivos.

Voloshinov propõe um direcionamento para o estudo do enunciado concreto, unidade que faz parte da fala, em níveis hierarquizados, contínuos: organização econômica da sociedade, relações sociais de comunicação, interação verbal, enunciados, gramática. Da vida para a arte, a multidisciplinaridade, a economia política, domínios institucionalizados, trocas verbais, posicionamentos, texto. É assim que o termo situação é a realização efetiva, na vida concreta, desta ou daquela formação, desta ou daquela variedade de relação de comunicação social, dos gêneros. Os enunciados concretos são vistos por Bakhtin (2003) como únicos e como forma de ação da língua por integrantes nas várias esferas da atividade humana; é assim que a definição de enunciado está intrinsecamente ligada à noção de concreto: “A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo, do sujeito de um discurso-fala”. (BAKHTIN, 2003, p. 293) Assim, apresenta algumas características definidoras: têm uma forma (volume, conteúdo, composição), um sujeito falante, fronteiras (alternância dos sujeitos falantes), acabamento e se submetem aos gêneros e aos intuitos discursivos do locutor. São relações que atraem discussões sobre subjetividade e intencionalidade.

Uma reflexão sempre bem-vinda sobre a teoria do enunciado concreto é apresentada por Souza (1999). Sobre os conceitos do Círculo, envolvidos na definição do enunciado concreto, diz:

Se ele é concreto, é histórico; se ele é histórico, é humano; se ele é humano, é social; se ele é social, é ético; se ele é ético, é consciente, tudo isso em interação orgânica. Por isso existe a necessidade de uma estrutura sociológica bem determinada para dar conta do enunciado concreto e de sua especificidade ética, histórico-fenomenológica, sociológica e dialógica. (SOUZA, 1999, p. 93)

A estrutura sociológica à qual esse texto se refere liga-se ao “socialmente organizado” da definição de enunciação, estrutura sensível a categorias, como grupos sociais, movimentos sociais, classe social, interação social. O autor explica o enunciado concreto como ético, socioideológico, dialógico e histórico-fenomenológico, com as seguintes características: fato real, criado, uma unidade do gênero, acabamento real, irreproduzível, pausas reais, autor e destinatário.

É também, o enunciado concreto, particular, único na existência e não reiterável, que se constrói a partir de um tema específico, no interior de um gênero do discurso determinado e pela alternância dos sujeitos falantes que compõem a situação na qual ele é engendrado. (SOUZA, 1999, p. 140)

Um exemplo de exercício analítico do enunciado concreto é-nos apresentado por Brait e Melo (2005), em ensaio que discute a constituição da enunciação/enunciado, avaliando as indicações de Bakhtin e Voloshinov, para fazer com que as categorias interajam com textos concretos, de gêneros diferentes, multimodais,

[...] com o objetivo de mostrar que enunciado/enunciado concreto, no sentido bakhtiniano, são noções de tal forma implicadas, entretecidas com situação, contexto, história, que podem abranger desde uma expressão monolexêmica como 'Bem' até um texto bem mais extenso. (BRAIT; MELO, 2005, p. 68)

As autoras também vão otimizar, em suas análises, o que é comum aos interlocutores: o horizonte espacial, conhecimento e compreensão da situação, por fim, avaliação, por serem esses efetivamente os espaços/categorias extralinguísticas que subsumem os implícitos, a partir da verificação da parte percebida, a materialidade linguístico-textual do enunciado concreto.

É dado que os discursos se materializam em textos, essa parte visível que interessa à visão polifônica de Ducrot, que muito pode contribuir para responder a questões sobre essa parte percebida do enunciado concreto, o diálogo na língua. Não deixa de ser curioso que a noção de "relações dialógicas" seja relida pelo potencial argumentativo que apresenta, neste nível, uma organização do diálogo no nível linguístico. Interessa, nesse jogo, saber das vozes estruturadas, como se apresentam e interagem e como dizem sentidos textuais. E nada mais sintomático que a teoria da argumentação na língua tenha evoluído com as argumentações normativa e transgressiva, interna e externa, estrutural e contextual, já apropriadas para o estudo do texto e da leitura.

A teoria polifônica de Ducrot, inspirada no dialogismo, parte do pressuposto de que o sentido de um enunciado consiste na descrição de sua própria enunciação, que exprime uma multitude de vozes que se sobrepõem ou se respondem

reciprocamente, ou seja, o sentido é um resultado dessa confrontação. Por essa teoria, revela-se que o autor de um enunciado não se exprime diretamente, mas encena certo número de personagens. Distingue do “falante”, o sujeito empírico, o locutor e os enunciadores. O locutor, pretensamente responsável pelo enunciado, articula os enunciadores que exprimem pontos de vista, dos quais o locutor pode se distanciar ou com os quais pode se identificar. Esse locutor “é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade é também a origem do enunciado”. (DUCROT, 1987, p. 188)

Cabe ao locutor orquestrar os enunciadores, vozes veiculadas pela enunciação que expressam pontos de vista que o locutor organiza para se identificar com as mesmas ou se opor a elas, uma figura de sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação:

Chamo ‘enunciadores’ estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que, para tanto, se lhe atribuam palavras precisas, se eles ‘falam’ é somente no sentido de que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p. 192)

É, para Ducrot, a parte principal da polifonia, mas os estudos da argumentação não se restringem a ela.

Ao produzir enunciados, o locutor obedece a regras firmadas na língua ou no gênero, espaço enunciativo e figuras possíveis que se relacionam na organização textual, a perspectiva. Esse jogo enunciativo, nesse nível linguístico e textual, é também constitutivo do enunciado concreto e, portanto, importante para o estudo dos efeitos de sentido.

## ENUNCIADOS POLÊMICOS

A arena é a metáfora muito apropriada para uma concepção marxista da linguagem, que prevê a dialética do signo e espaços de confrontações. Assim é a polêmica: é troca verbal, coletiva, pública e regulada, um gênero do discurso. Pensemos, por exemplo, nos diálogos que *Os sertões* tiveram que vencer e como municiam polêmicas novas.

Sempre integrado à abordagem dialógica do discurso, este estudo passa a destacar as teorizações sobre a polêmica, suas formas de traduzir a fala do outro e as consequências dessa tradução, ao tempo em que tenta aprofundar esse ato de linguagem muito comum, mas que revela um contínuo das relações dialógicas e do enunciado concreto, a dialética do signo, das situações de conflito ininterrupto. O discurso polêmico, tão comum como dizia o próprio Bakhtin, pode exibir maior importância nos estudos da linguagem. Acompanhar o debate sobre o objeto polêmico, e atraí-lo para um diálogo com alguns textos escritos, surge como uma perspectiva de questionamento das relações entre a linguagem e a vida social que a produz. Relações que podem abranger campos como a lexicologia, a semântica, a pragmática, a linguística do texto e os estudos do discurso, pois tantas são as dimensões do objeto. Pretende-se, aqui, destacar o seu caráter dialógico e apontar para os textos analisados, na seção seguinte.

Para a compreensão do discurso polêmico ou da enunciação polêmica, ou ainda do enunciado polêmico, destacamos, além dos estudos de Bakhtin, dois outros julgados muito importantes. Numa perspectiva argumentativa, Guelas e Kerbrat-Orecchione (1980) consideram que as características semânticas, pragmáticas e teóricas, do discurso polêmico podem ser verificadas por meio dos procedimentos de desqualificação do alvo. Funcionalmente, essa prática é garantida pelos axiológicos, modalizadores e manobras depreciativas, em seu conjunto, e alguns procedimentos como a exageração ou deformação sistemática do discurso adverso, com o uso de provas e a necessidade de cautela, a injúria, o ataque gratuito, a alusão pérfida, a insinuação difamatória e muitos outros mecanismos que caracterizam e particularizam esse tipo de discurso.

Outro elemento bem importante para definir a polêmica é o seu aspecto espetacular de, ao buscar seduzir e convencer, cultivar os efeitos de bravura; o discurso tem que combater e estar autorizado a polemizar, porque os procedimentos da desqualificação do alvo e da argumentação o caracterizam:

[...] o discurso polêmico não se contenta nem em desqualificar um indivíduo enquanto tal, nem em combater uma tese enquanto tal. Ele circula do ataque ao indivíduo à refutação teórica. Visa um indivíduo enquanto ele é tomado como representante de uma posição discursiva e se constitui nessa dupla atividade de desqualificação. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p. 26)

A polêmica continua a ser considerada um objeto complexo e ambivalente, de princípio polifônico. Isso por envolver aspectos sintático-semânticos e pragmáticos e a sua agência caracterizadora de desqualificação do alvo, de vozes alternadamente rebaixadas e elevadas. A legenda “discurso polêmico” é, por definição, sempre dialógica, podendo constituir-se apenas na alteridade, muitas vezes com pretensões polifônicas. A atividade languageira não se reflete tão somente em atos polêmicos.

O texto comentado revela explicitamente um diálogo com os textos bakhtinianos, inclusive os critica, apresentando questões muito provocadoras. Sabemos que, ao definir tipos e gêneros, Bakhtin procede a uma discussão sobre a bivocalidade. Em Bakhtin (1981), acompanhamos uma subdivisão no interior do discurso bivocal, em gêneros que apresentam um traço em comum que consiste em que o autor inclui, no seu plano, o discurso do outro, no sentido de suas próprias intenções. As palavras bivocais são aquelas em que duas vozes se superpõem e, numa de suas formas, a “palavra” pode servir de “arena da luta entre vozes”, sendo que a segunda, que se instala na palavra do outro, agride seu primeiro agressor. No nível de uma sintaxe-semântica, sobressai-se a expressividade que manifesta a relação do locutor com os enunciados do outro, do enunciado com o autor e com os destinatários. No nível propriamente discursivo, são reveladas as possibilidades de surpreender a polêmica em seus enunciados concretos.

Como uma das formas desse discurso dialógico, que é da vida social, Bakhtin (1981) descreve um tipo de enunciado que resguarda seu próprio sentido objetivo, mas também passa a atacar o discurso do outro, sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto: “Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro”. (BAKHTIN, 1981, p. 169) O seu maior interesse é pela polêmica velada, cujos enunciados se orientam para um objeto habitual, nomemandando-o, representando-o, enunciando-o e só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como no próprio objeto: a ideia do outro não entra “pessoalmente” no discurso, apenas se refletindo neste e determinando-lhe o tom e sentidos. Percebe-se, portanto, uma troca regulada, ou seja, a orientação não é exatamente para o todo do discurso do outro como um objeto.

O discurso do outro torna-se objeto na polêmica aberta, cujos enunciados estão firmemente orientados para o discurso refutável do outro, e podem se materia-

lizar textualmente em uma palavra ou na totalidade de um texto. É possível pensar que é assim que funcionam os discursos sobre a vida política das sociedades ditas democráticas, na atualidade, mas muito autoritárias, que simulam vozes para um mesmo preestabelecido.

Uma afirmação muito importante sobre a produção discursiva é de que “a maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela”. (BAKHTIN, 1981, p.170), em referência ao discurso polêmico interno (discurso que visa ao discurso hostil do outro), muito difundido no linguajar cotidiano e na literatura, reação à presença ou ao pressentir a palavra, a resposta ou a objeção do outro. Esses implícitos – as vozes do outro na polêmica hostil – parecem ainda pouco estudados. Também naquela época Bakhtin dizia “infelizmente não se estudaram até hoje as mudanças mais sutis do estilo, que ocorrem no processo de diálogo”. Hoje, vemos que esse tipo de discurso não está suficientemente explorado e é muitas vezes confundido com o argumento *ad hominem*, o que o empobrece. Também diferentemente das Confissões de Rousseau, é possível pensar a polêmica em uma escalaridade, gradações, níveis de intensidade. O que vale dizer, mais uma vez, que existem gradações da polêmica, uma escalaridade, níveis de intensidade. É aqui, também, pela hostilidade, que surge a possibilidade de instalação de um discurso por demais autoritário ou totalitário com uma semântica muito especial.

Em Bakhtin e Voloshinov (1986) e Bakhtin (1981), temos os estudos sobre o dialogismo e a polêmica, interligados a outros fenômenos sintáticos e semânticos, na busca de indícios de apropriação do discurso do outro, que representam, também, o lugar de onde se cita. Além disso, possibilitam questionar as relações do discurso ativo com o discurso passivo, integrados ao tipo de polêmica, a significação e os sentidos da apropriação. Também pelo mecanismo da citação, integrando elementos afirmados ou positivos de outros discursos, chegamos ao discurso contratual.

A outra teoria que também interessa é a semântica da polêmica de Maingueneau (1983), que busca absorver contribuições das semânticas lingüísticas e discursivas, da análise do discurso francesa, de uma interdiscursividade, de trocas verbais, cujos fundamentos convergem, coincidentemente, para o dialogismo bakhtiniano. O linguista francês investe na construção de um modelo de espaço

discursivo, composto por um par de discursos antagônicos, no qual o segundo constitui-se por uma série de operações sobre o primeiro, cujo resultado determina a sua própria estrutura. Nessa perspectiva, cada um dos arquivos do espaço discursivo traduz como “negativas”, inaceitáveis, as unidades de sentido construídas pelo seu outro, já que é por meio dessa rejeição que cada um define a sua identidade. É partindo dessa ideia de tradução que, metodologicamente, é duplicada, que o estudo aprofunda o mecanismo da polêmica. O tradutor constrói um simulacro do discurso do outro, traduzindo-o por meio de suas próprias categorias.

O discurso polêmico está fundado sobre uma dupla bipartição: ele rejeita o que releva seu registro negativo para melhor colocar a validade de seu registro positivo: seu adversário semântico não é reconhecido em sua alteridade, mas traduzido no registro negativo do discurso-agente. (MAINGUENEAU, 1983, p. 26)

Acredita-se como muito produtiva essa “gramática semântica”, que permite perceber que cada discurso traduz os enunciados do outro em suas próprias categorias.

O autor diz que há discursos cuja semântica exige a pluralidade, como é o polêmico, sem que a noção coincida com uma controvérsia violenta e que as distinções tipológicas não têm interesse quando se opera no nível das condições de possibilidade semânticas, porque a semântica dos discursos é que comanda a maneira pela qual os discursos polemizam, em sentido estrito. Diz ainda: “[...] não se pode negar que a interpelação do adversário em uma troca regrada, a polêmica, representa um gesto capital, que cria situações irreversíveis, provoca múltiplos encaideamentos e enunciações novas”. (MAINGUENEAU, 2004, p. 113)

Interessa aqui, também, o nível dialógico e o gênero propriamente polêmico e qual a constitutividade da hostilização ou mesmo da controvérsia violenta. Por meio dessas teorizações sobre a polêmica, um gênero discursivo de um enunciado concreto, passa-se a verificar: o nível dialógico e concreto do enunciado (explícitos e implícitos), o nível polêmico (tradução) e prováveis sentidos desse inter-relacionamento, o que, imediatamente, atinge o contexto de sua produção, a vida sociocultural.

## ENUNCIADOS D'OS SERTÕES NA LITERATURA POPULAR

O enunciado na perspectiva dialógica é visto como concretização do acontecimento social que consiste em uma interação verbal, como unidade de comunicação e totalidade semântica, constituída e preenchida precisamente em uma interação determinada e engendrada por certa relação de comunicação social. (VOLOSHINOV, 1981) O enunciado concreto é composto por uma parte verbal, mas principalmente por uma parte extraverbal, presumida, que corresponde à situação, que se integra como uma parte constitutiva essencial da estrutura da significação, ou seja, não é sua causa exterior, mas que a ele se integra como indispensável à sua constituição semântica. Esse extraverbal se decompõe em três aspectos: o horizonte espacial comum dos locutores; a compreensão da situação; e a avaliação que fazem da situação, assim como nas análises de Brait e Melo (2005), já citadas.

A fortuna crítica d'*Os sertões* assegura à obra um lugar destacável no ensaísmo sobre a civilização brasileira. É essa crítica, contratual ou dissonante com a referida obra, que contribui para que os implícitos revelem mais daquilo que o texto diz ou esconde. Mas existem ainda muitos elementos a serem afirmados sobre *Os sertões* e uma possibilidade é verificar “este livro”, enquanto discurso, descobrindo novas formas de surpreendê-lo em seu potencial dialógico, nas vozes que atrai para si, no jogo de atração/repulsão, enfim, verificando como se constroem os seus prováveis sentidos. Trata-se de um texto que pode inspirar ainda novas leituras, por seus diálogos com tantos outros, pretéritos e futuros, e, mais atualmente, com o imaginário coletivo que está a reconstruir narrativas históricas, imaginário esse presente na produção textual, tanto da cultura oficial, quanto daquela que se convencionou chamar de popular. Os enunciados d'*Os sertões* comparecem, hoje, citados explicitamente, propiciando uma reflexão sobre a linguagem, a vida e as práticas socioculturais.

Uma possibilidade de surpreender a obra de Euclides da Cunha é verificar que a sua referência, a guerra e o pós-guerra, é textualizada por um narrador-criador que vai se constituindo por enunciadores que avaliam duas formas de manifestação: a tenacidade dos últimos momentos do conflito, que produz o enunciado “Canudos resistiu”, e a sanção dos vencedores, que produz o enunciado “Uma festa de crime e loucura”. Em primeiro lugar, é possível constatar como tais enunciados participam de uma cadeia de comunicação social, que se particulariza enquan-

to ações verbais ligadas a certo domínio institucionalizado. Destaque-se, aqui, a funcionalidade do texto escrito, com todas as consequências que a modalidade de língua pode ativar: o documento, sua iconicidade, seus variados gêneros e formas linguísticas de expressão. Em segundo lugar, é necessário avançar na percepção de que esses enunciados se constituem, ontem e hoje, numa cadeia da interação verbal, numa rede de múltiplos diálogos, ou seja, os dois enunciados ultrapassam as barreiras da monofonia, produzem e fazem circular sentidos em falas situacionadas e apresentadas como posicionamentos na esfera das relações sociais.

Essas vozes, esses posicionamentos atraem a atenção sobre os espaços de que falam o narrador-criador e seus enunciadores, quando isso enunciam. São muitos os enunciadores de *Os sertões* e bem articulada a sua trama enunciativa: são os que vêm de um passado longínquo, com suas teorias científicas, estupefatos, advogando uma sub-raça enfurecida; são os que veem e avaliam a realidade de um conflito entre dois mundos; o desencantado do fim do mundo e do século; a cientificidade autorizada dos fenômenos da terra, da seca e da caatinga; de inquirição e denúncia; e, finalmente, de quem euforiza a resistência. Ainda relacionado a isso está o ensaísmo, a operar sobre o narrador-criador, e que, por si, determina um espaço formal de reflexão, com muito estilo.

Do ponto de vista linguístico, trata-se de uma frase afirmativa, asseveração conclusiva em torno de um determinado sujeito, predicação cuja significação denota um objeto que não se entrega, não se rende. Mas para compreender o enunciado é preciso atrair a instância de sua constituição. Pense-se, por exemplo, em um jogo enunciativo no qual se enuncia afirmativamente que “Canudos resistiu”, constituindo o “exemplo único da História”, e em que se documenta não apenas o fato, mas uma posição, ao publicá-lo, atritando-se, velada ou abertamente, com uma cadeia de outros discursos. Uma forma de ler *Os sertões*, hoje, é verificá-lo em sua atualidade.

O outro enunciado muito apropriado, o penúltimo no final do livro, é: “Ali estavam, no relevo de circunvoluções expressivas, as linhas essenciais do crime da loucura”. Uma possibilidade de ler esse enunciado, pelo que o antecede, é tomá-lo como avaliação do triunfo, da festa, da representação da vitória. Trata-se de um relato do pós-guerra, cuja particularidade do enunciado está no próprio arranjo lexical que, no nível da significação, apresenta uma relação de conflito para todo o enunciado: festa, crime, loucura. Um enunciado que vai dialogar com toda a so-

cidade da época, por meio de um mecanismo sintático, de tradução da palavra do outro, do discurso do outro. Esse posicionamento, que avalia a festa/guerra/vitória negativamente, estabelece um diálogo com vozes antagônicas da vida social, com formas de ver, representar e agir no mundo.

O texto de Euclides da Cunha, assim como os dois enunciados destacados, é concreto, responsivo, pleno de intenções: um escritor que fala para a nação sobre o povo e a guerra. Um texto escrito, um ensaio com composição muito apropriada para o gênero, e, sobretudo, apreciativo, sobre os próprios sentidos do Brasil, que, inevitavelmente, atraem tantos outros. Essa é a arqueologia do enunciado concreto d'*Os sertões*.

Se tal obra se constrói discursivamente na relação com muitos outros com quem dialoga, é destacável o seu trânsito, na atualidade, quer para o conhecimento do fato e também para interpretá-la com variados acentos e intenções. É assim que acontece, por exemplo, com as diversas traduções de enunciados do livro, porque *Os Sertões* são um clássico também por ser uma das únicas fontes de acesso aos acontecimentos da época. Remete-se, aqui, a uma produção também escrita, a textos da poética do Semiárido baiano, publicados em um almanaque popular e em folhetos dos hinos cantados na Romaria de Canudos, reuniões religiosas e eventos variados de movimentos sociais. É possível afirmar que coube a *Os Sertões*, durante mais de meio século, existir como a fonte mais difundida sobre a Guerra de Canudos. Atualmente, os documentos escritos vêm interagindo com as narrativas orais dos habitantes do lugar ou herdeiros dessa história.

O poema a seguir, escrito por um morador do Semiárido da Bahia, dialoga com o texto de Euclides da Cunha numa relação contratual, que confirma os sentidos estabelecidos pelo texto original, cita o enunciado de Cunha, confirmando-o, numa relação muito contratual. Mas, ao fazê-lo, instaura uma nova relação polêmica, velada, aberta e hostil, ao se desviar para outro espaço, instaurando outro enunciado e enunciador, aqueles da perspectiva da resistência, uma voz do devir, da luta entre grupos/classes sociais da atualidade.

Lutaram até o fim  
únicos na história  
na quarta expedição  
não tiveram glória.

De fogo e da água  
tu sempre renascerá  
Canudos não se rendeu  
e nunca se renderá.<sup>3</sup>

Na relação textual, temos dois tipos de apropriação: a citação conservadora e a citação polissêmica e renovada. Trata-se de uma relação contratual com o texto primeiro, traduzido para a atualidade, para outra circulação e, obviamente, com outros sentidos. Assim, “Canudos resistiu” é traduzido como “Canudos não se rendeu”, acrescido de: “e nunca se renderá”. Essa projeção para o futuro é um enunciado, palavra de ordem entre os sertanejos organizados, que presentificam a guerra para desconhecê-la a derrota, outro contexto para atualizá-la nos dias atuais, como retomada do enunciado primeiro, transformado na instauração de um novo sistema de relações. Vigora um regime que estabelece um princípio de revitalização que está em outro enunciado “Canudos não morreu”, muito significativo por gerar uma série de tantos outros, em falas oficiais ou cotidianas.

Ao confrontar-se com outros textos e outras vozes defensoras da soberania nacional, da república e da civilização, opõe a categoria da resistência a outras como vitória: “Não se rendeu”. Essa tradução dentro de suas próprias categorias acaba por se estabelecer enquanto voz na instauração de uma polêmica aberta e até hostil, no enunciado. Não se fala da guerra e, ao fazê-lo, choca-se com a mesma temática do outro, num exercício de fazer prevalecer algumas significações e alguns sentidos. O objeto mesmo é todo o discurso dos supostos vencedores de ontem e de hoje. É dessa polêmica aberta, por sua atualização, que o enunciador se aproveitou para instaurar uma polêmica hostil e que, discursivamente, pode fazer os seus sentidos deslizarem para outro gênero: a declaração de guerra.

Assim como o enunciado concreto e complexo d’*Os Sertões*, o território dos sujeitos se espalha do local para o global, sobre um tema conhecido desde a Primeira República brasileira, com avaliações e muitas adesões na sociedade civil e também com muitos antagonistas, dentre os quais as forças armadas brasileiras, que conservam os mesmos posicionamentos daquele final do século XIX ou mesmo daqueles que ainda hoje matam nordestinos por preconceito.

---

3 Poema de autoria de José Hélio Vieira dos Santos, publicado em *Almanaque de Canudos*, 2000.

Outro enunciado muito exemplar, também por se referir à disjunção temporal entre o combate e o futuro, por retomar a história da guerra e algumas conclusões do narrador-criador d'*Os sertões*, o massacre, também profetiza a ressurreição de vozes, de sujeitos sociais, cuja garantia é a memória popular.

MATARAM MUITOS IRMÃOS!  
MATARAM MUITOS IRMÃOS!  
MAS ELES RESSUSCITARÃO,  
RESSUSCITARÃO, RESSUSCITARÃO!  
O POVO NÃO ESQUECERÁ,  
NÃO ESQUECERÁ, NÃO ESQUECERÁ!<sup>4</sup>

Trata-se de um hino cantado na Romaria de Canudos, que está hoje em sua 25ª edição – sempre no mês de outubro, coincidindo com o dia das últimas execuções e a tomada de Canudos –, e em outros eventos no Semiárido. Textualmente, além do jogo temporal passado/futuro, a repetição como recurso de ênfase para registro e fixação de enunciados, tematiza a morte e a ressurreição, numa resistência da memória. Prevê-se, também, um sistema de exclusão de atores textuais, numa oposição eles/eles (matadores e mortos) e eles/eles-ele (matadores, mortos e irmãos/povo), essas diversas perspectivas podem também definir enunciadores.

Do ponto de vista dialógico e discursivo, está estabelecido um diálogo com o narrador-criador d'*Os sertões* ou outros enunciadores, sempre na mesma direção das teses contratuais, ao presentificar as polêmicas pretéritas, mas também dialogando com os movimentos sociais da atualidade, o que se evidencia nos contextos dos enunciados.

Um enunciado concreto e polêmico, que fala de si citando *Os sertões* e o poema anterior, mas não são os mesmos, por apresentarem posicionamentos que parecem os mesmos, mas em rede enunciativa diferente. Ao dizer de si, toca o outro, numa polêmica velada. Mas a expressividade também vai revelar uma polêmica aberta e hostil. Traduz heróis como assassinos (criminosos) e, pressupondo ainda vozes que supostamente apagam a memória, responde com outros implícitos contidos no enunciado que prega ressurreição e até vingança.

---

4 Mataram muitos irmãos, publicado em *Romaria de Canudos*, 1997.

Assim, ao implicitar e transformar diálogos com os discursos da história, dos direitos humanos, e ameaçar pela memória os genocídios e etnocídios, é possível esclarecer prováveis sentidos de tais enunciados: a convocação dos atores de ontem para a garantia do amanhã, a garantia, hoje, para a agência necessária à transformação da vida sociocultural. Um jogo de traduções de cenografias, gêneros e discursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe, hoje, muita curiosidade sobre o legado do Círculo de Bakhtin e a importância dos estudos dialógicos do discurso. Existe também o empenho de especialistas em investigar o todo das obras e suas partes, noções, conceitos, categorias, práticas analíticas e interfaces. O Círculo é importante, bem como os novos estudos bakhtinianos, produzidos mundialmente, por problematizar as relações entre vida e discurso e a vida do discurso. Resulta, disso, uma proposta teórica e metodológica para os estudos da linguagem, em geral, e contribuições para um maior entendimento do ato de fala e do ato de leitura, entre as demais práticas da vida sociocultural.

O que se quer dizer aqui é que analisamos enunciados concretos, presentes na atividade de comunicação social, que se particularizam e interagem com todos os níveis da linguagem, principalmente por sua dimensão de signo simbólico/ideológico, por fazerem parte de uma cadeia responsiva que age socialmente. As opções feitas neste estudo destacam pequenos enunciados, com forma de frase, mas que também poderiam ser uma simples palavra, um parágrafo ou a totalidade de um livro, de um jornal, de um debate. Como atividade produzida coletivamente, produz ação sobre a vida social.

Uma perspectiva é perceber como esse enunciado concreto constitui e se constitui numa troca polêmica: as possibilidades de tradução entre discursos/enunciados, os modos de traduzir o outro, com intenção de negá-lo, em várias intensidades. Esse aparente duplo aspecto concreto/polêmico, que pressupõe o dialógico/ideológico, um sujeito sociodialógico, essa situação que tudo envolve, desde o início, a produção de sentidos permitem leituras de alguns textos sobre o sertão, para confirmar que sentidos pretéritos e novos são produzidos na tradução

d'Os Sertões, pela cultura popular. Vemos, na visão de Ducrot, vozes textuais, que revelam pontos de vista diferenciados: um jogo de enunciadores diante da guerra de ontem e de hoje.

Não se trata de ler *Os sertões*, como obra de estilo de época, nem como narrativa histórica ou uma geografia, mas também tudo isso, na perspectiva de que a obra se constrói discursivamente na relação com muitos outros com quem dialoga. Importa muito o seu trânsito, hoje, nas múltiplas traduções que interpretam o texto com variados acentos e intenções. Assim é a interação que há com os sempre atingidos na festa da vitória: a instauração de novas polêmicas, com outra intensidade, fazendo deslizar para outros gêneros e outras esferas. É esse diálogo, esse fazer-se traduzir, que importa para a obra clássica; é esse traduzir polemicamente que renova a produção discursiva nos sertões de agora.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo*. As idéias lingüísticas de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. La polémique et ses définitions. GELAS, N.; KERBRAT-ORECCHIONI, C. (Org.). *Le discours polémique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sirio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Semantique de la polémique*. Lousanne: Ed. l'Age d'Homme, 1983.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Voloshinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas, 1999.

VOLOSHINOV, V. N. Le discours de la vie et le discours dans la poésie. TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

VOLOSHINOV, V. N. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

# O enunciado bakhtiniano

---

## da unidade linguística à concretude do ato de comunicação

Rosa Helena Blanco Machado<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Neste texto vou-me deter um pouco nas reflexões de Bakhtin acerca do conceito de **enunciado verbal**, uma unidade da comunicação, que se opõe à **oração**, uma unidade da língua, e do conceito de concretude, que o autor empresta às enunciações, em que aparecem os enunciados, às nossas interações verbais de todo dia, conceitos esses de que é necessário se apossar para compreender os processos de significação da língua e da linguagem, tal como o autor os concebe; e que se distanciam do tradicional entendimento da língua, trabalhado na linguística convencional, quer na vertente vossleriana, quer saussureana, e em seus desdobramentos na Europa e nos Estados Unidos, neste caso sobretudo com o estruturalismo bloomfieldiano.

Sirvo-me especificamente das reflexões do autor apresentadas no texto “O enunciado, unidade da comunicação verbal”, contido em *Estética da criação verbal*, um texto escrito por Bakhtin, entre os anos de 1952 e 1953, como parte de uma produção maior, em que o pensador russo descreve e analisa o enunciado verbal, colocando-o como uma unidade da comunicação, um elo da corrente de comunicação verbal que se estabelece nos agrupamentos humanos.

Para Bakhtin, o enunciado é uma unidade de natureza distinta das unidades da **língua**. As unidades da língua, segundo o autor, são as orações, as palavras, os fonemas, os morfemas, que desempenham um papel diferenciado na construção das formulações linguísticas, dando-lhes uma especificidade que deve ser entendida dentro da língua enquanto sistema de sinais. Diferentemente do enunciado que

---

1 Professora Titular-Pleno da Universidade do Estado da Bahia.

vai ser tratado a partir do momento em que se estabelece um ato de comunicação verbal entre duas ou mais pessoas. É disso que ele trata neste texto e esta é uma das ideias básicas dentro do pensamento de Bakhtin, assentando as bases para a construção do conceito de dialogia que vai estar presente em toda a sua obra referente aos estudos da língua, da linguagem e da literatura.

Para Bakhtin, o enunciado é uma unidade da comunicação, da cadeia comunicacional. Com isso, o autor restitui à língua(gem) a sua função de comunicação, função esta que, segundo ele, foi descartada ou diminuída nas reflexões sobre a língua, realizadas sobretudo pela linguística behaviorista americana de Bloomfield.

Mas, também nos estudos sérios de Saussure, conforme suas palavras, há um desvio ou uma falha na descrição do esquema de funcionamento da língua, o qual, segundo a abordagem estruturalista, se dá somente pela consideração dos dois parceiros da comunicação, o locutor e o destinatário. O locutor é o sujeito que se apossa da língua e a converte na forma do seu pensamento. Em termos de significação, tudo se resume neste gesto do locutor. O destinatário, neste esquema, é um elemento passivo, não tem papel a cumprir neste ritual de linguagem, o diálogo, e a ele cabe tão somente registrar, decodificar o que foi dito, através das unidades linguísticas que lhe são apresentadas, as quais funcionam, de modo totalizante e abrangedor na produção dos sentidos, como uma essência simbólica daquele sinal, a sequência de sons à qual está atrelado um significado, sem qualquer relação à situação de comunicação em que se dá esta interação verbal. Ao destinatário/ interlocutor cabe reconhecer este significado e tomá-lo para sua resposta. Este destinatário não tem qualquer movimento em torno à mesma cadeia de sinais que lhe é apresentada, ele somente deve tomá-la como representando um significado, um sentido, que é aquele de uso registrado em dicionários. No máximo se dá ao interlocutor a possibilidade de considerar as possibilidades descritas no verbete do dicionário, desde que cumpridas todas as restrições. Em suma, considerando as posições estruturalistas, ou mesmo o entendimento vossleriano sobre a língua, para Bakhtin, estas posições não respondem de fato ao modo de funcionamento da língua(gem), de produção de sentidos, tal como essa produção se dá nos diálogos, nas diversas interações socioverbais de que os falantes da língua participam, em seus cotidianos e/ou em outras esferas mais específicas de usos da língua(gem).

Para Bakhtin (1992), as unidades de significação – a oração, a palavra – são elementos importantes a se considerar no entendimento sobre a língua e a lingua-

gem. Mas este viés não responde, não dá conta da significação que é posta em uma situação de comunicação, em um ato de linguagem, na qual atuam os dois interlocutores, o sujeito falante e um destinatário, que é também atuante sobre o que se diz e sobre o modo como aquele sujeito falante vai se posicionar para falar de seu objeto de sentido, para discutir uma temática X ou Y. Então, estacionar a reflexão no nível da oração é podar o entendimento da reflexão sobre a produção dos sentidos, sobre as questões de significação, que, aliás, assim o compreendemos, são a razão da existência das atividades linguísticas entre os homens e as mulheres: falamos e escrevemos por algumas razões e em todas as funções da língua estamos sempre emprestando sentidos ao que nos cerca, ao que vemos, ao que vivemos, ao que imaginamos.

## **O ENUNCIADO VERBAL EM BAKHTIN**

Bakhtin volta-se para o enunciado. Descreve-o como um elo da cadeia da comunicação verbal, uma unidade da comunicação verbal. Como unidade, deve se limitar a outros enunciados. E o que faz um enunciado se destacar em meio aos outros é a alternância dos sujeitos falantes: a sessão de tempo de um sujeito falante é ocupada por um enunciado e, ao finalizar este enunciado, se abre um espaço para que o interlocutor deste ato de comunicação se posicione, respondendo ao que lhe fora dirigido pelo locutor. Neste conjunto descrito para o ato de comunicação verbal, o interlocutor/destinatário tem um papel tão importante quanto aquele que fala, o sujeito falante, locutor. E isto tem a ver com a natureza mesma do enunciado, para Bakhtin. Sendo um elo na cadeia, o enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriormente vivos e que afetam este que agora é verbalizado. Ao mesmo tempo, este enunciado também se coloca a partir da consideração de que enunciados podem responder a este enunciado que ora se coloca. Como se pode ver, trata-se de um circuito completamente diferente, este que se estabelece a partir das reflexões de Bakhtin sobre a língua, a linguagem, seu funcionamento, e sobre a produção de sentidos.

O estudo é longo e há muitas facetas a serem investigadas, neste percurso aqui apenas anunciado. Vou-me deter em dois aspectos trabalhados em Bakhtin sobre o enunciado e que dizem respeito, sobretudo, ao papel do interlocutor na

realização do ato verbal, mas sem esquecer que este papel está vinculado, por outro lado, à própria natureza do enunciado e sobre o modo como ele se coloca.

Segundo Bakhtin, uma oração pode ser um enunciado, isto é, uma oração pode estar funcionando como um enunciado. Para isto, há de se levar em conta a situação da interação verbal e o modo de destacabilidade do enunciado, isto é, o modo como se pode entender que ali há um enunciado e não uma oração apenas. A oração vai lhe dar uma significação, sim; mas esta significação não dá toda a dimensão significativa daquele ato de comunicação verbal. O que é dito por um falante deverá despertar em seu interlocutor o que Bakhtin chama de “atitude responsiva ativa”. Por esta expressão se deve entender uma propulsão, digamos assim, que leva o interlocutor a entender que o locutor, sujeito falante, deu por terminado seu enunciado, e isto leva este destinatário a emitir uma resposta, posicionar-se diante daquilo que foi dito, quer seja de modo linguístico, quer seja, até, comportamental; pode ser uma resposta imediata, pode ser muda, pode acontecer inclusive mais tarde. Enfim, o que é dito por este sujeito falante deve propiciar em seu interlocutor o senso da atitude responsiva ativa, que nada mais é do que se posicionar diante do que lhe foi dito ou escrito. O que dá esta percepção ao interlocutor é o “acabamento” do enunciado.

Quando falamos ou escrevemos algo como – **Compre aqui um cofre** – temos, claro, algo compreendido. Mas isto só terá uma atitude responsiva ativa se acontecer em uma situação concreta de fala (ou de escrita), como em uma cena em que algo, os cofres, estão, por exemplo, sendo dispostos para venda: neste caso, sim, pode ser suscitada uma atitude responsiva ativa por parte do interlocutor: comprar o quê e por quê? A que vêm estas palavras aí ditas? Por que se oferece algo para comprar? O interlocutor aqui se posicionará e expressará seu entendimento sobre aquele enunciado. No primeiro caso aqui arrolado, temos somente uma oração; no segundo, em uma situação concreta de comunicação verbal, há uma atitude responsiva ativa, porque temos um enunciado, um elo da comunicação verbal. Se observarmos bem o que fazemos em relação ao estudo sobre a língua e a linguagem, quando estamos mergulhados na abordagem linguística tradicional, facilmente nos damos conta de que, quase automaticamente, ajustamos aquela frase ou oração de análise em alguma situação concreta de uso da língua, para compreender as questões de sentido e de significado que aí se apresentam e que a explicação linguística tradicional não dá conta.

A atitude responsiva ativa, algo a ser realizado pelo interlocutor/destinatário, só será possível desde que haja um acabamento do enunciado, isto é, algo que permita dizer que, de agora em diante, o interlocutor vai se posicionar, assumindo sua atitude responsiva ativa, através da alternância dos sujeitos. Todo enunciado supõe a atitude responsiva ativa. Todo enunciado se faz em direção ao outro da interação verbal. E todo enunciado deve estar apto a suscitar no interlocutor esta atitude responsiva ativa. Portanto, o interlocutor não é um elemento passivo da comunicação, não é um receptáculo dos dizeres daquele sujeito. Não ocorre então aqui o que se dá nos esquemas tradicionais – abstração científica, segundo Bakhtin – de anulação do papel do outro, o interlocutor, situação em que: “O papel ativo do *outro* no processo verbal fica minimizado ao extremo”. (1992, p. 292)

No circuito pensado para este ato de comunicação, os dois sujeitos/interlocutores têm papéis ativos. O que se diz, o que se escreve, faz parte de uma cadeia, que funciona pela consideração do que foi enunciado antes e do que poderá ser enunciado depois. O acabamento, então, ao lado da alternância dos falantes, são ambos importantes para a exequibilidade do ato, já que eles vão suscitar a atitude de resposta do destinatário.

A totalidade do enunciado, que gera o acabamento possibilitador da atitude responsiva ativa do destinatário, e da alternância dos sujeitos falantes, se assenta em três dimensões específicas do enunciado verbal (Bakhtin, 1992, p. 299):

- o tratamento exaustivo do objeto do sentido;
- o intuito, o querer-dizer do locutor;
- as formas típicas de estruturação de gênero do acabamento.

Nas linhas que seguem vão ser discutidos estes três elementos acima descritos, associados aos conceitos de acabamento e de alternância dos sujeitos, responsáveis também pelo tom de totalização do enunciado que lhe confere o acabamento, sem o qual não é possível se ter um enunciado, sem o qual não se dá a linguagem em uso. Para tanto, foi aqui transposta uma situação real de comunicação, flagrada nos cotidianos de uma cidade, Salvador, e que nos permite, como todos os outros enunciados verbais, trabalhar a compreensão de língua e linguagem, e seus desdobramentos, do modo como elaborados por Bakhtin em sua vasta obra.

## O TRATAMENTO DE UM EVENTO ESCRITO DE LINGUAGEM A PARTIR DOS PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS

Numa avenida central de Salvador, em um carro tipo Kombi, porta do maleiro aberta, expõem-se alguns cofres para venda. Acima dos cofres, uma placa com os dizeres:

Vendem-se cofres por R\$

**Compre aqui antes de se arrepender**

Na consideração desta situação de comunicação, a exaustividade do objeto de sentido, a primeira dimensão do enunciado elencado anteriormente, é trabalhada pelo sujeito falante, que considera acabado o seu enunciado. Como um gênero do cotidiano, este exemplo se ajusta bastante bem à fórmula padronizada de que fala Bakhtin, comum na esfera do dia a dia, sobre a qual não há muito mais a ser construído.

A exaustividade do tema é conferida pelo falante, considerando o gênero discursivo de que trata. Para Bakhtin, os gêneros cotidianos são pouco criativos e demandam pouca construção em torno ao tema. Diferentemente do que acontece, por exemplo, em esferas como as das ciências: nestes casos, “o tratamento exaustivo será muito relativo – exatamente um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva”. (BAKHTIN, 1992, p. 300) Complementando, diz o autor:

Teoricamente o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem [...], ou seja, desde o início ele [o enunciado] estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor*. Eis-nos diante do segundo fator indissoluvelmente ligado ao primeiro. (BAKHTIN, 1992, p. 300)

Para este sujeito falante, locutor deste enunciado, o que aqui transcrevemos se coloca com a totalidade necessária que confere o acabamento para que seu destinatário, após a compreensão responsiva ativa, possa realizar a atitude responsiva ativa, isto é, posicionar-se respondendo do modo como lhe parece ser o devido.

Esta definição tem a ver com os objetivos do locutor, com o seu intuito, o seu querer-dizer.

Pode-se perguntar aqui pelo **intuito definido pelo autor**, em torno ao seu enunciado, de que falou Bakhtin antes: Que objetivo/intuito tem o locutor/sujeito falante ao enunciar, nesta situação de comunicação verbal, estes enunciados?

Ao destinatário cabe, movido pela compreensão responsiva ativa do enunciado, perguntar-se, por exemplo, por que alguém se arrependeria por não comprar um cofre naquele momento, tal como ali é dito. Ou outras tantas compreensões responsivas do enunciado. O destinatário, no caso, o transeunte da via, entende o acabamento do enunciado e se disponibiliza para sua atitude responsiva ativa. Sua resposta vai estar de acordo com aquilo que ele captou desta intenção do sujeito falante locutor. Retomando Bakhtin nesta reflexão, lê-se: “Percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a este intuito discursivo, a esse querer-dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado”. (BAKHTIN, 1992, p. 300)

Pode-se perguntar aqui, que atitudes responsivas ativas podem resultar desta interação verbal. Em breve comentário, em sala de aula, puderam-se captar algumas dessas possibilidades, descritas a seguir:

- vou comprar aquele cofre porque do contrário alguém pode me roubar – já que coloco o dinheiro sob o colchão e não no cofre!
- vou comprar aquele cofre porque hoje em dia o roubo é algo muito corriqueiro;
- vou comprar o cofre porque do contrário vou gastar todo o meu dinheiro; se o coloco no cofre fica mais difícil o acesso ao dinheiro e eu me livro desta compulsão de gastar;
- vou comprar o cofre para aproveitar o preço baixo;
- não vou comprar cofre nenhum;
- concordo com o locutor, mas não vou comprar o cofre;
- etc.

Importante registrar as palavras do autor, referindo-se ao intuito, ao querer-dizer do locutor como algo que se coloca para o interlocutor, como aquilo que

se pode ter captado, o que se pode ter compreendido a partir daqueles dizeres. A compreensão dos dizeres enunciados passa pelos enunciados anteriormente vivenciados pelos parceiros da comunicação. Do mesmo modo que a elocução deste enunciado aqui agora vem já respondendo a outros enunciados anteriormente vivos, circulantes na sociedade. Aqui se vê a compreensão da dialogia na linguagem, de que fala Bakhtin, e que é esteio de toda a sua teoria.

Por fim, o que se tem a dizer sobre “as formas típicas de estruturação de gênero do acabamento”, no tratamento desta situação de comunicação?

A princípio, um enunciado totalmente colado à cena da enunciação ou à situação da interação verbal que aí se realiza, uma negociação: **Vendem-se cofres a R\$**. Um gênero do cotidiano, ligado à esfera das relações de trabalho e de negócios. Perfeitamente previsível. Não há criatividade, aqui, pode-se dizer, e isto é algo muito comum em alguns gêneros, que criam espécies de fórmulas prontas. Os parceiros da comunicação são conhecedores destes gêneros e sem problema se faz perceber o acabamento do enunciado. Mas há algo que se acrescenta a este enunciado, e que se pode entender como a parte mais criativa do enunciado verbal que acompanha essa situação de negociação, de compra e venda:

→ **Compre aqui antes que se arrependa** →

Como um subgênero de aconselhamento ou de advertência, ele acompanha os dizeres anteriores de oferta do produto à venda, funcionando como um argumento para que se dê efetivamente a compra, posto que não fazê-lo pode redundar em consequências danosas. Este a que se está chamando de um subgênero do diálogo cotidiano, familiar ou de relações de amizade, pode estar aí colocado como um matiz de criatividade do sujeito falante, na manifestação de uma entonação que expressa “a individualidade do locutor (o aspecto emocional de seu intuito discursivo)”. (BAKHTIN, 1992, p. 303)

## A TÍTULO DE FECHAMENTO

Este aspecto expressivo emprestado ao enunciado verbal, sem dúvida, é o que mais facilmente suscita as respostas possíveis elencadas acima: não se trata

de disponibilizar-se a aceitar – ou não – a oferta do negociante, na compra do produto, mas de ponderar, a partir dos dizeres expressivos, as razões para a compra do cofre, aceitando-as ou não. Um dizer que aponta para uma possibilidade de roubos na sociedade, por exemplo, é bastante possível nos dias de hoje, em nossa sociedade. Daí a qualidade destes dizeres como um argumento forte para a compra do produto. E sua aceitação por, pelo menos, parte do potencial de parceiros deste ato de comunicação.

Só na consideração do enunciado verbal tal como descrito aqui se pode ter efetivamente a língua em vida, em processo. Ao contrário, a descrição, por exemplo, das partes componentes da língua, distribuídas nos diversos níveis, como se costuma fazer convencionalmente, não consegue dar a dimensão do real funcionamento da língua. Permanece no nível da abstração. Para Bakhtin (1992), “as pessoas não trocam orações” em seus movimentos diários de interação verbal. Trocam enunciados e estes vêm sob a forma dos gêneros discursivos, através dos quais os homens e as mulheres mergulham no mundo da língua(gem).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



# Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula<sup>1</sup>

---

Ester Maria de Figueiredo Souza<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto remete a aspectos do ensino de português, no cenário discursivo da aula de português. Para problematizar esse cenário, elege o enunciado concreto, postulado por Bakhtin, como um aspecto a ser apropriado na organização do trabalho pedagógico. Busco delimitar esta minha intervenção, apontando indagações e apresentando, por meio da seleção de um texto, a aplicação desse conceito ao trabalho pedagógico na aula de língua portuguesa. Esta proposta, tematizada como Concretividades, constituída no âmbito da programação do Seminário,<sup>3</sup> como espaço acadêmico, é, por si só, provocativa, e não se pretende esgotar a abordagem proposta. A relação do sujeito com a linguagem na aula de língua portuguesa, constitutiva de e constituída por enunciados, é um objeto de pesquisa ainda a se descortinar. Nessa relação, instaura-se o trabalho linguístico, enquanto categoria material, produto e processo entre os sujeitos, reafirmando essa noção, ao indicar que a dinâmica do trabalho linguístico não é nem um eterno recomeçar, nem um eterno repetir. (OSAKABE, 1991)

---

1 Gesta-se esse texto, que tece um continuum com o gênero palestra e artigo, permanecendo algumas marcas do contexto interacional do seminário. Registro meu agradecer ao professor Elmo José dos Santos, coordenador do evento, e uma das vozes bakhtinianas no cenário da pesquisa na Bahia.

2 Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

3 SEDis – Seminário realizado em novembro de 2011. Texto integrante da mesa Concretividades, realizada em 24 de novembro de 2011, na UFBA.

O pensamento bakhtiniano descreve a noção de responsividade e ressonâncias dialógicas, quando se refere à compreensão de enunciado/enunciado concreto/enunciação. Priorizando relações dialógicas na corrente de comunicação discursiva, o enunciado é qualificado como enunciado concreto. A compreensão desse conceito é de fundamental importância para situar o pensamento bakhtiniano no campo da educação, ao se optar por um trabalho com a linguagem, que prioriza e se centra nos aspectos do processo discursivo de construção de sentido das enunciações em sala de aula. As indagações deste texto assentam-se nas formulações acerca do enunciado concreto e nas possibilidades de assimilação de seu conceito no âmbito da educação, para exemplificar estudos em Linguística Aplicada, especificamente, no que tange ao ensino e às práticas com a linguagem em sala de aula, assentadas no princípio de se investigar o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua. Para tanto, entramos no terreno da concepção de linguagem como processo de interação.

A concepção da linguagem como processo de interação foi, inicialmente, foco de pesquisas e estudos no que se denomina nos centros acadêmicos como escola da UNICAMP.<sup>4</sup> Estudiosos como Carlos Franchi, João Wanderley Geraldi, Haquira Osakabe dentre outr(os/as), focalizando o ensino de língua portuguesa, expõem referenciais da teoria dialógica da linguagem em suas pesquisas. O conhecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos dessa concepção inaugurou uma corrente renovadora para o ensino de português, que impactou e continua a orientar o trabalho com a linguagem, reverberando seus ecos sobre a relação dos sujeitos com a linguagem na instituição social escola. Termos como análise linguística, reescrita textual, interação, produção de textos, discurso, trabalho linguístico, dentre outros, foram introduzidos na literatura educacional, no tocante ao ensino de português, (re)configurando o objetivo de ensino da língua portuguesa. Antes centrado em **o que** ensinar, deslocou-se para o **para quem** e **por que** ensinar o objeto de conhecimento língua.

No Brasil, a partir dos anos de 1980, a influência das ideias de Bakhtin é sentida em diferentes campos do saber. Pesquisadores que se interessam pelo social, nós – linguistas aplicados, analistas de discurso, assim nos autodenominamos – elaboramos leituras e releituras nas ciências da linguagem e na educação, embebi-

---

4 São inúmeras as referências a elencar. Como síntese, indico o livro *A sombra do caos*, de Luiz Percival Leme Britto, especificamente o capítulo 7, "Sujeito da linguagem, sujeito do ensino".

dos no dialogismo bakhtiniano. Nesse século XXI, a teoria bakhtiniana se vivifica a cada momento, seja pelo movimento de catalogar os seus escritos pela autoria individual ou pelo Círculo de Bakhtin. Na educação, as contribuições são registradas para os estudos de currículo, ensino e aprendizagem, formação docente, letramento, dentre outras linhas temáticas. Assim, falo/escrevo do lugar das contribuições para o ensino de português. Do lugar da educação. Ao focarmos educação, caímos no campo do currículo. Esse cair é jogar-se conscientemente sobre.

Indicaremos, pois, ecos de Concretividades do pensamento bakhtiniano, em uma prática de sala de aula.

## CONCRETIVIDADES DA AULA DE PORTUGUÊS

Passarei a me referir ao pensamento bakhtiniano com a denominação de Teoria Dialógica da Linguagem (TDL). Podemos compreendê-la como um novo referencial para a abordagem interpretativa da sala de aula, da aula de português. Pontuo a aula como um evento discursivo organizado por processos de interação vertical e horizontal, no percurso enunciativo dos sujeitos entre si e com o objeto de ensino, sendo possível existir somente pelo reconhecimento institucional e cultural dos papéis sociais dos sujeitos, como aluno e professor, e pela intencionalidade de se determinar as práticas discursivas e o percurso enunciativo da aula pela ordem didática do que é ensinar.

No terreno das problematizações teóricas dos conceitos bakhtinianos, podemos ousar e considerar o currículo como um gênero do discurso. O currículo escolar apresenta características temáticas e estilo próprio. Para sua materialidade na escola, requer situar-se temporal e espacialmente, referente aos sujeitos do discurso escolar. O currículo compõe-se pelos agir e interagir dos sujeitos com o mundo de símbolos e significações do universo escolar. Como prática cultural, requer alteridades e constituição de subjetividades na dinâmica discursiva da aula. Por essa exigência, uma definição fixa e rígida de currículo cai por terra. Segundo Bakhtin (2003), nos gêneros do discurso se apresenta a individualidade do enunciado. O autor ainda afirma que os gêneros são enunciados relativamente estáveis. Assim, o currículo, como gênero discursivo, texto hipertextual, nos

remete às relações entre forma e conteúdo dos enunciados. O currículo escolar é uma prática cultural.

Incluo, como constitutivo do currículo escolar, os enunciados, na acepção de práticas discursivas, que se organizam, e reorganizam o gênero, pelos processos de interação da aula, os “projetos de dizer”<sup>5</sup> (BAKHTIN, 2003, p. 53) e subjetivar do percurso enunciativo. Não há enunciado sem enunciação. Enunciação é vida vivida e vivente. A aceitação dessa abordagem para se estudar o currículo escolar recupera a noção de materialidade linguística e cultural do texto, arena de conflito e discurso.

A cultura da sala de aula é expressão das suas práticas curriculares. Essa cultura da aula, não apenas escolar, é dispersa e marcada pela lei do pódio: ganha quem chega em primeiro lugar. A cultura, como conjunto de valores, práticas sociais e representações, não se manifesta como uma unidade, como um único estilo e forma; antes disso, é um conjunto de símbolos que, na ilusão da sua dispersão, funde-se em um símbolo. Interpretar esse movimento, um gesto de interpretação, exige o reconhecimento da necessidade da organização didática da aula, para se constituir, ou extrair sentido dos discursos que circulam, penetram e extrapolam a aula.

Segundo McLaren (1991, p. 35):

A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de ‘competições’ entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos. É, além disso, uma arena simbólica onde estudantes e professores lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estruturas de significados, e onde os símbolos têm força tanto centrípeta quanto centrífuga.

Para Bakhtin e Voloshinov (1995), a linguagem é interação verbal, mediada e produzida pela cultura. Sua concepção de linguagem rejeita radicalmente a indeterminação do sujeito que produz a linguagem. Bakhtin (2003) nos diz que as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua.

5 Projetos de dizer, termo bakhtiniano. Em Bakhtin (2003), toda enunciação é uma atividade na e da linguagem para se produzir um conjunto de enunciados, que é motivado por um “projeto de dizer”, que tem por princípio um determinado modo de dizer do sujeito.

Essa concepção de linguagem, adotada por nós pesquisadores como concepção interacionista da linguagem, deixa claro que todo processo de interação é investido de juízos e avaliações apreciativas. Nega-se a neutralidade e a abstração da língua. Reconhece-se o ideológico da palavra/discurso/enunciado/texto.

O que é o acontecimento discursivo “aula de português”?

Dessa pergunta me ocupei em Souza (2009a, 2009b), ao analisar discursivamente, sob o pano de fundo da teoria dialógica, episódio da aula de português. Continuo, ainda, a me ocupar, desenvolvendo pesquisa sobre processos de interação em sala de aula, delimitando as relações entre discurso e ensino, no âmbito da linguística aplicada. Advogo que a sala de aula e a aula de língua portuguesa são cenários discursivos, predominantemente constituídos de interações sociais entre sujeitos. A aula, enquanto evento discursivo, é o espaço por excelência de manifestações de pontos de vista sobre fatos do mundo e a apropriação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos, por meio de experiências dos sujeitos que constituem a sala de aula. A aula é entendida, por sua vez, como instância discursiva, no aporte teórico da concepção interacionista da linguagem.

Busco responder a essa questão, ilustrando-a com um modelo de atividade didática de língua portuguesa, conhecida como interpretação de texto. Nessa atividade, apresentam-se recortes/estrofes do texto Poema Brasileiro, como um enunciado didático, omitindo as suas marcas de estilo e a sua tipologia como texto literário, na primeira parte da atividade. Após esse momento de apreciação, problematizam-se os enunciados realizados com novos enunciados, em suas condições de realização, com o envolvimento dos mecanismos de trabalho e ação com a linguagem na aula, instaurando um novo acontecimento discursivo – que é sempre um processo inacabado. Essa atividade será detalhada mais adiante.

Concebo a aula como um gênero do discurso, alicerçando essa afirmação nos pressupostos da teoria bakhtiniana. Nesse espaço discursivo que é a aula se encontra certa organização discursiva já conhecida pelos seus sujeitos, portanto estável, mas ao mesmo tempo esse espaço é suscetível a rupturas pela ação, pela interação. Mesmo sendo uma organização condicionada e determinada, não perde o caráter de acontecimento precário e repetível. Será essa precariedade do acontecimento o que lhe confere vigor?

Pela concepção interacionista da linguagem, a sala de aula não é o lugar de dominação. Veste-se como um espaço possível de novos sentidos, criado no âm-

bito do campo discursivo da cultura e da linguagem. Seus sujeitos, nos papéis sociais de professor e aluno, produzem movimentos de sentidos, são atravessados pela linguagem. Na aula, tematiza-se sobre o passado no presente, e se pode, ainda, perspectivar as múltiplas abordagens. A ação com a linguagem atualiza o texto enquanto artefato e material de ensino. A temporalidade textual é a sua atualização lingüística<sup>6</sup> na sala de aula. Textos de diferentes gêneros e periodicidades históricas reatualizam-se pelo agir didático. São enunciados que compõem a corrente sociocomunicativa da linguagem. Estamos, aqui, no terreno da concepção interacionista da linguagem, priorizando o *continuum* das enunciações. Essa concepção, segundo Geraldí (2010b, p. 34-35, grifo do autor), é a assunção de outro lugar para o ensino de português:

E o lugar privilegiado é o da *interlocução* tomada como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. Por isso os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez únicos, fazem-se no tempo e constituem história. As estruturas lingüísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos.

O texto dialoga pela ação humana de substantivar e subjetivar a linguagem. O texto dialoga com diferentes épocas, tanto com o que o antecede e precede, quanto com o que lhe sucede e postula. Bakhtin (2003) considera o enunciado como unidade real da comunicação verbal. Para ele, o enunciado não existe como uma unidade estanque, isolada. Pressupõe resposta aos enunciados que o precedem, assim como o seu final pressupõe a continuidade do diálogo com os que lhe sucedem.

---

6 Dimensão ordinária, cotidiana da produção da linguagem.

Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num sentido novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (BAKHTIN, 2003, p. 414)

A aula, enquanto um gênero do discurso, é embate de enunciados, nas esferas da comunicação oral, escrita, e mesmo no silêncio que muitas vezes nela predomina. Não é necessário falar para interagir. Com essa ancoragem da compreensão de aula e enunciado, podemos vestir a sala de aula com as peças do traje dialógico bakhtiniano. Cabe ao professor aprender, formar-se, estimular o aluno a projetar em diferentes gêneros discursivos, nos singulares e diversos processos sociais de interação verbal que a aula proporciona e expõe, no momento de sua realização, e se desdobra para o seu exterior.

## **GÊNEROS DO DISCURSO: TIPOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DE ENUNCIADOS**

A reflexão sobre gêneros do discurso ganhou novos rumos com a introdução dos estudos da dialogia da linguagem. No cenário histórico de políticas de ensino para a língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do final da década de 1990, centrou essa compreensão como necessária para se redefinir o trabalho com o texto na sala de aula, especialmente para os profissionais da língua materna, língua portuguesa. Recentemente, com a adoção, no espaço escolar, de princípios da teoria dialógica e da teoria dos gêneros discursivos, verificou-se um esforço em contextualizar a atividade de produção textual na escola, lançando-se mão de gêneros textuais que circulam socialmente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) enfocam a linguagem como uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica. (BRASIL, 1996, p. 7) Compreende-a como um proces-

so de interlocução. É um documento oficial que sintetiza um conhecimento do que foi pensado sobre o ensino de português, nas décadas de 1980 e 1990, e impactou as abordagens de ensino para anos seguintes.

Na sala de aula, textos se processam em enunciados pelo movimento discursivo das enunciações didáticas da aula. Brait e Melo (2007, p. 62) salientam que:

Na verdade, mesmo dentro do pensamento bakhtiniano, as possibilidades de leitura dos termos enunciado, enunciado concreto, enunciação só tem sentido na articulação com outros termos, outras categorias, outras noções, outros conceitos que, mais do que a constitutiva proximidade, lhes conferem sentido específico, diferenciado de qualquer outra perspectiva teórica [...].

Aplica-se o termo enunciado adotando a noção central de que a linguagem é concebida a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural, envolvendo os sujeitos que a praticam e as condições sociodiscursivas nas quais se processa. Assim, sujeitos da sala de aula são os que se assumem como professor e aluno, nos papéis assimétricos de produtores de interações verbais. A linguagem da sala de aula é marcada pelas suas condições de produção. Essas duas considerações modelam os enunciados da aula e os sustentam.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) reflete que o enunciado concreto, como um todo significativo, compreende duas partes: 1) a parte percebida ou realizada em palavras; e (2) a parte presumida. Expõem-se critérios que possibilitam o estudo e a classificação de cada gênero, em sua especificidade, sem que se perca a visão do todo, isto é, da esfera de comunicação em que os gêneros circulam.

Uma das críticas às análises tradicionais do trabalho com enunciados na aula é a de que a investigação do estilo passou a se dar desvinculada da noção de gênero (e da esfera da comunicação verbal). Consequentemente, esse tipo de análise passou a considerar somente um lado da cadeia sociocomunicativa: a relação do locutor com o seu enunciado e com seu objeto de sentido. A relação de alteridade, com o outro, é desconsiderada. Essa desconsideração do “outro”, na determinação da expressividade do enunciado, suplanta o enunciado concreto e torna a análise meramente formal.

Ao pautar o tratamento do enunciado para o ensino de português, impõe-se a dimensão sócio-histórica da linguagem como trabalho. É uma unidade funda-

mental para se compreender os sentidos dos processos interlocutivos que são processados no ambiente social. O ensino de português centrado na (re)elaboração do conceito de enunciado, na sua imersão na teoria dialógica da linguagem, considera que as formas que o sujeito domina para operar sobre textos/discursos variaram ao longo da história, por deslocamentos, transmutações e criação de novos modos de significar a realidade.

Teorizar sobre o processo de constituição do sujeito na linguagem, sujeito marcado pelas relações sociais, é assumir uma concepção de linguagem que se orienta pelo trabalho como atividade humana que valora e impõe tomadas de posição perante o fato de enunciar. Esse teorizar é uma aproximação com pesquisadores que conceituam o currículo como cultura, e que sintetizam o currículo escolar como sistema de significação, ambos implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder.

Estudos sobre o discurso pedagógico na escola concluem que este é um discurso monológico e autoritário, cuja característica básica é a reprodução do saber já legitimado pela autoridade do professor, do autor ou do cientista. (ORLANDI, 1987) Os discursos da sala de aula são enunciados elaborados em reconhecimento aos sujeitos que nela se situam. Com o domínio de informatividade e persuasão, os sujeitos interagem e constroem o artefato cultural currículo escolar. O sujeito professor, no reconhecimento de que sabe, e o sujeito aluno, como aquele que não sabe. Orlandi (1987) já refletiu sobre isso e propôs estratégias para o rompimento desse caráter autoritário e excludente do discurso pedagógico, denominando de circularidade do discurso. Para romper com a circularidade e o autoritarismo, é necessário deixar um espaço para o sujeito, como produtor de discursos, explorar a dinâmica da interlocução e recusar a cristalização do dito, abrindo um espaço para a interlocução pedagógica, isto é, instaurando o gesto de interpretação autoral.

## **DA NECESSIDADE DE INDAGAÇÃO**

Bakhtin (2003), em toda a sua obra, aborda a linguagem como a atividade humana por excelência. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2003, p. 261) Liga a linguagem à existência,

como inseparável do cotidiano, da vida ordinária, das relações humanas. No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin e Volochinov (1995) concebe a linguagem como central ao processo de constituição da consciência.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 108)

Requer-se mudar a vestimenta do objeto de ensino, modulando-o em forma e estilo para a aula. Uma primeira necessidade seria a de se indagar sobre a incongruência entre oração e enunciado. A oração é uma unidade linguística abstrata. Outra indagação refere-se à necessidade do sujeito que diz, para quem se refere. É a responsividade da palavra replicante. Pressupõe, pois, autoria. Se se elege a organização didática em sequências abstratas da língua, se não se prioriza a circulação e a produção dos enunciados na aula, restringe-se o trabalho didático à dimensão significante da linguagem. E o sentido? Como produzi-lo, no percurso da cadeia interpretativa dos enunciados?

Reconhece-se que o enunciado possui fronteiras de acabamento e realização. Realiza-se em gêneros do discurso que se transmutam e absorvem diferentes características do contexto externo e endógeno de sua produção. Esse movimento permite a interação na aula e a atualização do “texto didático” em enunciado. Podemos denominar como um movimento de complementaridade de ideias, pelo dissenso ou consenso, pela polêmica e pela réplica, uma vez que somos seres que nos completamos pela linguagem e por ela nos reconhecemos incompletos. Na aula, produzimos enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, produzidos em cada uma das atividades que a compõem.

Outra necessidade é a de reconhecer as instâncias e esferas da comunicação, para se constituir uma práxis pedagógica sociointeracionista. Bakhtin (2003, p. 279) afirma que

[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...] a utilização da língua efetua-se em forma de

enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Nas reflexões que desdobram este texto, esboço dois aspectos, como contribuições relevantes das ideias de Bakhtin, para a compreensão do enunciado concreto. São eles: a) inscrito ao enunciado encontra-se a relação de alteridade; e b) o que é abstrato é não enunciável.

### **1. Inscrito ao enunciado encontra-se a relação de alteridade**

Em Souza (2008), tecendo o diálogo com as ideias de Paulo Freire e Bakhtin, quanto à concepção de linguagem, estabeleço um paralelo entre esses dois pensadores do século XX. Para tanto, parto da noção de alteridade como a condição do sujeito de reconhecer-se inconcluso, incompleto e inacabado. Estamos imersos na cultura, no mundo dos sentidos. Somos autores e intérpretes. O que está na cultura é maior do que a nossa dimensão humana e, **o que está na cultura** – não encontro outro termo para expor o pensamento, por isso destaco – é material que nos antecipa e nos transcende.

A alteridade é um pressuposto epistemológico que, no mundo bakhtiniano, aponta para: aquilo que é próprio do humano revela-se no discurso, em seus tipos e graus. O acabamento do sujeito EU/INTERIOR é determinado pelo acabamento do sujeito OUTRO/EXTERIOR. A inconclusão, incompletude e inacabamento do ser humano, ou seja, a relação com a alteridade é de natureza constitutiva, não apenas na arte, mas também na vida. Como um dos pilares da teoria dialógica da linguagem, o reconhecimento do princípio da alteridade é uma condição para a produção de diversas interações responsivas e replicantes entre os sujeitos, nas suas posições avaliativas e assimétricas, pois nas relações de alteridades não se constituem mensagens, mas diálogos. Nos processos interativos há uma dimensão discursiva latente e emergente, constitutiva da alteridade e percebida pela alteridade.

### **2. b) O que é abstrato é não enunciável**

Para entendermos a dispersão dos discursos e imprimirmos sentidos à palavra/enunciado/texto exige-se a adoção de uma compreensão de que a palavra é uma materialidade linguística e discursiva, realizável sincrônica e diacronicamente. O enunciado é mais do que a repetição: é a repe-

tição enquanto forma e o ineditismo enquanto estilo. Cumprimentar a classe a cada aula, realizar a rotina da chamada é um repetível que se encontra no plano rotineiro da linguagem, no universo de cultura compartilhada pelos sujeitos, mas a cada momento de sua repetição gera novo sentido: ausentes e presentes para a atividade de avaliação/ausentes ou presentes para o registro da aula/ausentes ou presentes para cumprir a exigência escolar.

Em Souza (1996; 2009a) apresento a dimensão rotineira e ritual do trabalho com a linguagem na aula, sintetizada no quadro I:

Quadro I: Rotinas e rituais da aula

<b>PLANO ROTINEIRO DA AULA</b>	<b>PLANO RITUALÍSTICO DA AULA</b>
Linguagem preestabelecida.	Linguagem dialógica. Polêmica e polissêmica.
Prática reiterativa. Repetição atendendo ao rito.	Prática de ruptura. Repetição com a definição do propósito do ensino.
Absolutização do cotidiano. Realidade dada como algo pronto.	Reflexão do cotidiano. Realidade articula o dado com o novo.
Escamoteação do social da linguagem. A linguagem é instrumento para a vida.	Instituição do social da linguagem. A linguagem é processo interativo.
Transmissão da história já produzida. Conhecimento oficial instituído.	Resgate da história já produzida. Conhecimento.
Imposição de atividades. Cumprimento de planos, ritos escolares. Obediência às etapas do roteiro da aula.	Negociação das atividades. Cumprimento de regras constitutivas e constituídas pelos sujeitos da aula.
Condições de produção cristalizadas. As práticas se repetem desvinculadas do instante do trabalho escolar.	Condições de produção fluidas. Consideração das condições de recepção do trabalho escolar.

Fonte: Souza (1996).

Distingo plano rotineiro e plano ritual, apontando que os rituais extrapolam o que ocorre no momento da aula. Não são ecos que se reverberam. São discursos que se infiltram, se sobrepõem, provocam novos discursos uma vez que é um acontecimento discursivo único do ponto de vista da sua temporalidade e dos sujeitos que os praticam. Por isso, dotam o dia a dia da aula de uma situação discursiva mais ampla. Os rituais são polissêmicos. As rotinas monológicas. Por sua vez,

para ser enunciado, ser realizável, os rituais articulam as relações expostas pelas rotinas, delas não prescindem.

Podemos dotar o enunciado concreto instaurado no gênero discursivo aula como uma manifestação discursiva essencialmente dialógica, herdada e a ser legada. Produzido na dimensão rotineira e ritual dos processos interativos da aula de português, essa, repito: um gênero discursivo que se elabora pela escolha intencional – nem sempre individual – dos enunciados que a orientarão no seu percurso de realização, adequados ao contexto de regras determinadas, e já compartilhadas, entre alunos e professores, de trabalho com a linguagem.

## OS ECOS DO ENUNCIADO CONCRETO: UMA PRÁTICA NA AULA

Como prática na sala de aula, foi planejado o trabalho de exploração do texto enquanto enunciado que se transmuta em outros enunciados. Essa prática foi realizada nas aulas de metodologia e prática de ensino, do curso de Letras da UESB, no ano de 2009. A seguir, transcrevo o poema de Ferreira Gullar e indico aspectos para sua análise enquanto enunciado na aula de português, atividade proposta aos licenciandos.

### Poema Brasileiro<sup>7</sup>

No Piauí de cada 100 crianças que nascem  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí  
de cada 100 crianças que nascem  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí  
de cada 100 crianças  
que nascem  
78 morrem  
antes  
de completar  
8 anos de idade

---

7 GULLAR, FERREIRA. Toda poesia. 19.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

antes de completar 8 anos de idade  
antes de completar 8 anos de idade  
antes de completar 8 anos de idade  
antes de completar 8 anos de idade

(1962)

(GULLAR; FERREIRA, 2010)

Como transmutar o poema em enunciado concreto na aula de português? Essa questão foi orientadora da prática.

Como primeiro exercício, os alunos não tomaram conhecimento de todo o texto. Apenas de sua primeira estrofe, que assim não foi denominada para os alunos. Foi escrito na lousa o seguinte trecho e solicitado que os alunos conferissem estilo à matéria linguística: No Piauí de cada 100 crianças que nascem/ 78 morrem antes de completar 8 anos de idade.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que reorganizassem esse texto, sem incluir ou suprimir termos, de diversas formas possíveis. Tradicionalmente, esse exercício é conhecido como reestruturação do texto. Inúmeras possibilidades foram apresentadas como resposta ao exercício proposto. Destacam-se três apresentadas pelos alunos.

Primeira possibilidade:

De cada 100 crianças que nascem no Piauí  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

Segunda possibilidade:

De cada 100 crianças que nascem  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade no Piauí

Terceira possibilidade:

Antes de completar oito anos de idade  
De cada 100 crianças que nascem no Piauí 78 morrem

Constata-se, com esse exercício, que as palavras por meio das quais os enunciados se transmutam e tematizam o conteúdo recebem uma expressão vinculada à escolha do enunciador. Essa ação imprime o dizer do sujeito. Nesse exercício didático, a forma do texto se constitui na maneira pela qual e na qual o autor (aluno) expressa seu movimento criador. Forma e conteúdo estão imbricados na construção do enunciado, exigindo-se o reconhecimento das condições sociodiscursivas de sua produção e recepção, enquanto texto didático. Também se constata a necessidade de expressividade do enunciado, um estilo e uma tomada de posição pelo sujeito.

Prosseguindo com a exploração do poema, com o propósito didático de vivificá-lo, atualizá-lo, enquanto enunciado, perguntas típicas do gênero discursivo aula, foram lançadas:

1. No Piauí de cada 100 crianças que nascem 78 morrem antes de completar 8 anos de idade assume diferentes formas de gêneros do discurso? Quais são elas?
2. Como assimilar esse enunciado como uma manchete de jornal?
3. Como e em quais contextos discursivos considerá-lo um discurso político?
4. Quais as condições para sua realização em manchete de jornal?
5. Como mudar a sua forma?
6. O uso de recursos linguísticos e metalinguísticos altera a sua organização?
7. Quais os enunciados do gênero discursivo destacado?

No Piauí  
de cada 100 crianças  
que nascem  
78 morrem  
antes  
de completar  
8 anos de idade.

As respostas multiplicaram-se. As interações discursivas centraram-se em torno dessa segmentação e composição do poema, enquanto um enunciado e como possibilitador de inúmeros enunciados. Nos processos de interação da aula,

vivenciou-se o postulado da réplica bakhtiniana, com a sua necessidade de alternância dos sujeitos. Segundo Bakhtin (2003), sem a palavra replicante não se tem o enunciado concreto. Respondente. As réplicas são palavras respondentes concordantes, discordantes, recursivas, complementares..., ou seja, são valorativas e expressão de subjetividade.

Ainda, citando Bakhtin (2003, p. 131):

Os enunciados daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc.) é um já-aqui, mas sua resposta é porvir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sob o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsável de meu enunciado. Essas escolhas determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.

Para assumir essa posição de enunciador respondente, o sujeito ocupa uma posição definida num percurso comunicativo. Do mesmo modo, o enunciado. Ao enunciado é reservado o *status* de matéria a ser apropriada por outrem. Assim, o sujeito manifesta seu estilo no percurso da cadeia da comunicação verbal que a aula elabora. Desmascara-se a máxima de que o estilo é o homem. No universo da escrita bakhtiniana o estilo é no mínimo seu duplo:

[...] o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.

Assim escreve Bakhtin e Voloschinov, no texto *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*.

Ainda na continuidade da atividade, foi apresentado o texto suprimindo o seu título, autor e datação. Nesse momento, foram realçadas duas compreensões acerca do enunciado concreto:

**a) A forma define o estilo**

Os recursos linguísticos de repetição, organização textual são respostas do autor a sua intenção de fazer poesia.

**b) O acabamento e expressividade do enunciado**

Como gênero poético e sua relativa estabilidade, o poema permite, por meio de seus elementos composicionais, que se mantenha uma fragmentação de sua circularidade, pois o leitor, ao entrar em contato com o texto, descortina um outro universo enunciativo.

Desse modo, os alunos identificam o material apresentado como um texto literário, uma unidade e também como uma descontinuidade de um *continuum* de enunciados que encadeiam uma enunciação que, por mais complexa que seja, constitui apenas uma fração do percurso enunciativo.

Como conclusão da aula, foi exposto todo o texto, com todos os seus elementos expressivos, autor, título, data. Essa ação pedagógica mostrou a diferença entre enunciado e oração. Se, como primeiro exercício, o de reestruturação, aos alunos foi proposta uma prática rotineira da aula, a continuidade da exploração do texto, como uma composição enunciativa, possibilitou a apropriação do conhecimento linguístico de que a relação entre enunciado e gênero é diferente da relação entre enunciado e oração. A teoria dialógica da linguagem pressupõe o outro como constitutivo do percurso enunciativo. O poeta, no escrito de Bakhtin, sabe disso, pois, ao se referir ao fazer poético, assim se expressa: “O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor.” (BAKHTIN, 2003, p. 127)

Os gêneros discursivos adjetivam-se com os enunciados. Por mobilizarem diferentes esferas da atividade humana, os gêneros representam unidades abertas da cultura. A transmutação de um gênero em outro gênero é uma atividade discursiva constante (deveria ser) na sala de aula. Talvez, nesse mecanismo, resida uma das possibilidades para se enfatizar o enunciado concreto na aula. Segundo Brait e Melo (2007, p. 67) “[...] o termo enunciado concreto pode ser substituído ou fundi-

do na idéia de palavra, de texto, de discurso (e até mesmo de enunciação concreta), o que não causa nenhum problema a sua compreensão, a enunciação.”

Por adotar pressupostos da teoria dialógica da linguagem, vertendo a linguagem como uma interação social, ratifica-se que a enunciação está diretamente relacionada ao conceito de enunciado concreto. Esse se produz e vivifica, é força vivente no percurso enunciativo. Modela-se nas condições nas quais é produzido.

A dialogia é a base compreensiva do pensamento bakhtiniano. Essa base, extravasando as ciências da linguagem e aportando na educação, nos autoriza a propor uma prática dialógica – não dialogal – em sala de aula. Para tanto, há de se considerar que a produção de discursos na escola, na sala de aula e na própria aula, envolve a alternância de sujeitos, o reconhecimento de diferentes gêneros textuais, com seus determinantes e acabamentos específicos, a responsividade entre os enunciadores. Esses três elementos constroem, não só uma nova metodologia de ensino, mas expõem os modos de se compreender a realidade escolar e o papel da linguagem nesse contexto.

A sala de aula é sempre um cenário discursivo complexo. O falar, ouvir, ler e escrever, habilidades de ensino que a didática do português preconiza, não são atividades nem estanques, nem abstratas. Somos seres concretos, sujeitos de linguagem, Por si só essa compreensão já nos exige um deslocamento na ação didática. Esse deslocamento é bem sintetizado na proposição de Serrani-Infante (2003), quando afirma que na interação verbal entram em cena processos discursivos básicos, como, por exemplo, os processos metafóricos e metonímicos, nos quais estão imbricados sujeito, língua e discursividade.

Ainda elege-se o enunciado como um resultante da memória da cadeia discursiva, o que possibilita ao sujeito-aprendiz, na escola, sempre o aluno, uma mobilização de conhecimentos já apropriados e outros novos, por meio de processos de identificação entre aluno/professor e o referente do ensino. É sempre um processo valorativo, em que se embatem diferentes juízos. A existência desses diferentes juízos – o ponto de vista do professor, o ponto de vista do aluno e o do material de ensino – é condição para que esse deslocamento do agir pedagógico ocorra. A prática de produção de linguagens na escola – quer de produção de textos orais ou escritos, leituras, debates ou outras práticas de ensino – centrada no reconhecimento da produção da linguagem como enunciado, faz com que essa não seja uma decodificação, pois se extrapola o plano da língua e sua estrutura se assenta

no plano do discurso, na tomada da palavra, assumindo-se posição de sentido. O princípio da prática pedagógica dialógica é o mesmo de constituição do enunciado concreto: a contraposição eu e o outro.

Ao advogarmos sobre o conhecimento da língua, cito-o, mais uma vez:

A composição de seu léxico e sua estrutura gramatical, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 301)

Vimos que a relação ente enunciado/enunciado concreto/enunciação aparece situada nas interfaces entre os três conceitos, se adotarmos a perspectiva de segmentá-los. O por quê do ensino de língua portuguesa, com ênfase na acepção de enunciado concreto? O sujeito é um articulador de textos, discursos e linguagens, o que o coloca numa posição criativa de ser afetado e afetar-se pelo outro. É uma posição de alteridade.

O enunciado pressupõe autoria, é um exercício autoral. Pressupõe alteridade. O enunciado tem seus limites e fronteiras determinados discursivamente, diferentemente da oração que apresenta fronteiras linguísticas. Pelo enunciado concretiza-se o princípio de transmutação de gêneros textuais. Isso diversifica a prática pedagógica, tornando-a mais ativa e criativa. Sem que se perca a visão de totalidade da matéria linguística, é preciso elencar critérios que possibilitem o estudo dos gêneros do discurso, reconhecendo cada gênero como uma unidade pertencente a uma esfera da comunicação, sabendo-se que os enunciados não são indiferentes entre si. Eles se complementam e, paradoxalmente, resguardam sua especificidade enquanto tais.

Uma prática de ensino enunciativa e enunciante, não anunciativa. Uma ação didática dialógica, não apenas dialética, que valoriza o processo de interação, mais do que o seu fim ou produto, confere tratamento especial ao material de ensino da aula. No nosso exercício, escolhemos o texto e sua relação na cadeia comunicativa para se transmutar em gêneros e enunciado concreto.

## CONCLUSÕES

Mais do que um arcabouço teórico, a concepção de linguagem que se extrai dos escritos de Mikhail Bakhtin e do seu círculo é a assunção de uma postura filosófica sobre o trabalho com a linguagem. Podendo ser sintetizada no termo Teoria Dialógica da Linguagem – essa denominação é uma impertinência quanto à postura de Bakhtin de não delimitar os seus termos – faço essa opção por necessidade didática. Sabendo o que nos sustenta, temos aporte teórico para desenvolver nosso ofício de mestre. Dando ênfase ao estudo do enunciado e à diversidade de gêneros que constituem a cadeia de comunicação, tanto no aspecto geral, como no particular, a obra bakhtiniana elege a vida humana como maior do que qualquer teoria. É um pensamento humanista e revolucionário, que rejeita um projeto de sociedade iluminista, alicerçado na racionalidade científica.

A adoção de uma metodologia discursiva na sala de aula encontra aporte em Bakhtin. Para tanto, ao professor, é preciso apropriar-se do domínio de, pelo menos, três termos: linguagem, enunciação e enunciado. Quando Bakhtin fala em linguagem, inscreve, no seu falar, o enunciado da palavra viva, que se atualiza carregada das expressões e acentuações dos sujeitos que a realizam.

Ressalto que este texto não teve como objetivo indicar reflexões sobre a prática pedagógica. Com certeza, sua leitura gerou esse tipo de provocação e, espero ter apontado alternativas para um trabalho didático, com ênfase nos enunciados/enunciados concretos/enunciação. Do ponto de vista da metodologia do ensino de português, esses termos bakhtinianos deverão ser apropriados quando do planejamento do ensino, pois orientam e podem suscitar novas e outras organizações didáticas para a realização das práticas de leitura e escrita na aula. Cabe perguntar: práticas na escola ou para a escola?

O enunciado produzido no cenário discursivo da aula é socialmente referenciado na palavra alheia. Pode ser uma só palavra, pode ser combinações múltiplas, contanto que sejam marcadas as suas fronteiras de realização. Necessário, portanto, que o professor domine as compreensões de que os elementos que compõem os enunciados são constitutivos dos discursos que produzimos, no nosso agir presencial, como resultantes de elementos que atualizamos pelos processos discursivos presentes na sociedade.

Assim um enunciado como: No Piauí / de cada 100 crianças que nascem / 78 morrem antes de completar 8 anos de idade, pode ser repetido infinitas vezes, mas a sua discursividade indica sentidos, pois os seus elementos constitutivos – linguísticos e extralinguísticos – são compartilhados entre os sujeitos que se inserem e dominam um mesmo cenário cultural.

O novo que contém o velho não é velho. A aula de português como um evento discursivo é um gênero do discurso com múltiplos enunciados que se sustentam na articulação do novo com o já dado da aula. Há sempre uma repetição que ao dizer se torna irrepitível, porque se finda e se instaura no momento. É a precariedade do acontecimento discursivo e da linguagem. Talvez aí resida a densidade dos enunciados/enunciados concretos/enunciação. Ao glossariar esses conceitos chaves, Brait e Melo (2007, p. 68), citando Bakhtin, explicitam o enunciado concreto: “O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação, Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter da interação.”

Nesse ponto de vista, o texto, enquanto enunciado na sala de aula, não é o resultado da aplicação de taxionomias ou regras linguísticas do plano abstrato da língua. É resultado e produto de uma atividade humana, que se processa/processou selecionando, ampliando, incluindo ou excluindo possibilidades de geração de modos de enunciar-se. Não se concebe um enunciado como um trabalho de aplicação de regras pelo sujeito que diz. Transcrevo Geraldí (2010a, p. 75), e solicito ao leitor que substitua o termo falante por sujeito, na citação a seguir:

O falante, é preciso reconhecer, conhece mais do que a ciência, porque transita entre determinações e indeterminações, avança e recua, pratica e antecipa-se; conecta-se o impensável com o conhecido e mistura o que a ciência separa e recorta. E aprende porque é capaz de reconhecimento do que no passado compreendeu e é capaz de desvestir o conhecido para produzir o novo. Esta aprendizagem compromisso com o futuro cm base no passado, não se faz solitariamente, como se sabe. Desde que estejamos falando em linguagem, já estamos falando em relação de alteridade. Apalavra que conheço é própria porque é do outro; a palavra se reveste do tema na relação com a alteridade.

Ao concluir propõe-se, então, que a ação pedagógica possa se desvincular da produção escrita endógena – o único interlocutor autorizado é o professor, em que a limitação de condições de produção e recepção são evidentes – e assumir e absorver nas propostas de produção textual as condições de produção dos enunciados

Com essa exposição, espero ter suscitado reflexões acerca do ensino de português. Afirmo que ensinar é estar no limite de si mesmo. (SOUZA, 1996) É sempre um ato de inquietude científica e curiosidade ler e reler Bakhtin para publicizá-lo mais e mais. Sempre retomamos seus escritos. Essa tarefa que nos foi tão gentilmente proposta, aceitei-a com o reconhecimento de que seria inconclusa, aberta a novos e outros questionamentos. Foi uma provocação também para mim. Obrigada.<sup>8</sup>

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Ed. Francesa de 1974.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995. Original russo, 1929.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução: Carlos Alberto Faraco. [S.l.:s.n.], 1926.

BRAIT, B.; MELLO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1996.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino. De objetos a práticas; de políticas a objetos. In: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João editores. 2010a.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

---

8 Registro o contexto de escrita deste texto. O contexto primeiro foi a palestra proferida no SEDIS –Seminário de Estudos do Discurso, realizado em novembro de 2011, na Universidade Federal da Bahia. Gesta-se esse texto, que tece um continuum com o gênero palestra e artigo, permanecendo algumas marcas do contexto interacional do seminário. Registro meu agradecer ao professor Elmo José dos Santos, coordenador do evento, e uma das vozes bakhtinianas no cenário da pesquisa na Bahia.

- GERALDI, J. W. Os sujeitos da linguagem. In: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João editores. 2010b.
- GULLAR, F. *Toda poesia*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.
- McLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- ORLANDI, E. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- OSAKABE, H. Linguagem e Educação. In: MARTINS, M. H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto. 1991
- SERRANI-INFANTE, S. Identidades in(formais): contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. *Organon*, Porto Alegre, v.17, n. 35, p. 245-282, 2003.
- SOUZA, E. M. F. A aula de português como instância de produção e circulação de conhecimentos lingüísticos e não lingüísticos. In SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. *Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa*. Vitória da Conquista, BA: Editora UESB, 2009a.
- SOUZA, E. M. F. Linguagem, incompletude, inacabamento e inconclusão em Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 6., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <[www.paulofreire.org/FPF2008/TrabalhoEsterFigueiredo](http://www.paulofreire.org/FPF2008/TrabalhoEsterFigueiredo)>. Acesso em: 9 set. 2011.
- SOUZA E. M. F. Processos ritualísticos e rotineiros da aula: analisando episódios da aula de língua portuguesa com base em Bakhtin. In. ENEDIS, 2009, Vitória da Conquista, BA. *Anais Etrônicos...* Vitória da Conquista, BA: UESB, 2009b. Encontro de Estudos sobre discurso.
- SOUZA, E. M. F. *Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.



# Interdiscursividades

---



# Interdiscursividade num gesto de interpretação literário

---

João Antônio de Santana Neto<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Análise do Discurso filiada a Pêcheux (1988, 1990), o indivíduo constitui-se em sujeito, a partir da interpelação da ideologia e do assujeitamento à língua. Portanto, esse sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer, quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. Trata-se do denominado esquecimento nº 1 ou esquecimento ideológico, visto que é da instância do inconsciente, e é fruto do modo pelo qual o sujeito é afetado pela ideologia. No conto *Episódio no passeio*, Judith Grossmann, na função-autor, faz a representação de um pretense fato ocorrido no trecho da Av. Sete de Setembro, conhecido como Ladeira da Barra, em Salvador. Nesse trabalho, propõe-se verificar como a interdiscursividade funciona na atribuição de sentidos, num gesto de interpretação literário, e se observam, no conto, deslocamentos do senso comum, fortemente marcados ideologicamente, somente possíveis por meio de inversões.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Análise do Discurso evidencia a centralidade da articulação entre língua e história, que coloca de lado a interpretação do texto com a intenção de descobrir certo “sentido oculto sob as palavras”, bem como o tentador desejo de conceber uma homogeneidade discursiva. O reconhecimento da heterogeneidade discursiva está relacionado à opção por considerar o discurso como o lugar da manifestação ideológica da língua.

---

1 Professor Titular-Pleno da Universidade do Estado da Bahia; Professor Adjunto da Universidade Católica do Salvador.

O sujeito convocado pela Análise do Discurso não está na origem do dizer, visto que é afetado pessoal e socialmente. No campo pessoal, o indivíduo é dotado de um inconsciente; na sua constituição social, é interpelado pela ideologia. Trata-se de um sujeito histórico-ideológico, que é também constituído pelo inconsciente que o afeta, ao ser interpelado pela ideologia, não tem consciência desse fato, razão pela qual acredita ser a origem do que diz, que domina o que diz nas suas práticas discursivas.

O sujeito identifica-se imaginariamente com a forma-sujeito, constituindo-se em “sujeito do discurso”, em um efeito-sujeito, de uma formação discursiva, a qual é definida como o domínio do saber constituído de enunciados discursivos que representam um modo de se relacionar com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode, não deve ser dito. O funcionamento do sujeito do discurso só é possível por meio dessa relação entre o sujeito e a formação discursiva.

Diante do exposto, uma pergunta se impõe: como tratar a “autoria” do texto literário na visão da Análise do Discurso? Nessa visão de sujeito histórico-ideológico, assujeitado à língua, que fala de um lugar social, em um dado momento, somada à reflexão de Foucault (1996) sobre a questão da autoria, é introduzida na Análise do Discurso a noção de função-autor. (ORLANDI, 1996, p. 69) A função-autor é constituinte da noção de sujeito, visto que é a “responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito”. Diferentemente de Foucault, que trata a autoria como instauração de discursividade em situações enunciativas especiais, para a Análise do Discurso, a função-autor:

Se realiza toda vez que o produtor da linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetado pela responsabilidade social: o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. (ORLANDI, 1996, p. 69)

Ressalta-se que a função-autor está fortemente associada à História, visto que, nessa função, se pode formular no interior do formulável, e se instituir, com seu enunciado, na instância de formulações, o sujeito. Isto quer dizer que a função-autor, embora não instaure discursividade, como concebe Foucault, “produz, no

entanto, um lugar de interpretação no meio de outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável". (ORLANDI, 1996, p. 70)

O sujeito, na função-autor, realiza um gesto de interpretação, visto que ele se representa na posição de autor, inscrevendo sua formulação no repetível histórico (interdiscurso) e historicizando seu dizer. Ao realizar essas atividades, a questão da interpretação é trazida para a questão da autoria. Mas, uma vez inscrito numa formação discursiva, também há a questão do silenciamento, visto que é na incompletude da linguagem que se inscreve a questão do silêncio, e a interpretação é vista como um movimento.

Partindo do pressuposto de que para uma palavra ter sentido é necessário que ela já tenha sentido, o significar deriva, então, do interdiscurso. Tem-se a ilusão de que o sentido se origina nesse dizer, não tem história. Essa ilusão é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que a posição-sujeito seja estabelecida, daí resulta o movimento da identidade e o movimento dos sentidos.

O arquivo é a memória institucionalizada no interior do interdiscurso, ou seja, é a estabilização de sentidos, visto que, no arquivo, "o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito de relações de forças". (ORLANDI, 2003, p. 15) Então, o arquivo estabelece-se por meio do realizado, principalmente sobre o dito, resultando num efeito de fechamento, no entanto passível de recuperação pelas condições de produção. Ao contrário do interdiscurso, que se estrutura pelo esquecimento, o arquivo é constituído pelo que não se esquece ou pelo que não se deve esquecer. Por isso, no arquivo, fala a voz comum, a voz de todos, embora dividida.

A intervenção de novos saberes pode tanto fragmentar a forma-sujeito dominante em uma formação discursiva, quanto instaurar diferentes posições-sujeito dentro de uma mesma formação discursiva, a qual mantém a forma-sujeito dominante. Tais ocorrências são possíveis quando ocorre um acontecimento enunciativo que irrompe a cena discursiva. Esse acontecimento enunciativo corresponde a um acontecimento histórico que provoca rupturas no interior de uma formação discursiva, ocasionando outras maneiras de lidar com a forma-sujeito da formação discursiva, materializadas por distintas posições-sujeito. O acontecimento histórico é uma ocorrência na instância da realidade que provoca múltiplas discursividades; já o acontecimento discursivo é o processo pelo qual o acontecimento histórico provoca uma ruptura discursiva que instaura uma nova formação discursiva. Esses acontecimentos possuem relevância para a Análise do Discurso, visto que estão

vinculados à noção de condições de produção do discurso, ou seja, à relação do sujeito com a historicidade, em termos sociais e políticos.

Indursky (2008), retomando Pêcheux (1988), analisa três modalidades do sujeito do discurso relacionar-se com a forma-sujeito e, por conseguinte, com a formação discursiva. Na primeira modalidade, apresenta uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito universal da formação discursiva, trata-se do “bom sujeito”. Na segunda modalidade, o sujeito do discurso, por meio da posição-sujeito, contrapõe-se à forma-sujeito universal da formação discursiva e conduz o sujeito do discurso a contraidentificar-se, trata-se do “mau sujeito”. Na terceira modalidade, ocorre uma desidentificação do sujeito do discurso com a formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito.

Em face do exposto, o gesto de interpretação literária pode ser o dizer de um sujeito do discurso em qualquer uma das modalidades apontadas. A depender da ideologia que interpela o indivíduo para constituí-lo sujeito do discurso, encontra-se a posição-sujeito adotada para a função-autor e, então, pode-se ter um “bom sujeito” ou um “mau sujeito” ou um “sujeito desidentificado”.

Portanto, a caracterização do sujeito, enquanto representações de posições ideológicas historicamente constituídas, e da situação, enquanto relações entre o dito e o que já foi dito anteriormente da mesma posição, torna possível atentar para as estratégias diversas que buscam, ao ocultar os traços de historicidade do/no discurso, instaurar uma suposta novidade em meio a um emaranhado discursivo eminentemente não original. Essa reflexão pode evidenciar a contradição característica do sujeito que pensa ser livre para “escolher/dizer” o que lhe “interessa”, mas que, ao mesmo tempo, é limitado pelas condições de produção do discurso.

## UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO

Com base nas colocações realizadas nesse trabalho, propõe-se um gesto de interpretação sobre um gesto de interpretação literário. É na função-autor que a escritora Judith Grossmann se situa para apresentar uma leitura do trecho da Avenida Sete de Setembro, conhecido como Ladeira da Barra, cidade do Salvador – Bahia. No conto “Episódio no passeio”, verificam-se deslocamentos a partir do pressuposto teórico da noção de formação discursiva, trabalhando no seu interior

o interdiscurso, a paráfrase e a polissemia, oriundos da Análise do Discurso filiada a Michel Pêcheux. Parte-se do conceito de formação discursiva, o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode, não deve ser dito, e se observam, no conto, deslocamentos do senso comum, com forte marcação ideológica, que só são possíveis por meio de inversões. As inversões que a seguir são trabalhadas são possíveis devido ao conceito de interdiscurso, que disponibiliza dizeres, os quais afetam o modo como o sujeito significa. Também esses deslocamentos têm formulações diferentes do mesmo dizer sedimentado – paráfrase – ao mesmo tempo em que se percebe o movimento entre o simbólico e a história – polissemia.

Concebendo a formulação como atualização da memória, a textualização do discurso, procura-se, nesse trabalho, ver a Análise do Discurso como “a política do significant que se materializa no corpo do texto, ou seja, na formulação, por gestos de interpretação que tomam forma na textualização do discurso”. (ORLANDI, 2003, p. 10) Ainda segundo Orlandi (2003, p. 12), “ao considerar-se o texto como unidade, o gesto de interpretação vincula-se à ideologia, e a noção de paráfrase e os efeitos metafóricos (deslizamentos) se ligam à noção de versões (real da história)”.

No conto *Episódio no passeio*, a escritora Judith Grossmann é um sujeito histórico-ideológico na função-autor, que tem a ilusão de ser a origem do que diz, de que domina o que diz na sua prática discursiva. A posição-sujeito que ocupa, enquanto função-autor, é de desidentificação do sujeito do discurso com a formação discursiva dominante – senso comum – e sua respectiva forma-sujeito, pela proposta de outra relação do imaginário com o real da cidade, não ficando presa no interior da formação discursiva dominante, visto que apresenta sinais da posição-sujeito por ela adotada por meio de reflexos ideológicos.

Os dizeres constitutivos do arquivo, por serem os dizeres que afetam o sujeito socialmente, passam para o senso comum e saturam a possibilidade de outra tomada real da significação. No conto em estudo, há uma passagem da formação discursiva dominante – senso comum – para outra formação discursiva, a qual propõe outra relação do imaginário com o real.

No conto em análise, a escritora começa apresentando uma leitura do trecho urbano em questão. O conto inicia-se:

Atrás do que existe, existe o que não existe. Como antes do ruído, o raio, e antes. Na Ladeira da Barra, a manhã que progride, se prepara, no ar, sus-

pensa, uma taça. No trecho posto em questão tudo está disposto para o que venha, o preparado cenário.

Lá em cima do outeiro, a igreja, cá embaixo, sobre o mar, o cemitério, chamado *The British Cemetery*, e o clube, de um lado, do outro, a mansão, blindada. Inglesa e típica a paisagem, numa cidade caracteristicamente inglesa, Salvador, se não fosse pelos gregos.

No meio, obviamente como se diz, cartesiana, a rua. Cada ponto do planisfério, destinado, nada havendo de gratuito, calamidade! Desligado, a si mesmo entregue. (GROSSMANN, 1977, p. 23)

Observa-se que a escritora, na função-autor, começa a sua narrativa literária preparando o leitor para o “acontecimento ocorrido” em 1968 e “manuseado nas efemérides da britânica metrópole no seu ano britânico”. (GROSSMANN, 1977, p. 26) As “efemérides” citadas no conto fazem parte da memória institucionalizada, ou seja, o arquivo fixa-se no dito e pode ser recuperado pelas condições de produção. As referências ao ano e à Grã-Bretanha devem-se ao fato de que a Rainha Elizabeth II da Inglaterra e o Príncipe Philip, Duque de Edimburgo, visitaram Salvador em 3 de novembro de 1968. As efemérides a que se refere a escritora são o pré-construído, que ela se propõe a deslocar, a partir do interdiscurso e do seu gesto de interpretação, visto que, por comporem o arquivo, fazem parte da formação discursiva dominante – senso comum – com a qual a posição-sujeito adotada pela escritora se desidentifica.

Contudo, apesar dos sinais da posição-sujeito por ela adotada, a descrição urbana do “preparado cenário”, realizada pela escritora, possui referência espacial na formação discursiva dominante – senso comum. O gesto de interpretação da escritora atribui à rua um valor especial, visto que esta adquire um valor “cartesiano”, uma vez que:

[...] No cemitério, graves, dormem os ossos, em suas camas. Que ninguém a vida lhes perturbe. Na mansão lado contrário, de vida não há sinal, em cima, lá, a branca morada, jazigo que protude. Senão, excepto pelo jardineiro, o qual, com embalado ritmo, poda as bravas trepadeiras sobre o muro. As quais, caindo na rua, são apanhadas pelo homem, torso ao sol que as espera, no carrinho de mão as atapeta, para dentro do círculo da casa as reconduz, ao monte, de modo que não estorvem os espectrais passageiros, os quais, semi-adormentados, quase-gasosos, aguardam a aparição de um ônibus. (GROSSMANN, 1977, p. 24)

Por meio da polissemia do interdiscurso, a escritora desloca os sentidos do vocabulário, inscrevendo-o numa formação discursiva distinta da dominante – senso comum – convidando o leitor a inscrever-se nessa outra formação discursiva, a fim de poder realizar seu gesto de interpretação. Nessa “outra” formação discursiva, “No cemitério, graves, dormem os ossos, em suas camas. Que ninguém a vida lhes perturbe”, (GROSSMANN, 1977, p. 24) portanto, os ossos dormem em suas camas e há vida no cemitério, mas, cartesianamente separada do cemitério pela rua, “Na mansão lado contrário, de vida não há sinal, em cima, lá, a branca morada, jazigo que protude”. (GROSSMANN, 1977, p. 24), logo não há vida, os habitantes da mansão fingem estar mortos, nada veem, nada sabem. Como os passageiros estão do lado oposto do cemitério, portanto, no passeio da mansão, estes são “espectrais passageiros, os quais, semi-adormentados, quase-gasosos, aguardam a aparição de um ônibus”, observa-se uma seleção de palavras ligadas à noção de “fantasmas”. Daí aflora o papel “cartesiano” da rua, a qual separa as duas edificações e os sentidos que lhes são atribuídos no conto.

A escritora realiza outras inversões que reforçam o deslocamento realizado no seio da formação discursiva dominante – o senso comum. “Céu atrelado nas nuvens, mar atrelado nos barcos, terra atrelada nas árvores, pessoas atreladas nas pessoas”. (GROSSMANN, 1977, p. 24) Ao “atrelar” elementos maiores – céu, mar, terra – aos elementos menores – nuvens, barcos, árvores – apresenta-se a inversão, visto que o senso comum “atrela” o particular ao geral. Contudo, o quarto elemento “pessoas atreladas nas pessoas”, não é maior ou menor, mas sim, igual, o que causa um impacto semântico diante da grandiosidade que envolve as palavras céu, mar e terra. Esse emprego faz com que o leitor realize um gesto de interpretação com vistas a atribuir sentido.

A narrativa do “episódio”, para o qual o cenário estava preparado, também se constitui em um gesto de interpretação da escritora sobre um fato supostamente ocorrido naquela manhã de 1968.

Ianina prende um dos respiros, como consequência suspira em seguida, acomete-se-lhe a ideia de que algo se modifique. Em fragorosas ruínas se desmorone. Tudo, contudo, continua suspenso, por si respirando, em silêncio, como se se preparasse para um súbito. Daí o salto, dentro de sua bomba, na cápsula de si quando surge ladeira abaixo para cima, o *Galaxie*, azulíssimo. Procura enxergar, dentro distingue três homens na

frente, por três mulheres escoltados atrás, meia incerta garantia ao equilíbrio do grupo.

O carro mais se aproxima, prossegue a cena. Então emparelha com o tribal trio no passeio, mantendo o compasso, atrás o velho. Com altíssima fidelidade, emitem em trânsito, em direção à moça, os canibais antropófagos rugidos. Agora, encontrados todos no ponto de convergência, Ianina que desce, o velho que progride, o trio que caminha, sintonizam os melócidos ouvidos, procurando com distinção traduzir sem consegui-lo, evidente, os sons transmitidos.

Baqueiam as crianças, assustam-se. O velho, então, o longuíssimo apontador, a curvíssima unha, aponta para o outro lado aos que estão no Ford. O chofer, preso de assalto, gira sua órbita de planeta ao lado oposto, sua máquina, automada, justo entra pelo portão de ferro trancafiado com cadeado do cemitério, abrindo-o do lado direito do muro, rola rápido ao azul do mar, consigo levando as seis pessoas – das quais não sobrou, nenhuma.

No silêncio criado, postônico, um urro do velho, fechando, com sua lata este segue, e segue o trio, e segue Ianina. Ninguém viu nada, enquanto vem já, do mesmo sítio e sentido, um outro veículo pretíssimo e prestíssimo, que a presença daquele portão aberto, o cemitério, suga para dentro de seu pátio, parqueado. Em torno deste, que o ficou sendo, estão comungados o guarda que surgiu não se sabe de onde, o congregado, logo alguns fotógrafos diletantes, a guardiã da necrópole resfolgante de dentro da sua morada *in loco*, loira e azulina, anglicíssima, querubínica.

O chofer, zonzó, nada sabe do ocorrido, nada sabe explicar senão que nada sofreu, está salvo. Fotografias continuam sendo ininterruptamente batidas, o chofer recupera a sua viatura, há já dois guardas fechando o recém-aberto portão, o que, volátil, foi grupo, se dispersa. (GROSSMANN, 1977, p. 24-25)

Nas efemérides soteropolitanas, consta que o acidente que abriu o lado direito do portão do cemitério foi o do “veículo pretíssimo e prestíssimo” – formação discursiva dominante – atribuição realizada a partir do depoimento dos guardas e das fotografias tiradas. Mas a “outra” formação discursiva desloca para o *Galaxie* azul a autoria do acidente. Esse gesto de interpretação da escritora interfere no pré-construído, a partir do interdiscurso. A autoria do acidente atribuída ao segundo veículo é confirmada também porque “Daquelas náuticas pessoas, no bólido atra-

ídas pelo canto da sereia no passeio, pena, nunca mais se soube”. (GROSSMANN, 1977, p. 25)

Entretanto, a escritora mantém elementos parafrásticos para, em seguida, realizar os deslocamentos. Oliveira (1991) observa o emprego simbólico das cores. A cor azul indica sonho, felicidade, tranquilidade, portanto, de uma forma suave – “azulíssimo”, “azul do mar” – é narrado o acidente no qual seis pessoas morrem. A cor preta simboliza a dor, a luta e no segundo acidente – com um veículo “pretíssimo e prestíssimo” – não houve morte, aliás, “o chofer nada sofreu”. Observa-se também que à época os carros de cor preta, em sua maioria, eram oficiais. Ligando-se os dois acidentes, obtém-se:

Quadro 1: relação entre os dois acidentes

<i>Galaxie azulíssimo</i>	veículo pretíssimo
rola ao azul do mar (= liberdade)	o cemitério suga para dentro do seu pátio, parqueado (= prisão)
seis pessoas morrem	nenhuma pessoa morre
ninguém vê o acidente	várias pessoas veem o acidente

Fonte: Oliveira (1991, p. 167)

O primeiro acidente foi, portanto, o mais trágico – na formação discursiva dominante – mas foi caracterizado com uma linguagem amena, enquanto o segundo, caracterizado com uma linguagem mais vigorosa, não teve nenhuma consequência grave.

O conto é historicamente marcado:

Agora, no entanto, fechar-se de 1968, resta o consolo, o portão de novo erguido, de já poder o lugar ser visitado, o ocorrido, em sua parte conhecida, manuseado nas efemérides da britânica metrópole em seu ano britânico, na reflexão do que naquela encruzilhada ocorre, um dos locais,

aliás, estatisticamente, o dado importa, mais férteis de acidentes fatais no perímetro da *urbs*. (GROSSMANN, 1977, p. 26)

As inversões apresentadas no conto em questão, por meio da metáfora, podem refletir o fim da liberdade, condenada a ficar para sempre no fundo do azul do mar, sem o conhecimento de ninguém, visto que em 13 de dezembro de 1968 foi emitido o Ato Institucional Nº 5 (AI 5), considerado o mais duro golpe na democracia, que deu poderes quase absolutos ao regime militar. A censura, então, vai estabilizar os sentidos em torno de “certo” e “errado”, “permitido” e “proibido”, a partir do senso comum “do que não se deve esquecer”, estabelecendo a formação discursiva dominante. Daí a necessidade de “refazer o muro” e reerguer o portão, ou seja, restabelecer a “ordem” na “encruzilhada”, local onde se encontram ideologias diversas, mas que não podem “derrubar o muro e o portão” da ordem em direção ao progresso.

Nesse gesto de interpretação que ora se faz, as referências aos gregos podem significar a democracia que foi silenciada e as referências à Grã-Bretanha podem ser identificadas com as medidas de repressão, com a ordem e o progresso. Essas atribuições de sentido têm formulações diferentes do mesmo dizer sedimentado – paráfrase – ao mesmo tempo em que se percebe o movimento entre o simbólico e a história – polissemia, porque, enquanto os jovens sonhadores eram tragados ao abismo, a “classe média” permanecia espectral, semiadormentada, quase-gasosa e a burguesia estava morta, pois, de um lado, havia o portão de ferro e o muro do cemitério e o abismo; do outro, grade de ferro e muro da mansão, “blindada”. “No meio, obviamente como se diz, cartesiana, a rua.”

Os questionamentos que figuram no conto conduzem à reflexão sobre a aparente imobilidade das coisas. A aparente aceitação da espoliação dos direitos, das notícias e das artes censuradas. Imobilidade aparente, pois a reverberação da liberdade não pode ser ocultada nem fixada.

Ali está concreta no que não se vê, palpável, no entanto, esta qualidade da vida que se quer saboreável. A inrigidez circulante de tudo sobre a terra imóvel, aparência! Tudo fixado, no entanto, com pontas de alfinetes? Por que lá onde somos vistos somos também estrelas? E em que escuridão bate a nossa claridade? (GROSSMANN, 1977, p. 24)

A figura do preto velho, da mãe e das crianças:

Vem o preto velho, enroupado, seminu em seus andrajos, seus bordões envernizados pelo uso, três anéis de couro nos dedos de cada mão, o transmissor de lata que lhe serve de alto-falante, mais a branquíssima barba, presença oblíquo da Índia para que não fique a manhã sem seu anjo. À frente vem a mãe, com seu biquinho e seu biquini, velado por uma gaze, em cada mão um dos rebentos. E nela tudo, como tudo em torno, farfalha. (GROSSMANN, 1977, p. 24)

A não aceitação da repressão, a aparente imobilidade das pessoas e a resistência de alguns ligam-se à primeira personagem descrita acima, o preto velho, a qual pode ser interpretada como uma alusão a Mahatma Gandhi e a Martin Luther King. O primeiro foi um dos idealizadores e fundadores do moderno estado indiano e um influente defensor do *satyagraha* (princípio da não-agressão, forma não violenta de protesto), como um meio de revolução. O princípio do *satyagraha*, frequentemente traduzido como “o caminho da verdade” ou “a busca da verdade”, também inspirou gerações de ativistas democráticos e antirracismo, como Martin Luther King, falecido em 4 de abril de 1968, ano de datação do conto. Enquanto que a mãe, “com seu biquinho e seu biquini, velado por uma gaze” pode representar a alienação das pessoas, preocupadas em aproveitar a praia, o sol e as tendências na moda. A única personagem nomeada no conto é “Ianina, que sai da igreja, a pupila que mais alto se situa, portanto tudo abrange”. (GROSSMANN, 1977, p. 23)

E Ianina, que tentando um pouco mais penetrar em visita ao cemitério, ouviu da guardiã, o serafim, que visitas só depois de refeito o portão, recolado no refeito muro. Enquanto este aberto, por estar aberto, entrar, por lógica, não seria possível, somente quando fechado. Enquanto este aberto, por estar aberto, entrar, por lógica, não seria possível, somente quando fechado. Interessada, como prova de interesse, interrogou a Ianina se tinha lá mortos, ao que, sem sorrir, respondeu, “nem tanto”, deixando o superfino dos pontos, voluta, grega urna no ar, elegantíssimo, suspenso. (GROSSMANN, 1977, p. 25)

Portanto, na visão repressora, apenas após o restabelecimento da “ordem” é que se pode seguir em direção ao progresso. E a resposta sugeridamente enigmá-

tica de Ianina, demonstra o suspense da inversão lógica, o que aponta para uma incômoda lembrança de um equívoco, possibilitando o deslizamento de sentidos, recuperáveis pelas condições de produção, visto que é no real da língua que a contradição apresenta nuances, ou seja, que o linguístico e o histórico se articulam. Não se pode perder de vista que a constituição do discurso se dá a partir do encontro da Linguística com a Ideologia.

Então, pode-se interpretar a passagem – “Daquelas náuticas pessoas, no bólide atraídas pelo canto da sereia no passeio, pena, nunca mais se soube [...]” (GROSSMANN, 1977, p. 25) como uma representação das pessoas que lutam pela liberdade e que acidentam o muro da repressão, derrubando-o em parte, mas que rolam ao “azul do mar”, desaparecendo nos porões da ditadura. A figura da sereia (do grego – Σειρήνας), ser mitológico, parte mulher e parte peixe, funciona como uma “explicação” para o acidente com o *Galaxie* azul, visto que a escritora não esclarece o motivo do acidente. Na formação discursiva dominante – senso comum – as sereias eram tão lindas e cantavam com tanta doçura que atraíam os tripulantes dos navios que por ali passavam para que fizessem colidir suas embarcações nos rochedos e afundassem, finalizando por morrerem afogados. As referências aos “gregos”, ao fatalismo do acontecimento e à “sereia” podem, por meio da polissemia do interdiscurso, também apontar para um deslocamento do “sentimento britânico” daquele ano em Salvador, o qual está inscrito nas efemérides soteropolitanas – arquivo.

“A ligação entre o que faz de um homem um ser simbólico e o homem como ser histórico está na interpretação”. (ORLANDI, 1996, p. 95) Os fatos reclamam sentidos e o homem está condenado a significar, é esta relação, no que tange ao significar, que constitui o cerne do gesto de interpretação e sua eficácia ideológica.

Esses gestos, por sua vez, não se dão no vazio. A noção de arquivo é aqui esclarecedora. O arquivo, ou o discurso textual, diz Pêcheux (1980) é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. Há gestos de leitura que constroem o arquivo, que dão acesso aos documentos e que dão o modo de apreendê-los nas práticas silenciosas da leitura “espontânea”. Essas leituras são organizadas e elas dispõem sobre a relação do literal e do interpretativo. (ORLANDI, 1996, p. 95)

Todo discurso é um deslocamento na rede de filiações (interdiscurso) e este deslocamento se estabelece justamente em relação a uma filiação (memória),

a qual sustenta a possibilidade de se produzir sentido. “O movimento é o de, ao inscrever-se, deslocar”. (ORLANDI, 1996, p. 93) Por isso, cada acontecimento discursivo é inédito e o retorno da memória não é reprodução, o que não implica, por si, que haja um sentido “novo”, uma transformação no sentido, uma ruptura, visto que a própria mudança resulta de uma relação com o mesmo. Onde está o mesmo (paráfrase), está o diferente (polissemia).

## CONCLUSÃO

Nesse breve gesto de interpretação, procura-se verificar como a interdiscursividade permite a atribuição de sentidos e se observam, no conto, deslocamentos do senso comum, fortemente marcados ideologicamente, que só são possíveis por meio de inversões. Pela interpelação ideológica do indivíduo tem-se, segundo Pêcheux (1988, p. 261), o sujeito do discurso, o qual é formulado a partir da identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina; nessa identificação é que o sentido é produzido e, concomitantemente, o sujeito é produzido.

Os deslocamentos e as inversões, ambos trabalhados sobre o arquivo, no interior do interdiscurso, são possíveis, segundo Pêcheux (1990), porque o discurso constitui o ponto de encontro entre a paráfrase (arquivo) e a polissemia (interdiscurso), o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento. Desse modo, o discurso que vai se tornando memória (memória discursiva) retoma o mesmo, mas está sempre sofrendo deslocamentos e até mesmo inversões. Numa perspectiva sócio-histórica da apreensão dos sentidos, os deslocamentos e as inversões realizados numa formação discursiva dominante são constitutivos da função-autor do discurso literário.

Essas reflexões convidam a que se percebam as diferentes tomadas de posição do sujeito leitor ou discursivo como gestos de interpretação que assinalam a inscrição de um Outro, seja na ideia do interdiscurso, seja nas diferentes posições-sujeito, seja na complexidade das formações discursivas que se opõem e se entrecruzam. Dessa maneira, no que diz respeito aos sentidos, essa relação entre o mesmo e o Outro é o fio condutor dos trabalhos que investigam a materialidade discursiva.

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- GROSSMANN, J. Episódio no passeio. In: GROSSMANN, J. *A noite estrelada: estórias do ínterim*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 23-26.
- INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.
- OLIVEIRA, E. G. de. *Elementos enunciativos textuais: análise de um conto de Judith Grossmann*. 1991. 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas: Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. (Org.). *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Pontes: Labeurb, 2003.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi e outros. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

# Discurso e corpo

---

## normativização, normalização e controle

Iraneide Santos Costa<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no projeto *A construção de identidades na mídia: estudos das relações entre discurso, cultura e sociedade*, em torno do qual temos feito nossas pesquisas no Departamento de Letras Vernáculas/UFBA. Ele se delinea a partir do seguinte questionamento: como, no texto publicitário, se dá o controle sobre o corpo? A partir daí, desdobram-se outras questões, tais quais: esse controle ocorre no âmbito da medicina e/ou da estética? Até que ponto se (des)qualifica o corpo natural? Ou ainda: em que medida se dá o imbricamento entre a concepção desse corpo natural e a adequação à norma, tornando-se o corpo o principal suporte no qual se inscreve o poder da autoridade?

Um dos fundamentos teóricos que alicerçam este estudo é o de que o poder é uma complexa situação estratégica em uma sociedade dada, sendo o corpo alvo privilegiado dos mecanismos das relações de poder. Ora, é inegável que, nos nossos dias, se dá de maneira bastante incisiva o controle social através do corpo, uma vez que vivemos imersos em um universo eivado de prescrições, que estabelecem gestos, comportamentos, hábitos, atitudes e discursos que devemos adotar. É justamente disso que nos fala Foucault (1987), quando desenvolve uma economia política do corpo, o qual define em termos de materialidade, isto é, como matéria que tende continuamente a experimentar uma variedade de operações, tanto simbólicas quanto físicas: deve fazer-se dócil, submisso, erótico, utilizável, produtivo etc. É interessante salientar ainda que estas técnicas de controle e codificação do

---

1 Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia.

corpo vivo, como *locus* por excelência da subjetividade, também produzem efeitos de verdade.

Uma vez que a publicidade se configura como um espaço privilegiado em que se instaura essa prática de poder, achamos bastante proveitoso, para as discussões que se quer fomentar, utilizar como *corpus* anúncios publicitários. No que se refere ao suporte teórico que embasa as discussões a que aqui procedemos, valemo-nos da Análise do Discurso (pecheutiana) e dos postulados foucaultianos, tendo em vista que são alvo de discussão conceitos como poder, controle, disciplina, biopoder, cuidado de si, norma.

## O SUJEITO E OS CUIDADOS DE SI NO DISCURSO PUBLICITÁRIO

Partem as discussões que ora se iniciam do pressuposto de que o sujeito se constitui a partir da relação poder/saber, bem como de que os discursos do cuidado de si vigentes na nossa sociedade têm sua origem em uma Formação Discursiva, cujo domínio de saber preceitua que cuidar de si é cuidar, principalmente, do corpo: afirmar hoje que “alguém se cuida” é o mesmo que dizer que é um indivíduo que se preocupa em adequar seu corpo ao modelo tido como ideal, isto é, que tem (ou busca) um corpo magro, uma pele que não apresenta marcas do tempo etc. Esse tipo de postura há muito passou a ser vista como um traço inerente àquelas pessoas que estão de bem consigo mesmas, com os outros e com a vida. Outro dia, ouvi de um camelô, enquanto mercava seu produto: “Mulher que não se enfeita, o marido enfeita e a vizinha aproveita”, que, na verdade, parafraseia o ditado gaúcho: “Quem não se enfeita por si se enfeita”. Como o *corpus* que selecionamos para análise, esta fala e o citado ditado filiam-se a Formações Discursivas que articulam discursos e atuam como regulamentações da sua ordem, permitindo a circulação de determinados enunciados, em detrimento de outros, para definir/caracterizar qual o ideal de conduta em relação ao corpo. Ao nos debruçarmos sobre tais práticas discursivas, impossível não nos reportarmos ao que diz Pêcheux, quando afirma que os momentos de interpretação são atos que surgem como tomadas de posição, efeitos de identificação.

Alguns pontos merecem agora destaque: em primeiro lugar, verifica-se que hodiernamente se estabelece como discurso hegemônico que cuidar da beleza e da

saúde – o que, na maioria das vezes, termina por se confundir – é imprescindível para que se tenha autoestima; além do mais, constata-se que a prática do culto ao corpo busca respaldo, ora em um discurso médico, ora em um discurso estético: a meta é a saúde perfeita em um corpo cujas formas e cuja aparência correspondam ao que se concebe como ideal (ou, pelo menos, se aproximem desse ideal).

Cherryholmes (1993) afirma que as práticas discursivas, tais quais o supracitado ditado e a fala do nosso camelô, são determinadas – ao mesmo tempo que o determinam – pelo contexto social, político, histórico e institucional. Concebe-as como discurso que fabrica normas, convenções, instituições, relações e narrativas pessoais, além de definir regras para o sujeito participar desse discurso. Os objetos, enunciados, conceitos e temas determinariam a prática discursiva, possibilitando que se a encare como forma não autônoma, mas vinculada às práticas sociais.

Além disso, não se pode aqui perder de vista que a forma como o sujeito se vê e ao próprio corpo está vinculada à forma como o outro o vê, o percebe. Isso se mostra de vital importância para o sujeito contemporâneo, uma vez que, para estar bem e se sentir bem, ele deve forçosamente estar / se sentir fisicamente adequado aos padrões estabelecidos como ideais: a partir do ditado gaúcho e da fala do camelô, podemos inferir que quem não investe em sua aparência – na fala do camelô, especificamente a mulher – tem para si um olhar de rejeição (por si se enjeita), o que é reflexo de como o outro o vê: no caso da mulher, o marido a repele; ou ainda a vizinha fica alegre por poder se “aproveitar” e “ficar” com o seu marido. Vem a ser exatamente este confronto de olhares na formação do discurso que constitui relações de poder, já que produz saber, constrói verdades (como se deve cuidar do corpo, o que é ser belo, quais as medidas certas, o que é ter uma pele com “boa aparência” etc). Percebe-se, então, que há todo um sistema de (auto)representações que é responsável pela instituição de normas, padrões de corpos (e até morais), delimitando, assim, o campo do crível, do dizível, do razoável. Se voltamos ao nosso exemplo, constatamos que é visto como natural que, se a mulher não se “cuidar”, o marido procure outra: esse é o castigo que ela deve receber por não desempenhar bem o seu papel, mantendo-se bela. Isso se mostra de vital importância para o sujeito contemporâneo, uma vez que, para estar bem e se sentir bem, ele deve forçosamente estar/se sentir fisicamente adequado aos padrões estabelecidos como ideais.

Em decorrência de todo esse processo, cotidianamente/continuamente vão se conferindo sentidos aos acontecimentos, objetos, grupos sociais, pessoas,

sentimentos, desejos, em todas as esferas da vida; o que, por sua vez, termina por gerar/fomentar verdades e, assim, modos “verdadeiros” de ser, formas corretas de proceder. Não se pode esquecer de trazer para o bojo dessas discussões o fato de se partir do pressuposto de que a verdade está “circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. (FOUCAULT, 1984, p. 8)

Analisemos o primeiro texto do nosso *corpus*:

A todo instante, aparece um discurso sobre o corpo: há uma valorização desmedida de corpos ideais, que apresentam formas esculturais. Existe uma obsessão crescente, principalmente na juventude, em esculpir o corpo, buscando aperfeiçoá-lo, sendo a meta ter um corpo bonito e saudável. Na verdade, a ação sobre o corpo decorre da noção de imperfeição, que gera a necessidade de aperfeiçoamento – de acordo com o *Dicionário Aurélio* (HOLANDA, 1988), aperfeiçoar é “tornar perfeito ou mais perfeito”-, e leva a uma intervenção que propicie uma aproximação com o que o grupo estabelece como ideal. Enfim, o que se almeja é, o mais possível, alcançar (ou se aproximar de) paradigmas instituídos/legitimados pelo grupo de inserção, pois este é o único caminho para se poder ser concebido/validado como belo e saudável, e assim plenamente valorizado, querido pelos seus pares. Ora, o resultado é a instauração de todo um processo de inclusão/exclusão, que, na nossa sociedade, acontece, muitas vezes, de forma totalmente explícita, como, por exemplo, no quadro “Vô Num Vô” (programa Pânico na TV). Nele, Vinicius Vieira (Mano Quietinho, imitação de Netinho de Paula) e Carlos Alberto da Silva (Mendigo) visitavam as praias brasileiras e classificavam as pessoas – principalmente as mulheres – que lá encontravam, com Vô (se consideravam bonita), Não Vô (se totalmente fora dos padrões tidos como ideais), ou Camarão (título dado a alguém com rosto “feito” e corpo “bonito”). Isso vai ao encontro do que diz Foucault (1984), quando afirma que há um poder normalizador/dominador que, através do tempo, julga, classifica, condena, obriga as pessoas a viverem de um certo modo.

Sendo assim, (re)afirma-se a noção de controle e a ideia de que o corpo se constitui/institui como objeto e alvo de relações de poder, relações estas que, por sua vez, definem não apenas dadas atitudes em relação ao próprio corpo como também formas de sujeito. Ora, o que se verifica é que dadas visões de mundo imbricam-se a determinados saberes e discursos, o que implica estilos de vida es-

pecíficos e certos padrões corporais, tudo isso resultando na constituição de determinadas formas de sujeito.

Assim, há uma enorme procura por academias de ginástica, regimes de emagrecimento (os produtos anunciados no texto 1 propõem-se justamente a auxiliar em um regime alimentar adequado), cirurgias plásticas, acompanhamento de *personal hair*, *personal trainer*, e outros procedimentos que visam ajudar a alcançar o “corpo ideal”. Observa-se, todavia, que as discussões não caminham para a obtenção de um “corpo livre”, mas, pelo contrário, a maior atenção, dedicada ao corpo e às inúmeras práticas a ele relacionadas, apenas solidifica e reforça seu controle e sua dominação. Se nos voltamos para o texto 1, por exemplo, observamos que o “direito de ser livre”, de poder sair de si, é um privilégio restrito apenas aos que possuem uma silhueta longilínea. Em outras palavras, a conquista da “liberdade” estaria sujeita à obediência de certos pré-requisitos. Enfim, o corpo permanece um simples consumidor de bens e serviços, submetido a um regime de “poder”.

Trata-se o texto 1 de um anúncio da Batavo.<sup>2</sup> Ele está dividido em dois planos. No primeiro, que ocupa a maioria do espaço, há a foto de uma mulher branca e magra, que aparece apenas da cintura para baixo e trajando um vestido curto. Ela se encontra ao lado do que seria uma pretensa placa de trânsito (de cor amarela), com os seguintes dizeres: “Use saia. Saia de dia, saia de noite, saia de si”. No canto esquerdo, no alto do referido plano, vê-se também a logomarca da Batavo e, abaixo, o texto verbal: “De bem com você”.

No segundo plano, que se localiza no rodapé do anúncio, há a foto de cinco produtos da Batavo, ao lado da seguinte materialidade verbal: “Não se reprima. Pense light. Nova linha Batavo Pense Light”.

## **ANÁLISE**

Ao observar o texto 1, verifica-se que no corpo têm lugar processos de subjetivação e que estes podem ser vistos como mecanismos sociais, já que relações de poder-saber que se instauram definem:

- a aparência que o corpo deve ter: ser magro;
- a forma como é percebido: é ele avaliado de acordo com sua aparência;

---

2 Disponível em: <[http://nfui.eu.blogspot.com/2009\\_07\\_01\\_archive.html](http://nfui.eu.blogspot.com/2009_07_01_archive.html)>. Acesso em: 16 mar. 2013.

- como se insere: apenas a quem tem o corpo esbelto é permitido sair de noite, sair de dia, sair de si, usar saia; ou seja, o processo de inclusão – ou exclusão – social está vinculado ao fato de se estar de acordo com o padrão corporal exigido;
- atitudes corporais que podem/devem ser adotadas:
  - não se reprimir, isto é, viver intensamente;
  - fazer uso dos produtos do anúncio, que não só representam uma forma de viver intensamente, como ainda propiciam que se tenha um corpo dentro dos padrões e assim lhe seja permitido se liberar. Forma-se, então, um círculo vicioso, em que o produto anunciado desempenha papel importante, já que responsável pelo desencadear de todo o processo.

Assim sendo, define-se o que se pode – ou não – fazer; como se deve – ou não – ser. Ou seja, a posição de sujeito que o indivíduo ocupa está vinculada a suas medidas; a imagem que constrói de si passa pela questão de se ver – ou não – como alguém com peso/forma/aparência ideais. No saber que configura a Formação Discursiva que está determinando o dizer deste anúncio, há algumas regras – aceitas como verdadeiras – que devem ser obedecidas, se o indivíduo quer ter direito a “sair de si”, a ser feliz.

## **(RE)MODELAGEM CORPORAL: UMA GUERRA SEM FRONTEIRAS**

Nos dias de hoje, ao enfrentar o desafio de adequar o seu corpo ao padrão vigente, o sujeito pode se valer de uma grande diversidade de tecnologias historicamente constituídas, tais quais atividades físicas, cremes, hidratantes, filtros solares, suplementos alimentares, chapinhas, dietas, cápsulas, shampoos etc. Embora esta seja uma guerra empreendida pelas mulheres, desde sempre, ultimamente ela rompeu inúmeras barreiras, tais quais:

1. de gênero: ao homem atualmente também cabe despender cuidados com o corpo, sem que, por tal atitude, seja colocada em cheque sua “masculinidade”. A partir disto, vemos surgindo figuras como o metrossexual, o retrosssexual;

2. sociais: há cremes que se ajustam aos mais variados bolsos. Fazer cirurgia, por exemplo, deixou de ser coisa apenas de madame;
3. etárias: há toda uma indústria voltada para as crianças, o que pode ser rastreado no próximo texto.

Passemos, pois, à nossa segunda análise:

Trata-se o texto 2 de um anúncio da linha infantil dos produtos da Johnsons Baby.<sup>3</sup> Ele também está dividido em dois planos. No primeiro, que ocupa a maioria do espaço, há a foto de uma mulher debruçada sobre um bebê, que se encontra deitado, com quem brinca. Ambos aparecem sorrindo em uma cena que sugere um momento de profunda intimidade entre mãe e filho. Logo abaixo, há o seguinte dizer: “Cabelo gostosinho para cafuné. Pele macia. Abraço gostoso. Mãe sabe que todos esses presentes são inesquecíveis. Uma homenagem da Johnsons Baby ao Dia das mães”.

Em um segundo plano, que se situa no rodapé do referido anúncio, há vários produtos da linha em questão, ao lado da seguinte materialidade verbal: “Do seu toque, nasce um mundo melhor”.

## **ANÁLISE**

Se, por um lado, vem sendo o corpo, para além de sua aparente naturalidade, objeto de muitos saberes, alvo de práticas como a normalização; por outro, cada vez mais, verifica-se que o corpo natural é desqualificado, desvalorizado, uma vez que visto como imperfeito e, sendo assim, passível de modificação na busca de um ideal: nenhuma parte do corpo, nenhum grupo escapa à normatividade. Ao nos debruçarmos sobre o texto 2, verificamos que é no cabelo do bebê e na sua pele que se detectam possíveis problemas, ou seja, onde se verifica que há necessidade de intervenção. Infere-se da sua leitura que, para fazer com que o seu bebê se ajuste ao padrão, isto é, tenha o que todo bebê deve ter – cabelo “gostosinho para cafuné” e pele macia –, a mãe pode/deve dispor de valiosos aliados: os produtos do anúncio.

No *corpus* analisado, aqui especificamente o texto 2, desvela-se todo um arsenal tecnológico, todo um conhecimento científico (no supracitado texto, por exemplo, rastreia-se um discurso médico que preconiza que os produtos ofereci-

---

3 Disponível em: <<http://www.johnsonsbaby.pt/cuidados-de-bebes/produtos.html>>.

dos são hipoalérgicos, dermatologicamente testados, possuem ph equilibrado), que possibilitam ao corpo superar a sua condição de natureza, isto é, aprimorar-se, corrigir erros, ir, enfim, em busca da perfeição. Observa-se que todo o texto 2 se engendra a partir do pressuposto de que “naturalmente” o bebê não tem nem o cabelo gostosinho, nem a pele macia; logo, há a necessidade de reconstruí-los, sendo isso algo que sua mãe pode/deve lhe proporcionar, ao fazer uso dos produtos anunciados.

## O BIOPODER

Foucault (1988) concebe uma “tecnologia de poder centrada na vida”: o biopoder. Outro conceito também bastante relevante na teoria foucaultiana é o da biopolítica, que tem como um dos seus precípuos postulados que os mecanismos de poder-saber e os fenômenos ligados à vida são visceralmente imbricados; além do que, elege o corpo como espaço privilegiado de atuação, em que se investe e, que, sendo assim, se engendra conforme a ordem política, social, normativa. Observa-se que os mecanismos da normalização disciplinar e do biopoder terminam por se constituir em instrumentos da objetivação (no texto 3, a seguir, o modelo é totalmente codificado em números) e da subjetivação do indivíduo moderno. Em outras palavras, os processos de normatização/normalização dos comportamentos, das condutas, das necessidades, dos anseios teriam na pretensa neutralidade do discurso científico seu principal esteio e na gestão da vida seu principal objeto: isso pode ser verificado no texto 3, em que, a partir da apropriação de um discurso médico e, assim, científico, o que confere ao que se diz *status* de verdade e autoridade, se desenrola todo um processo de medicalização do indivíduo (batimentos cardíacos, temperatura etc.), que tem como meta gerenciar sua vida.

Vêm a ser, pois, as práticas discursivas – e os textos midiáticos o são – os elementos teóricos que integram o poder normalizador, ou seja, discursos científico, filosófico, religioso, estético entre outros. Já as “técnicas de controle corporal, regulamentos administrativos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições, técnicas de organização espacial, técnicas de higienização” vêm a constituir os elementos não discursivos ou práticas desse poder. (FOUCAULT, 1996) Se nos debruçamos sobre o texto 3, observamos que o monitoramento a que procede se dá

a partir da conversão do homem e seu dia a dia a números. Uma vez que estas técnicas de controle e codificação do corpo constroem subjetividade e também efeitos de sentido, a constituição do sujeito, numa dada cultura, processa-se através de determinadas práticas e discursos, enquanto subjetividade, ou seja, “[...] o indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu”. (FOUCAULT, 1984, p. 183-184)

Trata-se o texto 3 de um anúncio da Becel,<sup>4</sup> de duas páginas centrais. Na primeira, a da esquerda, há, em cima, a seguinte materialidade verbal: “Na sua vida, existem muitos números. E o número do seu colesterol, você sabe qual é? Chegou a linha Becel Pro-active” (em letras verdes e grandes). Logo abaixo, em letras pretas e em fonte menor, há o seguinte dizer: “Com fitoesteróis que auxiliam na redução da absorção do colesterol dia após dia”

No plano inferior desta mesma página, há a foto dos produtos da supracitada linha, na bancada de uma cozinha.

Na segunda página, no canto superior, há a logomarca da Becel e, abaixo, o seguinte texto verbal: “Ame seu coração”.

Ocupando toda esta página, há a foto de um homem de pijama, tendo em uma mão o jornal e, na outra, um iogurte da referida marca, que leva à boca. O que chama a atenção neste anúncio, é que, tanto o homem, quanto os objetos que compõem a cena, são codificados em números:

Números referentes ao homem: sua altura (1,83 m), seu QI (135), sua temperatura (36° C), seu bpm (82).

Números referentes aos objetos: iogurte (170 ml); jornal (08/05/2009; R\$ 2,50); relógio (08:12).

## **ANÁLISE**

Ultimamente, constata-se que a coerção exercida sobre o corpo se respalda principalmente em saberes racionais e científicos, o que pode ser claramente rastreado no texto 3:

- na apropriação de um discurso médico, pois os produtos anunciados:

4 Disponível em: <<http://www.becel.com.br/Consumer/CholesterolAdvice/ProActiv/Home>>.

- se autotransclassificam como alimentos funcionais, isto é, alimentos nutracêuticos, aqueles que colaboram para melhorar o metabolismo e prevenir problemas de saúde; no caso dos supracitados produtos, são focados na saúde do coração.
- possuem fitoesteróis, que reduzem a absorção do colesterol dia após dia.
- na leitura/entendimento que se faz do homem, que tem tanto o corpo como os objetos de que se vale codificados/decodificados, desvelados através de números, o que termina por propiciar que se crie a imagem de quem diz como alguém que detém conhecimento, que tem completo domínio sobre o tema de que se trata.

Há, portanto, todo um arsenal de saberes científicos referendando o ato disciplinar de manter determinada dieta alimentar, com o uso do produto anunciado, já que é aquela abonada por um denso discurso científico, o qual visa justificar a obrigatoriedade do ato e assim fazer com que esta submissão se dê de forma dócil. Isto termina por fazer com que interpretações do próprio sujeito, ao se confrontarem com o olhar do outro, principalmente quando este outro está fundamentado em saberes científicos, sejam desautorizadas: a leitura que o “outro” faz do sujeito tem mais poder que a leitura a que ele próprio procede, ou seja, as interpretações do sujeito do próprio corpo perdem a validade diante de normas científicas. No caso do texto 3, os parâmetros são estabelecidos por números, sabendo-se que não é o próprio sujeito que os determina, visto que há uma autoridade médica, embasada em saberes científicos, que cria normas classificatórias para o corpo humano: é ela quem, por exemplo, estabelece qual a temperatura que um corpo saudável deve apresentar; qual o índice de colesterol ideal. Não ditos, mas subentendidos conduzem à seguinte conclusão: caso o indivíduo esteja fora destes padrões, deve procurar alcançá-los, podendo neste embate contar com todo um arsenal científico e tecnológico. É justamente aí que se inserem os produtos da Becel, pois se propõem a fazer com que se alcance o índice de colesterol estabelecido como ideal.

Outro aspecto relevante também é o fato de, no biopoder, apenas os especialistas estarem autorizados, tanto a determinar a norma, como a prescrever quais procedimentos devem ser adotados, o que deixa transparecer a autoridade de que se reveste, em nossa comunidade, o saber científico, advinda principalmente do

caráter de “verdade” e de suposta neutralidade que lhe são conferidos. Como uma das principais consequências desse processo, aqueles tidos como detentores desse saber têm sua fala imbuída de credibilidade, prestígio, reconhecimento, respeito. Ou seja, a relação poder/saber perpassa por toda a biopolítica. Ao nos voltarmos para o supracitado texto, rastreamos, por trás de sua materialidade verbal e não verbal, a voz do especialista, quer seja na escolha de um vocabulário próprio, que denota conhecimento da área médica; quer seja na codificação do corpo em números, o que revela conhecimento de critérios de avaliação de que se faz uso na atribuição dos índices. Ou seja, perpassa, por todo o dizer que aí se instaura, uma voz imbuída de uma autoridade que é totalmente avalizada por um saber científico e que aconselha a ingestão dos produtos anunciados, pois estes – seguramente – auxiliam na redução da absorção do colesterol.

Assim o sujeito se vê “obrigado” a adequar o comportamento do seu corpo àquelas normas estabelecidas, ou seja, a fazer uso dos produtos da Becel. Obviamente, que o argumento da medicina é muito forte, uma vez que fica sempre evidente que tudo o que é proposto objetiva o bem do sujeito; as normas visam a obtenção de um corpo saudável: aqui, especificamente, o produto anunciado se propõe a reduzir a absorção do colesterol, que é associado a problemas cardiovasculares.

## **SER BELO É SER SAUDÁVEL**

Observa-se que a linguagem constrói o corpo e o faz materializando discursos tais quais o discurso médico, o discurso midiático, entre outros. Isso vem a deflagrar um processo através do qual se classifica, se nomeia este corpo, se define como ele deve ser (ser jovem e magro é sinônimo não só de beleza, mas também de saúde). Cria-se, pois, uma necessidade de organizar as naturezas corporais, de definir padrões, de promover classificações, excluindo formas tidas como inadequadas, como não saudáveis, no afã de naturalizar as formas aceitáveis/oportunas/esperadas, tudo isso em consonância com um discurso concebido no bojo da sociedade. Na verdade, é o corpo arena onde se conciliam os mais distintos saberes – o científico vem a ser um dos mais fortes dentre eles – , constituindo-se assim em construto sócio, histórico, cultural e ideológico, ou seja, uma vez que é superfície sobre a qual se inscreve o sociopolítico e o cultural são os saberes em que se

respaldam as Formações Discursivas que permitem e instituem o olhar sobre ele. Assim, a maneira como se significa o corpo imbrica-se ao social, ao político, ao ideológico, ao cultural, sendo ele concebido como o verdadeiro objeto do mercado econômico/social/cultural.

Trata-se o texto 4 de um anúncio de um produto emagrecedor, o LibraCONTROL.<sup>5</sup> O anúncio possui dois planos: no primeiro e maior plano, há, à esquerda, a foto de uma mulher branca e magra, trajando calcinha e camiseta justa e curta. Algumas partes de seu corpo, tidas como mais propícias à flacidez e gordura localizada (parte interna do braço, abdômen, parte interna da coxa, parte externa da coxa), estão marcadas com círculos da cor roxa (mesma cor da embalagem do produto). À direita do anúncio, encontra-se uma foto do produto e, abaixo, os seguintes dizeres: “Tecnologia contra os quilinhos irritantes” (em destaque). “Ninguém precisa mais sofrer para se ver livre daqueles quilinhos que parecem resistir a qualquer esforço. Agora existe um programa moderno e saudável para você acabar com eles. Chegou LibraCONTROL. Você no controle.<sup>6</sup> Composto de ingredientes naturais: óleo de cártamo, cafeína e teobromina, chá verde”. Abaixo há uma foto do produto bem como um gráfico que indica como ele age no corpo.

No segundo plano, que fica no rodapé, o anunciante afirma que o produto pode ser encontrado nas principais redes de farmácias e lojas de suplementos e enumera algumas dessas, com seus respectivos telefones.

## **ANÁLISE**

A Formação Discursiva que determina o dizer das formulações presentes no anúncio está configurada no saber segundo o qual o uso de produtos que auxiliem na perda de peso é prática e técnica de embelezamento legítimas, através das quais a mulher se constitui e se reconhece como sujeito que governa seu corpo.

No supracitado texto, o discurso sobre o corpo trava-se em torno de um jogo que determina o poder dizer sobre ele – corpo –, significando-o, demarcando a forma como deve ser (o corpo deve ser magro, jovem, livre das gordurinhas localizadas), comportar-se (fazer uso de recursos que promovam sua adequação ao modelo estabelecido), assumir-se (como adequado ou inadequado, arcando com as benes-

5 Disponível em: <[http://www.libracontrol.com.br/?utm\\_source=sites&utm\\_medium=twitter](http://www.libracontrol.com.br/?utm_source=sites&utm_medium=twitter)>.

6 Disponível em: <[www.seuprogramaantigordurinhas.com.br](http://www.seuprogramaantigordurinhas.com.br)>.

ses ou sanções que isto traz). No saber da Formação Discursiva que determina o dizer deste anúncio, eliminar os quilos a mais é não apenas uma questão estética, mas também de saúde, ou seja, o produto é aliado na conquista não só da beleza mas também do bem-estar.

Ao entrar no site do produto, encontramos as seguintes informações:

Paullinia Cryan é uma planta originária da região do alto Amazonas. Estudos mostraram que a ingestão desta semente em pó, pode auxiliar na prevenção de trombozes, enxaquecas, câimbras e arterioscleroses. Seus nutrientes: cafeína, proteína, tanino, potássio, fósforo, ferro, cálcio, tiamina e vitamina A, possuem propriedades que ajudam na regularização do aparelho gastrointestinal, aliviando-o de fermentações anormais, flatulência e diarréias.

A Paullinia Cryan tem um leve efeito diurético e pode auxiliar na moderação do apetite, sendo usado atualmente em fórmulas para emagrecimento.

O óleo de Cártamo é um antioxidante natural que possui propriedades que podem acelerar o metabolismo das gorduras, auxiliando assim, no controle da obesidade. Estudos indicaram que esse óleo contém substâncias que atuam obrigando o organismo a usar a gordura acumulada como combustível, contribuindo para uma maior eliminação de gordura. Isso acontece porque seus nutrientes conseguem inibir a ação de uma enzima específica (LPL - Lipase Lipoproteica).

O óleo de Cártamo combate o colesterol nocivo e atua no organismo gerando mais saúde e prevenindo contra algumas doenças (segundo o Journal of Medicine).

A Caméllia Sinensis é uma planta originária da Índia possui propriedades terapêuticas e cosméticas considerada, atualmente, uma aliada da saúde por ser rica em bioflavonóides – substâncias antioxidantes que ajudam a neutralizar os radicais livres responsáveis pelo envelhecimento celular precoce. Está comprovado que o chá verde acelera o metabolismo e ajuda a queimar gordura corporal.

Estudos realizados na Suíça, com três grupos de pessoas, mostrou que o grupo de controle que recebeu o chá verde teve aumento de 4% na velocidade de combustão das calorias no organismo e de 5% na queima de calorias em relação aos outros dois grupos pesquisados.

Existem estudos que comprovam que o chá verde ajuda a diminuir as taxas de colesterol e tem ação antiinflamatória, pois ativa o sistema imunológico, através dos seguintes ingredientes: manganês, potássio, ácido fólico, as vitaminas C, K, B1 e B2, e tanino que também ajudam a prevenir doenças oriundas da má circulação, além de auxiliar na diminuição das taxas do LDL (colesterol que faz mal à saúde) e fortalecer as artérias e veias. (LIBRACONTROL INTEGRALMÉDICA, [20--])

É interessante ressaltar alguns aspectos do referido texto:

- a. não se estabelece nele uma fronteira definida entre o âmbito da doença e o âmbito da beleza. Ser belo é ser saudável; só é saudável quem é belo. Além do que, ser belo é ser magro. O que se verifica é que se enleiam/se confundem saúde e estética; não havendo limites bem demarcados entre o que vem a ser problemas de saúde e/ou de beleza;
- b. pode-se rastrear nele o que diz Foucault sobre biopoder, tendo em vista que se verifica que aí apenas os especialistas estão autorizados, tanto a determinar a norma como a prescrever quais procedimentos devem ser adotados, além de se valer de discurso médico e de citar pesquisas que dão caráter científico – e, assim, de verdade – a suas afirmações, chama a autoridade do *Journal of Medicine* para validar o seu dizer, ficando bastante evidente que a relação poder/saber perpassa por toda a biopolítica;
- c. deixa-se claro que todas as regras se pautam em saberes que visam uma maior eficiência, bem como propiciar mais conforto, mais prazer e mais saúde para o sujeito. O poder controlador passa, pois, a ser desejado como algo prazeroso; a ser visto como um aliado.

## SER SAUDÁVEL É SER BELO

Michel Foucault (1984), ao tratar da genealogia dos poderes, discute as sociedades disciplinares, nas quais o poder exercido sobre os corpos obedece a técnicas e mecanismos que organizam o sistema de poder e de submissão. Preconiza que os sistemas de poder e de verdade fabricam sujeitos, ou seja, o poder disciplinar torna úteis e dóceis os indivíduos quer normativizando condutas, estabelecendo como se deve agir (no caso do texto 5, como se devem alimentar homens e mulheres);

quer normalizando, isto é, instituindo como se devem comportar “normalmente” homens e mulheres. É de real valia salientar que, segundo ele, o poder está fundamentalmente ligado ao corpo, já que lhe impõe obrigações, imitações, proibições (no texto em questão, o que se pode/deve comer). Instauram-se discursos sobre a saúde do corpo e as estratégias “necessárias” para mantê-lo saudável – não fumar; não comer em demasia para não ganhar excesso de peso; ingerir bebida alcoólica com moderação; controlar a taxa do colesterol; fazer atividades físicas regularmente; apenas fazer uso de alimentos saudáveis (texto 5) etc. Em suma, concebe-se o corpo como dócil, uma vez que pode/deve ser adestrado, submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.

Trata-se o texto 5 de um anúncio do Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento e do Governo Federal do Brasil, a respeito dos alimentos orgânicos,<sup>7</sup> com duas páginas. No centro do anúncio e ocupando as duas páginas, há a foto de uma família branca, composta de pai, mãe, filho e filha. Eles estão abraçados e rindo; as crianças seguram frutas. Estão emoldurados pela palavra “orgânicos” escrita com vegetação, bem como por plantas e animais. Na página à esquerda, lê-se, no alto, o seguinte texto verbal: “Dê alimentos orgânicos para seus filhos. Seus netos agradecem”. Abaixo, em fonte menor, há o seguinte texto:

Para manter o corpo em equilíbrio e a saúde em dia, é fundamental uma alimentação saudável. Por isso, você precisa conhecer melhor os alimentos orgânicos. São frutas, hortaliças, grãos, laticínios e carnes produzidos com respeito ao meio ambiente e sem utilizar substâncias que possam colocar em risco a saúde dos produtores e consumidores. O resultado são produtos da melhor qualidade, mais nutritivos, que certamente trarão mais saúde para sua família e para todo o planeta. (EMPÓRIO ORGANICO, 20--)

Na página à direita, há uma placa, inserida na foto central, onde se lê: “Entre para o mundo da vida saudável. Prefira alimentos orgânicos”. Abaixo, há as logomarcas do Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento e do Governo Federal.

7 Disponível em: <<http://sejagreen.wordpress.com/2010/06/14/10-motivos-para-consumir-produtos-organicos/&docid=XznZiFhqhMNbGM&imgurl>>.

## ANÁLISE

Segundo Foucault (1996), os discursos são organizados com o objetivo de exercer um poder através de uma ordem verdadeira que estabelece quais os saberes a serem preservados e quais serem abolidos. Assim, desenvolvem-se formas para aperfeiçoar as forças corporais (pois as tornam mais econômicas) e igualmente para diminuí-las (naqueles momentos em que poderiam transgredir a disciplina). Trata-se o discurso, então, de um conjunto estratégico de enunciados, com regularidades, que articulam o saber e o poder e operam formando objetos e sujeitos. Nas formulações deste anúncio, pode-se assinalar uma posição de sujeito que indica um saber em que ser saudável passa pela questão da alimentação, pois, segundo ele, a ingestão de alimentos orgânicos é a garantia de uma vida saudável.

Através do discurso, o corpo é “construído”, ou seja, ganha, no discurso homogeneizante dados significados, torna-se o que Foucault (1987) chama de corpos dóceis, corpos cujas forças e energias são submetidas ao controle externo, à sujeição, à transformação. Nos discursos materializados nessa formulação, percebe-se que os cuidados com o corpo passam pela adoção de alimentação saudável, o que no texto em questão implica ingerir alimentos orgânicos. O sujeito vê-se obrigado a adequar o comportamento do seu corpo às normas estabelecidas. Vem a ser, pois, o corpo, a realidade concreta dos indivíduos atingida pelo poder. No funcionamento da relação entre posições de sujeito e saber sobre o cuidado de si é que é produzida a verdade de um sujeito sujeitado pelas práticas disciplinares: nas discursividades aí presentes, amar a si, cuidar de si e de seus descendentes são tomados como atitudes legítimas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, nunca foi o corpo objeto de tantos estudos, alvo de tantas práticas como o é hoje; por outro, esta atenção que lhe é cada vez mais dispensada não leva à obtenção de um “corpo livre”, mas sim tende a consolidar, sancionar seu controle e sua dominação. Ou seja, ele é um simples consumidor de bens e serviços, continuamente sob o jugo de um regime de “poder”. Assim, os processos de subjetivação que se instauram nele/a partir dele são mecanismos sociais, já que engendrados no bojo de relações de poder-saber: a constituição do sujeito, numa

dada cultura, processa-se através de determinadas práticas e discursos, enquanto subjetividade.

Quando se trata da nossa sociedade, é preciso levar em conta, ainda, que se vê a aproximação ao que se impõe como corpo ideal como condição *sine qua non* para ser feliz. Cria-se, então, uma necessidade de organizar as naturezas corporais, de definir padrões, de promover classificações, excluindo formas tidas como inadequadas, no afã de naturalizar as formas aceitáveis/oportunas/esperadas, tudo isso em consonância com um discurso concebido no bojo da sociedade. Isso termina por conduzir a uma total desqualificação do corpo natural, já que este é visto como imperfeito. Sendo assim, deve ser melhorado, aprimorado. Para tanto, é que se conta hoje com o auxílio de todo um arsenal tecnológico, todo um conhecimento científico.

No *corpus* analisado, verificou-se que é inegável que a maneira como se significa o corpo imbrica-se ao social, ao político, ao ideológico, ao cultural, sendo ele concebido como verdadeiro objeto do mercado econômico/social/cultural; bem como que é fato, cada vez mais, em nossa comunidade, que somente os especialistas têm voz, estão autorizados a determinar normas e a prescrever procedimentos, o que é consequência da autoridade de que se reveste o saber científico, visto como guardião da “verdade”. Isto termina por fazer com que interpretações do próprio sujeito do seu corpo, ao se confrontarem com o olhar de um outro, fundamentado em saberes científicos, sejam desautorizadas. Em virtude disso, o que se percebe é que a coerção exercida sobre o corpo se respalda principalmente em saberes racionais e científicos. Observa-se ainda que esse poder controlador é desejado, visto como algo prazeroso, como um aliado, uma vez que todas as regras impostas pautam-se em saberes que visam uma maior eficiência, bem como propiciar mais conforto, mais prazer e mais saúde para o sujeito.

## REFERÊNCIAS

- CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional: crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- EMPÓRIO ORGANICO. *Alimentos orgânicos*, 20---. Disponível em: <<http://www.gobemporioorganico.com.br/home.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramallete. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOLANDA, A. B. *Dicionário Aurélio escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

LIBRACONTROL INTEGRALMÉDICA. Óleo de *cártamo*: acelera o metabolismo. [20--]. Disponível em: <<http://www.lojadosuplemento.com.br/libracontrol-integralmedica-p1154/>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

# O discurso das masculinidades

---

já-dito, pré-construído, o dizível

Fábio Araújo Oliveira<sup>1</sup>

O que será? Que será?  
Que todos os avisos  
Não vão evitar  
Porque todos os risos  
Vão desafiar  
Porque todos os sinos  
irão repicar  
Porque todos os hinos  
irão consagrar  
E todos os meninos  
vão desembestar  
E todos os destinos  
irão se encontrar  
E mesmo padre eterno  
Que nunca foi lá  
Olhando aquele inferno  
Vai abençoar!  
O que não tem governo  
Nem nunca terá!  
O que não tem vergonha  
Nem nunca terá!  
O que não tem juízo...  
Chico Buarque, *O que será?* 2009.

## INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, diversos “tipos masculinos” podem ser significados como formas de masculinidade. No Brasil, isso foi possível desde a década de 1990, depois do surgimento dos chamados “estudos das masculinidades”, que criaram, utilizaram e divulgaram a etiqueta “masculinidades”. De um modo geral, esses

---

1 Professor Assistente de Linguística da Universidade do Estado da Bahia.

estudos costumam investigar, de um lado, aspectos considerados problemáticos de construções masculinas e, de outro lado, possibilidades de construções masculinas consideradas marginalizadas ou significadas negativamente na sociedade.

Os estudos das masculinidades constituem-se como um acontecimento, na medida em que seus enunciados funcionam como um discurso fundacional,<sup>2</sup> ou seja, um discurso que se apresenta como fundador de novos sentidos. Dessa forma, esses estudos fazem parecer que é recente a abordagem de formas masculinas divergentes do que se considera a masculinidade padrão, ou seja, seus enunciados funcionam como um discurso fundacional das masculinidades. Para isso, esses estudos delimitam limites e domínios, e permitem novos gestos de interpretação.

Como acontecimento, os estudos das masculinidades instauram um presente, ao mesmo tempo em que instauram um passado e um futuro. É a temporalidade desse acontecimento que nos aponta para a compreensão de um discurso das masculinidades, que se apresenta como uma nova realidade, a partir da defesa de que o masculino é plural. Nesse discurso, há múltiplos questionamentos a respeito de qualquer forma unitária para representar tal “categoria”. Consequentemente, nele se engendram, abordam e/ou exploram “novas” e/ou diversas formas de masculinidade.

Algumas práticas do discurso das masculinidades, como a busca da ressignificação positiva da homossexualidade, a busca da afirmação da diversidade sexual e de gênero e o surgimento da identidade metrossexual, funcionam como sustentação dos dizeres dos estudos das masculinidades e na consolidação desse próprio discurso. Não queremos dizer, com isso, que elas tiveram o propósito de produzir uma realidade de visibilidade de uma pluralidade do masculino, mas que, quando essa realidade se consolidou, já existiam na memória tais práticas que, mesmo sem necessariamente se referirem explicitamente ao termo “masculinidades”, já haviam produzido, abordado e/ou colonizado, específicos tipos masculinos.

Neste trabalho, analisaremos a filiação do discurso das masculinidades a práticas discursivas do discurso da diversidade sexual. Essas práticas, instituídas pelo acontecimento do discurso das masculinidades como seu passado, questionaram a noção hegemônica e homogênea do masculino e/ou interpretaram tipos do masculino distintos de um modelo tradicional de homem. Para esta análise,

---

2 A noção de discurso fundacional foi criada por Zoppi-Fontana. (ORLANDI, 2003b)

abordaremos o conceito de memória e interdiscurso da Análise do Discurso, um conceito chave para a teoria em questão. Dessa forma, analisaremos o “já-dito”, o “pré-construído” e o “dizível” do discurso das masculinidades.

## MEMÓRIA E INTERDISCURSO

Na Análise do Discurso, memória é um conceito chave. Ele é abordado como equivalente a interdiscurso por muitos autores. Orlandi (2003a, p. 31), por exemplo, afirma que a memória participa da produção do discurso e que é fundamental o modo como ela “ativa” as condições de produção. Para a autora, a memória relacionada ao discurso “é tratada como interdiscurso”. Ao abordar o interdiscurso, ela diz que:

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base no dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2003a, p. 31)

Como vimos, para a autora, memória, memória discursiva e interdiscurso podem designar a mesma coisa na Análise do Discurso. Utilizando os próprios conceitos de interdiscurso e memória, podemos afirmar que tudo o que já foi dito sobre eles pode retornar e significar o fragmento de texto destacado anteriormente.

O já-dito mencionado por Orlandi já era uma formulação de Pêcheux (1997), na obra *Análise automática do discurso* (AAD-69). Na época da primeira publicação desse texto, ainda não havia uma teoria do discurso nem existia o conceito de interdiscurso, mas Pêcheux já refletia que:

Por oposição à tese ‘fenomenológica’ que colocaria a apreensão perceptiva do referente, do outro e de si mesmo como condição pré-discursiva do discurso, supomos que a percepção é sempre atravessada pelo ‘já-ouvido’ e o ‘já-dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas [...]. (PÊCHEUX, 1997, p. 86)

O já-dito de Pêcheux marca o início de uma longa reflexão na Análise do Discurso até chegar à formulação de interdiscurso/intradiscurso, como veremos aqui.

A partir de reflexões sobre a pressuposição, Pêcheux substitui esse termo filosófico e lógico, o já-dito, pelo termo pré-construído, desenvolvido por Paul Henry. Inscrito no novo terreno do discurso, portanto despido de qualquer sentido lógico, o pré-construído “permite pensar e apreender o interdiscurso, o conceito chave, ainda não formulado”, como nos diz Mالدیدیر (2003, p. 36), “mas sem dúvida o mais fundamental de toda a construção teórica de Michel Pêcheux”, ainda conforme a autora.

É no livro *Semântica e discurso*, escrito por Pêcheux, que o conceito de interdiscurso é explorado. O autor propõe chamar de interdiscurso, baseando-se em Althusser,

[...] a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição- subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1988, p. 162)

Isso é fundamental para compreender a interpelação do indivíduo em sujeito. Tal procedimento ocorre pela identificação do sujeito com a formação discursiva em que ele é constituído, ou seja, com aquela que o domina. A identificação sustenta-se no fato de que os elementos do interdiscurso (pré-construído e processo de sustentação) são reinscritos no discurso do próprio sujeito, instaurando sua unidade imaginária.

O conceito de interdiscurso é importante, também, ao enfocar a “lei da desigualdade-contradição-subordinação”, para a compreensão da “intricação” das formações discursivas nas formações ideológicas.

Associado ao conceito de interdiscurso, aparece, em *Semântica e discurso*, o conceito de intradiscurso, que é definido como:

[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito. (PÊCHEUX, 1988, p. 166)

O intradiscurso é o lugar em que a forma-sujeito absorve/esquece o interdiscurso no intradiscurso. Em outras palavras, a formulação do sujeito absorve/esquece os sentidos já-ditos que a constituem.

Em síntese, Orlandi (2003a, p. 33) diz que “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é nesse jogo que tiram seus sentidos”.

Segundo Pêcheux, o intradiscurso possui um funcionamento específico, que só é possível devido à própria especificidade da materialidade da língua: no texto, podem ser estabelecidas relações correferenciais, de articulação e de encaixamento, por exemplo. Nesse ponto, talvez se apresente uma importante questão: à medida que memória e interdiscurso se tornam equivalentes, as possibilidades de formulação da memória encontram-se no terreno do intradiscurso, mas uma série de registros da memória a conduz a outros territórios: fotografia, dança, arquitetura etc. Assim, um entrecruzamento entre verbal e não verbal não deixa de colocar em tensão a noção de intradiscurso.

Pêcheux (1999) aborda a relação entre verbal e não verbal no artigo *Papel da memória*. Considerando o entrecruzamento dos objetos texto e imagem, e de suas memórias, Pêcheux aponta uma dificuldade para a AD: a de tanto se referir explicitamente à linguística quanto ao simbólico, no sentido geral. É interessante observar que o autor, nesse texto, não utiliza o termo interdiscurso, mas utiliza o termo memória, cuja definição apresentamos a seguir:

[...] a memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

O autor questiona o conceito de memória, ao interrogar-se sobre onde se situariam os “implícitos”, elementos “ausentes por sua presença” na sequência lida. Também o questiona, ao se perguntar por que a AD “não dirigiria seu olhar sobre [...] os procedimentos de montagem e as construções antes que sobre as significações”. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Ao abordar a imagem, Pêcheux (1999, p. 55) considera que o “discurso a atravessa e a constitui”, portanto ela é opaca e muda, “aquela da qual a memória ‘perdeu’ o trajeto de leitura”, e não mais a imagem transparente.

Uma pergunta finaliza a questão da relação entre a imagem e o texto nesse artigo de Pêcheux (1999, p. 55): “[...] no entrecruzamento desses dois objetos [imagem e texto], onde estamos tecnologicamente e teoricamente, hoje, com relação a esse problema que, após Benveniste, Barthes designou com o termo ‘significância?’”.

Parece que à medida que o autor vai considerando um entrecruzamento entre verbal e não verbal, o conceito de intradiscurso vai saindo de foco, o que favorece uma equivalência entre os conceitos de interdiscurso e memória. Por outro lado, o autor valoriza a análise dos “procedimentos de montagem” e das “construções”, terreno no qual o intradiscurso habita.

A partir de toda essa discussão sobre memória, analisaremos uma prática do discurso das masculinidades, a busca da afirmação da diversidade sexual e de gênero, que funciona como sustentação do dizer dos estudos das masculinidades e na consolidação desse próprio discurso.

## **A DEFESA DA DIVERSIDADE SEXUAL**

No Brasil, desde o final da década de 1970, havia práticas marcadas ideologicamente pela busca da valorização de sexualidades e gêneros considerados marginalizados. A história do movimento gay no País, produzida pelos estudos da homossexualidade, comprova-nos essa afirmação. Segundo Fry e MacRae (1985, p. 24-25):

A peculiaridade dos primeiros grupos do movimento homossexual é que resolveu rejeitar tanto ‘entendido’ como ‘gay’, preferindo ficar com o velho termo ‘bicha’. Propondo uma nova ‘bicha’, militante e consciente, a idéia era de conseguir esvaziar, tanto a palavra quanto o conceito que representava de suas conotações negativas. [...] Mais tarde, viriam a adotar outras estratégias, como é o caso do Grupo Gay da Bahia, que adotou o termo americano.

A partir da década de 1990, utilizou-se, produziu-se e/ou se ressignificou uma proliferação de nomeações de sexualidades e gêneros considerados marginalizados. Tais nomeações foram (re)ativadas na memória e, principalmente, organizadas em um mesmo conjunto. Isso aconteceu, inicialmente, nas chamadas “lutas políticas” do movimento de gay, lésbicas e todos os seus congêneres. A organização em um mesmo conjunto materializou-se na língua através da produção de siglas, o que foi fundamental para a historicização do sintagma que as representou, ou seja, o sintagma “diversidade sexual”. França e Facchini situam cronologicamente o surgimento destas siglas e expressões na década de 1990, como verificamos a seguir:

Multiplicam-se as categorias nomeadas como sujeitos políticos do movimento [Gay]: em 1993, surge a expressão ‘Movimento de Gays e Lésbicas’; em 1995, temos o movimento ‘GLT’ (Gays, Lésbicas e Travestis); e finalmente, em 1999, adota-se em parte do movimento, a partir de São Paulo, a expressão GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros). (FRANÇA, 2006)

A referência à bissexualidade aparece, por exemplo, em um texto de Freud (1996), publicado pela primeira vez em 1925. Para o autor,

[...] todos os indivíduos humanos, em resultado de sua disposição bissexual e da herança cruzada, combinam características tanto masculinas quanto femininas, de maneira que a masculinidade e a feminilidade puras permanecem sendo construções teóricas de conteúdo incerto. (FREUD, 1996, p. 286)

No movimento GLBT, a bissexualidade refere-se à identidade que é caracterizada pelo desejo sexual de um indivíduo por ambos os sexos.

No movimento GLT, a designação travesti, de um modo geral, refere-se a uma construção de gênero oposta ao que é designado tradicionalmente e compulsoriamente aos sexos, como, por exemplo, um homem que “vive” como uma mulher, do ponto de vista de sua aparência, hábitos e comportamentos. Além disso, o travesti é marcado socialmente pelo estigma, por ser relacionado à prostituição.

A palavra transgênero não está dicionarizada na língua portuguesa. Na sigla do movimento GLBT, refere-se às construções de gênero historicizadas e conside-

radas como “um além” da identidade gay, da lésbica e da bissexual, a exemplo do travesti, do transexual, do andrógeno, do intersexual, das *dragqueens* etc. Em outras palavras, é uma tentativa de inclusão de “todas” as identidades de gênero consideradas marginalizadas e distintas da identidade gay, da lésbica e da bissexual, já que, na sigla GLT, apenas o travesti do grupo dos transgêneros estava contemplado. Por ser um termo bastante elástico e generalizante, há um debate interminável e incansável dentro do próprio movimento para o estabelecimento de suas subclassificações.

Os estudos de gênero nos mostram que a sigla GLBT foi, e parece ainda ser, a mais utilizada pelos movimentos sociais que se consideram em defesa da diversidade sexual, conforme podem ser interpretados contemporaneamente. Essa sigla, que já apontava para o sentido de diversidade sexual, com o passar dos anos foi incorporando novas designações, à medida que identidades específicas requeriam representação exclusiva nas siglas, como transexual (GLBTT), *queer* (GLBTQ), intersexual (GLBTI) e aliado, por exemplo, o que nos revela uma verdadeira pluralização identitária da sexualidade e do gênero.

Sobre o transexual, colhemos um comentário de Lacan (2009, p. 30):

Visto que estou recomendando um livro, para variar, isso fará aumentar sua tiragem. Chama-se *Sex and Gender* [*Sexo e Gênero*], de um certo Stoller.<sup>3</sup> É muito interessante de ler, primeiro porque desemboca num assunto importante – o dos transexuais, com um certo número de casos muito bem observados, com seus correlatos familiares. Talvez vocês saibam que o transexualismo consiste, precisamente, num desejo muito enérgico de passar, seja por que meio for, para o sexo oposto, nem que seja submetendo-se a uma operação, quando se está do lado masculino. No livro vocês certamente aprenderão muitas coisas sobre esse transexualismo, pois as observações que se encontram ali são absolutamente utilizáveis.

Aprenderão também o caráter completamente inoperante do aparato dialético com que o autor do livro trata essas questões, o que o faz deparar, para explicar os casos, com enormes dificuldades, que surgem diretamente diante dele. Uma das coisas mais surpreendentes é que a fase psicótica desses casos é completamente eludida pelo autor, na falta de

3 *Sex and gender*, de Robert J. Stoller, foi publicado em 1968, em Nova York, pela editora Science House.

qualquer referencial, já que nunca lhe chegou aos ouvidos a foraclosão lacaniana, que explica prontamente e com muita facilidade a forma desses casos. (LACAN, 2009, p. 30)

Como vimos, algumas das noções de sexualidade desses movimentos provavelmente foram retomadas das ciências médicas, da psicologia ou da psicanálise, como bissexual, transexual e intersexual.

A designação intersexual é contemporânea e se refere à designação “antiga” de hermafrodita.

“Intersexo” é um termo geral usado para uma série de condições em que a pessoa nasce com uma anatomia reprodutiva ou sexual que parecem não se encaixar nas definições típicas de feminino ou masculino. Por exemplo, uma pessoa pode nascer parecendo ser do sexo feminino do lado de fora, mas ter a maioria de sua anatomia interna tipicamente masculina. Pode ainda acontecer de uma criança nascer com genitais que parecem estar entre as formas típicas masculina e feminina: uma menina pode nascer com um clitóris visivelmente grande ou falta de uma abertura vaginal; um menino pode nascer com um pênis notadamente pequeno ou um saco escrotal dividido, que se parece mais com lábios. Existe também a chance de uma criança nascer com mosaico genético, de modo que algumas de suas células possuem cromossomos XX e outras, cromossomos XY.<sup>4</sup> (WHAT IS INTERSEX?, 2010)

*Queer* designa uma teoria, uma cultura, uma forma de arte. É uma metáfora e uma categoria analítica que busca se referir a toda e qualquer prática de gênero considerada marginalizada, na tentativa de não fixar o sujeito em uma identidade. Nesse sentido, tenta dar conta inclusive das construções identitárias consideradas à margem dentro do próprio mundo gay, por exemplo. Além disso, busca ultrapassar o binarismo da diferença sexual, como forma de interpretar práticas de gênero

---

4 'Intersex' is a general term used for a variety of conditions in which a person is born with a reproductive or sexual anatomy that doesn't seem to fit the typical definitions of female or male. For example, a person might be born appearing to be female on the outside, but having mostly male-typical anatomy on the inside. Or a person may be born with genitals that seem to be in-between the usual male and female types—for example, a girl may be born with a noticeably large clitoris, or lacking a vaginal opening, or a boy may be born with a notably small penis, or with a scrotum that is divided so that it has formed more like labia. Or a person may be born with mosaic genetics, so that some of her cells have XX chromosomes and some of them have XY.

ainda invisíveis e possibilitar a multiplicidade cada vez maior dessas práticas. No movimento da diversidade sexual, entretanto, acabou referindo-se às identidades consideradas extravagantes, como as bichas e as *drag queens*, por exemplo.

Aliado refere-se ao heterossexual que participa das chamadas lutas políticas do movimento da diversidade sexual ou colabora com elas, em alguma instância. É uma transformação do termo simpatizante, que está muito ligado à lógica de consumo, significando o heterossexual que simpatiza com o mundo gay, frequentando seus bares, boates e festas, e se relacionando amigavelmente com o seu público.

Assim, não foi difícil produzir-se, estabilizar-se e proliferar o sentido de diversidade sexual dentro do movimento de gays, lésbicas e congêneres, principalmente se considerarmos a afirmação de Žižek (2005), de que o multiculturalismo é a ideologia da nossa era, a era do capitalismo global.

Tais incorporações indicam-nos uma tensão entre o mesmo e o diferente, ou seja, entre processos parafrásticos e processos polissêmicos da linguagem. Segundo Orlandi (2003a, p. 36):

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura do processo de significação. Ela joga com o equívoco.

A reiteração da matriz GLBT atesta a manutenção de algo do mesmo, enquanto que a incorporação de novas letras, indicando a inclusão de novas identidades, atesta uma desestabilização que incorpora o “novo”. Esse jogo entre o mesmo e o diferente é indício de uma tensão entre o simbólico e o político. Assim, podemos pensar que o discurso desses movimentos, interpretado por nós a partir dos estudos de gênero, aponta para um jogo incessante entre unidade e ruptura. Mas é importante refletir sobre a própria ruptura como algo que não se desvincula totalmente do que rompe. Na política de inclusão das diferenças, por exemplo, que pretende se opor à política do consenso, há algo da própria lógica consensual, conforme analisa Orlandi e Rodríguez-Alcalá (2004, p. 17):

A lógica consensual funciona assim de modo articulado à lógica segregacionista, ou melhor, a segregação é seu *avesso*, seu *rastro*: na medida em que aquela pressupõe uma ‘concordância geral de pensamento e sentimentos’, os que ‘pensam e sentem’ diferente ficam situados do lado de fora, excluídos do vínculo social, *separados*; cabe às políticas tentar ‘juntá-los’ posteriormente. E eis aí a vez das políticas de ‘inclusão’, de ‘direito à identidade’, que trabalham nessa lógica e a complementam, ao pressuporem a existência de uma ‘identidade separada’ dos grupos sociais, baseada em suas ‘diferenças’, desconhecendo que mecanismos de identificação social são produzidos num mesmo processo *integrado*, embora opaco e contraditório, que atravessa a sociedade como um todo, determinando a cada um seu lugar nela.

A década de 1990 também conheceu a expressão GLS, quando tal sigla entrou para a memória de nossa língua, referindo-se a gays, lésbicas e simpatizantes. Por “simpatizantes”, entende-se o heterossexual que “simpatiza” com gays e/ou lésbicas e/ou seus respectivos “mundos”. A sigla é principalmente utilizada para a definição de um público consumidor. Assim, a sua utilização está fortemente veiculada a uma lógica de mercado.

Como vimos, através dos estudos de gênero, o movimento de gays, lésbicas e seus desdobramentos empreendeu uma verdadeira “colonização” da sexualidade e do gênero, no sentido de multiplicá-los (produzindo, ressignificando), historicizá-los e ploriferá-los. Assim, surgiram ou foram ressignificadas identidades, tais como gay, lésbica, simpatizante, bissexual, travesti, transexual, transgênero, intersexual, *queer*, aliado, *drag queen* etc., compondo o que se chama de “sopa de letrinhas”. Através da memória, essas identidades podem ser retomadas no discurso das masculinidades como tipos do masculino.

A expressão “sopa de letrinhas” foi criada pela imprensa, mas atualmente é empregada no interior desses movimentos e/ou por pesquisadores dos estudos de gênero em geral. Essa expressão interpreta bem o que chamamos aqui de discurso da diversidade sexual, pois faz referência a um agrupamento de identidades que continuamente é remexido, reconfigurando sua materialidade, ou que está permanentemente aberto à reconfiguração, como na fluidez de uma sopa.

Essa reconfiguração de materialidade, ou seja, do significante e do sentido na história, é marcada pela questão do real de qualquer identidade, entendendo real

aqui no sentido lacaniano do termo, ou seja, como impossível, mas nos apropriando de uma especificação que Milner faz dessa noção, a de real da língua, o que nos encaminha para outra noção formulada por Žižek (2005), a de real do simbólico.

Isso significa dizer que uma identidade é um conjunto de características cujos sentidos jamais são absolutamente estabilizados. No plano do simbólico, tal estabilização é real, é da ordem do impossível. Em outras palavras, o fato de uma identidade jamais contemplar todos os sentidos pelos quais os sujeitos a interpretam, e/ou se identificam com ela, abre espaço para o equívoco, permitindo que, através do funcionamento poético da língua, sentido(s) novo(s) que circula(m) se instaure(m).

Sobre a questão do equívoco, Pêcheux afirma que a consideração do poético da língua:

[...] obriga a pesquisa lingüística a se construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. Isto é, a necessidade de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos 'mundos normais'. (PÊCHEUX, 2002, p. 51)

As constantes reconfigurações das siglas às quais nos referimos apontam para a existência do equívoco na construção das identidades e, conseqüentemente, da própria noção de diversidade sexual. Tais reconfigurações parecem ser também uma tentativa de “cobrir” o real. Identificar essas questões, todavia, é um trabalho ao qual um analista de discurso deve estar atento. Para Pêcheux (2002, p. 50):

Uma descrição [...] não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar: essa descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua (cf. J. Milner, especialmente em *L'Amour de la Langue*). Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos lingüistas como a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan.

Ademais, tais identidades referem-se às sexualidades e gêneros. Entretanto, não são quaisquer identidades de sexualidade e gênero, são aquelas consideradas marginalizadas por esses movimentos. Nessa perspectiva, há duas identidades matrizes nesses movimentos: gays e lésbicas. Consideramos matrizes porque, por um lado, elas funcionaram como a base primária do dizível a respeito da diversidade sexual, ou seja, as suas falhas constitutivas abriram espaço para a produção do novo; por outro lado, essas categorias são sempre mantidas.

Dessa forma, parece-nos que esses movimentos trabalharam na organização de sentidos que puderam ser interpretados como constitutivos de uma realidade específica, a do discurso da diversidade sexual. Isso se deu através do processo de uma pluralização identitária de sexualidades e gêneros, materializada por meio de nominalizações, ao lado do processo de organização de tais identidades em um mesmo conjunto, materializada por meio de siglas.

Há diferentes interpretações para a gênese da diversidade sexual. Para França, por exemplo:

Também há a iniciativa, mais recente, de utilização da fórmula 'diversidade sexual', no intuito de criar um termo que passe ao largo das disputas de identidade, encampada fortemente nos últimos anos por um incipiente movimento que se situa nas intersecções entre movimento estudantil e movimento homossexual. (FRANÇA, 2006)

Nesse recorte, o que se diz a respeito da diversidade sexual pode ser considerado como o dizer de um locutor que situa a diversidade sexual fora do campo das disputas de identidade. Assim, o presente do acontecimento desse fragmento é o tempo em que o seu locutor distancia a diversidade sexual das disputas de identidade, que se apresentam como um passado nesse acontecimento, fazendo significar de um modo específico, e não de outro, o fragmento em questão. O que se rememora aqui para a construção do sentido de diversidade sexual, em relação ao presente instaurado, o de distanciar a diversidade sexual das disputas de identidade, faz essa designação projetar o sentido de que a diversidade sexual tem o intuito de eliminar a particularização de lutas de diversas identidades de sexualidade e gênero, buscando promover uma única bandeira que representaria o "todos" em questão.

Também há autores que compreendem que o movimento homossexual no Brasil se transformou em um movimento da diversidade sexual, como Sérgio Carrara, por exemplo, que diz em uma entrevista:

São trinta anos do movimento LGBT – que nasceu movimento homossexual brasileiro e depois foi sendo realinhado na medida em que as diferentes identidades iam se constituindo no plano político e se diferenciando, fazendo com que a homossexualidade se transformasse em diversidade sexual e de gênero. (CLAM, 2008)

Nesse recorte, o dito sobre a diversidade sexual pode ser compreendido como o dizer de um locutor que situa a diversidade sexual como o resultado de uma transformação do movimento homossexual brasileiro, ao se realinhar para incorporar diferentes identidades que foram se constituindo nos chamados movimentos de luta política a respeito de sexualidade e gênero. Dessa forma, o presente do acontecimento desse fragmento é a diversidade sexual como resultado dessa transformação. E os “trinta anos” citados de tal transformação constituem-se como um passado nesse acontecimento, fazendo o fragmento em questão funcionar de maneira específica. O rememorado, aqui, para a construção do sentido de “diversidade sexual”, em sua relação com o presente instaurado, faz a designação em questão projetar o sentido de que a diversidade sexual é a reunião de diferentes identidades de sexualidade e gênero de movimentos sociais que foram se constituindo a partir do movimento homossexual, ou seja, seria a representação de cada um no “todos”.

Em ambos os recortes, no entanto, o rememorado projeta o sentido de que a diversidade sexual é um termo novo que aponta para uma nova forma de pensar os movimentos sociais em defesa da sexualidade e gênero. Nos dois enunciados em questão, também há um mesmo lugar social de locutor, que é o de locutor-cientista dos estudos de gênero, embora os Locutores falem a partir de gêneros textuais distintos, ou seja, um texto científico e uma entrevista.

Nesses movimentos, o sentido de sexualidades e gêneros marginalizados refere-se, de forma geral, às grandes posições-sujeito presentes nas siglas. Isso significa que outras posições, surgidas fora desses movimentos, não são necessariamente representadas por eles, embora pertençam ao discurso da diversidade

sexual. Consideramos tratar-se dessas outras posições, por exemplo, os seguintes subgrupos, citados a seguir por França:

Além das grandes categorias presentes na sigla GLBT, há também subgrupos, incentivados pela proliferação de fóruns e listas de discussão na internet e pertencentes principalmente ao segmento dos gays, como o grupo dos ursos, judeus gays, universitários, advogados gays, *barbies*, jovens homossexuais etc. (FRANÇA, 2006)

Essas identidades também são retomadas no discurso fundacional das masculinidades, através da memória, como formas do masculino.

A reivindicação de valorização de todas essas identidades do discurso da diversidade sexual é um bom exemplo de que o político é incontornável à linguagem. Para Guimarães (2005, p. 16):

O político, ou a política, é [...] caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo, o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento.

Dessa forma, o político aqui é a afirmação de pertencimento das diversas sexualidades e gêneros, em conflito com a sua negação de um dizer normatizado que divide desigualmente o real, para fazer nova divisão em nome da inclusão de todos no “todos”.

No discurso fundacional das masculinidades, o discurso da diversidade sexual é construído como o seu passado, ou seja, como uma prática que possibilita o surgimento de uma abordagem sobre a pluralidade do masculino. Dessa forma, ele é retomado e ressignificado. Nesse caso, o gesto fundacional consiste em apagar da história o fato de que muitas das identidades do discurso da diversidade sexual já são formas do masculino contrárias à masculinidade considerada padrão. Ao retomar essas identidades, o discurso fundacional das masculinidades significava-as como categorias de gênero e sexualidade, para ressignificá-las como tipos do masculino dentro de seu campo de atuação, como se fossem coisas diferentes. Daí, falar em masculinidades tem a aparência de interpretar sentidos novos.

Como passado do discurso das masculinidades, o discurso da diversidade sexual também é interpretado como algo que faz um corte na história, à medida que constrói uma época anterior de homogeneização da sexualidade e do gênero, em oposição a um presente de interpretação da heterogeneidade dessas categorias, a partir de uma compreensão do surgimento de novas práticas possibilitadas por novos contextos sócio-históricos.

## RELAÇÕES DE SENTIDO

A análise que fizemos neste capítulo nos remete para a existência de alguns discursos, dentre eles o da diversidade sexual. Como em todo discurso, esse promove “processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.” (ORLANDI, 2003a, p. 21) Na perspectiva discursiva, “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”. (ORLANDI, 2003a, p. 21) Por isso se compreende o discurso como “efeito de sentidos entre locutores”. (ORLANDI, 2003a, p. 21)

Dessa forma, o discurso da diversidade sexual, entendido como um discurso específico, constitui-se como uma teia de complexos e distintos processos, relacionados assimetricamente entre si por um mesmo saber, e que possuem finalidades distintas. Esse saber é o de considerar a sexualidade e o gênero em sua diversidade, ou seja, não como coisas singulares, e sim plurais. Assim, o discurso da diversidade sexual constrói uma realidade específica, a de abordar, produzir e propagar a sexualidade e o gênero em sua diversidade.

O efeito disso é o questionamento permanente de categorias hegemônicas e homogêneas de sexualidade e gênero. Além disso, parece ser uma exploração infinita dessas categorias, em que cada nova nomeação abre a possibilidade para o surgimento de outras, em um processo de (re)construção identitária marcado pela velocidade das reconfigurações das materialidades, incluindo aí o linguístico e o histórico, obviamente. Em outras palavras, o efeito disso é a fragmentação, multiplicando as identidades, mas reproduzindo a lógica de fixar processos identitários.

São muitas e distintas as práticas envolvidas no discurso da diversidade sexual, inscritas em diferentes formações discursivas e formações imaginárias. Alguns

exemplos dessas práticas são as atividades dos movimentos sociais de defesa da diversidade sexual, hoje espalhados em todas as regiões do País; políticas públicas sobre a questão, em nível nacional, estadual e municipal; atividades de mercado em diversas áreas, como turismo, lazer e divertimento, beleza; a produção acadêmica e científica etc.

Nessa perspectiva, o discurso da diversidade sexual se constitui como unidade relacionando-se a outros discursos, como o discurso fundacional das masculinidades, por exemplo. Para Orlandi (2003a, p. 39)

Segundo essa noção [relação de sentidos], não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Acreditamos que o discurso da diversidade sexual tenha surgido no movimento de gays, lésbicas e congêneres. A partir daí, com a historicização do sintagma diversidade sexual, outros discursos passaram a dialogar com ele, como o discurso das masculinidades, já que de alguma forma pode retomar muitos de seus sentidos. Dessa forma, a relação entre esses discursos é “dialógica”, já que eles se remetem um ao outro.

O discurso da diversidade sexual, ao interpretar a sexualidade e o gênero como algo plural, através de seu funcionamento próprio, organizou e/ou produziu muitas das possibilidades de construção identitária do masculino, que foram retomadas pelo próprio discurso das masculinidades. Em outras palavras, o discurso da diversidade sexual funcionou como algo que fala antes, em outro lugar, mas que retorna sob a forma de pré-construído no discurso das masculinidades, através do papel da memória discursiva. Assim, produzindo a interpretação do masculino como algo plural, o discurso das masculinidades filia-se a uma memória que sustenta a possibilidade de dizer que o homem pode ser: gay, bicha, travesti, bissexual, transexual, intersexual, simpatizante, aliado etc.

Há várias formas de funcionamento dessa retomada. No artigo *Trilhas urbanas, armadilhas humanas: a construção de territórios de prazer e de dor na vivência da homossexualidade masculina no Nordeste brasileiro dos anos 1970 e 1980*, de Albu-

querque jr. e Ceballos (2004, p. 134), por exemplo, verificamos nomeações já-ditas nos movimentos de militância, conforme apresentamos a seguir:

1. O próprio jornal, com sua campanha sistemática pelo ‘se assumir’ – ‘sair do armário’, contribui para a emergência de uma nova subjetividade homossexual, disposta a se revelar publicamente, deixando marcas visíveis de sua presença no espaço urbano. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 134)
2. Num momento em que várias práticas e discursos clamam por revelação dos segredos dos porões da ditadura, uma nova sensibilidade emerge nas comunidades homossexuais de algumas das principais cidades do país. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 134)
3. Não se trata, entretanto, de discursos e experiências do mundo urbano em que possamos ler qualquer reivindicação ligada à criação de guetos, de bairros ou espaços segregados para a vivência homossexual. Busca-se, ao contrário, a conquista das cidades como um todo, a aceitação em quaisquer espaços. Opondo-se à experiência americana, no Brasil o movimento homossexual, assim como os sujeitos homossexuais, não visaram a construção de espaços urbanos à parte. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 134-135)
4. Em artigo mais recente, o jornalista José Manoel Jr., do *Jornal do Comercio do Recife*, faz uma história da vida homossexual nessa cidade. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 135)
5. Embora os grupos de militância homossexual tenham surgido em apenas algumas capitais do país, notadamente no Centro-Sul, em cidades mais facilmente ligadas à modernidade, as cartas em questão falam do desabrochar de novas vivências urbanas em todas as regiões. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 136)
6. Esta conexão entre o desenvolvimento da vida urbana na região Nordeste e a emergência da homossexualidade, enquanto novo modelo de subjetividade, já aparece em todo o romance regional dos anos 1930. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 137)

Nesses recortes, há uma série de nomeações que costuram sentidos para o homossexual, como “nova subjetividade homossexual”, “nova sensibilidade emerge nas comunidades homossexuais”, “vivência homossexual”, “o movimento ho-

mossexual”, “sujeitos homossexuais”, “vida homossexual”, “grupos de militância homossexual”, “novas vivências urbanas”, “emergência da homossexualidade, enquanto novo modelo de subjetividade”, “jovens homossexuais”, “público homossexual”, “sociabilidade homossexual”, “circuitos de freqüentação homossexual marginais e invisíveis” etc. Essas nomeações constituem já-ditos de discursos de militância a respeito do assunto. Entretanto, elas são retomadas aqui em um artigo que compõe uma antologia sobre masculinidades, intitulada inclusive de Masculinidades (SCHPUN, 2004), configurando assim um acontecimento. Desse modo, o título dessa antologia nos orienta para a compreensão, no artigo em questão, do homossexual como um tipo de masculinidade. Nesse sentido, o artigo também nos aponta para a compreensão das diferentes “categorias” de homossexuais como vários tipos de masculinidade, como observamos nos fragmentos a seguir:

1. A maioria das cartas é claramente escrita por jovens homossexuais de classe média, que vêm com muito preconceito não só a ‘bicha pobre’ ou ‘barra pesada’, mas também as ‘tias’, a ‘bicha pintosa’ e o travesti. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 143)
2. ‘Bicha barra pesada’: refere-se a homossexuais que, ocupando uma posição social marginal, aproximam-se da ilegalidade e violência; refere-se, de forma corrente, àqueles que freqüentam locais tidos como perigosos, se mostram violentos e tendem a brigar em público.  
  
‘Tia’: expressão usada no meio homossexual em referência a homossexuais de meia-idade ou de idade avançada que mantêm romances com jovens, a quem chamam sobrinhos.  
  
‘Bicha pintosa’: refere-se ao homossexual que se esmera em fazer trejeitos femininos, muitos se considerando ‘uma mulher’ ou ‘uma lady’. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 143)
3. Ao mesmo tempo, os locais de consumo e de lazer, quer sejam especificamente voltados ao público homossexual, quer não, servem de suporte para diferenças entre homossexuais chiques – ou ‘modernos’ –, que os freqüentam, e outros, ‘cafonas’ – ou ‘por fora’ –, que não podem ou não gostam de freqüentá-los. Assim, a segmentação não segue um critério exclusivamente econômico, mas revela também a existência de modalidades diversas – e desiguais – de sociabilidade homossexual. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 144)

4. Enfim, os textos em questão revelam ainda a existência de circuitos de freqüentação homossexual marginais e invisíveis, que resistem ao movimento geral de ocupação da cena urbana. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 149)

Nesses recortes, os autores retomam nomeações utilizadas nas cartas por eles selecionadas, publicadas no jornal *Lampião da Esquina*, como “bicha pobre”, “bicha barra pesada”, “tias”, “travesti”, “homossexuais chiques – ou ‘modernos’”, “homossexuais cafonas – ou ‘por fora’”, e analisam segmentações do “público homossexual”. Todas essas categorizações do homossexual podem ser compreendidas, no contexto em questão, como tipos de masculinidade, já que o título da obra nos orienta para isso.

Por fim, no artigo, há também nomeações, encontradas em discursos sobre o homossexual, muito ligadas a uma lógica de mercado, conforme observamos a seguir:

5. Estas cartas falam também de um bom número de bares exclusivamente gays como [...]. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 132)
6. Quando a cidade não dispunha de uma boate gay, [...], o jeito era freqüentar as casas ‘caretas’ [...]. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 132)
7. As cartas também falam de um fenômeno que anunciam como novo: o crescimento do número de locais – e de pessoas – chamados de ‘entendidos’. Trata-se de espaços – e de seus freqüentadores – que, embora não se identifiquem como homossexuais, permitem o convívio, a aproximação e até a construção de relações mais íntimas entre heterossexuais e homossexuais. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 145)

Nesses fragmentos, observamos que os ambientes de consumo destinados ao “público homossexual” são normalmente adjetivados como gay: bar gay, boate gay... Assim, constrói-se um sentido específico para o gay, o de homossexual consumidor. Há também a criação de um termo para categorizar heterossexuais que frequentam e gostam desses lugares, o entendido. Tanto o gay significado como consumidor quanto o entendido também podem ser compreendidos como tipos de masculinidade.

A resignificação “da(s) identidade(s) homossexual(is)” como forma(s) de masculinidade é também, em outras obras dos estudos das masculinidades, construída de forma mais direta, através do uso de novas formas de dizer, constituindo assim um acontecimento, como vemos a seguir:

8. Nesse sentido, deve-se notar que o único outro modo de viver a masculinidade nesse contexto, isto é, masculinidade gay, é totalmente desconhecido pelas histórias analisadas aqui [...]. (LOPES, 2002, p. 183)
9. Se for considerado o potencial que as histórias têm para envolver os alunos em reflexão, é possível que se possa abrir espaço para outros tipos de masculinidades: a) ao permitir que outras histórias (sobre homens pobres, negros, indígenas, budistas, bissexuais, gays etc.; muitas vezes envolvendo essas identidades sociais ao mesmo tempo) entrem na sala de aula; (LOPES, 2002, p. 16)
10. Segundo Kimmel, o desafio à concepção de masculinidade hegemônica surgiu de homens cujas masculinidades são vistas como desviantes: os homens negros e os homens homossexuais, que desde a virada do século têm fornecido visões clássicas de identidade subalterna. (CECCHETTO, 2004, p. 66)

Nesses recortes, fala-se explicitamente de uma “masculinidade gay” e de “outros tipos de masculinidade”, incluindo aí “o gay”, “o bissexual” e “o homem homossexual”. Aqui observamos claramente a retomada e a resignificação de identidades dos discursos de militância. Assim, gay e homossexual são significados como tipos de masculinidade.

Todas essas identidades retomadas dos discursos de militância e resignificadas como tipos de masculinidade instauram um presente, o de compreender o masculino como algo plural, funcionando no gesto fundacional do discurso das masculinidades, configurando seu acontecimento. É esse presente que recorta um passado, o dos discursos de militância, que funcionam como o já-dito em outro lugar, de forma diferente.

O acontecimento de que falamos há pouco, todavia, não consiste em apenas significar “a(s) identidade(s) homossexual(is)” como tipo(s) de masculinidade. Consiste também em usar novas formas de dizer a respeito do assunto, construindo

do assim uma futuridade do discurso das masculinidades, conforme verificamos nos fragmentos a seguir:

11. Contudo, há evidências nos dados discutidos no capítulo 3 e acima de que a masculinidade homoerótica ameaça a heterossexualidade ao desequilibrar as fronteiras entre os gêneros e sexualidade. (LOPES, 2002, p. 184)
12. Entre 1978 e 1981, foi aí publicada uma série de cartas de leitores falando de um mundo subterrâneo da homossexualidade, de territórios de vivências homoeróticas que estariam se revelando e vindo à tona em diversas cidades. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 131)
13. As ruas, praças, banheiros públicos, praias e becos também são descritos como lugares onde os homossexuais estariam construindo seus espaços de sociabilidade e de vivência do homoerotismo, utilizando para isso estratégias e táticas ensaiadas e aprendidas no cotidiano, na batalha. (ALBUQUERQUE JR.; CEBALLOS, 2004, p. 133)

Nesses fragmentos, verificamos a construção de uma nova forma de nomear experiências sexo-afetivas entre homens, como “masculinidade homoerótica”, “vivências homoeróticas” e “homoerotismo”. Tais formas trazem algo de novo, em comparação com a homossexualidade, pois enquanto esta coloca em foco a sexualidade, aquelas parecem colocar em foco a afetividade.

No entanto, é importante notar que todas as identidades, retomadas pelo discurso das masculinidades do discurso da diversidade sexual, se referem a possibilidades de construção alternativas à construção heterossexual, enquanto que o discurso das masculinidades inclui, além das formas que diferem da heterossexualidade, tanto formas consideradas novas do homem heterossexual (como o metrossexual, o ubersexual e o tecnossexual, por exemplo), quanto à valorização de formas tradicionais (como retrossexual), se pensarmos nas várias e distintas práticas discursivas do discurso das masculinidades, como as encontradas na publicidade, na mídia, nas artes, nas ciências sociais, nas políticas públicas etc. No fragmento de texto mostrado a seguir, retirado de um artigo dos estudos das masculinidades, observamos uma noção de diversidade sexual, entendida como diversidade de sexualidade e gênero, típica do discurso das masculinidades:

*Tendo em vista as diversas masculinidades, buscamos entrevistar grupos empíricos nos quais pudéssemos encontrar a expressão da tal multiplicidade. Desta forma, participaram deste estudo 15 homens, sendo 5 identificados como homens tradicionais, 5 como homens metrosssexuais e 5 como homens homossexuais. [...].*

Utilizamos como critério de seleção dos participantes que o seu grupo de convivência os identificasse segundo as categorias anteriormente mencionadas. Nesse sentido, para o grupo tradicional, o critério foi que esses sujeitos expressavam, em seu discurso ou prática, preconceito em relação ao que fugia ao modelo hegemônico de masculinidade, enquanto para os metrosssexuais, o critério era justamente a vivência deste não enquadramento. Os homens homossexuais foram contatados através de uma rede de sujeitos conhecidos pelos pesquisadores. (BONOMO; BARBOSA; TRINDADE, 2008, p. 4, grifo nosso)

Nessa perspectiva, entendemos que o sentido de diversidade sexual, construído no discurso das masculinidades, de forma geral, refere-se à diversidade de sexualidades marginalizadas e de gêneros associados a diversidade, principalmente relacionada ao homem, sustentada no discurso da diversidade sexual, o que atesta o funcionamento parafrástico entre esses discursos, mas também se refere à diversidade do exercício da heterossexualidade masculina, incorporando formas não convencionais, através da “bandeira de libertação do homem”, como também à própria diversidade que inclui a valorização do homem heterossexual tradicional. Tudo isso atesta o funcionamento polissêmico da linguagem.

Na valorização do homem heterossexual tradicional, é a valorização do macho que está em jogo, através de distintos funcionamentos. Acreditamos que podemos encontrar práticas discursivas nesse sentido, em determinados segmentos da mídia, em que o público consumidor alvo é o homem tradicional, como também no senso comum. De qualquer forma, é necessário investigar melhor. No fragmento do texto jornalístico mostrado a seguir, é apresentada a identidade “retrossexual”, como uma retomada do macho no mundo contemporâneo:

Criado na Inglaterra, o termo define um novo tipo de homem cujos padrões de consumo começam a chamar a atenção de marketeiros e publicitários. O retrossexual se opõe ao metrosssexual. Este último é aquele camarada que perdeu a vergonha de ser vaidoso e tem no jogador David

Beckham a sua mais completa tradução. O retrosssexual está mais para Clint Eastwood em filme de Sergio Leone: ele se veste de maneira básica, é extremamente prático e racional na hora de fazer compras e de jeito nenhum encosta a barriga (ele tem barriga, sim, algum problema?!) no balcão do bar para pedir uma Smirnoff Ice. Ele vai é de uísque – duplo e sem gelo. Em suma, trata-se do velho macho. *A palavra retrosssexual, aliás, vem de “retrô”. Ela indica uma volta ao passado, um resgate dos valores masculinos tradicionais. No fundo, é a grande massa de consumidores homens. Só que até agora essa categoria não havia sido, digamos, catalogada. O instituto francês de pesquisas Ipsos acaba de concluir um estudo mundial sobre tendências de consumo no qual já aparece o retrosssexual. ‘O conceito do metrosssexual não foi algo natural. A indústria o empurrou de cima para baixo a fim de aumentar as vendas aos homens. O retrosssexual surge como uma resposta espontânea a isso e como mais uma tentativa do homem de encontrar lugar num mundo cada vez mais feminino.’* Seja como for, o que não falta é quem lucre com os verdadeiros machões. (CRUZ, 2005, grifo nosso)

Como vimos, a apresentação do retrosssexual como um retorno ao macho é feita a partir do discurso das masculinidades, ou seja, a partir de uma realidade em que o masculino é interpretado como algo plural. No fragmento, o retrosssexual é oposto ao metrosssexual; é uma categoria que até agora não havia sido catalogada, o que nos faz pensar em uma diversidade de categorias “já catalogadas”. Além disso, o “retrosssexual” surge como um “resgate” de uma forma masculina em um mundo fragmentado e multifacetado, inclusive em relação às masculinidades. Em síntese, o macho no discurso das masculinidades é uma forma dentre outras. No caso do retrosssexual, o macho é a forma valorizada diante de outras. Mas, ainda assim, a noção de masculinidades existe, e isso não é pouca coisa, embora reproduza valores tradicionais e combatidos: isso pode possibilitar outras formas de pensar e, conseqüentemente, de agir, mesmo reproduzindo a lógica de fixação de processos identitários.

## CONCLUSÃO

Consideramos que todas as práticas analisadas neste capítulo foram, em certa medida, capturadas ou produzidas por relações de poder ancoradas na ideologia do

multiculturalismo, que coloniza diversos estilos e modos de vida culturais. No discurso fundacional das masculinidades, tais práticas são construídas como seu passado. Dessa forma, as identidades produzidas nelas são ressignificadas no discurso das masculinidades como formas do masculino, ou seja, como masculinidades. Todavia, depois que o discurso das masculinidades se estabelece, parece que todas essas identidades sempre pertenceram a ele, a ponto de acharmos que surgiram nele mesmo. No entanto, isso é, na verdade, mais um efeito de sentidos.

Essas práticas que constituem o passado do discurso das masculinidades não são todas as práticas que abordaram “outras” possibilidades do masculino, divergentes da masculinidade considerada tradicional. Assim, o passado desse discurso é uma construção, um recorte na história, produzido por um discurso fundacional que apaga sentidos, com a finalidade de se apresentar como um discurso fundador. Talvez seja por isso que todas essas práticas possuem em comum a contemporaneidade, elemento pertinente para caracterizar uma “ruptura” e a instalação do “novo”. Nesse sentido, o discurso das masculinidades recorta um passado e com ele explica a gênese da entrada do masculino para a história, como um fragmentado modo ou estilo de vida, passível de colonização, permitindo construir a ideia de fundação.

É importante ressaltar que o discurso das masculinidades não se filia apenas aos discursos que apresentamos neste capítulo como constituintes de seu passado. Também se filia a outros discursos, como o dos estudos de gênero e do movimento feminista, por exemplo, que são interpretados pelos estudos das masculinidades como práticas importantes para sua construção. No entanto, embora todos eles dialoguem com o discurso das masculinidades, como algo que já foi dito e que retorna em outro lugar, de outro modo, os discursos recortados como seu passado possuem em comum o fato de produzirem identidades que são ressignificadas no discurso das masculinidades como tipos do masculino, conforme já abordamos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., D. M. de; CEBALLOS, R. Trilhas urbanas, armadilhas humanas: a construção de territórios de prazer e de dor na vivência da homossexualidade masculina no Nordeste brasileiro dos anos 1970 e 1980. In: SCHPUN, M. R. (Org.).

*Masculinidades*. São Paulo: Boitempo; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 129-150.

BONOMO, M.; BARBOSA, P. V.; TRINDADE, Z. A. Homens: gênero e identidade em grupos tradicionais, metrossexuais e homossexuais. *Revista eletrônica de psicologia política*, ano 6, n. 17, ago. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/repp/v6n17/v6n17a04.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2009.

BUARQUE, C. *O que será (a flor da terra)*, [20--]. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/7583/o-que-sera-a-flor-da-terra-print.html>>. Acesso em: 9 abr. 2009.

CECCHETTO, F. R. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

CLAM. *O que nos une*, 12 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=4274&sid=43>>. Acesso em: 3 jan. 2009.

CRUZ, C. C. A Indústria descobre o retrosssexual. *Istoé Dinheiro*, n. 411, 25 jul. 2005. Disponível em: <[http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/4252\\_A+INDUSTRIA+DESCOBRE+O+RETROSSEXUAL](http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/4252_A+INDUSTRIA+DESCOBRE+O+RETROSSEXUAL)>. Acesso em: 16 mar. 2013.

FRANÇA, I. L. “Cada macaco no seu galho?": poder, identidade e segmentação de mercado no movimento homossexual. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?cript=sci\\_artte&pid=So102-69092006000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_artte&pid=So102-69092006000100006)>. Acesso em: 28 ago. 2008.

FRANÇA, I. L. Cada macaco no seu galho?: poder, identidade e segmentação de mercado no movimento homossexual. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?cript=sci\\_artte&pid=So102-69092006000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_artte&pid=So102-69092006000100006)>. Acesso em: 28 ago. 2008.

FREUD, S. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19, p. 273-286.

FRY, P. *Para inglês ver; identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

FRY, P.; MACRAE, E. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

LACAN, J. *O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LOPES, L. P. da M. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003a.
- ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso fundador*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003b.
- ORLANDI, E. P.; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. A produção do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico (CAel). In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. (Org.). *Cidade, consenso e políticas públicas*. Campinas: Unicamp, 2004. Cap. 1.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani e outros. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. Cap. 3.
- PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACARD, P. et. al. *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. Cap. 4.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi e outros. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.
- SCHPUN, M. R. (Org.). *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- WHAT is intersex? Disponível em: <[http://www.isna.org/faq/what\\_is\\_intersex](http://www.isna.org/faq/what_is_intersex)>. Acesso em: 8 jun. 2010.
- ZIZEK, S. Multiculturalismo, ou a lógica cultural do capitalismo multinacional. In: DUNKER, C. e PRADO, J. L. A. (Org.). *Zizek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo*. São Paulo: Hacker, 2005. Cap. 1.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. Sonhando a Pátria: os fundamentos de repetidas fundações. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso fundador*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.



# Interdisciplinaridades

---



# Tópico

---

## sintaxe e discurso

Edivalda Alves Araújo<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

A língua, conforme indica Saussure, é um sistema composto de signos, em que há união indissociável entre som e significado. Esse postulado pode ser confirmado pelo programa minimalista, da teoria gerativa, que mostra que a faculdade da linguagem está envolvida com outros sistemas do cérebro, no nível da interface do som e do significado. Ou seja, qualquer frase gerada por uma língua, além de exibir as informações sintáticas relacionadas à estrutura dessa língua, deve conter uma representação fonética, que possa ser lida pelos sistemas sensório-motores, e uma representação semântica, que seja legível para os sistemas conceptuais e do pensamento. É o que Chomsky (2002) denomina de “condições de legibilidade”: toda e qualquer expressão linguística deve ser “legível” para os sistemas *articulatórios (sons)* e *conceituais (significado)* para que a linguagem possa atender aos propósitos de demandas do contexto.

Tais considerações demonstram que o nosso conhecimento linguístico é organizado de forma compartimentada, em módulos. Isso implica que há uma área específica para cada módulo (morfologia, sintaxe, fonologia, semântica e pragmática) e cada um executa suas próprias tarefas, sem interferir no trabalho do outro, atendendo às especificações da faculdade da linguagem e dos sistemas que interagem com ela. Em contrapartida, como o processo de produção linguística é contínuo e ininterrupto, cada módulo, mesmo desempenhando isoladamente suas tarefas, “controla” à distância o que o outro está fazendo, no nível da interface.

---

1 Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia.

Considerando as relações existentes entre as partes da linguagem, não se pode separar a sintaxe do discurso. A primeira, como se sabe, trata da organização dos elementos linguísticos dentro de uma oração e da consequente atribuição de função sintática a eles. Mas também é consenso que uma frase ou uma oração não existe fora de um contexto discursivo. Toda produção linguística ocorre dentro de um contexto, dentro de uma situação, dentro de um discurso. O discurso aqui é visto, então, como o processo de interação linguística, a partir de conhecimentos minimamente partilhados e construídos socialmente, e que evoca determinadas construções sintáticas.

Há, portanto, uma interdependência, tanto da sintaxe sobre o discurso quanto do discurso sobre a sintaxe. Apesar de existirem separadamente enquanto processo cognitivo, realizam-se simultaneamente no nível da superfície. A sintaxe produz o que o discurso necessita para dizer. O discurso só pode dizer o que a sintaxe pode realizar.

Ao se unirem sintaxe e discurso, tenta-se unir também formalismo e funcionalismo. Para tratar dessas questões, este texto propõe-se a discutir a Estrutura da Informação (Seção 2), a composição dessa estrutura (seção 3), a caracterização do tópico (seção 4), abordando-o sob a perspectiva da sintaxe e do discurso, caracterizando-o semanticamente (seção 5), para depois apresentar as considerações finais (seção 6).

## A ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO

A estrutura da informação refere-se à distribuição, na oração (ou no texto), dos elementos linguísticos que refletem ou o conhecimento comum entre os interlocutores – informação dada – ou o conhecimento só do falante/escritor acerca de algum fato ou evento – informação nova. Essa consideração do que seja informação dada ou nova parte do ponto de vista do falante/escritor, que julga se o que está sendo dito/escrito é ou não de conhecimento do ouvinte/leitor. A depender do modelo teórico, a relação entre esses dois tipos de informação pode ser expressa pelos seguintes rótulos: tema/remã; tópico/comentário; tópico/foco e foco/*background*.<sup>2</sup> (SWART; HOOP, 1995)

2 Manteve-se aqui o termo em inglês porque já é de uso corrente no Brasil, mas entende-se por *background* as informações prévias necessárias ao conhecimento de uma nova.

Halliday e Hasan (1976) defendem que a estrutura da informação não pode ser considerada de forma independente dos três componentes semântico-funcionais no sistema linguístico: o IDEACIONAL, o INTERPESSOAL e o TEXTUAL. O componente Ideacional relaciona-se com o conteúdo, com a função que a língua tem de ser sobre alguma coisa; o Interpessoal refere-se à função social, expressiva e conativa da língua, e aos modos que o falante/escritor escolhe para construir a oração; e o Textual se relaciona com os recursos que a língua disponibiliza para a criação de um texto, de modo que ele seja relevante com ele mesmo e com o contexto de situação.

O componente Textual, além da organização dos elementos linguísticos, incorpora padrões de significado, como a estrutura da INFORMAÇÃO. Essa estrutura, de acordo com Halliday e Hasan (1976), é o ordenamento do texto em unidades de informação na base da distinção entre DADO e NOVO. O primeiro se refere à informação que o falante/escritor reconhece como recuperável para o ouvinte/leitor, a partir de alguma fonte ou outra no ambiente – a situação ou o texto precedente; e o segundo se refere à informação que o falante/escritor está tratando como não recuperável para o ouvinte/leitor, a partir de outra fonte. Embora tudo no texto ou na frase tenha algum *status* no quadro ‘dado-novo’, o elemento DADO é opcional, enquanto o NOVO está presente em toda unidade de informação, uma vez que sem ele não haveria uma unidade de informação separada.

Lambrecht (1996), diferentemente de Halliday e Hasan (1976), considera a estrutura da informação um componente da gramática, mais especificamente da gramática da sentença, o que a leva a ser um fator determinante na estruturação formal das sentenças, envolvendo tanto os aspectos formais quanto os cognitivos da linguagem. Mas, para entender a estrutura da informação, é preciso compreender a diferença nos estudos da pragmática, como o mostra o referido autor. Para ele, existem dois tipos de pragmática:

a) a CONVERSACIONAL – que se ocupa com a questão de a mesma forma de uma sentença poder expressar dois ou mais significados, como ocorre em:

(1) A porta está aberta.

– que pode ter significado variado, a depender do contexto: saia; entre; seja bem-vindo; não quero mais ver você; está frio; está calor etc.

b) a DO DISCURSO – que trata do fato de o mesmo significado ser expresso por duas ou mais formas de sentenças, exemplificado em (2):

(2) a: Quanto a Aníbal, é um bom amigo.

b: Aníbal, ele é um bom amigo.

Lambrecht (1996) enfatiza que a estrutura da informação se relaciona indiretamente aos princípios da pragmática conversacional, mas, diretamente, aos princípios da pragmática do discurso, porque, na primeira, as inferências que um ouvinte/leitor gera, a partir da relação entre a forma de uma sentença e o contexto conversacional particular em que a sentença é pronunciada, são determinadas pelos princípios gerais que são aplicáveis não só à língua, mas também a qualquer outro domínio da atividade; enquanto, na segunda, a relação entre uma dada forma da sentença e a função da sentença no discurso é diretamente determinada pelas regras e por princípios da gramática, ambos específicos de uma língua e universais.

Para exemplificar essa noção, o referido autor cria o seguinte contexto, para comparar o inglês, o italiano e o francês: um ônibus demora de sair porque uma senhora, carregada de sacos de compras, embarca muito vagarosamente e depois se dirige para os outros passageiros impacientes dizendo a seguinte sentença com um sorriso de desculpa:

(3) Inglês: MY CAR broke down.<sup>3</sup>

‘Meu carro quebrou’

(4) Italiano: Mi si è rotta la MACCHINA.

(5) Francês: J’ai ma VOITURE qui est en PANNE.

Analisando as três realizações, Lambrecht (1996) identifica que, apesar de o contexto ser o mesmo, as línguas apresentam diferentes construções para expressar o mesmo conteúdo, tanto sintaticamente quanto pragmaticamente; ou seja,

---

3 Os termos em maiúscula representam o foco da oração.

cada língua escolheu uma construção sintática diferenciada, neste contexto, para expressar a estrutura da informação. No inglês, a ordenação dos constituintes, geralmente, obedece a um mesmo padrão; desse modo, o elemento que deve receber o acento focal<sup>4</sup> pode ocorrer em qualquer posição, porque é marcado prosodicamente: no exemplo em (3), o primeiro constituinte, o sujeito pré-verbal, é que foi marcado, MY CAR. O italiano, entretanto, pode escolher duas posições para marcar o seu acento focal no sujeito: ou a posição pré-verbal (se a interpretação for contrastiva) ou a pós-verbal; no caso do exemplo em (4), a posição escolhida foi a da marcação do foco no último constituinte MACCHINA, do sujeito pós-verbal. O francês, em (5), diferencia-se dessas duas línguas porque, além de marcar dois constituintes com acento focal VOITURE e PANNE, ainda apresenta a construção clivada [*j'ai X qui est...*].

Os exemplos nas três línguas evidenciam, portanto, que a forma (a organização dos constituintes na sentença) não é a mesma translinguisticamente, e não podemos dizer que o seja nem mesmo dentro de uma mesma língua; afinal, a possibilidade de diferentes situações contextuais é infinita, mas as estruturas gramaticais disponíveis para um falante/escritor não o são; ou seja, a organização dos constituintes, para atender a um determinado requerimento comunicativo, pode até apresentar variação, mas essa variação deve estar de acordo com a estrutura gramatical de cada língua. Os falantes/escritores não criam novas estruturas para expressar novos fatos; antes, ativam partes diferentes da estrutura existente de acordo com suas intenções comunicativas.

## AS CATEGORIAS DA ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO

A estrutura da informação, de acordo com Lambrecht (1996), além de sua relação com a estrutura gramatical, faz parte do universo do discurso, que é dividido em duas partes: mundo externo ao texto – os participantes da conversação, o cenário – e mundo interno ao texto – expressões linguísticas e seus significados.

---

4 O elemento que recebe o acento focal é indicado na escrita em caixa alta, seguindo a convenção da literatura linguística, como se pode ver nos exemplos em (3)-(5).

Dentre as categorias do mundo interno, destacam-se: (i) PRESSUPOSIÇÃO e ASSERÇÃO, que têm a ver com a estruturação de proposições em porções que um falante/escritor assume que um ouvinte/leitor já sabe ou ainda não sabe; (ii) IDENTIFICABILIDADE e ATIVAÇÃO, que se relacionam com a assunção do falante/escritor sobre o *status* das representações mentais dos referentes do discurso na mente do ouvinte/leitor no momento da enunciação; e (iii) TÓPICO e FOCO, referentes ao julgamento do falante/escritor acerca da relativa predizibilidade ou não das relações entre proposições e seus elementos em dadas situações discursivas. Essas categorias estão relacionadas às representações do discurso das entidades e estados de casos nas mentes dos participantes do discurso, e não com as propriedades de entidades do mundo real. (LAMBRECHT, 1996)

A depender dos estados mentais dos interlocutores, das suas representações mentais, do conhecimento que eles têm sobre determinado assunto, estabelece-se o valor da informação: ou NOVA ou VELHA. É NOVA, se não fizer parte do conhecimento existente na mente do ouvinte/leitor. É VELHA, se o falante/escritor presumir que ela já está disponível na mente do ouvinte/leitor no momento da produção linguística, ou seja, se houver uma pressuposição do conhecimento dessa informação entre ambos.

A informação velha evocada pela sentença é chamada, por Lambrecht (1996), de PRESSUPOSIÇÃO PRAGMÁTICA – conjunto de proposições que o falante/escritor acredita que o ouvinte/leitor já sabe – e a informação nova expressa pela sentença é a ASSERÇÃO PRAGMÁTICA – se o ouvinte não tem conhecimento do assunto. Ambas coexistem na mesma sentença.

Apesar de os termos pressuposição / informação velha / tópico e asserção / informação nova / foco serem usados ora como sinônimos ora como diferentes, alguns autores consideram que esses três conceitos, respectivamente, devem estar separados. Para Reinhart (1982 apud SWART; HOOP, 1995), por exemplo, os tópicos das sentenças devem ser definidos em termos de conteúdo pragmático,<sup>5</sup> correspondendo a uma expressão na sentença, mas que não são necessariamente infor-

5 Entende-se, por conteúdo pragmático, o conteúdo que depende de um determinado contexto, e não apenas das expressões linguísticas. Por exemplo: O Mercedes de João é magnífico. O fato de João ser rico (e daí poder comprar um Mercedes), embora não seja expresso na oração, faz parte do conteúdo pragmático dessa sentença e, conseqüentemente, da pressuposição; por isso Reinhart (1982 apud SWART; HOOP, 1995) prefere a noção de tópico em termos de conteúdo pragmático porque, se João realmente não tiver um Mercedes, a sentença vai ser falsa e, conseqüentemente, o seu conteúdo pragmático; daí não se pode dizer que o Mercedes de João seja uma informação velha.

mações VELHAS. Para apoiar o seu ponto de vista, a autora toma como referência a análise que Strawson 1964 (REINHART 1982 apud SWART; HOOP, 1995) faz das descrições definidas, como no exemplo a seguir:

(6) a: The King of France visited the exhibition yesterday. (REINHART 1982 apud SWART; HOOP, 1995, p. 4)

'O rei da França visitou a exposição ontem'

b: The exhibition was visited by the King of France

'A exposição foi visitada pelo Rei da França'

Analisando os dois exemplos em (6), tem-se que ocorre falha de pressuposição quando o sintagma nominal [*the king of the France*] é um tópico, como em (6a), diferente do que ocorre em (6b), em que a sentença pode ser submetida à avaliação no seu valor de verdade porque esse sintagma nominal é parte do predicado. Isso significa que em (6b) a sentença será considerada falsa porque, na possível checagem da lista das pessoas que compareceram ao evento, não será encontrado nenhum [*King of France*]. Em (6a), diferentemente, tem-se uma sentença que se inicia com um tópico [*The king of France*] embora não haja nenhum referente relacionado a essa expressão; a sentença, portanto, não pode ser avaliada em termos de veracidade ou falsidade, porque esse tópico não tem referência. Desse modo, tem-se, em (6a), uma falha na pressuposição, mas não no valor de verdade, o que demonstra que o tópico não está necessariamente ligado à informação VELHA. Ou seja, em (6a), o sintagma nominal é tópico, mas não pode ser considerado informação VELHA porque o seu referente não existe.

Zubizarreta (1998) também concorda que não se pode definir tópico e foco, a partir da noção de velho/novo, mas em termos das noções pragmáticas de pressuposição e asserção. Sob essa perspectiva, a pressuposição (onde o tópico está inserido) é constituída pelo conjunto de proposições partilhado pelo ouvinte/leitor e pelo falante/escritor e suposto de ser verdadeiro em um dado momento e em uma dada situação de discurso. A parte não pressuposta (onde se encontra o foco) constitui a asserção. Em uma frase como a seguinte:

(7) Foi UM ARTIGO o que João escreveu.

– a autora considera que a pressuposição é que [João escreveu x] e a asserção é o valor assinalado ao objeto lógico [foi um ARTIGO], sendo o foco, portanto, o constituinte clivado [UM ARTIGO].

Assim, embora a informação NOVA seja geralmente parte do foco, a informação VELHA pode fazer parte tanto da asserção quanto da pressuposição. As noções de informação NOVA vs. VELHA são discursivas, sem nenhuma contraparte gramatical; por isso as noções de pressuposição/asserção são preferidas às de informação VELHA/NOVA, porque aquelas, mas não estas, provocam impacto na Forma Lógica<sup>6</sup> (LF) de uma sentença.

Lambrecht (1996), por sua vez, considera que o tópico está incluído na pressuposição, mas não é idêntico a ela, e que o foco é parte de uma asserção, mas não coincide com ela. Os conceitos de pressuposição e de asserção, nessa perspectiva, não são gramaticais, mas pragmáticos, porque ambas não são constituintes sintáticos, mas mantêm uma relação semântico-pragmática com os constituintes sintáticos: o tópico e o foco.

Procurando estabelecer uma relação entre as propostas analisadas acima, considero que a pressuposição e a asserção se referem a noções cognitivas, não sendo, portanto, realizadas em elementos linguísticos, mas evocadas a partir deles. Essas noções cognitivas têm, como correlatos respectivos na semântica, os seguintes termos: informação VELHA e NOVA, que se referem à avaliação que o falante/escritor, colocando-se na perspectiva do ouvinte/leitor, levanta acerca de um fato, considerando-o como uma informação dada ou nova para este. O correlato dessas noções na sintaxe são o tópico e o foco. Desse modo, defendo que quando se fala em pressuposição, está-se falando da operação cognitiva de geração de inferências que é ativada a partir do elemento linguístico na posição de tópico e que reconhece uma informação como dada/velha semanticamente; e a asserção se refere ao processo cognitivo de apresentar uma informação por meio de um elemento linguístico na posição de foco, que se constitui uma informação nova semanticamente. É o que pode ser visto no seguinte exemplo:

(8) O técnico da seleção brasileira entregou o cargo no final da copa de 2010.

6 Forma Lógica, na perspectiva da teoria gerativa, refere-se à área da Faculdade da Linguagem que faz a leitura semântica da frase produzida pelo módulo sintático.

No exemplo em (8), tem-se como tópico “o técnico da seleção brasileira”, que, por ser de conhecimento comum entre os interlocutores, faz parte do conhecimento pressuposto entre eles [Dunga era o técnico da seleção brasileira], e pode, nesse contexto, ser considerado uma informação velha. A asserção refere-se à parte que é acrescida a esse conhecimento pressuposto [entregou o cargo no final da copa de 2010], que, nesse contexto, é a informação nova, onde se encontra o foco [o cargo]. Observe que *o cargo* também faz parte do conhecimento partilhado entre os interlocutores, mas no contexto assume o valor de informação nova.

## O TÓPICO

O tópico e o foco, como visto acima, são elementos da estrutura da informação, mas com representação na sintaxe, o que pode ser evidenciado através da ordem dos constituintes. Tal ordem pode ser canônica – a forma sintática prevista na língua, como SVO, por exemplo – ou marcada – construção criada dentro de um contexto, mas respeitando a estrutura sintática da língua. É o que pode ser observado nos exemplos, a seguir, em (9B) e em (10B), respectivamente, em relação ao tópico. Nessas frases, o posicionamento dos constituintes grifados indica uma opção sintática na organização da informação, a partir da perspectiva do falante/escritor:

(9) a: Quem Beatriz visitou no hospital?

b: Beatriz visitou João.

(10) a: Quando Beatriz vai visitar João?

b: João, ela vai visitar amanhã.

Nos exemplos apresentados acima, encontramos dois tópicos à esquerda: um com a função sintática de sujeito – Beatriz, em (9B) – cuja localização no início da oração representa uma ordem canônica dentro da língua portuguesa: SVO; e outro com a função sintática de objeto – João, em (10b) – cuja localização no início da

oração indica que a ordem usada é a marcada: OSV. Ocorre, então, neste último caso, um tópico marcado, deslocado à esquerda.<sup>7</sup>

A recorrência a esse recurso sintático em (IOB) indica uma escolha que o falante/escritor faz sobre o que é proeminente para a situação ou texto. Tal escolha é motivada por fatores discursivos: ou da situação, no caso de textos orais; ou do contexto, no caso de textos escritos. Nessa perspectiva, o estudo das construções com tópico implica considerar, não só os recursos sintáticos, mas também os recursos discursivos disponíveis na língua para a sua ocorrência.

O tópico, como foi discutido acima, é o elemento linguístico que estabelece o cenário para o que virá, o comentário. Porque vem no início da oração, o tópico tem a função de sinalizar sobre o que se está falando, orientando o ouvinte/leitor para a construção do significado ou para o estabelecimento de relações com outras informações na sentença, no texto ou na situação. É preciso, no entanto, especificar o tópico nos dois contextos: o da sintaxe e o do discurso.

## O TÓPICO NA SINTAXE

De modo geral, considera-se o tópico, sintaticamente, o sintagma nominal<sup>8</sup> lexical ou pronominal inicial, geralmente deslocado à esquerda<sup>9</sup> em uma oração, em torno do qual será construído um predicado ou comentário. Na perspectiva sintática, o tópico pode ser analisado, considerando a sua realização dentro da frase ou, mais raramente, a sua não-ocorrência.

Sendo o tópico um elemento da estrutura da informação, está, nos termos de Lambrecht (1996), subordinado aos recursos gramaticais da língua, como a prosódia, os marcadores morfológicos, a posição e o ordenamento dos constituintes na sentença.

Apesar da organização dos elementos linguísticos na sentença refletir os fatos da estrutura da informação, essa organização depende da escolha de cada língua. Desse modo, qualquer que seja o contexto de produção de uma sequência linguística,

7 É preciso considerar que existem também tópicos deslocados à direita, como o exemplo:

(i) Eles chegaram rápido, os meninos. A diferença entre tópico deslocado à esquerda e tópico deslocado à direita é tratada por Belletti (2003) e Benincà (2004).

8 Também o sintagma preposicional pode ser um tópico.

9 Observe-se que há outro tipo de tópico, o deslocado à direita; mas a ênfase aqui é em torno do tópico deslocado à esquerda.

esta sequência só é produzida porque é permitida pela estrutura gramatical de uma língua; é ela que disponibiliza os meios para se construírem as sequências linguísticas adequadas a uma situação. Por isso alguns autores defendem que a estrutura sintática é autônoma em relação ao discurso, embora as construções das sequências linguísticas sejam motivadas (ou ativadas) por ele. (VAN DIJK; KINTSCH, 1983)

Lambrecht (1996) defende que a estrutura da informação é um módulo interno ao módulo da gramática, o qual, além de gerar as sentenças, deve organizar os seus constituintes de acordo com as informações do contexto. Há evidências linguísticas dessa relação codificada no nível da superfície. É o que foi observado por alguns autores, tomando como identificação:<sup>10</sup> a) a marcação morfológica: Clamons e outros (1999), em relação ao oromo:<sup>11</sup> b) a ordem dos constituintes: Costa (2000), no português europeu; e a c) mudança de construção sintática: Britto (1998), para o português brasileiro.

Clamons e outros (1999), ao analisarem o oromo, uma língua falada na Etiópia e em partes da Tanzânia e do Quênia, mostram que nessa língua o verbo só concorda com o argumento externo, o sujeito, se este estiver marcado com o traço de topicalidade.

De acordo com os autores, o oromo tem como características sintáticas o verbo em posição final, embora não seja uniformemente de núcleo final, e morfologia flexional para pessoa, número, gênero, caso e topicalidade. Os sintagmas nominais sujeitos podem sofrer dois tipos de marcação morfológica: apenas a de sujeito ou ambas, a de sujeito e a de tópico. Quando ocorre esta última marcação, o verbo concorda com o sujeito em pessoa, número e gênero.<sup>12</sup> É o que mostram os seguintes exemplos:

(11) a: Em resposta a Intaltiin ifi gurban maal godhan?  
'o que a menina e o menino fizeram'

10 Existem vários trabalhos que demonstram a marcação do tópico, ou morfologicamente ou sintaticamente, como o de Aissen (1992) e o de Kiss (1981). Aqui preferi citar apenas dois.

11 É uma língua afro-asiática, a mais proeminente da família cushítica. É falada como primeira língua pelo povo ao redor da Etiópia e do Quênia.

12 Clamons e outros (1999) chamam a atenção, na nota 3, p. 74, que nas sentenças do passado, negativas, embora os sujeitos sejam marcados, para caso e para topicalidade, o verbo nunca concorda com o sujeito, mesmo que ele seja tópico.

a: Intal-t-ii-n hoolaa bit- t- e

Menina<sub>-FEM-SUJ-TOP</sub> carneiro compra<sub>-FEM-PASS</sub>

'a menina comprou um carneiro'

b: Intal-t-ii-n -ifi gurbáa-n wal lol-an (CLAMONS et al., 1999, p. 60-61)

Menina<sub>-FEM-SUJ-TOP</sub> e menino<sub>-SUJ-TOP</sub> um com o outro brigar<sub>-3PL-PASS</sub>

'a menina e o menino brigaram um com o outro'

Em (IIa)-(IIb), os sintagmas nominais iniciais, [*Intal-t-ii-n*] e [*gurbáa-n*], apresentam flexão de gênero, caso de sujeito e marcação de topicalidade. O verbo, nesses exemplos, concorda com o sujeito em função de este de este estar marcado pelo traço de topicalidade.

No que se refere à relação entre a estrutura da informação e a ordenação dos constituintes, Costa (2000), analisando o português europeu, indica que a ordem das palavras nessa língua varia de acordo com a função que o termo desempenha no discurso. Desse modo, a depender do contexto ou da carga informacional, têm-se diferentes tipos de sujeito ocupando diferentes posições na frase: quando o sujeito, definido ou indefinido, representa uma informação dada, ele aparece em posição pré-verbal, derivando a ordem ou SVO (sujeito-verbo-objeto) ou OSV (objeto-sujeito-verbo), mas nunca depois do verbo. Na posição pré-verbal, os sujeitos estão localizados em diferentes posições, a depender do seu traço de definitude. Se são definidos, ficam na área da flexão do verbo, em Spec, IP;<sup>13</sup> se indefinidos, são deslocados à esquerda. Por exemplo:

### **Sujeito definido**

(12) Contexto 1: a: O Paulo sabe que línguas?

b: O Paulo sabe francês.

(13) Contexto 2: a: O Paulo sabe francês?

b<sub>1</sub>: O Paulo sabe francês.

b<sub>2</sub>: Francês o Paulo sabe. (COSTA, 2000, p. 104)

13 Termos da sintaxe gerativa: Spec, IP – Especificador do sintagma da flexão verbal, o IP. O especificador é o elemento que fica à esquerda do núcleo do sintagma.

De acordo com essa análise, no contexto 1, apenas a ordem SVO é adequada, porque a informação nova deve vir em posição pós-verbal. No contexto 2, ambas as ordens são adequadas, SVO ou OSV, uma vez que todos os elementos estão sendo, de qualquer forma, retomados.

### **Sujeito indefinido**

- (14) Contexto 3: a: Estão imensos animais neste parque: cães, gatos, galinhas.  
b: Olha: Um cão mordeu uma criança. (COSTA, 2000, p. 105)

Nesse contexto, a ordem aceitável é SVO, porque o sujeito não representa informação nova, ou seja, em (14A), tem-se o cenário em que os participantes estão localizados e onde podem ser vistos muitos animais, dentre eles vários cães. Um desses cães mordeu uma criança, o que implica que *um cão*, em (14B), faz parte da informação referida em (14A), por isso não é considerada informação nova nesse contexto. Diferente do que ocorre no contexto a seguir, em que o sujeito pré-verbal representa uma informação nova, o que leva a frase a ter uma gradação em sua aceitabilidade, se a ordem for SVO, como em (15B):

- (15) Contexto 4: a: O que é que mordeu o Paulo?  
b: #Uma cobra mordeu o Paulo. (COSTA, 2000, p. 105)

Quando os sujeitos, definidos ou indefinidos, representam uma informação nova, eles aparecem em posição pós-verbal. Nesse caso, ambos os sujeitos ocupam a mesma posição. Por exemplo:

- (16) Contexto 5: a: Ninguém sabe línguas neste grupo?  
b: Sabe o Paulo francês. (COSTA, 2000, p. 105)

Quanto à mudança de construção sintática, Britto (1998) observa que o português brasileiro tem duas construções diferentes: uma para o sintagma nominal na posição de tópico e outra quando este sintagma está na posição de foco. É o que acontece nos seguintes exemplos:

- (17) a: O que Joana pediu?  
b: Joana, ela pediu um livro emprestado.

(18) a: Quem pediu um livro emprestado?

b: Joana pediu um livro emprestado.

De acordo com a análise de Britto (1998), em (17B) existe uma construção de tópico: o sintagma nominal – Joana – é um conhecimento pressuposto e, portanto, aparece deslocado à esquerda, retomado por um pronome. Já em (18B), tem-se uma construção com foco. O sintagma nominal Joana não faz parte de um conhecimento pressuposto. As duas construções, portanto, são diferentes, sinalizando a ocorrência ou do tópico ou do foco.

O tópico na sintaxe também pode não ser realizado (em raros casos e a depender do tipo de língua). Tal fato é-nos mostrado por Huang (1984) e por Holmberg (2005). Os dois autores referem-se à possibilidade de parametrização de uma língua, a partir do tópico nulo.<sup>14</sup> É o que se pode ver em frases do seguinte tipo:

(19) Fez de tudo para passar na prova.

Frases desse tipo só ocorrem em línguas orientadas para o discurso. Tais línguas podem deixar de realizar foneticamente alguns argumentos porque o preenchimento da informação relacionada a tais argumentos é feito diretamente do contexto (ou do discurso), dispensando marcações sintáticas.

Tanto Halliday e Hasan (1976) quanto Van Dijk e Kintsch (1983) consideram o tópico como o ponto de partida para a construção do próximo esquema proposicional, para o que vai ser dito a seguir. Mas, para esses autores, a menção prévia explícita de algum conteúdo não é necessária para que o tópico possa ser considerado como referencial, uma vez que, para Van Dijk e Kintsch (1983), os interlocutores podem gerar inferências a partir do conhecimento partilhado entre eles, para fazerem a conexão do tópico com o conteúdo implícito. Isso implica que o reconhecimento de um tópico requer também uma definição cognitiva. Nesta perspectiva, os tópicos funcionam não só como uma instrução para procurar a representação textual do discurso, mas também como uma indicação de como e onde conectar proposições do texto base.<sup>15</sup>

14 Para mais informações, ler Araújo (2009).

15 O texto base é entendido pelos autores como uma representação textual produzida na memória episódica. É uma representação cognitiva do texto.

É o que podemos detectar no exemplo em (19). Mesmo que o sintagma não esteja realizado, o tópico é recuperado nas informações do contexto ou do discurso, já que os participantes da enunciação sabem de quem estão falando ou a quem estão se referindo. Existe uma pressuposição de conhecimento entre eles. Por isso, o estudo das construções de tópico precisa estar ligado também ao seu contexto de ocorrência, para que se possa formar o *frame* a ele relacionado. Veremos um pouco mais sobre essa relação no próximo item.

### O TÓPICO NO DISCURSO

Discursivamente, o tópico é visto como um princípio de direcionamento do discurso, sinalizando que o sintagma nominal à esquerda, se realizado, é pressuposto pelo falante/escritor de ser uma informação conhecida pelo ouvinte/leitor.

Ao expressar uma frase, o usuário da língua, falante ou escritor, toma decisões linguísticas que são condicionadas por pressões do contexto ou da situação comunicativa em que está envolvido. Essas decisões se relacionam, aqui, à indicação do valor informacional dos sintagmas nominais na frase. Ou melhor, quando um falante/escritor constrói uma frase, a ordem dos constituintes na frase revela se ele sabe o que é novidade para o ouvinte/leitor ou qual o conhecimento compartilhado entre eles. É o que se pode observar nos exemplos a seguir:

(20) O presidente convenceu a ministra a ser candidata.

(21) A ministra foi convencida pelo presidente a ser candidata.

(22) Um presidente convenceu uma ministra a ser candidata.

Em (20), a organização dos constituintes na frase indica que o falante/escritor supõe que o ouvinte/leitor sabe de quem se está falando [o presidente], mas não o que o presidente fez: convenceu a ministra a ser candidata. O falante/escritor organiza a informação de modo que o elemento que faz parte do conhecimento compartilhado entre ele e o ouvinte/leitor aparece à direita, como em (20) e em (21), [o presidente] e [a ministra], respectivamente; e o elemento que está fora desse conhecimento aparece à direita, como em (20): convenceu a ministra a ser candidata; ou em (21) [pelo presidente]. A ordem dos constituintes, se à direita ou à esquerda, é uma indicação da pressuposição do conhecimento que o falante/escritor tem

em relação ao conhecimento do ouvinte/leitor. Quando há algum tipo de conhecimento compartilhado entre eles, como em (20) e em (21), apenas a ordem é suficiente para estabelecer essa pressuposição. Mas, quando o falante/escritor imagina que não existe conhecimento compartilhado entre ele e o ouvinte/leitor, constrói uma frase como (22), com marcas de indefinidade,<sup>16</sup> para mostrar que as informações aí expressas não são pressupostas, ou seja, não são compartilhadas pelo ouvinte/leitor.

Contextualizando, é possível identificar a pressuposição do conhecimento. Por exemplo, uma frase como em (20) é uma resposta adequada para a seguinte pergunta:

(23) a: Quem o presidente convenceu a ser candidata?

b: O presidente convenceu a ministra a ser candidata.

Ou ainda:

(24) a: O presidente convenceu a ministra ou a assessora a ser candidata?

b: O presidente convenceu a ministra a ser candidata.

Os contextos apresentados em (23A) e em (24A) evidenciam que há um conhecimento compartilhado: o presidente convenceu X a ser candidata. Tanto o falante/escritor quanto o ouvinte/leitor detêm esse conhecimento. E esse conhecimento faz parte da pressuposição entre eles. O valor de X, preenchido na resposta, é novo para o ouvinte/leitor. Ou melhor, faz parte apenas do conhecimento do falante/escritor. O mesmo teste pode ser feito para o exemplo em (21), mas não para o exemplo em (22). Para o exemplo em (21), poderíamos ter:

(25) Por quem a ministra foi convencida a ser candidata?

Mas, para o exemplo em (22), teríamos que ter uma pergunta do tipo *out-of-blues*, de contexto neutro, e que revela que não há compartilhamento de informações, como em:

(26) O que aconteceu?

<sup>16</sup> Como será visto no próximo item, somente a ordem dos constituintes não é suficiente para a identificação de um elemento na estrutura da informação.

(27) Por que todo esse barulho?

Os contextos criados em (26) e (27) não dão indicações de que há conhecimento compartilhado entre a pergunta e uma provável resposta.

É preciso ressaltar, entretanto, que uma informação não compartilhada também pode vir à esquerda (mesmo que seja raro esse aparecimento). Como foi dito no início, a ordem depende das informações do contexto. Por exemplo, se perguntássemos (28) ou (29) para os exemplos em (20) e (21), respectivamente:

(28) Quem convenceu a ministra a ser candidata?

(29) Quem foi convencida a ser candidata?

Teríamos, em (20) e (21), dentro do contexto criado, informações novas vindas à esquerda, no início da oração.

Van Dijk e Kintsch (1983), admitindo que o estudo do discurso não pode prescindir do estudo gramatical, defendem, em contraparte, que as estratégias<sup>17</sup> de construção da sentença estão proximamente ligadas às estratégias de construção do discurso, com a diferença de que, embora o estudo do discurso seja sempre dependente da estrutura gramatical, o estudo desta pode ser feito tanto de forma independente quanto de forma dependente. O estudo da estrutura gramatical pode ser feito de forma independente, porque algumas regras gramaticais operam localmente, como a concordância e o tempo do verbo. Mas esse estudo também pode ser feito de forma dependente, porque algumas estratégias utilizadas na estrutura gramatical só podem ser explicadas através das estratégias discursivas.

Dentre as estratégias para uma construção sintática,<sup>18</sup> combinadas com a estratégia discursiva, estão as construções com tópico, as quais, pertencendo à função textual, têm a função de indicar sobre o que é a oração ou o texto. Essa função, porém, na opinião de Van Dijk e Kintsch (1983), não pode ser apenas descrita como parte da representação semântica ou de superfície, mas deve ser entendida também como uma função referencial, abarcando todas as partes da sentença, inclusi-

---

17 Para os autores, o termo *estratégia* se refere aos mecanismos ou procedimentos cognitivos utilizados pelos usuários de uma língua na produção ou compreensão de um texto.

18 Halliday e Hasan (1976) preferem a expressão coesão textual, ao invés de construção sintática.

ve o predicado. Portanto, a noção de tópico só pode ser propriamente definida em termos das relações entre uma sentença e o contexto.

Ilari (1992), confirmando que a importância do tópico não se limita à oração, mas é de alcance discursivo, também concorda com a noção de que o tópico é de algum modo conectado semanticamente<sup>19</sup> com todos os elementos que se incluem no comentário, uma vez que, para ele, embora o tópico seja deslocado à esquerda, mantém com a oração seu papel de actante ou circunstancial na estrutura sintático-semântica da mesma. Para o autor, esse fato pode ser comprovado quando ocorre inaceitabilidade entre o que é expresso no predicado e o tópico, ou porque se criam contradições semânticas entre o tópico e o predicado ou porque o tópico não é considerado parte integrante da estrutura sintático-semântica do predicado, como em exemplos do tipo:

(30) #Quanto ao jogo, o filme acabou cedo.<sup>20</sup>

Nesse exemplo, se não houver um contexto forte para fazer a ligação entre o elemento à esquerda, o tópico, [quanto ao jogo] e o comentário que vem à direita [o filme acabou cedo], fica difícil estabelecer uma relação semântica e pragmática entre eles.

## **CARACTERIZAÇÃO SEMÂNTICA DO TÓPICO: REFERENCIALIDADE, IDENTIFICABILIDADE E ATIVAÇÃO**

O tópico, por ter como função ou estabelecer um cenário discursivo para o que vai ser dito ou de conectar o que já foi previamente dito, sofre restrições semânticas em sua realização sintática, como, por exemplo, ser referencial. É preciso que ele tenha um referente no discurso porque só assim ele pode ativar as pressuposições ou ser considerado informação pressuposta. Isso não quer dizer, no

19 Essa conexão semântica também é reforçada por Brito, Duarte e Matos (2003), que consideram que o tópico e o comentário devem respeitar a Condição de Relevância, no sentido de que o comentário sobre o tópico deve ser relevante para ele.

20 Não elimino a possibilidade de, dentro de um devido contexto, essa frase ser produzida e considerada aceitável pelos participantes da interação comunicativa.

entanto, que a entidade à qual ele se refere esteja presente no discurso. O falante/escritor, ao produzir uma construção de tópico que não tem referência no discurso, apoia-se no conhecimento do ouvinte/leitor, o qual, a partir de suas inferências, pode estabelecer a conexão referencial para esse tópico, com algum conhecimento que ele tenha em sua memória, mas não com um elemento prévio no discurso, como ocorre no seguinte exemplo, em manchete de jornal de Salvador:

(31) “O Leão tenta o equilíbrio.”

As pessoas que partilham o mesmo conhecimento (que moram em Salvador), entendem, pelo contexto, que o Leão, em (31), não se refere nem a um animal nem ao imposto de renda, mas ao time do Vitória. Não é necessário, então, que o elemento na posição de tópico tenha sido expresso em um contexto linguístico; basta apenas que ele faça parte da pressuposição entre falante/escritor e ouvinte/leitor.

A noção de referencialidade tem a ver com a relação existente entre uma expressão e aquilo que ela designa ou representa em determinado contexto ou situação, não podendo ser aplicada a palavras isoladas. (LYONS, 1980)

A expressão referencial, ou elemento linguístico referencial, permite que o interlocutor identifique o elemento (pessoa ou coisa) dentre os demais: o referente. Mas para que uma expressão ou um elemento linguístico possam ser considerados referenciais, eles devem ter algum tipo de marcação sintática, como o uso do artigo definido, orações relativas e nome próprio. Duas dessas marcações estão presentes no exemplo em (31): artigo definido e nome próprio.

No processo de interação linguística, algumas entidades desse conhecimento são selecionadas para a composição do discurso em que os interlocutores estão engajados; elas se tornam “de uso corrente” naquele momento da enunciação e se tornam a representação do referente proposicional, servindo de antecedente para o que vai ser dito. Para o reconhecimento dessas entidades, é necessário recorrer às duas propriedades da estrutura da informação: identificabilidade e ativação. (LAMBRECHT, 1996)

A identificabilidade relaciona-se com o julgamento do falante/escritor em relação ao conhecimento que o ouvinte/leitor tem acerca dessa entidade, isto é, se o falante/escritor julga que o ouvinte/leitor tem alguma representação mental acerca dessa entidade, ela é considerada identificável; se o falante/escritor julga que não há essa representação, a entidade será considerada como não-identificável. No primei-

ro caso, está-se diante de uma informação pressuposta – contexto de ocorrência do tópico; no segundo, de uma informação asserida – área de aparecimento do foco.

Para que um referente seja considerado identificável, não é necessário que esteja presente no contexto, mas que o falante/escritor suponha que o ouvinte/leitor tenha uma representação mental desse referente, o que lhe permite ser evocado em um dado discurso. Uma vez que o sintagma nominal tenha sido citado em um discurso, seu *status* de identificabilidade é preservado por todo o discurso, ou de um discurso para outro, a menos que o falante/escritor suponha que o ouvinte/leitor tenha esquecido o referente. Daí, ele pode lançar mão de alguns recursos, como o do exemplo abaixo:

(32) “Não lembra do Padre Pinto?”

Dentro de um contexto baiano, o falante/escritor sabe que o ouvinte/leitor pode identificar o tópico: Padre Pinto. Mas, para assegurar a ativação desse tópico, ele usa o recurso da pergunta, para trazê-lo à memória temporária do ouvinte/leitor.

Somente um referente identificável pode ser recuperado das estruturas mentais e ser denominado de ativo, acessível ou inativo. Esses itens, na verdade, representam estados diferentes dos referentes e são relevantes para o estudo da estrutura da informação, porque eles têm correlatos formais no componente gramatical: na prosódia, na morfologia (pronomes, flexões e codificação zero) e na sintaxe (p. ex., a ordenação dos constituintes, a elipse de um constituinte).

Um referente pode se tornar acessível, ou semiativo, através de três fatores:

- desativação<sup>21</sup> a partir de um estado anterior, isto é, o referente foi previamente mencionado, mas não está mais em evidência – é o que é considerado ACESSÍVEL TEXTUALMENTE, como se pode ver no exemplo a seguir:

(33) “Dilma abre vantagem sobre Serra”.

No exemplo acima, existe um tópico que está acessível textualmente: *eleições*. Em 2010, passamos pelo processo de eleição presidencial. O tópico foi desativado

21 A desativação ocorre quando um referente ativo em uma discussão é desativado em função de outro que se torna ativo. O primeiro referente, embora não esteja ativo, está imediatamente acessível nas estruturas mentais.

porque o processo já foi concluído. Mas mesmo distante no tempo, o tópico relacionado à eleição faz parte de nosso conhecimento compartilhado. Ao serem citados, entretanto, dois nomes que concorreram à presidência – Dilma e Serra –, o tópico é ativado, tornando-se acessível textualmente neste contexto. Se outros nomes fossem citados, por exemplo: Geneci abre vantagem sobre Deoclécio, não seria possível ativá-los, nem torná-los acessíveis textualmente, já que não fazem parte de nosso conhecimento compartilhado.

- (ii) inferência a partir de um esquema ou *frame* cognitivo ou ACESSÍVEL INFERENCIALMENTE, como evidencia o exemplo em (34):

(34)

A CORRIDA
- Que relógio bonito! Quanto custou?
- Nada! Ganhei numa corrida.
- Legal. Muita gente participou da competição?
- Não, só mais quatro pessoas: o dono e três policiais.

Aparentemente, o texto é construído, inclusive a partir do título, em torno do tópico prêmio de uma competição. As expressões usadas nas linhas 2, 3 e na metade da quarta levam a esse entendimento, já que as informações estão aí explicitadas. Mas esse tópico inicial é desconstruído no momento em que um dos personagens diz: o dono e três policiais. Se havia dono, então o relógio pertencia a outra pessoa e foi roubado; conseqüentemente, três policiais participaram da corrida para reaver o relógio. O ladrão, um dos personagens do texto, venceu a “competição” e ficou com o relógio. O tópico roubo não está expresso no texto; está inferencialmente acessível a partir da expressão: o dono e três policiais.

- (iii) presença no mundo extratextual ou ACESSÍVEL SITUACIONALMENTE, como se pode ver nos exemplos em (35) e (36):

(35) “Os melhores residenciais e comerciais”

(36) “Para muitos o inferno é o céu”

Em (35), embora o tópico não esteja expresso – apartamentos –, é possível recuperá-lo dentro de uma situação porque o seu referente está no mundo extratextual. Na verdade, essa frase estava em um outdoor, sem nenhuma outra indicação. Mas estava numa área em que se podiam ver muitos prédios em construção. O tópico, portanto, estava acessível situacionalmente.

O mesmo ocorre com a frase em (36). Foi manchete da capa de uma revista de grande circulação no Brasil, mas a identificação do tópico só era possível lendo a reportagem, que se referia a medo de viajar de avião.

Apesar de as de as marcas linguísticas serem pistas que podemos utilizar para indicar se um referente está ativo ou inativo, essa identificação também depende de um contexto ou de seu comportamento no discurso. É preciso que salientemos que as formas gramaticais por si sós não são suficientes para explicar os diferentes graus de ativação de um referente no discurso.

Um referente é mais facilmente acessível, se fizer parte das relações semânticas dentro de um sistema invocado ou se estiver presente no contexto situacional; e, em contrapartida, torna-se de mais difícil acesso, se não fizer parte desses contextos, sendo considerado como inativo. A diferença entre um referente ativo ou inativo não está simplesmente na representação mental, mas deve ser analisada a partir da perspectiva do falante/escritor.

Gramaticalmente, entretanto, de acordo com Lambrecht (1996), só duas distinções parecem ser justificadas: ativo (não-marcado) ou inativo (marcado). Isto significa que um elemento linguístico ativo no discurso é gramaticalmente não-marcado, quer dizer, não há uma forma específica para indicar que ele está ativo. Mas se o elemento for considerado inativo, geralmente ele é marcado formalmente ou na prosódia<sup>22</sup> ou na morfologia<sup>23</sup> ou na sintaxe. Em relação a esta última, podemos ter a ordem dos constituintes, a clivagem ou ainda o uso de algumas expressões, como quanto a, a respeito de ou a propósito de, para sinalizar a mudança de assunto e, conseqüentemente, a marcação de um sintagma nominal como inativo no discurso.

Dentro dessa perspectiva, o estudo das construções com tópico implica considerar não só os recursos sintáticos, mas também os recursos discursivos dispo-

---

22 Swart e Hoop (1995) indicam que a marcação do foco em inglês pode ocorrer em qualquer constituinte, a depender da prosódia.

23 Na morfologia, existe o exemplo do japonês que tem marcas morfológicas para indicar se um sintagma nominal é tópico (*wa*) ou foco (*ga*).

níveis na língua para a sua ocorrência. Considerando-se que toda produção linguística natural acontece em um contexto, não é difícil imaginar que os elementos linguísticos em toda e qualquer frase devam satisfazer as propriedades relacionadas ao discurso, que são informacionais e, ao mesmo tempo, sintáticas.

## CONCLUSÃO

Tratar de estrutura da informação implica tratar da relação da gramática com o contexto, com o discurso. Como indica Lambrecht (1996), a estrutura da informação deve ser considerada um componente da área gramatical da linguagem, porque só assim se podem explicar as diferentes construções sintáticas para atender a diferentes apelos contextuais e situacionais.

O tópico, elemento objeto de análise neste trabalho, tem a função de sinalizar ou orientar sobre o que é o texto ou a frase que está sendo enunciada. Pode ser realizado ou não realizado, como foi visto no interior do trabalho. Mas para que um elemento linguístico seja considerado um tópico é preciso que faça parte de um conhecimento partilhado – conhecimento pressuposto – entre os interlocutores da comunicação.

Se o tópico é um elemento que pode ser realizado na frase ou recuperado a partir de outros elementos linguísticos do texto, então faz parte da sintaxe; ao mesmo tempo, se a sua ocorrência está condicionada à necessidade de um contexto extralinguístico, ou se está vinculada a outras informações não expressas na frase, o tópico faz parte do discurso. Daí ser possível falar de tópico na sintaxe e no discurso.

## REFERÊNCIAS

AISSEN, Judith. Topic and focus in Mayan. *Language – Journal of the Linguistic Society of America*, v. 68, n. 1, p. 43-80, 1992.

ARAÚJO, Edivalda A. O tópico. In: LOBO, Tânia; OLIVEIRA, Klebson. *África à vista*. Salvador: Edufba, 2009. p. 50-59.

BELLETTI, Adriana. *Extended doubling and the VP periphery*, 2003. Disponível em: <[http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc\\_pub/belletto3-Extended\\_doubling\\_and\\_the\\_VP\\_periphery.doc](http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc_pub/belletto3-Extended_doubling_and_the_VP_periphery.doc). 2003>. Acesso em: 5 mar. 2005.

- BENINCÀ, Paola. The left periphery of medieval romance, 2004. Disponível em: <<http://www.humnet.unipi.it/slifo/2004vol2/Beninca2004.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2005.
- BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; MATOS, Gabriela. Frases com tópicos marcados. In: MIRA MATEUS et al. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. rev. e aum. Lisboa: Caminho, 2003. p. 489-502.
- BRITTO, Helena de Souza. *Deslocamento à esquerda, resumptivo-sujeito, ordem SV e a codificação sintática de juízos categórico e tético no português do Brasil*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 1998.
- CHOMSKY, Noam. *New horizons in the study of language and mind*. 3. ed. Cambridge University Press, 2002.
- CHOMSKY, Noam. *Language and the rest of the world*, jan. 2010. Disponível em: <<http://hotbookworm.wordpress.com/category/literature-feast/language-and-the-rest-of-the-world-noam-chomsky/>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- CLAMONS, Robbin et al. The limits of formal analysis: pragmatic motivation in Oromo grammar. In: DARNELL, Michael et al. (Ed.). *Functionalism and formalism in linguistics: case studies*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins, 1999. v. 2, p. 59-76.
- COSTA, João. Word order and discourse-configurationality in European Portuguese. In: COSTA, João (Ed.). *Portuguese syntax: new comparative studies*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 94-115.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HOLMBERG, Anders. Is there a little *pro*? Evidence from Finnish. *Linguistic Inquiry*, Massachusetts, n. 36, p. 533-564, 2005.
- HUANG, C. T. James. On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic Inquiry*, Massachusetts, v. 15, p. 531-574, 1984.
- ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- KISS, Katalin É. Structural relations in Hungarian, a “free” word order language. In: *Linguistic Inquiry*, Massachusetts, v. 12, n. 2, p. 185-213, 1981.
- LAMBRECHT, Knud. *Information structure and sentence form: topic, focus and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press, Studies in Linguistics, 1996.
- LYONS, John. *Semântica-I*. São Paulo: Editorial Presença: Martins fontes, 1980.
- SWART, Henriëtte de; HOOP, Helen de. Topic and focus. *Glott International*. v. 1, n. 7, p. 3-7, sept. 1995.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press, 1983.

ZUBIZARRETA, Maria Luisa (USC). *Prosody, focus, and word order: linguistic inquiry monographs*. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1998.



# Dialogia, poder e avaliação docente

---

o processo de interlocução avaliador/avaliado a partir de capas de provas de concurso

Simone Bueno Borges da Silva<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de interlocução entre avaliador e avaliados, a partir da capa de provas de concurso que selecionaram professores para o ensino de língua materna, o que engloba alfabetizadores e professores de Português para o ensino fundamental e médio. Para desenvolver as análises, selecionamos quatro provas de concurso, sendo duas no Estado de São Paulo e duas em Minas Gerais. A Prova 1 foi aplicada no Estado de São Paulo, no ano de 2003, com o objetivo de selecionar professores de Português para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).<sup>2</sup> A Prova 2, também realizada no Estado de São Paulo, no ano de 2005, selecionou alfabetizadores (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). A Prova 3 foi realizada no Estado de Minas Gerais, no ano de 2005, e selecionou professores de Português do Ensino Fundamental e Médio. Por fim, a Prova 4, realizada por uma prefeitura mineira no ano de 2005, selecionou alfabetizadores. Tabela a seguir sintetiza as informações acerca de cada prova:

---

1 Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia.

2 A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos aconteceu posteriormente à realização das provas que compõem nosso *corpus*; por isso, preferimos referenciá-las utilizando a nomenclatura antiga, vigente na época das provas.

Tabela 1: *corpus* da pesquisa

Identificação da prova	Instituições	Nível	Ano do concurso
Prova 1	Estado de SP 1	P 2 e P 3	2003
Prova 2	Estado de SP 2	P 1	2005
Prova 3	Estado de MG 1	P 2 e P 3	2005
Prova 4	Município MG 2	P 2	2005

P1 = alfabetizador

P2 = professor de Português Ensino Fundamental

P3 = professor de Português Ensino Médio

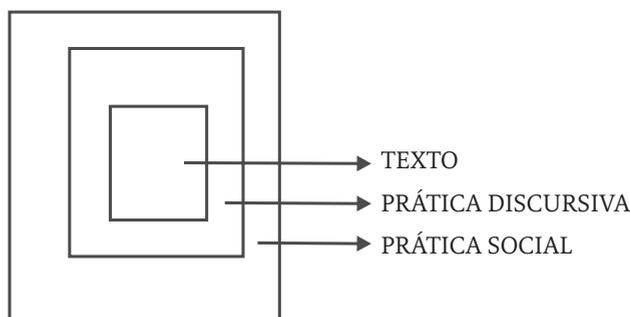
As análises que apresentaremos têm como ponto de partida o conceito de letramento, enquanto conjunto de práticas sociais de uso da escrita (BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 2001; MAYBIN, 2000) Nesta perspectiva, buscamos compreender os modos particulares de uso social da linguagem escrita que são moldados sócio-histórica e culturalmente. Observar o concurso enquanto prática social demanda uma discussão acerca das questões histórico-culturais, ideológicas e políticas nele envolvidas, já que estas categorias estão imbricadas de modo que uma implica e é, ao mesmo tempo, implicada pela outra. Barton e Hamilton (1998) definem as práticas de letramento como “percursos culturais gerais de utilização da linguagem escrita”. Para os autores, as práticas são uma categoria abstrata, não observável, do ponto de vista analítico, pois envolvem valores, atitudes, sensibilidades, expectativas, experiências, conhecimentos, relações sociais etc. As práticas se desenvolvem em eventos de letramento, estes sim observáveis. Os eventos de letramento são realizações concretas das práticas que se desenvolvem através de atividades centradas na utilização da escrita, de maneira mais ou menos ritualística, em que os papéis dos participantes estão mais ou menos definidos. Desta forma, analisaremos as capas das provas dos concursos considerando-as componentes de um evento de letramento, o que significa considerar que todos os efeitos de sentido observados e a compreensão que buscamos nas análises se vinculam e emanam das relações que as capas estabelecem com o evento como um todo.

Fundamenta, também, este trabalho, a concepção bakhtiniana de linguagem. Segundo esta abordagem, a linguagem é essencialmente dialógica, pois composta

tanto por quem fala/escreve quanto por quem ouve/lê, pelo dito e pelo não dito e pelos já ditos. Para Bakhtin (1997, p. 36-41), a palavra é um signo ideológico por natureza, que carrega em si o “modo mais puro e sensível de realidade social [...] a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”; e é justamente um contexto de mudança social, no que respeita à educação pública, que nosso *corpus* se enquadra, conforme discutiremos mais adiante.

A relação dialógica entre a palavra e a realidade social, proposta por Bakhtin, solidariza-se com a terceira perspectiva teórica que fundamenta este trabalho, qual seja: a Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2001). A base do trabalho de Fairclough (2001) está na observação das relações entre a prática discursiva e os fenômenos sociais e culturais mais amplos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19) Para o autor, toda mudança social se reflete no discurso. Então, para proceder a uma análise crítica do discurso, que leve à compreensão da complexa relação entre discurso e sociedade, é necessário desenvolver uma análise tridimensional, em que não somente o **texto** seja focado, mas também a **prática discursiva** e a **prática social** na qual o texto foi produzido. Os três níveis de análise se completariam para a compreensão do objeto em foco, conforme representa a figura a seguir:

Figura 1: Níveis de análise



Fonte: Fairclough (2001).

O modelo de análise proposto por Fairclough (op. cit.) é uma tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social à compreensão das relações entre discurso e mudanças sociais. Nesta perspectiva, toma-se como objeto de análise um evento

de letramento<sup>3</sup> – concurso público para seleção de professores – que deve ser considerado sob três dimensões, quais sejam: o **texto**, a **prática discursiva** e a **prática social**. Fairclough define o **texto** como “qualquer produto escrito ou falado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 23) e realça que a análise textual implicaria uma análise da forma e do significado. Para o autor, discurso é tanto uma forma de ação quanto de representação: ação porque permite que as pessoas ajam sobre o mundo e sobre outras pessoas. É representação porque permite a representação do mundo e das pessoas no mundo; é também uma prática de significação do mundo. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) Assim, para dar conta desta relação entre discurso e mundo, a análise deve considerar a dimensão da **prática discursiva** em que se examinam os processos de produção, distribuição e consumo de textos.

Escolhemos discutir, neste trabalho, as capas das provas de concursos que selecionam professores, por entender que a capa inaugura o processo de interlocução entre avaliador e avaliado, na etapa mais significativa do evento de letramento “concurso público para seleção de professores”, que é a etapa da prova em si. É a partir da capa que o professor se coloca e age no evento em questão. É a partir da capa da prova que o professor, candidato a uma vaga no serviço público, percebe as especificidades na relação entre ele e o avaliador, instituindo o lugar discursivo a partir do qual agirá, considerando as relações de poder envolvidas no evento.

Para desenvolver a análise aqui proposta, discutiremos brevemente, na primeira parte, aspectos relativos à avaliação docente em relação à formação de professores. Depois, na segunda parte, apresentaremos algumas considerações acerca do concurso para docentes, procurando compreender as relações de poder que se estabelecem neste evento de letramento.

## LETRAMENTO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

A avaliação docente tem sido discutida no cerne dos debates acerca da qualidade da educação. No contexto acadêmico, a discussão se entrecruza com o de-

---

3 Fairclough não usa o termo “evento de letramento”, mas “evento discursivo”, cuja definição é bastante próxima a de evento de letramento. Para sermos coerentes com nossa linha de pesquisa, preferimos evento de letramento.

bate relacionado à qualidade do ensino. Os trabalhos abordam a temática, em sua complexidade, considerando, inclusive, as diversas abordagens do conceito de avaliação.

Schumayer (2004) estuda os mecanismos de avaliação dos professores da educação básica, focando três momentos – avaliação de postulantes a professor, avaliação inicial e do desempenho profissional –, em treze países da América Latina. A autora destaca que, apesar dos esforços, a avaliação docente não é uma tradição de longa data e que, embora existam dispositivos legais, na maioria dos países, eles não são aplicados. Segundo o estudo, o Brasil não dispõe de um sistema de avaliação do postulante, nem uma avaliação inicial, tampouco uma avaliação do desempenho. De fato, no Brasil não se observa, como em Cuba, por exemplo, um sistema que avalia a aptidão dos candidatos à carreira docente.<sup>4</sup> Também não há uma avaliação inicial obrigatória, que habilitaria o professor ao magistério, como há para a advocacia (o exame da OAB). Tampouco temos um sistema de avaliação oficial do docente em exercício, seja através da observação de aula (como acontece em Cuba e no Uruguai, com a presença de inspetores), seja por meio de outro instrumento aplicado diretamente ao professor.

Contudo, a ausência dos instrumentos diretos e oficiais de avaliação docente, nos termos apontados pela autora, não significa que o professor, no Brasil, não passe por inúmeras avaliações. Este profissional tem sua competência posta à prova, em muitas ocasiões e por várias instâncias e segmentos sociais, como a academia, a mídia, pais de alunos, entre outros. (KLEIMAN, 2001) A análise de Schumayer (2004) desconsidera, por exemplo, os concursos que selecionam professores, as avaliações internas às unidades escolares, as inúmeras pesquisas acadêmicas que avaliam o desempenho do professor, entre outras situações.

Em nosso enfoque, a avaliação docente será abordada em função dos concursos públicos para provimento do cargo de professor efetivo, pois estamos entendendo este evento como uma avaliação inicial que seleciona os docentes. É a partir da aprovação no concurso que o professor poderá assumir o cargo efetivo ou dele ser excluído, quando não aprovado. Assim, entendemos que o caráter avaliativo do concurso público é incontestável.

---

4 Os testes de aptidão nos vestibulares são aplicados basicamente em carreiras artísticas.

## OS CONCURSOS

Como já dissemos, entendemos os concursos como um evento de letramento. Os eventos de letramento são as realizações concretas das práticas centradas na utilização de texto(s) escrito(s), em que os papéis dos participantes estão mais ou menos determinados.

Do ponto de vista político e ideológico, entendemos que o concurso público coloca em cena relações de poder, em dois níveis. O primeiro (num olhar vertical) pode ser descrito como um evento que mantém a hegemonia dominante, em que o poder está na instância oficial representada pelo Estado ou município.<sup>5</sup> Temos, então, a autoridade da instituição pública que convoca os professores a uma prova de seleção para a ocupação de cargos efetivos. No outro extremo, subordinados à autoridade hegemônica e oficial, estariam os professores candidatos às vagas oferecidas. O concurso seria, então, o instrumento de avaliação inicial através do qual Estados e municípios exercem seu poder para autorizar, ou não, a entrada do candidato na rede pública de ensino.

No segundo nível das relações (eixo horizontal), observa-se, não a manutenção, mas a disputa pelo poder. Neste eixo, os professores disputam as vagas e devem demonstrar competência para ocupá-las. Tal competência seria, em princípio, demonstrada através da aprovação. Um concurso público está atravessado, ainda, por vários discursos, quais sejam: o da qualidade (os órgãos públicos contratam os melhores professores); o da imparcialidade (o poder público contrata por competência, não por critérios político-partidários, religiosos etc.). Em última instância, o concurso público é um evento através do qual se realiza um ato político que visa à legalidade. A abertura de um concurso público para o preenchimento de centenas de vagas também é um ato político-ideológico significativo no contexto social específico, em que o desemprego era, à época da realização dos eventos aqui apresentados, segundo as pesquisas de opinião, uma das principais preocupações dos cidadãos.

Os concursos que compõem nosso *corpus* foram realizados pelos Estados de Minas Gerais e São Paulo, entre 2003 e 2005. Inscrevem-se, portanto, num contexto

---

5 Nos anos de 1990, com o neoliberalismo, houve um movimento de descentralização das responsabilidades na área da educação e o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) passa, gradativamente, a ser municipalizado.

de mudanças discursivas e sociais (FAIRCLOUGH, 2001)<sup>6</sup> na área da educação, fomentadas pela consolidação de políticas neoliberais em que, no nível discursivo, se almejava a qualidade do ensino,<sup>7</sup> através de professores criativos, capazes de desenvolver trabalhos em equipe (os projetos pedagógicos) e de promover uma educação plural, inclusiva, contextualizada visando o exercício da cidadania. (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, 2004)

### **“AS CAPAS DOS CADERNOS DE QUESTÕES (OU A INSTAURAÇÃO DA INTERLOCUÇÃO)”**

O material impresso entregue aos professores para a realização das provas, em todos os concursos do nosso *corpus*, constituiu-se de um caderno de questões e um formulário de respostas. Estes textos seguem, basicamente, um mesmo padrão de organização, com pequena variação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19) observa que há relações entre as práticas discursivas e os fenômenos sociais e culturais mais amplos. Para o autor “o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o molda e o restringe”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19) Assim, o discurso pode constituir-se tanto de maneira tradicional, quanto de maneira criativa. O modo de constituição tradicional serve para a manutenção da sociedade e a reprodução das estruturas, enquanto o criativo contribui justamente para transformar a sociedade. Sob este enfoque, que relaciona discurso e sociedade, em que se podem observar tanto estruturas tradicionais quanto criativas, vamos analisar a capa dos cadernos de questões.

Pudemos observar que as capas dos cadernos, em certa medida, fazem transparecer as relações de poder e os papéis que desempenham os participantes do evento. No topo, em destaque, a autoridade que chama o concurso vem designada com letras grandes, negritos e, em alguns casos, com a utilização de imagens (brasão), elementos que compõem a identidade visual específica da esfera pública que participa do evento. As provas de São Paulo – Prova 1 e Prova 2 – trazem o brasão do Estado.

6 O autor discute as relações entre discurso e mudança social.

7 A política neoliberal não financiava o desenvolvimento da escola pública de qualidade na mesma proporção que o pregava na esfera discursiva (HADDAD, 2002), por isso salientamos que nossa observação centra-se na dimensão discursiva.

Figura 2: Capa da prova SEE-SP, 2003



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS  
CENTRO DE SELEÇÃO E MOVIMENTAÇÃO DE PESSOAL

**CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE  
PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II – SQC-II-QM/SE  
PROVA DE PORTUGUÊS**

**CADERNO DE QUESTÕES - PARTE OBJETIVA**

**Informações importantes**

- 1 - Este caderno contém 80 questões objetivas, sendo 30 de Formação Básica e 50 de Formação Específica, que deverão ser respondidas com caneta preta, no formulário próprio.
- 2 - Há apenas uma alternativa correta em cada questão. Não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham emenda, rasura ou mais de uma resposta. Não haverá substituição da folha de resposta.
- 3 - A duração da prova será de 4 (quatro) horas.
- 4 - O candidato será considerado eliminado do concurso, se:
  - a) ausentar-se da sala da prova sem acompanhamento do Aplicador;
  - b) sair da sala da prova antes de decorrida 1 (uma) hora do seu início;
  - c) estiver portando ou fazendo uso de qualquer tipo de equipamento eletrônico de comunicação;
  - d) lançar mão de meios ilícitos para execução da prova;
  - e) não devolver, integralmente, o material recebido;
  - f) perturbar a ordem dos trabalhos;
  - g) comunicar-se com outro candidato ou com terceiros, verbalmente ou por escrito.
- 5 - Só poderá levar o Caderno de Questões o candidato que se retirar do local da prova após decorridas 2 (duas) horas de seu início.

Se necessário, pedir orientação ao Aplicador.

Nome do candidato: \_\_\_\_\_

Número de inscrição: \_\_\_\_\_

Novembro/2003

Para Kress (2001), todos os elementos (verbais e não verbais) entram em jogo no processo de significação, nas diversas formas de comunicação e representação.

O autor realça que um conjunto de modalidades semióticas está sempre envolvido em toda produção ou leitura de textos, o que faz de todo texto um objeto multimodal.<sup>8</sup> Nesta perspectiva, entendemos que o uso de letras maiores, centralizadas e em negrito, em todas as provas, bem como o brasão do Estado, causa efeitos no processo de significação.

Na maioria das provas, não há espaço para a identificação do professor no caderno de questões. Apenas na prova do Estado de São Paulo 2003, o nome do professor deve ser colocado no final da página (designado por “Nome do candidato”, na forma genérica, masculina), disposição que reproduz a noção hierárquica da qual falamos (o Estado no topo e os professores, quando aparecem, no extremo oposto). A Prova 4, da Prefeitura mineira, apresenta uma disposição criativa, que a distingue das demais, em um aspecto. Como as outras, a referência à prefeitura vem no topo, mas o último enunciado da página, no texto de instrução ao candidato, há uma instrução para que se destaque a capa para que seja utilizada como folha de anotações (no verso, vem um lugar para a anotação do gabarito). Assim, a folha que fica no caderno de questões, no lugar da capa, é a página subsequente, que não traz no topo a referência ao avaliador, mas um breve texto que marca uma interlocução com o candidato, destacado com margem tripla, seguido do espaço, também em destaque, em o que o professor deve colocar o seu nome:

(seg. 1)

Prezado(a) candidato(a)  Assine e coloque seu número de inscrição no quadro abaixo. Preencha, com traços firmes, o espaço reservado a cada opção na folha de respostas.
---

Nº de inscrição	Nome

A instrução do texto é introduzida pela referência direta ao interlocutor, como numa carta – prezado(a) candidato(a). O adjetivo prezado(a), que qualifica

8 Para Kress e Van Leeuwen (2001), o termo multimodal remete à coocorrência de diversos modos semióticos de representação e/ou comunicação que, dentro de um determinado texto, coocorrem na construção do sentido.

candidato(a) atribui a ele um lugar diferenciado. Esta opção linguística vem a reiterar, no plano discursivo, a ideia de uma relação mais próxima entre avaliador e avaliado. Observa-se, também, a marcação do gênero feminino, entre parênteses, que também contribui para a aproximação com as professoras – maioria na carreira. Entendemos que, tanto o adjetivo quanto a marca de gênero, personalizam a interlocução.

As capas trazem, também, no meio da página, um texto de orientação aos candidatos, contendo as regras do concurso. Nesses textos, assim como em toda a prova, não há qualquer referência ao interlocutor como professor, o que inibe as possibilidades de constituição de um lugar específico que, de certa forma prestigie ou dê relevância à categoria profissional envolvida no evento. Na prova de São Paulo 2003, os professores são designados pelo termo – o candidato, uma opção discursiva que reforça a impessoalidade e a assimetria entre os participantes. Há, também, preferência por verbos no infinitivo ou por construção sintática que desloca o candidato da centralidade, conforme se observa nos seguintes segmentos:

(seg. 2)

Se necessário, pedir orientação ao aplicador

(seg. 3)

5 – Só poderá levar o Caderno de Questões o candidato que se retirar do local da prova após decorridas 2 (duas) horas de seu início.

O segmento 2, que é o último enunciado do texto informativo da capa, faz a opção pelo verbo no infinitivo impessoal, que indica ação genérica, geral, e apaga a figura do agente. A opção sintática na regra 5 (Seg. 3) desloca o sujeito “o candidato” do início para o meio, o que acaba por deslocar, também, o foco do enunciado do candidato para a norma proibitiva, restritiva, centrada no advérbio só. Veja-se que, do ponto de vista dos efeitos de sentido, haveria uma diferença, se a prescrição da mesma norma viesse com o sujeito anteposto: “O candidato só poderá levar o

Caderno de Questões se retirar do local da prova depois de decorridas 2 (duas) horas de seu início”.

Para evidenciar o posicionamento discursivo conservador e tradicional nesta prova, comparamos, a seguir, a presença de uma regra neste evento e na Prova 3 do Estado de MG 2005, ambas relacionadas ao preenchimento do cartão de respostas:

(seg. 4) **SP 2003:**

Não serão computadas as questões não assinaladas ou que contenham emenda, ratura ou mais de uma resposta. Não haverá substituição da folha de resposta.

(seg. 5) **MG 2005:**

Sua questão receberá pontuação nula se houver marcação de mais de uma alternativa ou se for deixada em branco.

A prova de MG (Seg. 5) constitui seu interlocutor imediato, ao usar o pronome de segunda pessoa – *sua* – no início do enunciado, enquanto a de SP (Seg. 4) apaga qualquer referência ao outro. Ainda na prova de SP aparecem três ocorrências do advérbio de negação – *não*. A repetição do *não* funciona como recurso linguístico que faz transparecer o tom enfaticamente proibitivo do enunciado.

Exceto na Prova 3 (SP 2003), nas demais, os professores são referidos na segunda pessoa – *você*, embreada na situação comunicativa – que provoca um efeito de certa proximidade entre os interlocutores. No conjunto das provas, algumas fazem opções linguístico-discursivas que evidenciam uma tentativa de interlocução mais próxima dos candidatos. Nas instruções da capa da Prova 4 (MG2 2005), há a inclusão de uma regra que não se relaciona diretamente às normas de participação no evento, mas uma instrução para o bom desempenho do candidato:

(seg. 6) – **Prova 4:**

4. Não perca tempo em questões cuja resposta lhe pareça difícil, volte a elas se lhe sobrar tempo

Esta observação funciona como uma “dica” ao candidato/professor. Trata-se de uma instrução para além das informações de ordem técnica que, entre os efeitos de sentido suscitados, faz parecer, de certo modo, que o avaliador espera ou deseja o sucesso do avaliado. Esta dica contribui para a construção de um lugar discursivo diferente do lugar construído pelo candidato que participa da Prova I (SP 2003), em que o foco das instruções está centrado nas restrições, nas normas proibitivas, conforme se observa no seguinte segmento:

(seg. 7) – **Prova I:**

- 4 – O candidato será eliminado do concurso, se:
- a) ausentar-se da sala da prova sem o acompanhamento do Aplicador;
  - b) sair da sala da prova antes de decorrida 1 (uma) hora de seu início;
  - c) estiver portando ou fazendo uso de qualquer equipamento eletrônico de comunicação;
  - d) lançar mão de meios ilícitos para a execução da prova;
  - e) não devolver, integralmente o material recebido;
  - f) perturbar a ordem dos trabalhos;
  - g) comunicar-se com outro candidato verbalmente ou por escrito.

Do conjunto de regras da Prova I – SP 2003 – a regra 4, que é punitiva (Seg. 7), é a única que traz o sujeito “o candidato” em posição inicial, portanto em evidência ou em destaque. De forma oposta, a Prova 4 (MG2 2005), não utiliza nenhum recurso linguístico que faça referência a punições ou restrição. A única ocorrência do *não* – advérbio de negação – está em favor do candidato, modificando o imperativo perca, conforme se observa no segmento 6 – “4. Não perca tempo [...]”. Ainda, há, no texto instrutivo desta prova, apenas mais uma ocorrência de verbo no imperativo, no item 2. “confira se o caderno corresponde ao cargo [...]”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as opções linguísticas e multimodais da capa dos cadernos de questão ajudam a compreender os lugares e os papéis dos participantes nos

eventos. Vemos que a Prova 1 (SP 2003) faz opções que a caracterizam como mais conservadora, na perspectiva de Fairclough (op. cit.), em que as estruturas ortodoxas são mantidas, constituindo, assim, o Estado, em sua posição hegemônica de avaliador, em relação ao professor, o avaliado. As provas 2 e 3 (SP2 2005 e MG1 2005), apesar de também utilizarem termos proibitivos e muitos verbos no imperativo – ‘não dobre, amasse, ou manche o cartão de resposta...’, ‘será eliminado do processo...’ – (segmentos da prova 2) – ‘não serão computadas questões não ....’, ‘só abra quando autorizado, use somente lápis nº 2...’, ‘faça marcas fortes...’, ‘todas as proibições relativas ao uso de equipamento eletrônico continuam valendo...’ – (Prova 3), elas instituem interlocução com os candidatos, constituindo-os, ao se referirem a eles na segunda pessoa. Em virtude deste aspecto, entendemos que elas se afastam da estrutura ortodoxa observada na Prova 1, embora não possam ser descritas como pertencentes a uma estrutura criativa, que rompa totalmente com a estrutura discursiva conservadora. Já a Prova 4, reúne mais características de ruptura com o modelo conservador. As opções linguísticas e multimodais das duas primeiras páginas prenunciam uma ressignificação ideológica dos papéis dos participantes do evento, aproximando-se um pouco mais da abordagem da avaliação como um processo comunicativo, proposta por Lauriti (2002). A análise das capas da Prova 4 (a primeira a ser subtraída do caderno e a segunda que permanece no documento) nos permite relacioná-las aos discursos de mudança na área educacional, em que uma das características é a redefinição dos papéis dos interlocutores, a fim de desfazer ou diluir a delimitação das fronteiras hierárquicas que reafirmam a relação de poder e dominação entre a instância oficial e os cidadãos. Estas capas evidenciam, do ponto de vista discursivo e multimodal, que o professor/candidato não ocupa o mesmo papel que o professor/candidato da Prova 1, por exemplo, embora ainda se mantenha a relação avaliador/avaliado que caracteriza o evento. Na verdade, estas características prenunciam as diferenças de toda a concepção do evento, que resulta na ressignificação tanto dos papéis dos participantes quanto do objeto de conhecimento posto em cena.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacy: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Org.). *Situated literacy*. London: Routledge, 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. São Paulo, 2004.
- HADDAD, S. Relatório nacional para o direito humano à educação. In: DHESC BRASIL. *Relatório Nacional para o direito humano à educação*. São Paulo: Dhesc, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In. KLEIMAN (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KRESS, G. *Reading images: the Grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN. Semiótica discursiva. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). *El discurso como estructura y proceso*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 373-416.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- LAURITI, Nadia C. A comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 111-130, 2002.
- MAYBIN, Janet. The news studies of literacy: context, intertextuality and discourse. In: BARTON, David; IVANIC, Roz. (Org.). *Situated literacy*. London: Routledge, 2000.
- SCHULMEYER, Alejandra. Estudo Atual da avaliação docente em treze países da América Latina. In: FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. São Paulo, 2004.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

# Estudos críticos do discurso e a formação do professor de português

---

Luciano Amaral Oliveira<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto é resultante da minha participação na mesa-redonda *Interdisciplinaridades*, realizado no *(Trans)Discursividades – Seminário de Estudos do Discurso* em 2010, na qual eu propus uma interface entre os estudos críticos do discurso e a formação do professor de português. Essa proposta é motivada por duas razões. A primeira é o fato de muitos cursos de Letras no Brasil ainda não oferecerem nenhum componente curricular voltado para os estudos críticos do discurso, o que poderia ser feito, se a Análise Crítica do Discurso se tornasse mais conhecida por parte dos professores e estudantes de Letras. A segunda razão é a constante falta de articulação entre o ensino de português, na educação básica, e as reflexões e pesquisas realizadas na área de Letras. Assim, aproveitei essa oportunidade para dar espaço a uma discussão sobre os estudos críticos do discurso, um pouco mais de visibilidade à Análise Crítica do Discurso, mostrando à plateia presente a essa mesa-redonda como os estudos críticos do discurso podem contribuir para a formação do professor de português.

Em outro texto (OLIVEIRA, 2010), eu comento uma coisa que parece óbvia: o fato de que o professor de português tem em suas mãos um grupo de estudantes que chegam à escola sabendo a língua portuguesa. Lá eu esclareço que saber português não significa conhecer as regras da gramática normativa, mas, isto sim, ser capaz de interagir linguisticamente com outras pessoas que falam português. Isso significa que saber português não implica necessariamente saber ler e escrever textos. Por essa razão, o professor precisa se perguntar acerca do propósito de ensinar

---

1 Professor Adjunto de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia.

português a brasileiros que chegam à sua sala sabendo português. E a resposta a essa pergunta passa apenas periféricamente pelo estudo das regras da gramática normativa, embora a tradição de ensino de português as coloque no centro de suas preocupações. O propósito em torno do qual as aulas de português devem girar é o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita dos estudantes, de forma a promover sua inserção satisfatória nos eventos de letramento.

Tal tarefa não é simples, como qualquer professor pode atestar. E diante da complexidade que envolve o ensino da leitura e da escrita, o estudante de licenciatura em Letras, professor de português em formação, precisa ter à sua disposição conhecimentos e ferramentas teóricas que tornem sua tarefa menos árdua, quando atuar profissionalmente em sala de aula. Nesse sentido, os estudos críticos do discurso oferecem um instrumental valioso para o futuro professor de português, já que partem de um arcabouço teórico que objetiva, não apenas apreender os discursos que circulam socialmente por meio dos textos, mas também contribuir para a formação de cidadãos críticos. Sem a capacidade de ler criticamente, as pessoas não ficam alertas aos caminhos ideológicos que os textos as fazem seguir, geralmente de forma inconsciente.

Para explicitar a proposta que faço, de interface entre a formação do professor de português e os estudos críticos do discurso, organizei este texto de forma bem simples. Na próxima seção, teço considerações acerca dos estudos críticos do discurso para, na seção seguinte, mostrar como esses estudos podem contribuir para a formação do professor de português e, conseqüentemente, para a formação de leitores.

## **ANOTAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO**

Michelle Lazar (2008) define a Análise Crítica do Discurso como o estudo dos arranjos sociais desiguais, sustentados pelo uso da língua, a partir de uma perspectiva crítica. Já Norman Fairclough (1995, p. 132, tradução nossa) a define assim:

Por análise 'crítica' do discurso eu quero significar a análise do discurso que objetiva sistematicamente explorar relações de causalidade e de determinação frequentemente opacas entre (a) práticas discursivas, even-

tos discursivos e textos, e (b) estruturas, relações e processos sociais e culturais mais amplos.<sup>2</sup>

A essas definições subjazem duas questões importantes, que precisam ser explicitadas. A primeira questão é o papel da língua na estruturação das relações desiguais de poder, em uma determinada sociedade. Se ela serve como um instrumento para o estabelecimento de relações de poder, então a língua não é um fenômeno ideologicamente neutro, ela perde sua inocência, como diria Oswald Ducrot (1972). Ruth Wodak e Michael Meyer (2009, p. 10, tradução nossa) esclarecem a relação entre língua e poder, da seguinte forma:

O poder não necessariamente provém da língua, mas a língua pode ser usada para desafiar o poder, para subvertê-lo, para alterar as distribuições do poder no curto prazo e no longo prazo. A língua fornece um veículo finamente articulado para o estabelecimento de diferenças no poder nas estruturas sociais hierárquicas.<sup>3</sup>

A segunda questão subjacente à definição de Análise Crítica do Discurso, apresentada por Lazar, é a frequente opacidade da estruturação das relações desiguais de poder, a qual se reflete na falta de transparência ideológica de muitos textos que circulam socialmente. Afinal, a palavra **crítica**, conforme esclarece Norman Fairclough (2008, p. 28), “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem”. Portanto, fazer uma leitura crítica de um determinado texto significa impor a esse texto uma leitura que vá além da superfície textual, que explore suas entrelinhas e significados implícitos ali colocados por seu produtor, fazendo com que eles venham à tona.

---

2 Cf. o trecho original: By 'critical' discourse analysis I mean discourse analysis which aims to systematically explore often opaque relationships of causality and determination between (a) discursive practices, events and texts, and (b) wider social and cultural structures, relations and processes.

3 Cf. o trecho original: Power does not necessarily derive from language, but language can be used to challenge power, to subvert it, to alter distributions of power in the short and long term. Language provides a finely articulated vehicle for establishing differences in power in hierarchical social structures. (Esta tradução, assim como a tradução dos outros trechos originais, apresentados em rodapé, é de responsabilidade do autor deste texto.)

As palavras de Fairclough apontam para uma característica particular dos estudos críticos do discurso: o engajamento político dos estudiosos. Esse ponto é importante, porque mostra a imediata rejeição do mito da imparcialidade científica, da suposta neutralidade acadêmica dos pesquisadores, em qualquer área de conhecimento, herança maldita de um positivismo científico moderno.

Emília Pedro (1997, p. 24), citando Gunther Kress, comenta que “uma ciência livre de valores – e, conseqüentemente, a-histórica – sempre foi, e hoje é-o talvez ainda mais, profundamente questionável”. Os estudiosos críticos do discurso, portanto, assumem seu engajamento, seu desejo de contribuir para que o maior número possível de pessoas tome consciência das questões ideológicas que subjazem aos textos que circulam socialmente e, dessa forma, possa resistir à construção de realidades que legitimam as desigualdades de poder por meio do discurso.

O engajamento político dos estudiosos reflete-se no professor de português familiarizado com as ideias oriundas da Análise Crítica do Discurso, pois ele vai ter como um dos seus objetivos pedagógicos ajudar seus alunos a se tornarem leitores que impõem leituras críticas aos textos que chegam às suas mãos. Afinal, ele precisa auxiliar seus alunos a se tornarem mais conscientes de que a língua não é neutra, de que os textos que circulam socialmente são carregados de valores ideológicos e de que nem sempre esses valores aparecem na superfície dos textos, ficando aparentemente escondidos nas suas entrelinhas.

Os futuros professores de português precisam se conscientizar do fato de que a língua não é um fenômeno autônomo, uma entidade que funciona a partir do seu próprio sistema estrutural. Eles precisam entender e realmente perceber que a língua é posta em funcionamento por sujeitos influenciados por sistemas ideológicos que interagem com a língua, como os sistemas patriarcal e heterossexual.

Os produtores textuais são sujeitos construídos e reconstruídos socialmente, atravessados consciente e inconscientemente por valores ideológicos que deixam marcas indelévels, mesmo que nem sempre óbvias, nos textos que produzem. Não por acaso, Dominique Maingueneau (1997, p. 10) compara o analista do discurso a um hermeneuta: “O analista do discurso vem [...] trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível”.

A preocupação dos analistas críticos do discurso, quanto à opacidade dos textos, e sua insistência na necessidade de se fazerem leituras críticas para que as entrelinhas textuais sejam explicitadas têm um motivo muito forte, que vai além dos muros da escola: os efeitos extradiscursivos que os textos produzem. Fairclough (2008) alerta para tais efeitos, lembrando-nos que os textos podem fazer com que pessoas percam ou consigam um emprego, com que vidas sejam salvas ou perdidas, com que guerras sejam evitadas, iniciadas ou finalizadas. Similarmente, há textos que fazem pessoas sofrerem discriminação e serem alvos de preconceitos.

Os textos religiosos fundadores, como os contidos nos livros da *Bíblia*, por exemplo, fornecem evidências interessantes de que os efeitos extradiscursivos realmente ocorrem – e, infelizmente, ocorrem de uma maneira que consolida relações desiguais de poder. O *Antigo Testamento* é carregado de valores sexistas terríveis, resultantes do sistema ideológico patriarcal dos escritores dos Evangelhos, produtores de discursos que criam uma realidade na qual a mulher é inferiorizada em relação ao homem. Conforme Luciana Oliveira e Luciano Oliveira (2010, p. 154) afirmam:

A ideia de que a mulher é secundária em relação ao homem e de que ela deve se subordinar a ele tem sido determinante, ao longo da história patriarcal, para justificar os abusos cometidos contra as mulheres, dentre esses, a sua invisibilidade social, profissional, literária.

Um efeito concreto disso é o silenciamento literário imposto às mulheres brasileiras até o começo do século XX. As aulas de literatura na educação básica, em que os estudantes têm de memorizar nomes de escritores, de movimentos literários, de características desses movimentos e de títulos de obras, só apresentam escritoras quando tratam da segunda geração modernista. Antes disso, há um vácuo – é como se as mulheres não escrevessem cartas, poemas, contos, romances. Entretanto, Arilda Ribeiro (2006) mostra que, já no século XVI, houve uma escritora que merece menção: Madalena Caramuru. Filha de uma índia com um português, ela redigiu e enviou uma carta ao Bispo de Salvador, em 26 de março de 1560, protestando contra a escravidão infantil. Um documento com tal teor deveria estar inserido na literatura epistolar quinhentista da mesma forma que a carta de Caminha está inserida.

Não há evidências de produção textual de mulheres brasileiras no século XVII, o que obviamente não significa que não tenham produzido. Há evidências, contudo, de que, além de Madalena Caramuru, outras mulheres tenham produzido poemas, contos e romances nos séculos XVIII e XIX (MUZART, 2000), mas os professores de literatura não fazem nenhuma menção a elas na educação básica, o que passa a ideia de que as mulheres só começaram a escrever na década de 1930, na segunda geração modernista.

Não por acaso, as exegetas feministas alemãs perceberam que Paulo, por meio de suas epístolas aos Coríntios e a Timóteo, construiu discursivamente um lugar inferior para a mulher na sociedade e contribuiu para o silenciamento das mulheres, dando sua contribuição para a inferiorização bíblica da mulher. Marie-Theres Wacker (2008) nos informa que, em 1903, Helene von Mülinen fez uma palestra em Genebra sobre a mulher e o evangelho, quase provocando um tumulto. A razão para a reação negativa da plateia ao pronunciamento de Mülinen foi a crítica aberta e contundente que ela fez à ordem paulina do silêncio da mulher. Afinal, ali estava uma mulher que não apenas não se silenciou, mas que também criticou o silenciamento imposto às mulheres por homens que tentam legitimar a sua censura com a *Bíblia* na mão e uma mordaca retórica na outra. Mülinen foi uma leitora crítica e uma palestrante muito ousada para o seu tempo e a única coisa que a plateia que a ouviu soube fazer foi discordar dela e recusar suas reflexões.

Naquele começo de século XX, Mülinen corajosamente já impunha uma leitura crítica a um texto fundador. E a conclusão a que ela chegou acerca do reflexo prático da construção discursiva de Paulo por meio de suas epístolas é totalmente procedente. Segundo Oliveira e Oliveira (2010, p. 153):

[...] Paulo buscou ser argumentativamente eficiente no sentido de garantir os efeitos do seu discurso misógino, pois, em sua primeira epístola a Timóteo, ele reforça a subordinação e o silenciamento da mulher ao estabelecer os seus deveres. Vejamos um desses deveres: 'A mulher aprenda em silêncio, com toda sujeição' (1 Timóteo, 2:11). Há como ser mais claro e direto do que isso? E mais outro dever: 'Não permito, porém, que a mulher ensine, nem use de autoridade sobre o marido, mas que esteja em silêncio' (1 Timóteo, 2:12).

O autoritarismo misógino de Paulo é insuperável. Mas, como ele justifica sua posição sexista? Ele usa dois argumentos oriundos do *Gênesis*. O

primeiro é o fato, textual, de Adão ter sido criado antes de Eva: 'Porque primeiro foi Adão, depois foi Eva' (1 Timóteo, 2:13). O segundo argumento é a velha mania de se colocar a culpa de todas as coisas erradas na mulher: 'E Adão não foi enganado, mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão' (1 Timóteo, 2:14).

As leituras críticas que as exegetas feministas impõem aos textos bíblicos fazem com que a construção de relações desiguais de poder entre homens e mulheres venha à tona e fique à mercê do escrutínio e da resistência ideológica dos leitores e, principalmente, das leitoras da *Bíblia*. Aliás, muitas mulheres não leem os textos bíblicos criticamente, consolidando, assim, a inferioridade discursiva e social da mulher construída pelos Evangelhos. Note-se que as leituras das exegetas feministas são leituras alternativas e é exatamente por isso que são leituras críticas, diferentes daquelas oferecidas por representantes das igrejas cristãs, que adotam o discurso patriarcal, sexista, seguindo à risca as palavras de Paulo e dos outros patriarcas bíblicos.

Mas não são apenas os textos fundadores que merecem receber leituras críticas. Gêneros textuais supostamente simples e despropositados podem ocultar objetivos ideológicos bastante complexos. É o caso das histórias em quadrinhos, vistas por muitas pessoas como textos inocentes, como coisas divertidas para as crianças passarem o tempo. O problema é que de inocentes eles não têm nada. Na verdade, eles veiculam crenças ideológicas de maneira velada, como demonstraram Ariel Dorfman e Armand Mattelart (2002), no começo dos anos de 1970, ao publicarem o interessante livro *Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*.

O título do livro de Dorfman e Mattelart é sugestivo, apontando de imediato para o uso de histórias em quadrinhos para a disseminação de crenças colonialistas, que invariavelmente são sexistas, racistas, indigenofóbicas e homofóbicas. Contudo, tal disseminação, para ser eficiente, precisa ser feita de maneira disfarçada, nas entrelinhas. Um elemento que esses autores problematizam nas histórias em quadrinhos de Disney é o fato de não haver seres humanos nelas: há apenas animais. Isso é um artifício inteligente para apresentar histórias supostamente desprovidas de questões ideológicas. Afinal, os animais não possuem ideologias: "Os animais, como tampouco toleram as vicissitudes da história e não pertencem

nem à direita nem à esquerda, são pintados para representar este mundo sem a poluição dos esquemas sócio-econômicos”. (DORFMAN; MATTELART, 2002, p. 17-18) Mas esse artifício não resiste a uma leitura crítica.

Não há pais nem mães nas histórias de Disney. As relações familiares se resumem a tios e sobrinhos, tias e sobrinhas, netos e uma avó cujos filhos ninguém sabe quem são. Nesse mundo de relações familiares esquisitas, há um número bem maior de personagens masculinos. As poucas personagens femininas que existem nas histórias em quadrinhos de Disney desempenham os papéis que se esperam das mulheres em um mundo patriarcal: ficarem bonitas; serem cortejadas; esperar por um casamento, por um marido; cozinhare bem.

Quanto às relações entre o capital e o trabalho, Dorfman e Mattelart (2002, p. 69) lembram que:

Nas histórias em quadrinhos de Disney jamais se poderá encontrar um trabalhador ou um proletário, jamais alguém *produz* industrialmente algo. Mas isso não significa que esteja ausente a classe operária. Ao contrário: está presente sob as máscaras, como selvagem-bonzinho e como lumpen-criminoso.

Finalmente, no que diz respeito à questão do colonialismo, Dorfman e Mattelart (2002) demonstram que as histórias em quadrinhos de Disney apresentam os países da América Latina, América Central, África e Ásia, como sociedades selvagens, bárbaras, ingênuas e sempre prontas serem docilmente exploradas pelos países desenvolvidos. Há histórias em que Tio Patinhas, Donald e seus sobrinhos viajam a países pobres para conseguirem tesouros que invariavelmente escapam das mãos da população nativa e vão ajudar a caixa-forte do velho sovina atingir níveis cada vez mais elevados de dinheiro e joias.

É inevitável não qualificarmos as histórias em quadrinhos como um aparelho ideológico de Estado, semelhantemente à escola, às telenovelas e às igrejas. Afinal, elas distraem as crianças de uma maneira que assegurem a sua sujeição à ideologia dominante. (ALTHUSSER, 2007)

A leitura crítica que Dorfman e Mattelart impuseram às histórias em quadrinhos de Disney se encaixa perfeitamente naquilo que os estudos críticos do discurso buscam fazer atualmente: contribuir para as reflexões acerca da produção e

da reprodução discursiva das relações desiguais de poder. E uma razão importante para as leituras críticas é a naturalização de discursos, processo de transformação de discursos em senso comum.

Quando um discurso se torna parte do senso comum, quando ele é naturalizado, ele se torna inquestionável e é tomado como uma verdade já estabelecida. No Brasil, por exemplo, já virou lugar-comum afirmar que as mulheres são más motoristas. Há, inclusive, um ditado muito conhecido que reproduz essa ideia, que começa com as palavras “Mulher no volante”. Eu não preciso completar o ditado, pois tenho certeza de que a leitora ou o leitor saberá completá-lo. E como eu posso ter certeza de que você conseguirá completá-lo? Porque ele já faz parte do senso comum dos brasileiros. Na verdade, afirmar que as mulheres não sabem dirigir é um ato puramente sexista, resultado de um sistema ideológico patriarcal. Prova de que essa concepção sobre a falta de qualidade de direção das mulheres é um mito machista é o fato do seguro de automóveis ser mais barato para as mulheres do que para os homens.

Assim como os ditados, as músicas e as piadas contribuem para a naturalização de discursos preconceituosos. Muitas pessoas acham engraçadas as piadas sobre grupos minoritários, sem perceber que estão reforçando posições desiguais de poder. Músicas de funk que afirmam que “tapinha não dói” contribuem para a naturalização da submissão física da mulher ao homem. Uma música como *Ele é corno, mas é meu amigo*, do cantor, e agora deputado federal e membro da comissão de educação do Congresso Nacional, Tiririca, é um exemplo do sistema ideológico heterossexual trabalhando para naturalizar a inferioridade dos homossexuais em relação aos heterossexuais. Eis um trecho da música, gravada no CD *Tiririca* (TIRIRICA, 1997):

Ele é corno, mas é meu amigo  
Ele é viado, mas é meu amigo  
Queima a arruela, mas é meu amigo  
Ele pode ter defeitos, mas é meu amigo

Note-se que Tiririca usa um termo carregado de homofobia: *viado* (sic). Além disso, ele qualifica a homossexualidade como um defeito.

Provavelmente, haverá pessoas que, ao lerem o parágrafo acima, dirão que eu estou exagerando porque músicas, piadas e ditados não passam de músicas, piadas

e ditados. “São apenas músicas, piadas e ditados”, dirão elas. E é aí que reside todo o problema: os discursos já estão naturalizados e, por isso, faz com que tais pessoas não enxerguem o que está envolvido nos conteúdos preconceituosos desses três gêneros textuais. E é aí que deve entrar em ação a figura do professor de português, como veremos na próxima seção.

## **A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Os apontamentos feitos, na seção anterior, sobre os estudos críticos do discurso, deixam claro o fato de que os textos que circulam socialmente têm aspectos ideológicos que, muitas vezes, ficam implícitos nas suas entrelinhas. Esse fato requer dos leitores uma postura crítica no momento da leitura. Logo, cabe ao professor de português a tarefa de, no processo de formação do leitor, auxiliar seus alunos a se tornarem leitores críticos. Mas essa tarefa só poderá ser realizada se o professor de português tiver consciência das questões levantadas pelos estudiosos críticos do discurso, seja por meio de leituras oferecidas por esses teóricos, seja por conta de suas próprias reflexões acerca do que é texto, do que é ser leitor, do que está envolvido no ato de produção de sentidos.

O licenciando em Letras precisa ser informado sobre questões importantes que os textos envolvem. Ressalto que não estou me referindo a questões informadas pela linguística textual, como os elementos linguístico-semânticos e pragmáticos de textualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Esses são elementos fundamentais para a produção de sentidos. Estou me referindo especificamente às questões ideológicas que subjazem aos textos e que ficam, muitas vezes, ocultas nas suas entrelinhas, produzindo efeitos extradiscursivos importantes.

A naturalização de discursos preconceituosos é uma arapuca para o professor, no que diz respeito aos livros didáticos. Isso porque, como lembra Alastair Pennycook (2001, p. 129), “Todos os materiais didáticos carregam mensagens culturais e ideológicas”.<sup>4</sup> Portanto, o futuro professor de português precisa estar alerta quando utilizar livros didáticos, a fim de não servir inconscientemente como ins-

---

4 Cf. o trecho original: All teaching materials carry cultural and ideological messages.

trumento reproduzidor de crenças religiosas e valores de sistemas ideológicos preconceituosos, como o racismo, a indigenofobia, a homofobia e o sexismo.

Mas, como exatamente os estudos críticos do discurso podem contribuir para a formação de professores de português? A contribuição pode ocorrer se os professores que formam professores de português auxiliarem os licenciandos em Letras a perceberem a necessidade de se ir além das estruturas gramaticais e lexicais para interpretar e produzir textos. Tradicionalmente, o léxico e as estruturas gramaticais são abordados do ponto de vista do sistema linguístico, sem maiores preocupações discursivas e com muita atenção para a nomenclatura. Por isso, mostrar aos licenciandos os elementos que devem ser levados em consideração, na hora de se lidar com textos, é essencial para a tarefa de auxiliar seus futuros alunos a desenvolverem suas capacidades de leitura e de escrita de uma forma crítica.

Teun Van Dijk (2008a) oferece uma orientação importante acerca dos elementos nos quais o leitor deve focar sua atenção para analisar um texto criticamente. Os elementos propostos por ele são três: o contexto, as macroestruturas semânticas e as microestruturas semânticas. Vejamos cada um deles.

O contexto diz respeito ao momento e ao local onde o texto é produzido, ao suporte em que ele é veiculado, ao seu produtor e ao seu receptor. No caso do Brasil, a maior parte da mídia falada e escrita pertence às elites econômicas e políticas (que geralmente são a mesma coisa). Isso tem uma implicação ideológica muito importante, sobre a qual o professor de português precisa informar seus alunos: os textos produzidos por essa mídia, os quais circulam socialmente, geralmente difundem os valores ideológicos das classes dominantes. Como as classes dominantes são brancas, cristãs e burguesas, é possível prever que tais textos tendem a reproduzir valores homofóbicos, sexistas, racistas e indigenofóbicos, mesmo que de maneira não explícita.

Ora, os suportes em que os textos são veiculados já dão pistas imediatas dos valores ideológicos que o leitor encontrará neles. Por exemplo, as revistas *Veja* e *Época*, os jornais *Folha de S. Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *O Globo*, e os telejornais *Jornal Nacional* e *Jornal da Globo* são notoriamente conservadores. Os textos veiculados por esses suportes sempre carregam valores ideológicos das classes dominantes, independentemente dos artifícios retóricos que utilizem para disfarçá-los, para empurrá-los para as entrelinhas.

Não por acaso, em todas as eleições presidenciais, desde o fim da ditadura militar no Brasil, esses veículos midiáticos afirmam que são neutros em relação aos candidatos, mas sempre se alinham aos candidatos mais conservadores que surgem. Basta observarmos os candidatos que eles apoiaram: Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso, José Serra e Geraldo Alckmin. Note-se que não há problema em apoiar o candidato A ou o candidato B em um pleito, mas é um grave problema apoiar um candidato e afirmar publicamente que não apoiam nenhum candidato.

Essa informação acerca do contexto em geral e, mais especificamente, dos suportes, precisa ser passada e problematizada pelo professor de português aos seus alunos, e aos licenciandos, pelos professores de Letras que lecionam disciplinas voltadas para a leitura, a escrita e o discurso. Afinal, como lembra Fairclough (1995, p. 9, tradução nossa): “a análise de textos não deve ser artificialmente isolada da análise das práticas discursivas e institucionais nas quais os textos estão imersos”.<sup>5</sup>

Outro elemento que deve receber atenção do leitor crítico são as macroestruturas semânticas ou significados globais, ou seja, os temas e tópicos escolhidos pelo produtor do texto submetido ao exercício da interpretação ou análise. Segundo Van Dijk (2008a, p. 68, tradução nossa), as macroestruturas semânticas:

[...] são geralmente intencionais e conscientemente controladas pelo locutor; elas incorporam as informações (subjetivamente) mais importantes de um discurso, expressam o ‘conteúdo’ geral dos modelos mentais do evento [...], e, talvez mais importante ainda, elas representam o sentido ou as informações que os leitores melhor memorizarão de um discurso.<sup>6</sup>

Os títulos, os subtítulos, os conteúdos dos parágrafos são as partes do texto onde o leitor foca a sua atenção na análise das macroestruturas semânticas. Para ilustrar uma análise das macroestruturas semânticas de um texto, vou utilizar uma nota publicada na página 6 da edição de 19 de abril de 2011 do jornal *Correio*

5 Cf. o trecho original: [...] analysis of texts should not be artificially isolated from analysis of institutional and discursive practices within texts are embedded.

6 Cf. o trecho original: [...] are mostly intentional and consciously controlled by the speaker; they embody the (subjectively) most important information of a discourse, express the overall ‘content’ of mental models of events [...], and perhaps most importantly, they represent the meaning or information most readers will memorize best of a discourse.

da Bahia. Vale observar que esse jornal é editado em Salvador e pertence à família do ex-senador Antonio Carlos Magalhães, do DEM, partido direitista conservador. Logo abaixo, reproduzo apenas o texto verbal dessa nota, que originalmente traz uma foto colorida do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso de terno e gravata, dando entrevistas:

*Fernando Henrique comete erro de português em artigo*

DESLIZE O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso cometeu um erro de português num artigo sobre o PSDB, distribuído a sites e blogs e publicado no endereço eletrônico de seu partido. O erro foi revelado ontem pela colunista Mônica Bergamo, do jornal Folha de S. Paulo. No texto, FHC diz que 'existe ou existiu até a pouco certa folga fiscal'. O correto é 'existiu até há pouco'. O ex-presidente Lula cometia diversos erros de português em seus pronunciamentos. O que chama atenção no caso de FHC é que ele é extremamente culto e estudado. O ex-presidente é sociólogo formado pela USP; já lecionou na Universidade de Paris e fala fluentemente diversos idiomas, como o francês e o inglês, além do português.

Essa nota me foi apresentada por uma estudante na disciplina Língua portuguesa, poder e diversidade cultural, que leciono nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia. Durante as aulas, havíamos discutido a questão do preconceito linguístico e o fato dos desvios da norma padrão serem mais tolerados quando quem os comete é membro das classes dominantes. Além disso, havíamos discutido o paradoxo existente na mídia acerca das normas linguísticas: ao mesmo tempo em que ela apresenta programas televisivos e colunas jornalísticas que buscam patrulhar o uso da língua e normatizá-lo, ela lança mão de normas não padrão para atingir públicos variados em outros programas e outras colunas. (BRITTO, 2002)

Atenta a essas discussões, a aluna percebeu a questão do patrulhamento linguístico na nota do *Correio da Bahia*. Contudo, ela não observou de imediato o propósito do jornal. Instiguei-lhe a analisar a nota e ela percebeu o propósito: criticar o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Usei a nota para mostrar aos alunos como o contexto e as macroestruturas semânticas de um texto podem nos revelar muitas coisas. No que diz respeito ao

contexto, mostrei-lhes que, se o produtor da nota não a assina, implica que o *Correio da Bahia* é o autor do texto. Conversamos sobre o jornal – a quem pertence, a que classes dominantes está alinhado. Além disso, um aluno lembrou que FHC havia, poucos dias antes da publicação daquela nota, desafiado Lula a um novo pleito presidencial e que, por isso, a mídia de direita não iria perder oportunidades para atacar a imagem de Lula, a qual é muito forte junto à população brasileira, para desespero dessa mesma mídia.

Quanto às macroestruturas semânticas, alertei meus alunos para a questão da coerência textual. Se o produtor da nota fosse um escritor inexperiente, a inclusão do tópico “diversos erros de português” de Lula poderia ser qualificada como uma simples quebra de coerência, a chamada fuga temática. Afinal, Lula não tem nada a ver com o erro de português cometido por FHC. Entretanto, como o produtor é um jornal de grande circulação, essa quebra de coerência não deve ser vista como uma simples fuga temática, mas, isto sim, como uma fuga temática pensada, propositalmente feita para atacar a figura de Lula. Note-se que o ataque continua com outra fuga temática: os elogios à figura de FHC – “extremamente culto e estudado” –, que servem como uma crítica não dita à escolaridade de Lula, e o breve histórico das atividades acadêmicas e das habilidades linguísticas de FHC.

O terceiro elemento a ser analisado criticamente nos textos são suas microestruturas semânticas, i.e., as estruturas sintáticas e as palavras escolhidas pelo produtor textual. É importante que o futuro professor de português e os leitores em geral saibam que as palavras e as estruturas gramaticais expressam significados linguísticos e ideológicos. Vejamos algumas dessas microestruturas semânticas.

Imaginemos que tenha havido uma greve de trabalhadores do Polo Petroquímico de Camaçari, na Bahia. Durante a greve, houve um protesto e piquete na porta de algumas empresas, ocasionando um confronto violento entre trabalhadores e policiais armados. Um jornal tradicional, de um grupo de empresários baianos, e um jornal de uma central sindical divulgariam qual das seguintes manchetes?

- a. 12 TRABALHADORES MORREM EM PROTESTO
- b. POLICIAIS MATAM 12 TRABALHADORES EM PROTESTO

A resposta a essa pergunta revela a importância de duas estruturas sintáticas para a veiculação de valores ideológicos. A manchete (a) traz uma sentença na voz

ativa, embora o verbo em questão, **morrem**, expresse passividade. Ela representa o fato ocorrido como uma situação em que não há um agente. Já a manchete (b), também na voz ativa, traz um agente explícito: “policiais”. O jornal tradicional, com certeza, publicaria a manchete (a) e o jornal da central sindical, a manchete (b). Fairclough (2008, p. 226) explicita essa questão da voz passiva:

Ativa é a escolha não-marcada, a forma selecionada quando não há razões específicas para escolher a passiva. E as motivações para escolher a voz passiva são várias. Uma é que ela permite a omissão do agente, embora isso possa ser motivado pelo fato de que o agente é evidente em si mesmo, irrelevante ou desconhecido. Uma outra razão política ou ideológica para uma passiva sem agente pode ser a de ofuscar a agência e, portanto, a causalidade e a responsabilidade (compare ‘a polícia atirou em cem manifestantes’ com ‘cem manifestantes foram mortos’).

As implicações ideológicas da escolha da voz verbal são ideologicamente importantes. No entanto, o que geralmente se vê nas escolas é o professor ensinando aos seus alunos como realizarem a inútil e improcedente transformação de sentenças ativas em sentenças passivas e vice-versa, um hábito pedagógico equivocado e o qual eu suspeito ser herança da análise imposta por Noam Chomsky (1978) a essas estruturas na primeira fase do gerativismo. Conforme explico alhures (OLIVEIRA, 2010), o que precisa ser ensinado aos estudantes acerca da voz passiva não é a sua estrutura ou o seu significado estrutural, mas o seu uso, sua dimensão pragmática.

A questão do agenciamento, das vozes verbais, é muito importante para a produção de significados. Van Dijk (2008b) faz um comentário a respeito da relação entre sintaxe e ideologia, que merece ser transcrito em toda a sua extensão:

Um traço característico do estilo sintático das notícias sobre grupos externos de vários tipos aparece em vários estudos a respeito da expressão dos papéis semânticos e sociais. Fowler et al. (1979) pesquisaram a cobertura jornalística na imprensa britânica a respeito dos distúrbios raciais ocorridos em Londres. Descobriram que a ideologia dos jornais aparecia na forma como os participantes dos eventos com vários graus de poder eram representados na sintaxe das frases – como agentes ativos, colocados na posição 1 de sujeito, ou em posições posteriores em sentenças

passivas, ou como atores implicados, mas ausentes. Descobriram que, quando as autoridades estão ligadas a atos negativos, tendem a ser colocadas em posições posteriores ou simplesmente deixadas fora da sentença. Do outro lado, as minorias que aparecem em posições posteriores, sintaticamente dependentes, costumam ocupar a posição 1 de sujeito assim que se tornam agentes negativos [...].

Uma microestrutura semântica que não pode deixar de ser vista pelo leitor crítico é a conjunção **mas**, usada frequente para realizar aquilo que Van Dijk (2008b, p. 142) chama de movimentos semânticos, um recurso discursivo à disposição do produtor textual para expressar seu preconceito e tentar não ser acusado de preconceituoso. Por exemplo, a negação aparente expressa em construções como “Não tenho nada contra os gays, mas...”; a concessão aparente expressa em construções como “Algumas mulheres são inteligentes, mas em geral...”; a transferência expressa em construções do tipo “Eu não tenho nada contra os índios, mas os meus clientes...”. Note-se que a música **Ele é corno, mas é meu amigo**, de Tiri-rica, mencionada anteriormente, capitaliza em cima do uso discursivo dessa conjunção. O futuro professor de português precisa estar atento aos usos discursivos das conjunções adversativas não previstos pelas gramáticas normativas.

Outra microestrutura semântica importante para a análise textual são as palavras que o autor coloca em seu texto. As escolhas lexicais são importantes, não apenas porque refletem o estilo do escritor (SCHOPENHAUER, 2005), mas também porque refletem crenças ideológicas. Vejamos alguns exemplos.

As agências de notícias comprometidas com a política externa dos Estados Unidos referiam-se aos iraquianos que combatiam os soldados estadunidenses presentes em seu país como “rebeldes” e “insurgentes”, quando, na verdade, foram os Estados Unidos que invadiram o Iraque e mataram centenas ou milhares de civis iraquianos sob o pretexto de levar-lhes democracia e liberdade. No Brasil, não ouvimos nenhum telejornal, revista ou jornal se referir aos atos do governo dos Estados Unidos no Iraque como atos terroristas.

Há alguns anos, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST, de vez quando, ocupa as páginas de jornais e o horário de telejornais por causa de suas ações. Há jornalistas que se referem ao ato do MST de entrar sem permissão em uma fazenda e lá permanecer de maneira recriminatória: “MST invade fazenda no

Pará”; há outros jornalistas que não condenam os atos: “MST ocupa fazenda no Pará”. Os verbos sublinhados apontam para posições ideológicas diferentes.

E o que dizer da linguagem politicamente correta? A tensão que o programa politicamente correto instalou nos corredores da academia demonstra como as escolhas lexicais são, antes de qualquer coisa, escolhas políticas. Segundo Andrea Semprini (1999), os opositores da linguagem politicamente correta alegam que mudar a forma com nós nos referimos às pessoas não alterará a realidade. Por exemplo, referir-se a uma mulher homossexual como **sapatão** em vez de **lésbica** não alteraria a situação de homofobia existente na sociedade brasileira. Eles adotam uma concepção referencial da língua, segundo a qual a realidade preexiste à língua. Já os defensores da linguagem politicamente correta adotam uma visão construtivista da língua, a qual eles identificam “como lugar onde as relações de dominação e exclusão se cristalizam, mas também onde essas relações são negociadas, produzidas e reproduzidas”. (SEMPRINI, 1999, p. 66-67)

Deborah Cameron e Don Kulick (2009, p. 25, tradução nossa, grifo do autor), em um livro interessante sobre a relação entre língua e sexualidade, esclarecem a posição dos ativistas gays que defendem a linguagem politicamente correta:

Invariavelmente alguém irá dizer que a ‘realidade’ – fatos materiais como a discriminação racial e violentos ataques homofóbicos – não pode ser mudada meramente por meio de pequenas mudanças de nomes. Mas poucos, se é que realmente haja algum, dos ativistas que advogam a favor da mudança de nomes advogam por acreditarem que uma mudança de rótulos magicamente eliminará a desvantagem material. Em vez disso, eles veem a mudança de nomes como um desafio às estruturas *ideológicas* que fazem com que o status subordinado do grupo pareça natural, aceitável e inevitável.<sup>7</sup>

O que leva uma pessoa a usar o termo **boiola** em vez de **gay**, **sapatão** em vez de **lésbica**, **baleia** em vez de **pessoa acima do peso**, **negona** em vez de **afro-des-**

7 Cf. o trecho original: Invariably someone will point out that ‘reality’ – material facts such as racial discrimination and violent homophobic attacks – cannot be changed merely by tinkering with names. But few if any of the activists who advocate renaming do so because they believe a change of label will magically eliminate material disadvantage. Rather they see renaming as a challenge to the ideological structures which make the subordinate status of the group appear natural, acceptable and inevitable.

**cedente?** É o conjunto de crenças ideológicas internalizadas em sua mente. As escolhas podem ser conscientes ou inconscientes. No final de março de 2011, no programa CQC, na Rede Bandeirantes de Televisão, o deputado federal do Partido Progressista pelo Rio de Janeiro, Jair Bolsonaro, referiu-se à relação entre uma mulher negra e um homem branco usando a palavra **promiscuidade**. Essa escolha foi movida pelas suas crenças racistas e gerou diversos protestos.

Um caso curioso de como a falta de análise crítica afeta a realidade é discussão em torno da união civil entre pessoas do mesmo sexo. Muitas pessoas posicionam-se contrariamente a essa união, respaldando-se em argumentos religiosos. Contudo, uma pequena reflexão sobre o termo **união civil** derruba impiedosamente esses argumentos. O adjetivo **civil** nos remete, de imediato, a um fato inegável: o Brasil é um Estado laico. Por isso, a Igreja Católica, ou qualquer outra igreja cristã, não tem o direito de se intrometer nessa discussão. Afinal, além do Estado ser laico, a união que se pleiteia para casais de pessoas do mesmo sexo não é religiosa. Problematizei essa questão em sala de aula e nem mesmo os alunos evangélicos puderam argumentar contra o laicismo do Estado brasileiro e a falta de direito da Igreja de se envolver nessa questão.

O futuro professor de português precisa se conscientizar deste fato: as escolhas lexicais e sintáticas refletem as crenças ideológicas dos produtores textuais. Sem essa consciência não é possível formar leitores e escritores críticos.

## CONCLUSÃO

Do exposto até aqui, fica clara a necessidade de se incluir a dimensão crítica na formação do leitor e do escritor. Fairclough (2008, p. 120) defende a ideia dos professores enfatizarem a consciência crítica na educação linguística porque não devermos “pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática”. Mas, para isso ser feito, é preciso formar professores de português capazes de inserir a dimensão crítica na formação do leitor e do escritor.

A grade curricular dos cursos de Letras precisa dar conta dessa dimensão crítica. Como afirma Van Dijk (2008b, p. 34), o ensino de estudos críticos do discurso é relevante “para os cidadãos em geral, porque eles podem aprender a ser mais

conscientes acerca dos propósitos das elites discursivas e de como os discursos públicos podem informar incorretamente, manipular ou, por outro lado, os danificar”. Van Dijk (2008b) complementa, falando das metas dos estudiosos críticos do discurso no âmbito acadêmico: “na universidade nossas metas são claras: ensinar alunos como analisar criticamente a escrita e a fala, como ensinar isso para outros e como desenvolver novas teorias para melhorar essas análises”.

Ora, não cabe mais a velha prática de formar professores de português que só sabem trabalhar com a gramática normativa na sala de aula. Já está evidente que essa prática não satisfaz as necessidades de letramento da sociedade brasileira, letramento visto aqui nas suas dimensões multimodais, críticas, canônicas e marginais.

Nesse sentido, tanto o professor de português em formação quanto o professor de português que já está licenciado e lecionando precisam desconstruir um mito oriundos da naturalização do discurso segundo o qual religião e política não se discutem.

Como foi abordado anteriormente, os textos religiosos fundadores contribuem fortemente para a construção de uma realidade sexista e homofóbica. Isso justifica a sua inserção na sala de aula para serem dessacralizados, analisados criticamente para que os estudantes tenham o direito de perceber claramente os efeitos extradiscursivos de tais textos, que submetem as mulheres, os gays e as lésbicas à dominação do homem branco heterossexual. Da mesma forma, os textos produzidos por políticos também merecem ser levados à sala de aula e oferecidos aos alunos para serem objeto de análise crítica e revelarem as crenças ideológicas de deputados, senadores e demais representantes do povo.

A desnaturalização do discurso é condição *sine qua non* para a formação de leitores e escritores críticos. Por isso, a análise de músicas, ditados e piadas precisa se tornar um exercício fundamental nas aulas de português. Piadas sobre mulheres em geral, sobre mulheres loiras e sobre gays reproduzem um discurso sexista e homofóbico de uma maneira sutil, diferentemente da maneira escancarada com a qual os autodenominados machos de Minas Gerais, sendo o já falecido ator Jece Valadão a sua figura mais emblemática, reproduziam o discurso discriminatório contra as mulheres.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). In: ŽIŽEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. 3. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007. p. 105-142.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. Cingapura: Longman, 1996. Título original: Einführung in die Textlinguistik.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. 2. reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CAMERON, Deborah; KULICK, Don. *Language and sexuality*. 7. imp. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução José Antônio Meireles e Eduardo Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978. Título original: Aspects of the theory of syntax.
- DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. *Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*. Tradução Álvaro de Moya. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Título original: Para leer al Pato Donald: comunicación de masa y colonialismo.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. Tradução Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1972. Título original: Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Malásia: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. Título original: Discourse and social change.
- LAZAR, Michelle. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. In: LAZAR, Michelle (Org.). *Feminist critical discourse analysis: gender, power and ideology in discourse*. New York: Palgrave, 2008. p. 1-28.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes; Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. Título original: Nouvelles tendances em Analyse du Discours.
- MUZART, Zahidé (Org.). *Escritoras brasileiras do século XIX: antologia*. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Luciana Santos de; OLIVEIRA, Luciano Amaral. O silenciamento literário das mulheres brasileiras. *Interdisciplinar*, Aracaju, v. 11, p. 145-156, jan.-jun. 2010.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RIBEIRO, Arilda I. Miranda. Mulheres e educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas. In: LOMBARDI et al. (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_021.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html)>. Acesso em: 10 abr. 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre o ofício do escritor*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Título original: *Über Schrifstellerei und Stil*.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999. Título original: *Le multiculturalisme*.

TIRIRICA. *Tiririca*. São Paulo: Sony BMG, 1 disco compacto, 1997.

VAN DIJK, Teun. Critical discourse studies: a sociocognitive approach. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Org.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: SAGE, 2008a. p. 62-86.

VAN DIJK, Teun. *Discurso e poder*. Tradução Judith Hoffnagel e outros. São Paulo: Contexto, 2008b.

WACKER, Marie-Theres. Cem anos de mulheres e Bíblia: uma retrospectiva. In: SCHOTTROFF, Luise; SCHROER, Silvia; WACKER, Marie-Theres (Org.). *Exegese feminista: resultados de pesquisas bíblicas a partir da perspectiva das mulheres*. Tradução Monika Ottermann. São Leopoldo: Sinodal/EST; São Paulo: ASTE, 2008. p. 11-37. Título original: *Feministische Exegese: Forschungsbeiträge zur Bibel aus der Pesperktive von Frauen*.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Org.). *Methods of critical discourse analysis*. 2. ed. Los Angeles: Sage, 2009. p. 1-33.



# Texto

---

## um objeto interdisciplinar

Carla Luzia Carneiro Borges<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Nesse espaço, no qual me inscrevo como uma professora/pesquisadora em constituição, trago minhas inquietações acerca da concepção de texto que, ao longo de minha caminhada acadêmica, vem se fazendo presente. Iniciarei historiando minha trajetória, relatando as preocupações iniciais e as influências teóricas que embasaram as abordagens do texto em minha vida acadêmica, e que contribuíram para a visão desse objeto que me inquieta atualmente. Num segundo momento, passo a entremear as posições de Bakhtin e de Certeau, acerca do texto/escritura, com dados coletados recentemente em duas escolas da zona rural de Riachão do Jacuípe, município baiano localizado a aproximadamente 60 km de Feira de Santana, no intuito de apresentar a compreensão do objeto texto na realidade pesquisada. As questões/noções advindas de Bakhtin já vêm sendo consideradas desde meus primeiros trabalhos. Venho considerando a noção de dialogia e de gêneros do discurso como fundamentais para a compreensão do trabalho com texto no processo ensino-aprendizagem. A essas noções, venho associando as discussões sobre letramento. (KLEIMAN, 2001; STREET, 1984) As reflexões feitas por Certeau, acerca dos modos de fazer e das práticas escriturísticas, são mais recentes em meus estudos (fase pós-doutoramento) e são responsáveis, em grande parte, pela inquietação sobre a noção de texto que compartilho nesse momento.

Dando início à minha história, ressalto que há alguns anos (desde a década de 1990), sinto-me inquieta com questões de ensino-aprendizagem, mais especificamente com o tratamento do texto na sala de aula, com o modo como é considerado,

---

1 Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana.

sem estar relacionado a funções sociais efetivas e sem um olhar para seu caráter dialógico e formador de sujeitos críticos, não sendo realizadas atividades situadas e culturalmente sensíveis. Não que eu já estivesse atenta a todos estes aspectos, desde o início, mas tudo isso me inquietava, ainda que sem a clareza e o respaldo teórico que sustentassem minha posição. A princípio, limitava-me a considerar o texto como algo não estático e como unidade essencial na prática com língua na escola, não somente nas aulas de Língua Portuguesa. Concebia o papel do professor de língua em sua função de pensar a linguagem em sua amplitude, em conexão com o mundo, despertando o diálogo com outras áreas de conhecimento.

A consideração do texto como unidade estática, como produto de uma atividade avaliativa com o fim quase que específico de testar habilidades gramaticais, em caráter prescritivo apenas, passou a me incomodar muito. Iniciei, então, meus diálogos com a Linguística Textual, com a Crítica Genética, a Análise do Discurso e, em especial, com os estudos acerca de gêneros discursivos, sob a ótica dos estudos bakhtinianos, conhecimentos científicos que alimentaram ainda mais minhas inquietações e fortaleceram as questões que me motivavam a discutir o tema.

Da Linguística de Texto (LT), considerei a visão do texto como unidade sociocomunicativa, atividade situada que ultrapassa os limites de sua materialidade, considerando fatores pragmáticos e os processos de construção de sentidos. Compreendi a interface oralidade/escrita, vinculada à noção de gêneros discursivos de Bakhtin (gêneros textuais para a LT), o que me possibilitou um tratamento não dicotomizado dos textos orais e escritos, mas considerados num contínuo. (MARCUSCHI, 2000) A Linguística de Texto vem cada vez mais ampliando sua visão de texto, introduzindo elementos que dão conta das interfaces necessárias à interpretação de textos. O diálogo com Bakhtin, trazendo a noção de gêneros discursivos, trouxe grandes contribuições, inclusive para o ensino-aprendizagem de língua. A discussão feita pela Linguística de Texto sobre processos referenciais (referenciação) possibilitou o diálogo com os estudos da significação, num deslocamento necessário aos propósitos dos estudos do texto, o que vem ganhando espaço na teoria e, com certeza, abrindo caminhos para novos diálogos.

Da Crítica Genética, vislumbrei o texto como processo, o percurso de autores literários na construção de suas obras, trazendo para meu cotidiano a ênfase na reescritura e na valorização dos rascunhos, também na sala de aula. A experiência de ler o itinerário de Jorge Amado, em processo de construção do romance *O Sumiço da*

*Santa*, numa disciplina de Crítica Genética, durante o Mestrado, foi muito rica. Ter em mãos manuscritos de um autor tão admirado era um encantamento. Ler e reler seus textos, descobrindo as pistas que definiriam o caminho de sua escritura datiloscrita foi muito desafiador. Jorge Amado escrevia seus textos nas tão conhecidas máquinas de datilografia, realizando as operações de reescritura com os recursos de que dispunha. Os movimentos de fazer/refazer parágrafos, com substituições, retiradas, deslocamentos e acréscimos, encantavam-me durante a leitura de seus datiloscritos. Era quase uma magia poder “participar” do processo de escritura de um romance de Jorge Amado. Iniciei meu olhar para outro modo de se escrever, de modo não linear, cheio de rasuras. Passei a ter um olhar diferenciado também para o modo de se escrever na escola: não somente para o professor, mas para a constituição do ser autor.

Outra discussão que contribuiu muito para minhas reflexões seguintes e que sustentou meus estudos até o Doutorado foi a que se centrou na atividade de reescrita, que despontou na década de 1990, no âmbito dos estudos de escritas infantis na UNICAMP (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997), também enfatizando a noção do texto como processo, que descreve o trabalho/estilo do sujeito através das operações de reescrita de textos por crianças, numa abordagem longitudinal. A partir desse diálogo, pude conhecer a noção de indícios, muito relevante para a compreensão de como se dava a construção de textos infantis e a emergência do estilo na criança. A ênfase na (re)escritura de textos possibilitou-me um olhar diferenciado para as produções textuais escritas, daí decorrendo a inquietação pelas noções de sujeito, de autor e pela própria noção de texto. Nessa fase, compreendi que o texto escrito não se limitava ao produto final disponibilizado para o leitor, mas correspondia a todo o processo, incluindo as rasuras que indiciavam o movimento de criação textual pelo sujeito.

Após esse diálogo tão importante para minhas perguntas acerca do trabalho com texto no processo ensino-aprendizagem, assumi a concepção de linguagem como atividade (FRANCHI, 1977) e do sujeito que marca posição, que faz escolhas. (GRANGER, 1974; POSSENTI, 1993) Nesse âmbito, os estudos da Análise do Discurso possibilitaram aprofundar noções de sujeito, estilo e autoria, importantes para meus estudos. Esse diálogo desenvolveu uma visão de texto que se projetava para outros espaços, que superava a noção de tempo e de autor limitada à de quem assinava “sua escritura”. A Análise do Discurso possibilitou um olhar para as filia-

ções do sujeito, quando assume um discurso, para a compreensão de que existia algo além da materialidade textual e que era preciso ter uma visão crítica sobre os processos de inscrição dos sujeitos em sua historicidade. Não cheguei a assumir uma teoria do discurso específica em meus trabalhos, mas venho buscando o diálogo necessário à minha abordagem do texto, como prática social, em pesquisa recente. A Teoria Social do Discurso, apresentada por Fairclough (2001), focalizando uma análise tridimensional do discurso (texto, discurso e prática social), também tem contribuído para a compreensão de alguns espaços de investigação escolhidos, bem como tem fundamentado discussões teóricas em grupos de pesquisa dos quais participo.

No Mestrado, investi na análise de uma prática com reescrita numa turma de 7ª série de escola pública, trabalhando com textos argumentativos. Analisei as investidas de uma aluna para defender suas ideias e o modo como construía sua posição diante do tema em discussão na sala de aula. Para esse estudo, destaquei **o texto como objeto de ensino-aprendizagem**, em aula de Língua Portuguesa. Quando relato essa experiência, gosto sempre de destacar o que os alunos compreendiam por texto: “É o que a professora apresenta para tirar perguntas”; “É a criatividade do autor baseia-se em fatos reais e dá um toque de aperfeiçoamento nas idéias” (sic); “Várias palavras juntas”; “Fala de história”. (BORGES, 1996) A noção de texto que os alunos apresentavam espelhava o trabalho que vinha sendo feito na sala de aula, a visão de leitor reduzida à imagem do professor, os gêneros que a escola considera de prestígio, bem como uma visão de produção individualizada, sem considerar as situações de uso, os interlocutores, suas filiações discursivas, sua historicidade.

O processo de reescritura escolar também foi o meu foco no Doutorado. Ainda que minha formação me fizesse enfatizar os aspectos linguísticos da análise feita, meu olhar parecia insatisfeito, desejando compreender as relações dialógicas dos sujeitos envolvidos. Discuti o processo de reescritura desenvolvido por dois alunos do Ensino Fundamental I, destacando elementos que indiciavam sua autoria em constituição. Uma das crianças, apesar de partir da ideia de reescrita como “escrever de novo” o que já está escrito, reconhece a possibilidade de existirem várias versões para um mesmo texto. Nesse contexto, perguntei se ela gostava de fazer reescritas e se achava que era importante, ao que respondeu que “achava legal e importante também”. Perguntei-lhe, ainda, se lembrava do que mudava nas estórias

ou no que prestava mais atenção. Neste momento, passou a ficar mais claro o que ela chamava de “escrever com suas próprias palavras”. Eis sua resposta:

[...] eu lia uma estória de Grimm, por exemplo, e tinha palavra que eu não entendia, aí eu ia olhar o dicionário, aí quando eu fazia a reescrita, **eu escrevia as palavras que não fossem difíceis, escrevia com palavras minhas mesmo**, porque às vezes, a professora escolhia um pra ler pra classe [...] *aí era melhor para os colegas compreenderem.* (BORGES, 2007)

A criança parecia buscar uma adequação do modelo de texto oferecido pela escola ao seu perfil de leitora e também de escritora. Procurava, no dicionário, os termos que lhe fossem familiares e melhor expressassem o seu trabalho com a linguagem. A criança reconhecia que o diálogo com os colegas dependia da melhor adequação dos termos utilizados: as palavras deveriam representar o que realmente conhecia e fosse fruto de uma construção de sentidos comum ao grupo. O que destaco nesse depoimento de uma criança sobre seu processo de reescrita na escola, motivada por razões várias, sinalizadas pela professora nas atividades propostas, é a sua compreensão de que o texto trata de uma construção coletiva, ainda que apenas sob intervenções da professora e dos colegas de classe, uma atividade situada que mobiliza os saberes do sujeito que está no mundo e se posiciona diante dele, criando táticas que ajudem a compreendê-lo e transformá-lo.

Com essas experiências, observei que muitas das escolhas surgiam no processo de reescritura do texto, se alteravam de rascunho para rascunho e, às vezes, nem mesmo o autor se dava conta dessa operação, pois **o texto compreendia mais do que escolhas conscientes**, orientadas por leituras necessárias e intervenções pontuais, envolvia todo um contexto, uma história, uma cultura, uma inscrição discursiva, estando sempre em diálogo com tantas outras vozes/discursividades, **como ação do sujeito sobre o mundo.**

Mais recentemente, deparei-me com uma situação/contexto que me inquietou mais ainda e exigiu de mim outras leituras e diálogos. Escolhi como *locus* de minha pesquisa atual,<sup>2</sup> sobre os modos de ler e escrever como práticas de produção de conhecimento e transformação sociocultural, duas escolas que buscam uma

---

2 Projeto de Pesquisa Modos de ler/escrever: práticas de produção de conhecimento e transformação sócio-cultural. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), 2009.

pedagogia de base freireana e que se centram nas ações do conhecer, analisar e transformar a sociedade. A curiosidade por esse contexto vinha timidamente, ao longo de minha vida acadêmica na Universidade Estadual de Feira de Santana. Digo timidamente porque apenas achava bem fundamentado e contextualizado o projeto de extensão universitária CAT (Conhecer, Analisar e Transformar). Em muitos momentos, nos quais os professores se reuniam, a coordenação do projeto fazia circular um jornalzinho (A Voz do CAT) e através dele eu ficava informada das ações do grupo que atuava nos municípios baianos, preocupado com a qualidade do ensino e incentivando uma pedagogia culturalmente sensível. Ainda não tinha me dado conta do que exatamente me encantava no trabalho de muitos colegas envolvidos com o CAT. Estava envolvida com questões próximas, em dois outros projetos de extensão: um sobre formação do leitor, do Núcleo de Leitura, do qual participo até os dias atuais, e outro sobre gestão participativa e formação continuada de professores de língua portuguesa, em outros municípios (projeto TRANSE – Transformando a Educação no Ensino Fundamental), o que também contribuiu muito para minha formação e para despertar meu olhar para situações com texto e ensino-aprendizagem de línguas em geral. As discussões foram cada vez mais se aprofundando nas noções de leitura/letramento, escrita/oralidade, sujeito/estilo.

Noções de texto, numa abordagem da Linguística Aplicada, em sua interface com a história e com os estudos da linguagem, que dialogam com aspectos culturais, vêm fortalecendo meu olhar sobre o objeto texto. Atualmente, coordeno, no Núcleo de Leitura, um grupo de pesquisa acerca da interface linguagem, sociedade e produção de conhecimento (LINSPI), o qual integra pesquisadores e bolsistas interessados na discussão sobre práticas de leitura e escrita/oralidade, letramento, discurso, texto multimodal, enfim, que operam com noções de texto diferenciadas, tanto no âmbito escolar, quanto em espaços outros, a exemplo das feiras livres e do comércio de Feira de Santana (Projeto Modos de Vender). A partir de 2008, passei a integrar grupos de pesquisa também na Universidade Federal da Bahia, o NEALA (Núcleo de Estudos e Arquivos Latino-Americanos) e o LINCE (Linguagem, Cultura e Ensino), os quais têm se constituído em espaços profícuos para essas discussões: de linguagem, memória e cultura, no primeiro grupo, e linguagem, cultura e ensino-aprendizagem, no segundo grupo. Em concordância com Kramersch (1993 apud MENDES, 2007), no que se refere à importância de uma abordagem intercultural no ensino de línguas, assumo a concepção de (ensino de) língua como uma

atividade “entreculturas”, a partir da qual os sujeitos dialogam em suas diferenças (não hierárquicas). No interior dessa abordagem, levantei a seguinte questão: que noção de texto está em relação com a noção de língua, concebida em sua natureza (inter)cultural?

## A NATUREZA INTERDISCIPLINAR DO TEXTO

Proponho, nesse momento, então, uma discussão do **texto como objeto interdisciplinar**, tomando como princípio sua natureza heterogênea e culturalmente constituída. Quando coloco essa discussão, quero retomar a concepção de texto, proposta por Bakhtin (1997, 2004), vinculada às práticas sociocomunicativas, com oralidade e escrita, bem como quero retomar e reforçar uma discussão do autor que considera o texto não somente verbal, o que pretendo ampliar com a discussão de texto/escritura de Certeau (2008), autor que tem um olhar para o cotidiano e, consequentemente, para as inscrições textuais que se efetivam inclusive no próprio corpo. Por fim, quero discutir a possibilidade do texto ser um objeto não disciplinar, no sentido de não ser objeto exclusivo de determinadas áreas, a exemplo da Linguística de Texto, mas um objeto que está nas fronteiras, um objeto hifenizado, transitando pelos diversos espaços possíveis de interpretação. Não quero com isso julgar a pertinência ou não de disciplinas tomarem para si o objeto texto. Quero sim defender que outras disciplinas comecem a vê-lo também como seu objeto, por sua natureza dialógica e cultural.

Para Bakhtin (1997), o texto (oral ou escrito), como dado primário de todas as disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens), representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz, nas palavras do autor, de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento. Essa compreensão de Bakhtin provoca a reflexão sobre o lugar do texto como objeto que não se limita a disciplinas, mas que nelas se constitui ao tempo que as funda e as transcende.

O texto ‘implícito’. Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a

teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte). Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre as palavras, textos sobre os textos. É nisto que reside a diferença fundamental entre nossas ciências (humanas) e as ciências naturais (que versam sobre a natureza), embora também aqui a separação não seja estanque. No campo das ciências humanas, o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas (leis dos poderosos, mandamentos dos antepassados, ditados anônimos). (BAKHTIN, 1997, p. 184)

O diferencial enfatizado por Bakhtin é a possibilidade de, nas ciências humanas, serem produzidos textos sobre textos, o que para o autor não chega a ser algo impossível nas ciências naturais. O fato é que os textos não são objetos exclusivos, o que só amplia as possibilidades de se ampliarem as teorias do texto e, acima de tudo, a compreensão de seus usos diversos, com impactos significativos na educação e, talvez possa ousar dizer, nas ciências do texto.

O texto, portanto, visto em sua amplitude e mais especificamente no âmbito das ciências humanas, possibilita o diálogo interdisciplinar. Quando destaco essa possibilidade, aceno para a tomada de posição de várias áreas de conhecimento com relação ao texto. De que modo a História toma o texto como objeto de estudo? E a Filosofia? E a Sociologia, entre outras áreas afins? E a Matemática? E a Medicina? E a Educação Física? E tantas outras áreas distintas? Isso não significa uma contradição, nem tampouco defender um caráter multidisciplinar para o texto, mas requer um posicionamento das diversas áreas no sentido de assumirem que lidam com texto, nas mais diversas facetas e contextos. O fato é que, sendo o texto um objeto interdisciplinar, e acrescento agora não disciplinar, ele está em lugares muitas vezes não pensados como seu espaço.

Outra discussão a partir da concepção que apresento é a do impacto social na Educação, quando se assume uma visão do texto em sua natureza heterogênea, interdisciplinar/não disciplinar. Qual seria o lugar do trabalho com texto na escola? Qual o responsável pela formação de sujeitos leitores/autores? Tais questões levariam à quebra de exclusividade do objeto texto nas aulas de Português e Redação. Também haveria impacto nos cursos de graduação, sejam eles de formação de professores ou não, no sentido do objeto texto estar presente nos diversos espaços

e exigir um tratamento peculiar, não apenas disciplinar, mas em interfaces, em sua natureza inter/transdisciplinar. E, de fato, não é isso que vem acontecendo sem que se dê conta? Muitos textos são produzidos na academia, como fruto do trabalho de estudantes, professores, pesquisadores em geral, em seu cotidiano. Quando um aluno de Belas Artes propõe uma tela, uma escultura, o que ele está produzindo? São textos produzidos e lidos pela crítica. Quando um engenheiro ou arquiteto realiza seus projetos de espaços diversos na cidade, o que está realizando? Textos são produzidos, interpretados e executados. Quando geógrafos desenham mapas, caminham por lugares distintos, registram imagens de culturas diversificadas, o que estão fazendo? Produzem textos sobre o mundo e suas relações com o meio ambiente, entre outras questões políticas e humanas em geral. Quando um médico investiga o funcionamento do corpo, descreve-o e nele intervém, o que ele está produzindo? Inscrições textuais no corpo humano, lidas e interpretadas em suas funções, potencialidades, fragilidades e limites.

Certeau (2008a) dedica um capítulo às caminhadas pela cidade, que em sua vista panorâmica vê-se “a imensa texturologia”, onde, mais embaixo, vivem “os praticantes ordinários da cidade”. O leitor encontra-se numa leitura que transcende o texto escrito e passa a ler uma cena urbana, tendo a dimensão de uma natureza diferenciada do texto. A cidade é o grande texto do qual se pode aproximar e ler de perto as redes de relação mais sutis, uma leitura do mundo e do homem ordinário, em constituição de sua história. Descreve o autor:

Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada. As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor, nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços [...]. (CERTEAU, 2008a, p. 171)

Uma vida/uma história que é (ou se constitui) texto. As relações são escritas, as histórias são constituídas numa dimensão não conhecida, não projetada por um olhar desatento,

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um

limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. (CERTEAU, 2008a, p. 172)

Essa compreensão de escritura/leitura de Certeau provocou uma situação de desequilíbrio na concepção de texto que até então me acompanha(va?). O texto passou a ter uma dimensão bem mais ampla, assim como minha visão do que é fazer história, não mais limitada a passado e acervos antigos, mas construída e documentada pelos modos de fazer diversos, que são registrados diariamente. Uma dimensão do homem e de seu fazer história, cotidianamente, fez-me vislumbrar também novas possibilidades de entender o fazer textual, de analisar o impacto das práticas escriturísticas e o papel da leitura nesse contexto.

Uma discussão sobre linguagem, em sua dimensão cultural, seria uma exigência cada vez maior para a compreensão desse olhar para o texto. Para Bakhtin (2004, p. 154),

[...] a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. [...].

O texto, então, seria essa construção enunciativa concreta, situada e em constante diálogo com a realidade. A discussão do autor acerca dos gêneros discursivos também reforça que o texto se faz presente e se constitui socialmente e tem a natureza de transitar por espaços diferenciados. “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 279) Essa é a base da noção de gêneros trazida pelo autor e tem impacto sobre a noção de texto em sua natureza multifacetada, heterogênea, pois os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. É sobre essa concepção que o autor enfatiza a variedade dos gêneros, ainda que se limite aos gêneros orais e escritos. Atualmente, outros gêneros, em outras modalidades de linguagem, estão sendo evidenciados, vinculados a questões acadêmicas, políticas e/ou educacionais.

Assumindo a ideia de que “cultura não é informação, mas sim seu tratamento através de uma série de operações em função de objetivos e de relações sociais”.

(CERTEAU, 2008b, p. 339), pergunto, reforçando questão já levantada anteriormente: que noção de texto está em relação com a noção de cultura, apresentada por Certeau, dando conta das várias operações sociais em função de seus objetivos e de suas relações? O texto requer sempre uma abordagem nas interfaces, portanto, diálogo com alguns nomes que direta ou indiretamente se propuseram a pensar em modos de dizer, de fazer sentido, de construir discursividades.

Antes de ampliar a discussão com Certeau, quero lembrar as preocupações de Freire, no conjunto de sua obra, com o alfabetismo político, enfatizando que o processo ensino-aprendizagem é mais do que ensinar um código verbal, mas pressupõe constituir sujeitos críticos e com capacidade de transformar a realidade. Tomo essa discussão para aproximá-la do que seria texto, num espaço em que o diálogo, a crítica e a atividade criadora do sujeito se fazem presentes. Freire (1979, 1981, 1989) discute a educação como prática cultural e como ação para a mudança. Em seu livro *Educação e Mudança*, na parte que discute o papel do trabalhador social no processo de mudança, Freire inicia tomando a frase-título em sua interpretação mais situada possível. Mostra que não se trata apenas de “meros sons com rótulo estático”, mas algo que exige um olhar além de sua materialidade:

Assim, um trabalho de análise crítica do texto proposto, que nos permita a compreensão de seu contexto total, no qual se encontra o tema desafiador, vai nos possibilitar outro trabalho fundamental: a separação do contexto nas suas partes constitutivas. (FREIRE, 1979, p. 23)

Esse exercício de interpretação da frase, saindo de sua dimensão material para o contexto e desse de volta para o texto (frase), aponta para um olhar crítico sobre os sentidos do dizer, da própria realidade e de sua possibilidade de mudança. O texto como algo que vai além de sua textualidade, algo que ao mesmo tempo se aproxima e se distancia de seu espaço de constituição.

Ainda se referindo ao processo de alfabetização, Freire (1979, p. 40) ressalta:

[...] a democratização da cultura, que é uma dimensão da democratização fundamental, frente à problemática da aprendizagem da escrita e da leitura, seria, pois, como uma chave com a qual o analfabeto inicia sua introdução no mundo da comunicação escrita.

Nesse momento, Freire coloca a cultura como o lugar de onde parte o sujeito para outra dimensão da comunicação humana, a da escrita. Essa dimensão, portanto, não surge isolada, mas situada na cultura na qual o sujeito se constitui. A alfabetização tem, para Freire, essa dimensão política, colocando o ser em ação para a mudança, sendo a escrita uma de suas possibilidades.

No contexto em que desenvolvo uma pesquisa acerca dos modos de ler e escrever como práticas de produção de conhecimento e transformação sociocultural, discuto o papel das práticas com leitura e escrita nas três atividades que sustentam as práticas docentes em duas escolas públicas de classe multisseriada: de conhecimento da realidade, análise e transformação social. As duas escolas, ambas da zona rural do interior baiano, escolhidas como espaço para a reflexão sobre a noção de texto neste trabalho, recebem a orientação pedagógica do Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar), um projeto de extensão que se baseia na pedagogia de Paulo Freire para investir na formação continuada de coordenadores e professores de 32 municípios da região sisaleira da Bahia, há aproximadamente quinze anos. As ações estão concentradas na orientação dos princípios expressos no nome do Projeto, que se concretizam na construção das fichas pedagógicas de cada unidade de aula. Na sala de aula, os professores colocam em execução as fichas, sempre partindo do conhecimento do cotidiano dos alunos até sua análise e proposta de transformação.

Nesse contexto, comecei a refletir sobre a natureza do texto escrito, considerando inclusive a visão das práticas escriturísticas, ressaltada por Certeau, pois ele coloca o ato de escrever como uma prática mítica “moderna”, por sobrepor-se a outros modos de dizer:

Procuro ouvir esses frágeis efeitos de corpo na língua, vozes múltiplas, afastadas pela triunfal *conquista* da economia que, a partir da ‘modernidade’ (séculos XVII e XVIII), se titularizou sob o nome de escritura. Meu tema é a oralidade, mas modificada por três ou quatro séculos de trabalho ocidental. (CERTEAU, 2008a, p. 221-222)

Certeau traz a compreensão de que houve ao longo do tempo uma disjunção entre a escrita e a oralidade, ressaltando que não as considera dois termos opostos, mas que se tratam de “unidades que são efeito de distinções recíprocas, dentro

de suas configurações históricas sucessivas e imbricadas”. O autor designa por escritura “a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado”. (CERTEAU, 2008a, p. 225) Decorrendo dessa concepção, Certeau expõe três elementos os quais considera decisivos: 1º) a página em branco – lugar de produção para o sujeito, lugar desenfiteçado das ambiguidades do mundo, de domínio sobre um objeto, um lugar de escritura; 2º) um texto – fragmentos ou material linguístico “usados”, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada que compõe o artefato de um outro “mundo” (fabricado); e 3º) o jogo escriturístico, a ilha da página – produção de um sistema, espaço de formalização. Seu alvo é a eficácia social e atua sobre a sua exterioridade. “As coisas que entram na página são sinais de uma ‘passividade’ do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem delas são as marcas do seu poder de fabricar objetos”. Esses três elementos dão a dimensão da escrita como prática mítica e provocam um deslocamento na visão do que seja texto.

A concepção discutida leva-me a conceber a escrita de um modo bem diferente do que até então estava acostumada a conceber e me inquieta bastante. Pergunto então: como situar as práticas com escrita e a visão do que seja texto em meus estudos, depois de compreender esse universo descrito por Certeau? Para ele, “[...] a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior”. (CERTEAU, 2008a, p. 226) Comecei a buscar, no contexto de minha pesquisa, a descrição de um espaço no qual esse jogo escriturístico se fizesse perceber, além da superfície em branco.

Quando me deparei com as cenas de escritura em duas escolas do campo, me perguntei: até que ponto as práticas com texto, refletindo o processo tomado como princípio no Projeto que as orienta, constituem-se como peças de um jogo escriturístico? Que práticas são valorizadas e levadas para a página em branco e como retornam objeto para a sociedade? Em que dimensão as práticas de escritura trabalhadas na escola são uma extensão das práticas produzidas pela comunidade, constituindo ou não a voz do aluno, considerando o espaço de uma escritura que hierarquiza a sociedade? Até que ponto o texto, visto em sua dimensão interdisciplinar e tomado numa abordagem

(inter)cultural, possibilita a compreensão dessa rede de relações sociais e de poder? Trago algumas produções escritas extraídas do contexto mencionado para uma reflexão sobre a natureza do texto, em sua heterogeneidade e vinculação com uma economia escriturística, e sobre o seu tratamento no contexto especificado.

Como já explicado antes, os professores reunidos, sob orientação do CAT, produzem as fichas pedagógicas, considerando temas locais. A ficha é dividida em três momentos: do conhecer, do analisar e do transformar. Para cada etapa, são eleitas perguntas que deem conta dos objetivos propostos. Para a atividade que teve como resultado a produção que apresento a seguir, na etapa do conhecer, os alunos fizeram perguntas aos pais sobre o que cultivam em suas propriedades. Nesse momento, uma leitura do campo foi provocada, de certa forma, trazendo a realidade dos alunos para um espaço de escritura na escola. Com as respostas socializadas em sala, na etapa de análise da realidade, os alunos produziram textos escritos como os que se seguem, todos retirados do banco de dados do projeto de pesquisa coordenado por mim na UEFS. Acredito que outros devem ter sido produzidos, na dimensão do olhar, ainda não vindo à superfície, mas a caminho do jogo escriturístico de que fala Certeau.

Nessa análise que apresento, são confrontadas as semelhanças e diferenças entre as atividades dos pais dos alunos e seus modos de fazer, um momento de produção textual sobre o conhecimento cotidiano. A depender da curiosidade da turma, outros conhecimentos são mobilizados, no sentido de ampliar para transformar práticas locais, a exemplo de novas técnicas de plantio, sem queimadas, e com aproveitamento de resíduos alimentares para adubação e alimentação de animais de pequeno porte. O fato é que o trabalho com texto, nesse espaço, me inquietou e me fez refletir sobre a natureza do texto na escola e, por extensão, nos espaços socioculturais em geral.

Quando um aluno produz o texto que se segue, não se tem apenas uma materialidade linguística, mas um entrecruzamento de discursividades, numa transcendência das práticas cotidianas. A cultura local escritura-se e se escolariza, textualizando-se para o outro. Como isso ocorre na produção sobre o plantio do feijão que destaco? Quem fala e para quem?

Figura 1: Texto de aluno – Produção 1



Fonte: Banco de dados do Projeto Modos de ler/escrever.

Enfatizo que o texto se sustenta numa relação dialógica. (BAKHTIN, 1999) Que diálogos são feitos, portanto, na produção apresentada? A escolha do gênero já possibilita uma primeira reflexão. A voz da escola, na ênfase aos contos de fada e outras estórias em geral, já surge como um modo de ler a realidade, ainda que cotidiana: “ERA UMA VEZ UM HOMEM E UMA MULHER QUE SE CHAMAVA SEU ARLINDO E DONA MARIA” (sic). Os pais assumem outra posição, a de personagens, transcendendo para outra realidade, possibilitando sua análise. Os pais

falam para quem? Para os filhos, em entrevistas orientadas, que falam para o professor que precisa dar um retorno ao Projeto do qual participa e que está vinculado a uma pedagogia, a uma instituição... enfim, é o jogo escriturístico. As vezes se transfiguram. São introduzidos os diálogos, muito comuns nos quadrinhos, lidos na escola e em casa, mas também próximos das falas cotidianas, como um modo de traduzir a realidade analisada. Os desenhos são bem destacados e predominam na produção textual como expressão das imagens dos ambientes vividos. São representações das cenas vividas, ouvidas, contadas. Destaco o segundo balão, quando a personagem Maria responde: “Foi soo”. Essa voz traz uma visão caricatural do caipira que não corresponde à caracterização das pessoas que vivem na comunidade da criança produtora do texto. É uma voz que opera com mais um deslocamento de seu cotidiano, mas que funciona no texto como elemento que funda uma escritura escolar, que pretende analisar a realidade, mas que parece não se dar conta de que, no processo de escritura, há uma constituição/representação do cotidiano e de sua cultura que não corresponde à própria realidade.

Iniciaria, nesse momento, sustentada na democratização da cultura, como destaca Freire, a aprendizagem da escrita? Não se pode esquecer de onde “fala” o aluno/sujeito, de que cultura, de que princípios sociais. Realidade e escritura fundem-se e o texto, em sua heterogeneidade, não somente possibilita, mas exige leituras também inter e transdisciplinares, transcendentais em sua materialidade. Os diálogos são diversos: com a linguagem, história, desejos, filosofias, com o outro, enfim. A seguir, mais uma cena que dá continuidade ao texto anterior.

O diálogo em quadrinhos anuncia o momento posto em conflito na escola, quando, na análise da realidade escriturada pelos alunos, são questionadas as queimadas e sugerido o aproveitamento dos resíduos na alimentação de animais criados pelas famílias da comunidade. Esse é um momento de diálogo com a ciência, com outros conhecimentos para além das práticas locais cotidianas. No último diálogo, apresentado mais adiante, o conflito entre saberes se desenha: dar a palha seca ou ainda verde para o gado? A questão mobiliza o conhecimento da realidade e sua análise, visando sua transformação: o lugar da desestabilização de conhecimentos, o confronto com uma cultura sustentável.

Figura 2: Texto de aluno (continuidade da Produção 1)



Fonte: Banco de dados do Projeto Modos de ler/escrever.

Outro diálogo que se apresenta é o do papel da mulher na sociedade. Que posição ela assume? Que conhecimento ela representa? No diálogo, Maria parece não avaliar bem a situação e passa a responder conforme a orientação de Seu Arlindo. Apesar dele lhe perguntar sobre que decisão tomar, Maria fica submetida ao parecer do marido, que a repreende: “Maria, você não ta prestando atenção” (sic). Os elementos que aparecem no texto exigem um olhar para muitos aspectos e o diálogo com vários saberes. As representações são tantas que o texto passa a se configurar como multifacetado, clivado de vozes/diálogos e, portanto, passa a exigir o olhar também clivado, multifacetado, inter e transdisciplinar. A produção continua:

Figura 3: Texto de aluno (continuidade da Produção 1)



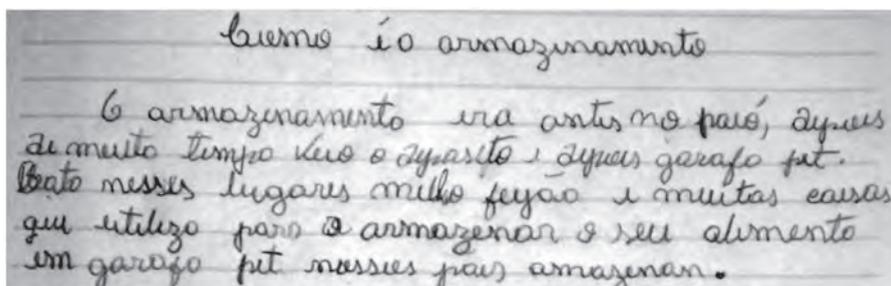
Fonte: Banco de dados do Projeto Modos de ler/escrever.

Retomando meu diálogo com Certeau (2008), assumo o texto como uma prática cotidiana, um fazer da ordem do mundo ordinário, atrelado a um fazer constituído nas teias socioculturais, portanto, em seu caráter dialógico. Trazer as produções de alunos no contexto caracterizado serviu para provocar uma discussão sobre como ver o objeto texto no espaço das diversas discursividades. O saber cotidiano escritura-se num saber escolarizado. Os diálogos emergem do confronto, no espaço intercultural, interdisciplinar, que é a constituição de textos, ainda que

em seu sentido restrito, limitado à escrita. Nesse trabalho, venho usando o termo escritura para denotar o processo 'em se fazendo' do texto, desde a sua origem nas práticas cotidianas. Quando um aluno escreve o texto a seguir (Como é o armazenamento), uma prática social é escriturada e as consequências disso são discutidas por Certeau, discussão que faço mais adiante, ao expor a relação entre escrita e sociedade de consumo.

A partir do texto sobre o armazenamento de alimentos, o que era apenas a realidade, oralizada, "a página em branco", como chama Certeau, constitui-se no espaço de produção do sujeito, que se distancia parcialmente da realidade, num domínio de seu objeto. Após esse momento, o texto se constrói. "Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada – uma caminhada – compõe o artefato de um outro 'mundo', agora não recebido, mas fabricado". (CERTEAU, 2008a, 225) O autor fala de uma empresa escriturística, que se apropria do espaço exterior, conservando-a dentro de si, não negando o valor da escritura para a humanidade, mas avaliando seu impacto na sociedade e sua relação, na "modernidade", com o modo do sujeito se relacionar com a linguagem. O texto passa a não ser mais resultado de uma voz que fala, mas de algo que se fabrica. No caso da produção que trago para a reflexão, qual o lugar do sujeito que fala (ou fabrica) o texto? O que significa para ele escriturar sua prática cotidiana, ainda que, na escola, tenham sido traçados objetivos claros e conjugados a uma prática pedagógica culturalmente sensível? Trata-se de uma discussão que não se resolve neste trabalho, mas que visa alimentar reflexões futuras.

Figura 4: Texto de aluno – Produção 2



Como é o armazenamento

O armazenamento era antes no país, depois de muito tempo veio o estrangeiro e depois garrafa pet. Bato nesses lugares milho feijão e muitas coisas que utilizo para o armazenar e sei alimento em garrafa pet nesses país armazenam.

Fonte: Banco de dados do Projeto Modos de ler/escrever.

No texto, uma prática corriqueira na comunidade pesquisada, o armazenamento de alimentos secos passa a ser objeto de discurso num texto escolar. Uma prática vivida passa a prática narrada, escriturada. Essa atividade promove um deslocamento na posição do sujeito que escreve, pois, além de narrar sua vida, passa a cumprir uma tarefa escolar e a contribuir para a inscrição dos fatos sociais em práticas escriturísticas. Para Certeau: “A origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtores do texto e de produzir a sociedade como texto”. (CERTEAU, 2008a, p. 224) Nesse instante, relembro uma polêmica discussão feita por Certeau acerca das práticas escriturísticas em relação à oralidade. O autor faz uma crítica severa ao mundo da escrita, colocando nele o lugar das práticas nas quais seus autores estão condicionados a objetivos específicos da sociedade, limitada e imposta por uma relação de poder. Ressalta as estratégias que sustentam essas práticas e vinculam o mundo ordinário ao mundo do consumo. “Agora, o texto não provém mais de uma tradição. É imposto pela geração de uma tecnocracia produtivista. Não se trata mais de um livro de referência, mas de toda a sociedade feita texto, feita escritura da lei anônima da produção”. (CERTEAU, 2008a, p. 50)

O autor destaca que o oral é aquilo que não contribui para o progresso e que, reciprocamente, “escriturístico” é aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Portanto, a sociedade centra-se em tais práticas de escrita e exige uma reflexão mais aprofundada das relações que tem com essas práticas. Escrever, para Certeau, passa a ser uma prática mítica moderna, exatamente pelo fato de se constituir num discurso fragmentado sobre práticas heterogêneas de uma sociedade e as articular simbolicamente, reforça o autor. “Mas então, o que é escrever?” – pergunta Certeau, ao que responde que a escritura é uma atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. (CERTEAU, 2008) O autor destaca o poder da escritura sobre o cotidiano, de onde se originou e reforça: “Prática da perda da palavra, a escritura só tem sentido fora de si mesma, num outro lugar, o do leitor, que produz como a sua própria necessidade indo ela mesma para esta presença que não poderia ganhar” (CERTEAU, 2008a, p. 299)

Nesse instante, a leitura aparece como a outra face da escritura, como o lugar em que o sujeito restabelece sua voz. E escrever “é ter que caminhar através do terreno inimigo, na própria região da perda, fora do domínio protegido delimitado

pela localização da morte noutra lugar”. (CERTEAU, 2008a, p. 302) Com relação à presença do livro na Educação, Certeau relembra a ideologia das Luzes, no século XVIII, que queria que o livro tivesse a capacidade de transformar a sociedade, mito que inscreveu, segundo o autor, uma teoria do consumo nas estruturas da política cultural. Destaca que na atualidade os meios de difusão ganham primazia sobre as ideias e que os procedimentos “pedagógicos” superam os próprios professores que os produziram, a forma passa a ter primazia sobre o conteúdo. A Educação perde, assim, sua função social. Para Certeau (2008a, p. 261), ao longo dessa evolução, a ideia de uma produção da sociedade por um sistema “escriturístico” teve “como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto que lhe é imposto”. Essa compreensão permite uma reavaliação da noção de texto e das práticas escriturais na escola e fora dela, um novo olhar para o lugar do texto na educação e na sociedade como um todo, pois, para Certeau, ontem, o texto era escolar e hoje é a própria sociedade, destacando que tem formas diferenciadas: urbanística, industrial, comercial ou televisiva, o que só reforçou a passividade própria do consumo.

Com essa discussão não quero negar o valor do trabalho que muitos educadores, com princípios claros, a exemplo da comunidade escolar na qual venho realizando ações de pesquisa, inclusive de intervenção. O intuito é provocar uma discussão sobre o papel que têm as práticas com texto e qual a sua natureza nos diversos espaços de circulação. As colocações que fiz a partir das produções dos alunos foram na direção de evidenciar que, mesmo as práticas situadas, a partir de abordagens culturalmente sensíveis, e que consideram a politização dos sujeitos, estão inseridas nesse sistema.

## CONCLUSÃO

Comecei esta discussão assumindo um lugar: o de professora-pesquisadora. Ressaltei que iniciaria uma reflexão sobre a natureza interdisciplinar do objeto texto, mas que antes traria a história de minha vida acadêmica, no que tange às abordagens do objeto texto. Essa história foi contada por um breve relato de minhas práticas de pesquisa que vêm enfocando o texto como objeto de teorização

e análise, em espaço de ensino-aprendizagem. Não deixei de escriturar ações cotidianas que me fazem inquieta e disposta a discutir um pouco mais o tema. Foi, na verdade, um exercício de colocar em cena reflexões e de textualizar diálogos contínuos com teóricos e atores sociais de ambientes que me circundam.

A princípio, limitei-me ao espaço escolar. Num outro momento, planejo discutir a noção de texto em outro espaço: o das feiras livres e do comércio em geral de Feira de Santana. Trata-se de projeto já iniciado e que se propõe a descrever modos de vender, através das práticas de oralidade e escritura, das práticas de encenação, performance, incluindo imagens, música, entre outros recursos que permeiam o mundo das feiras. Certeau descreve modos de fazer, de crer, de ler, de cozinhar, de morar. (CERTEAU, 2008a, 2008b) Pretendo descrever os modos de vender, compreendendo, a partir do que prega o autor, que o trabalho e os lazeres são duas regiões de atividades que se homogeneízam. Elas se repetem e se reforçam uma à outra. Para Certeau, nos locais de trabalho se vão difundindo técnicas culturais que camuflam a reprodução econômica sob o que chama de ficções de surpresa, de verdade ou de comunicação. Certeau destaca que, por outro lado, a produção cultural oferece um campo de expansão para as operações racionais que geram o trabalho mediante a divisão (análise), mapeando-o (síntese) e massificando-o (generalização). A análise dos modos de vender, portanto, possibilitará uma descrição das práticas de linguagem que inscrevem os sujeitos numa relação de produção/consumo, que se articula ao conhecimento de sua cultura e das formas de lidar com o poder que dela se apropria. As relações de venda que se escrituram nas diversas formas de convencer o outro a comprar um produto refletirão outro modo de conceber o texto. Outras leituras de memórias e esquecimentos de uma cidade que se fundou a partir do comércio das feiras livres serão necessárias, outras interfaces serão exigidas.

Certeau (2008b) dedica um capítulo à análise das relações que permeiam os estabelecimentos comerciais de rua, no qual discute o surgimento e o desaparecimento de estabelecimentos de pequeno porte em bairros residenciais. Descreve as razões pelas quais um armazém se mantém, enquanto outros fecham suas portas, ao chegar a “modernidade”. Ressalta os limites do antigo e do novo e sua interferência no sucesso ou insucesso de comerciantes, mostrando aquele que conseguiu o equilíbrio entre práticas de vender antigas e as exigidas pela modernidade, tendo conseguido permanecer e ter sucesso em seu comércio de rua.

Os fregueses de Robert vivem um equilíbrio entre a permanência do passado (pois é o mesmo dono da mercearia há quarenta anos) e ‘as necessidades do progresso’ (pois o seu armazém agora é ‘moderno’ [...]) Robert continua a manter, sob uma forma comercial renovada, uma prática antiga de consumo, ou seja, uma prática falada: discussões, informações, ajuda na hora da escolha do produto, crédito etc. (CERTEAU, 2008b, p. 120)

Com essas possibilidades de compreensão das práticas cotidianas, seja na escola ou fora dela, estamos lidando com textos, orais, escritos ou icônicos como destaca Certeau, e uma reflexão mais aprofundada precisa ser feita, no sentido de, ainda que no âmbito dos estudos da linguagem, se tome uma posição quanto ao lugar do texto como objeto de estudo e como objeto de uso no mundo.

Finalizo essa reflexão, defendendo a ideia de que o texto não é objeto exclusivo de uma disciplina, o que pressupõe que se trata de um objeto com diversas vinculações, por sua natureza heterogênea e multifacetada. Que o texto é um espaço para o qual se olha de modo interdisciplinar e permeia diversos lugares do cotidiano, não é exclusivo das salas de aula, tendo em vista que até o corpo se constitui em texto, assim como as telas e diversos outros modos de “escriturar” o cotidiano. O sentido do texto “aproxima-se” do discurso, da ideia de textualidades diversas, práticas multissemióticas. O texto é, na verdade, um objeto não disciplinar.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas. SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BORGES, Carla Luzia Carneiro. *O discurso argumentativo e suas implicações textuais-discursivas*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- BORGES, Carla Luzia Carneiro. *A criança e suas reescritas escolares: as estruturas com determinantes*. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. *Revista Almanaque: cadernos de literatura e ensaio*, São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: SILVA, Kleber Aparecido da, ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB Universidade de Brasília: Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Cambridge studies in oral and literate culture.

# Livro didático, sociedade de consumo e gênero publicitário

---

Simone Assumpção<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Em meio a tantas exigências do mundo contemporâneo, a competência da leitura – entendida aqui como interação entre o leitor e os inúmeros produtos culturais que o cercam e o bombardeiam – permite que o sujeito tome decisões adequadas em relação às demandas que lhe são impostas a todo momento. O trânsito entre diferentes esferas da vida faz com que a competência para construir ou desconstruir o mundo, de acordo com sua identidade momentânea, torne-se ainda mais complexa. Neste sentido, qualificar o leitor que se vê premido pela urgência de tomar decisões rápidas, a partir de avaliações ainda mais rápidas, é papel da escola, que deve adotar, para tanto, práticas sociodiscursivas que sejam situadas sócio-historicamente. Em outras palavras, o sujeito aluno precisa ser sujeito de sua própria língua.

Para que isso se efetive, o trabalho do professor é fundamental, cabendo-lhe a tarefa de mediar a constituição do mundo de um sujeito que ora ingressa no mundo da escrita. Além disso, hoje, a complexidade de tal trabalho é ainda maior, haja vista a diversidade de gêneros textuais com a qual o aluno precisa se relacionar. Em meio a tal contexto, o livro didático se apresenta muitas vezes como o condutor de percurso a ser adotado por uma comunidade escolar. O livro didático se inscreve numa determinada esfera da vida cotidiana, qual seja a escolar, que, por sua vez, não deve se limitar a esse universo restrito.

Segundo Katia Bräkling (2003, p. 212), é preciso pensar nas

---

1 Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia.

compreensão que hoje temos acerca do lugar que o Livro Didático ocupa na prática docente: por um lado, constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outro, mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho [...].

Por compreendermos, por um lado, a sala de aula como um espaço discursivo e, dessa forma, constituído pelos sujeitos que nele interagem e, ao mesmo tempo, constitutivo dos mesmos; por outro, a prática docente como uma atividade verbal discursiva, como uma atividade inserida num contexto no qual se enuncia por meio da linguagem, uma atividade, portanto, constitutiva daqueles que a realizam, é que reputamos como de fundamental importância a análise dos LDs: são uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro, numa instância socialmente legitimada como espaço de aprendizado.

É preciso que o livro didático, ao proceder à seleção de um repertório de textos, se volte para o contexto no qual está inserido, a escola, num primeiro momento, e para a sociedade, de um modo geral, revelando assim a diversidade das esferas da vida e oportunizando ao jovem a possibilidade de interagir de forma competente com os textos e os produtos culturais que lhe são muitas vezes impostos. Nesse sentido, e pensando no dialogismo que se estabelece com o mundo contemporâneo, é preciso lembrar que a peça publicitária, ou melhor, o gênero textual publicitário integra o repertório de gêneros discursivos no qual nosso jovem aluno está imerso.

## **LIVRO DIDÁTICO TUDO É LINGUAGEM**

Eliana Barros (2009, p. 130), ao questionar a disciplina Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem, afirma que é seu papel

[...] desenvolver nos alunos capacidades para se apropriarem dos diversos gêneros que circulam socialmente, independentemente da esfera

social a que pertencem, do tipo de mídia a que estão vinculados ou da linguagem que os constitui.

Assim, nada mais pertinente do que a inserção do gênero textual publicitário no livro didático.

É o que faz o livro *Tudo é linguagem*, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, destinado à 7ª série (atual sexto ano). Ele dá conta de um importante critério de avaliação de qualidade deste produto cultural presente nas salas de aula brasileiras, a saber, o da diversidade de gêneros textuais (ROJO, 2003) entre eles os textos da esfera da publicidade. Este livro didático integrou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos anos de 2008 a 2010. Em sua “Apresentação”, as autoras se dirigem ao leitor – “Caro jovem” – e explicitam o objetivo precípuo: “contribuir para sua formação como leitor e produtor de textos é a maior finalidade deste livro”. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2008, p. 3) Também a concepção de ensino de língua materna pode ser inferida a partir de sua capa, onde se tem a reprodução de um detalhe de *O bibliotecário*, obra datada de cerca de 1566 (c.1566). Trata-se de um óleo sobre tela de autoria de Giuseppe Arcimboldo e no qual se vê uma figura masculina, constituída de volumes de diferentes tamanhos: a cabeça é formada por quatro livros fechados e empilhados, além de um quinto volume aberto e colocado no topo da pilha. O nariz é um tomo de tamanho pequeno. O tronco do “bibliotecário” é formado por volumes de tamanhos diversos e há uma capa sobre os ombros do personagem. Detalhes como dedos e orelha são sugeridos pelo uso de fitas de seda (marcadores), posicionados de tal maneira que compõem um todo harmônico. Trata-se de um homem constituídos de livros. Enfim, *O bibliotecário* é uma figura humana composta por livros de diferentes tamanhos, brochuras que evidenciam sua pomposidade, haja vista os detalhes dourados que se podem entrever nas capas e nas lombadas – apesar de o selo do PNLD ter encoberto parte da ilustração. Os dedos sugeridos por um conjunto de marcadores de páginas, no melhor estilo da tradição, com fitas de seda, aliados ao livro aberto na cabeça, dão a exata ideia de movimento, tão necessário ao ato da leitura e à reflexão sobre língua e linguagem. Além disso, a capa sobre os ombros de tão distinto cavalheiro dão o tom de formalidade que pode ser aqui quebrada, uma vez que tal óleo sobre tela passa a ser “lido” por adolescentes que, espera-se, poderão produzir textos a partir da leitura de livros completos. Essa é uma leitura possível. Afinal, se “tudo

é linguagem”, também a capa do livro nos oferece sua tessitura, que é prenúncio do conteúdo do livro didático que acompanha o estudante ao longo de um ano de estudos. Assim, uma leitura possível de tal capa reside na função de tal produto cultural – o livro didático –, qual seja oferecer um conjunto de textos e atividades e submetê-los a uma interação com seus possíveis leitores, a partir da mediação de um professor.

Para além da imagem de que um homem se faz com livros, o título do livro didático, *Tudo é linguagem*, aponta para nova sugestão: a de que tudo que nos rodeia pode ser alvo de leitura e de interpretação, pois tudo significa, a depender do sujeito leitor se compor de leituras que lhe qualifiquem para tanto. Em meio a uma série de informações que incluem o selo do PNLD, o código do livro, o nome da editora, o nome das autoras, a informação sobre a área de conhecimento (Língua Portuguesa), a série a que se destina, encontra-se a reprodução de obra do século XVI, aqui recontextualizada.

Apesar de *O bibliotecário* sugerir a leitura de livros completos, o livro didático traz, na sua maioria, excertos e, por vezes, textos completos. Assim, cabe uma reflexão: considerado um contexto mais amplo, muito se tem demonizado o livro didático, mas é preciso lembrar de situações em que ele é o único material impresso disponível. Há casos em que a ausência de material de leitura – e nem citaremos tecnologias mais avançadas – é de tal ordem que se inviabiliza um trabalho de qualidade. Além disso, o livro didático pode servir de referência e ser um ótimo material de apoio ao trabalho do professor. Também não se pode ignorar a produção constante, muitas vezes realizada por profissionais altamente gabaritados, para formular o livro didático e as constantes políticas de aprimoramento e de estabelecimento de critérios de seleção de obras, nesta área, da parte do Governo Federal. (BRASIL, 2011; ROJO; BATISTA, 2003) Por isso, cabe a reflexão sobre o tema.

Diante de tais premissas, também algumas perguntas norteadoras precisam ser formuladas: qual o papel do livro didático haja vista seu estatuto de produto cultural na sociedade contemporânea? Em que medida a ideologia do gênero livro didático formará um sujeito crítico capaz de aceitar ou rejeitar aquilo que lhe é imposto pela sociedade consumista em que vivemos? Qual o impacto da peça publicitária sobre o leitor se consideradas as esferas da ideologia do cotidiano e como responder a tais produtos ideológicos?

Se, por um lado, o livro didático pode se distanciar da vida cotidiana, por outro, pode, sim, romper com a barreira estabelecida entre as diferentes esferas da vida, na medida em que sua concepção de linguagem implicar atitudes responsáveis ativas. (BAKHTIN, 1990) No caso do livro didático em estudo, ao inserir o gênero publicitário em sua proposta de trabalho, oportuniza uma reflexão da parte do leitor, no que tange ao caráter marcadamente ideológico da propaganda, em meio a um contexto sócio-histórico consumista e de valores pautados no poder de compra de cada indivíduo.

Um quadro comparativo criado por Geneviève Jacquinet (1998) estabelece algumas oposições entre a escola e os meios de comunicação. Uma adaptação pode ser feita para pensarmos o gênero publicitário e sobre o modo como a escola compreende também os gêneros que pertencem a diferentes esferas da vida, muitas vezes desconsiderados no trabalho de Língua Portuguesa. Assim, percebe-se que, enquanto a escola “repousa sobre a lógica da razão”, a publicidade “sobrevive da surpresa do acontecimento, do impacto e do emocional”; enquanto a escola “procura formar os cidadãos”, a publicidade “forma os consumidores”; enquanto a escola considera que “a objetividade é subjacente a todas as disciplinas ensinadas”, a publicidade “valoriza a subjetividade”. Jacquinet refere-se, no artigo citado, aos meios de comunicação de um modo geral, mas tais aspectos também podem ser utilizados em uma reflexão sobre o modo como se organiza a instituição escolar e o modo como se organiza “a instituição” publicidade. Por pertencerem a diferentes esferas da vida, parecem estar em oposição, mas cabe, à primeira, a tarefa de problematizar a segunda, o que pode ser feito se houver uma apropriação e uma compreensão do discurso publicitário. Para isso, é preciso analisá-lo; é preciso torná-lo parte da vida escolar.

## **O TEXTO PUBLICITÁRIO COMO UNIDADE DE ENSINO**

A peça publicitária em análise é desdobrada em duas partes. Na primeira, tem-se um texto verbal: um único bloco, sem entrada de parágrafo, em letras brancas, tamanho 12, arial, sobre um fundo azul escuro. O tratamento gráfico inclusive é questionado pelas autoras do livro didático: “É comum encontrar em revistas um texto com essa forma: sem parágrafo, sem ilustração, escrito em letras brancas so-

bre fundo escuro?” (BORGATTTO; BERTIN; MARCHEZI, 2008, p. 167) Questionam, mas excluem a interpretação que realizam sobre tais aspectos, o que é louvável. Afinal, deixemos o jovem constituir sua leitura, auxiliado pelo professor. Eis o texto verbal:

Dizem que a vida é curta, mas não é verdade. A vida é longa para quem consegue viver pequenas felicidades. E essa tal felicidade anda por aí, disfarçada, como uma criança traquina brincando de esconde-esconde. Infelizmente, às vezes não percebemos isso e passamos nossa existência colecionando não: a viagem que não fizemos, o presente que não demos, a festa à qual não fomos, o amor que não vivemos, o perfume que não sentimos. A vida é mais emocionante quando se é ator e não espectador, quando se é piloto e não passageiro, pássaro e não paisagem, cavaleiro e não montaria. E como ela é feita de instantes, não pode nem deve ser medida em anos ou meses, mas em minutos e segundos. Esta mensagem da Visa é um tributo ao tempo. Tanto àquele tempo que você soube aproveitar no passado quanto àquele tempo que você não vai desperdiçar no futuro. Porque a vida é agora. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2008, p. 167)

Altamente persuasivo, o texto reconhece as pequenas felicidades do leitor consumidor (“aquele tempo que você soube aproveitar”), mesmo que você não tenha usado o cartão de crédito para isso. Aqui, o texto abre-se para diferentes leituras. No entanto, ao final, o texto lhe fornece o caminho a seguir, ou seja, você não pode mais – o texto pressupõe que esse seja o seu caso – desperdiçar o seu tempo. Mais do que isso, se institui a voz que fala no texto: é a voz marcadamente ideológica de uma empresa interessada no consumo. Nesta parte da peça publicitária, a logomarca não comparece, mas a palavra VISA está inserida no texto: “Esta mensagem da Visa é um tributo ao tempo.”

Na sequência, a peça publicitária, depois de uma pausa para o leitor refletir sobre sua vida infeliz de consumidor (Pressupõe-se que é infeliz porque não consumiu a viagem de seus sonhos, o presente caríssimo que não comprou porque conseguiu olhar para a própria carteira e concluir que não podia; o perfume que olhou na vitrine e que achou ser muito caro), continua, agora, usando novos recursos persuasivos. Têm-se então três diferentes imagens (fotos). Na primeira, aparece a cidade de Veneza. Na segunda, a cidade de Nova York, mais especificamente

o Central Park, e, por último, uma foto de um ramallete de tulipas. Cada uma das fotos é acompanhada de um pequeno texto verbal. Ei-los: “Veneza desaparece 1 cm por ano. Isto significa 1 cm a menos de Veneza a cada 365 dias”. A segunda foto vem acompanhada do texto verbal seguinte: “Hoje o Central Park está assim. Amanhã mais 15 000 folhas terão caído”. E o último texto verbal: “Neste mês, você encontra tulipas nas floriculturas. No mês que vem, talvez não”.

As imagens, acompanhadas de textos verbais curtos, são o golpe final. Direcionam o leitor para o consumo específico de viagens a Veneza e a Nova York e à compra de tulipas ou quaisquer flores. Cabe destacar que, nessa segunda parte do texto publicitário, a logomarca aparece pequenina ao final. Segundo o texto, então, o cartão Visa é a solução para a minha, para a sua, para a nossa felicidade. Reitera-se uma ideia: se eu o tiver, poderei consumir as duas viagens, as flores e, de quebra, conquistarei a felicidade sobre a qual fala o texto. Ou seja, de posse do cartão mágico, minha vida se transformará como num conto de fadas. Vende-se aqui a ilusão da felicidade.

Se nos voltarmos para a reflexão que Sheila Grillo faz sobre as ideias de Bakhtin e Voloshinov, temos que “a sobrevivência dos produtos culturais dos sistemas ideológicos constituídos (arte, ciência etc.) dependem de sua recepção, incorporação e avaliação crítica pela ideologia do cotidiano”. (GRILLO, 2008, p. 64) Podemos transpor a reflexão para a recepção do anúncio publicitário: não fosse a adesão do leitor à proposta consumista do cartão de crédito, não teríamos uma sociedade fundada nas aparências, fundada em identidades pautadas na conquista da roupa de grife, do cruzeiro universitário ou da clássica viagem a Disney. A escola, auxiliada pela mediação do educador, pode levar a novas leituras: não à simples adesão, mas à crítica ao consumismo desenfreado. Ao invés de formar consumidores, se formariam cidadãos, pessoas capazes de avaliar, de ler, de compreender o contexto no qual se está inserido.

Isto posto, concluímos que cabe à instituição escolar, e muito especialmente ao professor, constituir a leitura crítica de uma peça publicitária que, a nosso ver, vende uma ilusão ou, na melhor das hipóteses, apresenta uma possibilidade de leitura. Sim, o leitor pode adotar e comprar a ideia tão propalada pela sociedade do espetáculo, conforme nos é apresentada por inúmeros estudiosos da cultura: “Consome-se para, por intermédio da ostentação daquilo que foi adquirido, dar um espetáculo de si”. (LA TAILLE, 2010, p. 281) Por outro lado, diferentes valores podem

ser apresentados ao jovem em formação. Não nos esqueçamos que o livro se dirige à sétima série. Nesse sentido, a postura diante do texto seria não a de adesão, mas sim a de rejeição daquele discurso consumista proposto pela peça publicitária do Visa.

Sheila Grillo chama ainda a atenção, em seu competente artigo, *Gêneros primários e gêneros secundários no Círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica*, para quatro dimensões do estudo dos gêneros. Interessam-nos aqui duas de tais dimensões. Para a autora, são elas: “o enriquecimento que a análise integrada das esferas ideológicas e cotidianas pode trazer para a teoria dos gêneros [...] e a natureza dialógica de todos os gêneros”. (GRILLO, 2008, p. 57-58) Ao nos apropriarmos de tais ideias, queremos aqui refletir sobre os fundamentos metodológicos para uma abordagem dialógica da linguagem dentro da sala de aula. Ora, ao postular (e não deixar de lado) a existência de esferas ideológicas e cotidianas, distantes do universo escolar, o livro didático tradicionalmente se distanciava e promovia a alienação daquilo que supostamente fazia sentido para o aluno. Ao trazer gêneros conhecidos do jovem leitor, a escola e o livro didático propõem o deslocamento da esfera da publicidade, que se torna aqui objeto de estudo e reflexão, ressalvas feitas à metodologia empregada pelo livro didático, expressas nas atividades de leitura e compreensão, assim como na interação e mediação promovidas pelo professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere aos objetivos do ensino de língua materna na escola, levam em conta a tríade aluno/língua/ensino. O aluno é entendido como sujeito que age na e para a construção de um objeto de conhecimento. Este objeto consiste na língua que circula socialmente. Já o ensino consiste em uma prática que estabelece a mediação entre aluno e objeto de conhecimento. Para garantir o sucesso de tal prática, um dos fatores preponderantes consiste na escolha de um texto autêntico e significativo que, de fato, circule socialmente. Assim, a escolha do texto publicitário, ora em análise, é adequada, se considerarmos que ele vem acompanhado da mediação do educador que, por sua vez, conta com o auxílio das atividades do livro didático.

Nesse sentido, cabe uma breve análise das atividades propostas no LD *Tudo é linguagem*. Na Unidade 6, intitulada “Publicidade: uma forma de persuadir”, propõe-se inicialmente uma “Atividade oral”, a partir da leitura de uma tira de Bill Watterson, criador do personagem Calvin. A tira mostra a personagem Calvin e seu tigre de pelúcia conversando sobre o comportamento do consumidor: a ideia geral

mostra o conflito entre duas posições sistematizadas na frase final do tigre – “Se a sua felicidade depende de satisfazer uma necessidade que você não tinha até ler um anúncio, vai fundo” – e na frase final de Calvin – “Acho que vou [comprar]! Puxa, foi bom eu assinar esta revista”. Ao colocar distintas vozes em confronto acerca de um tema tão presente na sociedade de consumo em que vivemos, o livro didático introduz a tônica do capítulo: problematizar o tema do consumo e o comportamento do jovem a quem se dirige um livro de sétima série. Para desenvolver a atividade oral, são apresentadas sete perguntas que podem ser orientadoras do debate que ocorrerá em sala de aula.

Nas duas páginas seguintes, é apresentado o Texto 1, composto pelo anúncio do VISA. A partir dele, é proposta a atividade de “Interpretação do texto”, que por sua vez é desdobrada em “Compreensão inicial” e “Linguagem e construção do texto”. A “Compreensão inicial” abrange três momentos subdivididos em:

- A. Leitura do texto verbal;
- B. Leitura das imagens;
- C. Leitura do texto verbal de cada imagem.

As divisões dão conta, inicialmente, da reflexão sobre as características de diferentes linguagens utilizadas no anúncio publicitário, o que ajuda o processo de constituição de uma leitura reflexiva. Angela Kleiman (2005, p. 50) chama a atenção para a emergência do aspecto multimodal em textos contemporâneos, muito especialmente no livro didático, o que nos faz pensar na necessidade de qualificarmos jovens leitores e os tornarmos competentes também para a leitura do texto não-verbal.

Considerado o conjunto das atividades propostas, pode-se dizer que prepondera um conceito de leitura no qual o leitor interage com o texto, a partir de uma mediação compartilhada entre professor e livro didático. Isso pode ser afirmado, uma vez que boa parte dos exercícios conduz à construção de um leitor atento, tanto para as marcas linguísticas, como também para o contexto em que se apresenta o referido texto. O papel do professor é fundamental na medida em que precisa explicitar alguns dos objetivos de algumas perguntas como é o caso de “Qual é o sujeito dessa afirmação?”, quando se cria ambiguidade em relação ao que se espera: a classe gramatical ou o sujeito que de fato disse algo – “Dizem que a vida é curta”.

## CONCLUSÃO

A inserção de peças publicitárias no livro didático aparentemente poderia significar a adesão àquele discurso do consumo. Afinal, se todos consomem e se queremos ser incluídos em tal sociedade, devemos comprar desenfreadamente e provavelmente vivermos frustrados porque nossos salários não dão conta de tal comportamento ou porque simplesmente a felicidade é uma ilusão ou tantos outros motivos poderiam ser enumerados. No entanto, a leitura que fazemos não é essa. Entendemos que a inserção do texto publicitário no livro didático tem como critério de seleção a inclusão de um gênero que revela um contexto social de uso além da diversidade de suportes presentes em nossa sociedade. Em outras palavras, a presença do gênero publicitário consiste em reconhecimento de uma esfera do cotidiano que é trazida a título de debate para o ambiente escolar. Passando a objeto de estudo, o texto do VISA pode ser consumido, devorado, deglutido ao bel-prazer ou de acordo com a competência do educador que resolveu adotar justamente esse livro didático. Trata-se agora, não do consumo proposto pelo texto publicitário, um consumo sem reflexão. Trata-se do consumo-leitura, aquele que não permite uma relação de subserviência ao que é dito pelo VISA, na sua condição de instituição autora de uma ideia. Trata-se agora da possibilidade de crítica ao que é dito e vendido pela peça publicitária.

Cabe também explicitar o papel de diferentes ações e atores no processo de leitura. Se por um lado temos o professor mediador, de outro temos o aluno-leitor. Que leitor é esse? Que perfil foi delineado do estudante de sétima série para os anos de 2008/2009/2010, conforme previsto na capa? Ora, bem sabemos nós que o leitor jovem se encontra hesitante diante do mundo: ora se esforça para obter o tênis de grife, ora se declara em versos através da cultura marginal. Na hipótese do professor se deparar com o jovem hesitante diante do mundo ou com o jovem que já aderiu ao discurso do consumo desenfreado, o seu papel se torna fulcral. Cabe a ele contextualizar tal texto, polemizar sobre e a partir do texto, oportunizando que o aluno reflita sobre os valores que adota. O papel do professor, na sua condição transdisciplinar, é o de promover a reflexão do sujeito aluno sobre o contexto mais amplo em que se encontra e de fazê-lo assumir a sua identidade, dentre muitas outras, de habitante de um planeta que está sendo destruindo gradativamente pela ação humana. Yves de La Taille, em seu artigo *Cultura da vaidade e consumo*, aponta

para a destruição dos recursos naturais em nosso planeta, consequência de nosso modo de vida e de uma sociedade pautada em valores, no que tange ao consumo, completamente equivocados.

Apesar de ainda não ter abordado tal tema neste texto, minha voz é marcada pelas ideias dos letramentos multimodais e isso significa dizer que temos de letrar nossos alunos, qualificá-los para a leitura não ingênua de textos marcadamente ideológicos como esse (que eu defendo aqui que devem estar no livro didático, sim, ampliando a diversidade de gêneros apresentados pela e na escola).

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 31-39.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 113-150.
- BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2008. (Língua Portuguesa, 7ª Série)
- BRÄKLING, Kátia Lomba. A Gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: que rio é este pelo qual corre o Gânges? In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD*. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12389&Itemid=1129](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129)>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Gêneros primários e gêneros secundários no Círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. *Alfa*, São Paulo, v. 52, p. 57-79, 2008.
- JACQUINOT, Geneviève. O que é um educacomunicador? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s.n.] 1998. p. 1-15. Disponível em: <[www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf](http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf)>. Acesso em: 6 ago. 2011.
- KLEIMAN, Ângela. *Preciso ensinar o "letramento"?* Brasília: MEC, 2005.
- LA TAILLE, Yves de. Cultura da vaidade e consumo. In: ESCOLA DA VILA – CENTRO DE FORMAÇÃO. *30 olhares para o futuro*. São Paulo, 2010. p. 279-283.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-100.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

# A beleza por trás da dor em *O Mar* místico de Gonçalves Dias através dos transdiscursos de William James e William Wordsworth

---

José Newton de Seixas Pereira Filho<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O mar é um refúgio espiritual para muitas pessoas. Pois, como bem já disse Cecília Meirelles em seu *Mar Absoluto* (1945), o mar é um momento único, deixando poesia em suas marcas. De certo, há os que escolhem o mar para meditação e auto-descoberta, pela sua beleza ou grandiosidade. E nesse exemplo da estética, podemos experimentar diversas sensações que vão além da palavra, como a beleza por trás da dor do poeta, Gonçalves Dias, em seu poema absoluto: *O Mar* (1997). Quando estava com o mar, ele mantinha contato com o místico, como se utilizasse dos transdiscursos românticos dos ingleses: William James e William Wordsworth.

O termo místico surgiu pela primeira vez na literatura inglesa em 1781, e significava o contato com o além. Desde então, vários sentidos passaram a vigorar dando margem a diferentes contextos. Por exemplo: o místico passou a ser entendido como: “religiosidade”, “arte oculta”, ou “poder da mente”, dentre outros. (UNDERHILL, 1963) Em contexto mais amplo, o místico é a crença que admite a relação com alguma entidade. Ou seja, entre o homem e o seu desconhecido. E o desconhecido pode ser definido como força espiritual do bem ou do mal. Algo divino ou diabólico. Portanto, o místico se constrói em vários enunciados. Podemos escolher um que atribui ao místico o testemunho das experiências vividas.

Afinal, há pessoas que testemunham terem tido tais revelações. Assim como há também aqueles que afirmam poder estudar o fenômeno místico pelas experi-

---

1 Professor Adjunto de Língua Inglesa da Universidade Federal da Bahia.

ências de vida. “Pois, para ser místico, antes de tudo, tem que ser algo individual.” (UNDERHILL, 1963) Então, com os testemunhos e relatos das passagens místicas, há os que tentam justificar como se processa essa comunicação com o além, ou entre “eu” e o outro mundo.

## JAMES E WORDSWORTH: REFERÊNCIAS MÍSTICAS

William James e William Wordsworth são alguns nomes que informam que devemos estar abertos, quando tratamos de experiência mística. Aqui podemos testar seus conceitos ao *Mar* de Gonçalves Dias, apesar de estes serem de outra cultura, mas de certo conviveram com o romantismo parecido da época, principalmente no que tange ao confronto entre o poeta e a natureza ao seu redor. Com James e Wordsworth incorporamos alguns transdiscursos da época romântica, para exercitarmos o termo revolucionário como “o estado de consciência mística” e para explicar que tais acontecimentos existem comuns entre-culturas. Isto porque, para eles, o místico é um fenômeno particular – não acontece em grupos, ou seja, o místico do “eu” e o outro mundo se processa no “eu” e na própria mente humana, onde quer que ela se desenvolva.

No indivíduo, James (1963) diz que: “o místico é uma experiência que transcende”. Dentro da mente, ele ocorre como se fosse um transdiscurso ou realidade em paralelo. Contudo, muitos que já provaram o místico não se recordam de tudo o que se passou quando se comunicaram com o além. Estas pessoas só conseguiram reproduzir algumas cenas místicas. James, portanto, adverte que tais experiências ocorrem em *flashes* de memória, através, por exemplo, da tomada de consciência. E a tomada de consciência desta ação, ou efeito de experimentar, é o que basta para comprovar as sensações místicas vividas.

James lembra que basta imaginarmos um campo onde se possam processar as emoções, como as de amor ou ódio, por exemplo. Para ele, o místico pode abrir caminhos para a religiosidade e a não religiosidade. E o místico não apenas é uma experiência superior da consciência, mas sugere também que, como os estados humanos racionais, podem ser provados, assim os místicos encompassam também verdades, que possam trazer a decepção, o prazer ou a dor.

James (1963) transcreve alguns estados místicos: ele classifica a tomada de consciência em quatro momentos: o inefável, o intelectual, o estado do ser, e quando o sujeito é passivo de forças superiores. “Estas qualidades serão fundamentais para que se exista o místico”, ele nos adverte. Trocando em miúdos, o inefável é o que o místico não pode provar por palavras. Pois, o sujeito místico imediatamente diz que é uma experiência única (não existe outra igual), mas não demonstra o quê exatamente presenciou. A qualidade intelectual move certo discurso dentro da mente, fazendo com que a pessoa mística se convença ter estado em contato com o além. Eles se acham iluminados e revelam as suas interpretações, articulando os sentidos de autoridade, propriedade e convicção sob seus próprios dogmas ou o que chamamos de fé.

Já o estado do ser, ou do “eu” consciência, faz com que o místico não se sustente por muito tempo, pois como esses contatos são efêmeros, transitórios ou inexistentes, muitos nunca o provaram ou não são capazes de reproduzi-los na íntegra. Então os fiéis são passivos a crerem numa força controladora de suas ações pelos testemunhos de muitos ou de poucos que conviveram.

William Wordsworth também vem a falar a respeito do místico. Para ele, os signos do desconhecido são uma espécie de realidade paralela atribuída ao mundo monista. (STALKNECHT, 1958) O monismo retrata o misticismo que sempre leva ao panteísmo, pelo pensamento concreto. Ou seja, o que é concreto, para este filósofo e poeta, é conhecido por muitos como alguma experiência através da religiosidade.

Wordsworth afirma que, para a consciência construir um místico divino, basta acreditarmos na existência de Deus, que rege o mundo e todas as coisas. O “eu” consequentemente e o seu mundo interior são regidos pelas forças dele, mas somente se tiverem uma alma poética. Pois é no mundo poeticamente imaginado, que o homem consegue lhe atribuir algum valor ou significado.

Podemos então dizer que o místico é um mundo divino e belo, ao descrevermos nele uma qualidade. Mas, se anularmos outras forças ao seu redor, e só ficarmos com o belo, não seremos capazes de senti-lo em sua grandeza ou essência. Isto é, Wordsworth revela que existem outros estados sobre o divino e o belo, assim como outros conjuntos de unidades visíveis, a que devemos também prestar atenção, para entendermos a essência humana e a natureza ao seu redor.

Wordsworth traz à tona uma visão de quem trabalha o místico pelo elemento poético-literário, embora primeiro adicione o dualismo (estético e místico), unindo o gosto pela análise de mundos imaginários, por um lado, e, por outro, na realidade deles através da liberdade de ideias. Ele, diferentemente de James, pertence a uma geração romântica, desencadeando um processo, ainda maior, rumo a outras percepções artísticas místicas neste estilo de época. Pois, para este tempo, que coincide com Gonçalves Dias, como veremos a seguir, os românticos exaltavam o “eu” lírico ao máximo.

Wordsworth também se baseou em experiências para compor suas análises sobre o místico. Porém ele acrescenta as forças como as almas poéticas que possam revelar a essência humana pela arte. É mister notar que Wordsworth incorporou valores às experiências místicas, ao invés de simplesmente falar da “tomada de consciência”, pois, para ele, o que mais importava eram os estados d’alma, ou momentos da poesia, do poeta, das suas criações, emoções, imaginações e intuições.

## **O MAR DE GONÇALVES DIAS**

Chegamos então ao poeta que se fez valer desta mentalidade mística, ao meu ver, romântica. Graças ao estado de alma exaltada, Dias era dotado de uma capacidade peculiar de penetrar num mundo místico, fazendo com que se tornasse um poeta visionário.

Visionário, por exemplo, quando descreveu a sua dor sobre a essência da vida. E o mar era um símbolo de beleza por trás da dor de sua vida, já que belas palavras traduzem, geniosamente, momentos ou obstáculos, reveses e adversidades dos momentos em que o poeta descreve sua passagem sobre a Terra.

Acredita-se que este poema seja autobiográfico, portanto o poeta medita sobre seu “eu”, que entra em estado de oração para conversar com Deus. O mar vai criando um canal que transforma seu estado material em espiritual, como observamos na metanarrativa descrita em seus versos livres:

Oceano terrível, mar imenso  
De vagas procelosas que se enrolam  
Floridas rebentando em branca espuma  
Num pólo ao outro,

Enfim [...] enfim te vejo, enfim meus olhos  
Na indômita cerviz trêmulos cravo,  
E esse rugido teu sanhudo e forte  
Enfim medroso escuto!  
Donde houveste, ó pelago revolto  
Esse rugido teu? Em vão dos ventos  
Corre o insano pegão lascando os troncos.  
(DIAS, 1967, v. 1)

Embora o poeta não nos informe quais são os seus problemas, percebemos que eleos teme e tenta antecipar o que pode lhe acontecer antes de morrer. Dias demonstra uma convicção de que tudo na vida é passageiro, pois acredita que exista uma força maior que irá levá-lo para um lugar melhor. E ele parece acreditar em Deus, quando o chama para conversar. Acha que obtém a resposta, pelo barulho das águas e o ruído dos ventos, sugerindo que Deus está presente em sua oração.

E quanto mais o poeta se concentra em oração, mais ele penetra em sua consciência, construindo um mundo em paralelo, como se fosse uma segunda realidade. Portanto, a exaltação de seu estado material para espiritual acontece quando este transcende em sua convicção. Podemos dizer que a beleza está associada a sua emoção ou o prazer de estar com Deus o conforta, o alimenta e o motiva a passar por tais provações em sua vida.

Não sabemos quais as causas ou efeitos de suas dores ou problemas, mas temos a sensação de que o poeta os aceita como forma de se elevar até Deus. Ele descreve a força divina como se ela o controlasse sob todas as coisas. E nesta cena ele diz que está no abismo, ou dificuldade, como se precisasse confirmar a ajuda de Deus, que para ele tudo resolverá, pois a palavra de Deus é a mais forte, a que prevalece, a que resolve, conforme observamos a seguir.

E do profundo abismo  
Chamando à superfície infinitas vagas,  
Que avaro encerras no teu seio undoso;  
Ao insano rugir dos ventos bravos  
Sobressai teu rugido.  
Em vão troveja horríssima tormenta;  
Essa voz do trovão, que os céus abala,  
Não cobre tua voz. – Ah! Donde a houveste,  
Majestoso oceano? (DIAS, 1967, v. 2)

O mar o faz convencer de dias melhores, pois o poeta, enquanto conversa com Deus através da natureza, esta parece estar sempre lhe dando respostas. Cada sinal do mar é uma interpretação diante da sua visão das coisas. É como se o movimento, os sons e as fases do mar acusassem uma linguagem divina. Parece que o poeta está decodificando essas mensagens que somente ele próprio entende. A voz do trovão, por exemplo, pode ser uma confirmação, mas também uma negação.

E a ideia de que em breve o poeta irá se libertar de seus problemas, ou coisas materiais, gera o mistério da fé. O mistério ou místico, de que seu espírito ou alma alcançará mesmo um novo mundo.

O poeta vai nos dando mais detalhes do que Deus lhe reserva:

Ó mar, o teu rugido é um eco incerto  
Da criadora voz, de que surgiste:  
Seja, disse: e tu foste, e contra as rochas  
As vagas compeliste.  
E à noite, quando o céu é puro e limpo,  
Teu chão tinges de azul – tuas ondas correm  
Por sobre estrelas mil: turvam-se os olhos  
Entre dois céus brilhantes. (DIAS, 1967, v. 3)

O eco incerto, ou inefável, é onde o poeta baseia seus sentimentos e crê que Deus o levará do mundo terreno para o celestial. Não podemos de certo traduzir esta sua experiência com o divino em palavras, mas o que se transmite deste contato podemos associar como sendo o seu prazer máximo. O poeta então nos reproduz em cores, formas e sentidos, o que há nos céus “entre dois mundos brilhantes”. Podemos nos remeter a esse mundo, ou estado de consciência, como se fosse um mundo boreal, já que cita alguns elementos espaciais, astronômicos e/ou cósmicos.

O estado de ser do poeta então se deslumbra com o que vem pela frente, ou seja, o que o futuro lhe reserva, aumentando sua fé por dias melhores:

Da voz de Jeová um eco incerto  
Julgo ser o teu rugir; mas só perene,  
Imagem do infinito, retratando  
As feitura de Deus  
Por isto, a sós contigo, a mente livre  
Se eleva aos céus remonta ardente, altiva,  
E neste lodo terreal se apura,  
Bem como o bronze ao fogo.

Férvida Musa, co'os teus sons cansada,  
Glorifica o Senhor de sobre os astros  
Co'a fronte além dos céus, além das nuvens  
E co'os pés sobre ti. (DIAS, 1967, v. 4)

O poeta informa que o futuro é próximo e certo, com Deus ou Jeová. Podemos entender que, ao estar com o seu Deus, o poeta atinge o ponto máximo desta poesia. Ou seja, estar com Deus é o mesmo que estar no paraíso. O poeta atinge então a sua contemplação máxima, com se tivesse um “orgasmo”, ou momento do clímax de prazeres (movimentos impetuosos dos humores pessoais). Isto é, o orgasmo sugere que a sua disposição de ânimo, do temperamento, natural ou acidental, ou veia cômica da qual sua oração o alimenta, o faça transbordar de contentamento frente ao seu criador, que ama, venera e devota. Pois, como bem explica o poeta de *Noche oscura*, San Juan de La Cruz:

¡Oh noche que guiaste!  
¡Oh noche amable más que la alborada!  
¡Oh noche que juntaste  
Amado con amada,  
amada en el Amado transformada  
El aire de la almena,  
cuando yo sus cabellos esparcía,  
con su mano serena  
en mi cuello hería  
y todos mis sentidos suspendía.

O orgasmo ou prazer espiritual e carnal misturam-se em uma única mensagem, remetendo os homens ao desejo de se guiarem e ilustrarem nos caminhos da devoção interior e à procura de um prazer como os que buscam em um ato de amor. Amor este que se concebe na união de almas, de sensações suspensas, como na última linha deste verso acima, ou principalmente no registro com o divino. Afinal, “ao amor, tudo se transforma”. (SAN JUAN..., 20--) Podemos trazer este significado de transformação, então, à palavra mística para Gonçalves Dias.

Pois Gonçalves Dias (1967) se transforma, se deslumbra e contempla seu amor a Deus, com quem se identifica, e é a razão para a sua existência na vida. Observe-mos que o mar, ou movimento de vida, em seu estado liquefeito, o aprisiona às coisas da Terra (verso 2) ou se sublima (verso 4), muda de estado, e ao poeta cabe mostrar a sua alma liberta, como uma unidade que busca o absoluto ou majestoso pelo

espaço. Mas o poeta, ao atingir o prazer máximo por ter visto e estado com Deus, em breve vai se desfalecendo e novamente se questiona sobre os valores da vida:

O que há mais forte que tús? Se erijas  
A coma perigosa, a nau possante,  
Extremo de artifício, em breve tempo  
Se afunda e se aniquila,  
És poderoso sem rival na terra;  
Mas lá te vês quebrar num grão d'areia,  
Tão forte contra os homens, tão sem força  
Contra coisa tão fraca. (DIAS, 1967, v. 5)

Nesta passagem, percebemos que cabem os escolhidos de Deus para o seu paraíso ou encontro com a morte. O poeta descreve a morte imaginando ter sido levado pelas águas do mar, ou naufrágio. Entendemos que o dia, ou o prazo, é algo que Deus administra, portanto o poeta acredita em destino.

E o poeta se coloca como um ser passivo das decisões de Deus, por mais duras, dolorosas, sofridas, pois acredita que terá recompensa. É como se o poeta, ao se privar pelas vontades de Deus, ele atinja um nível mais elevado, mais próximo de ter o seu mundo perfeito. O artifício ou estratégia mental é que o poeta está respondendo antecipadamente a sua recompensa.

Mas nesse instante que me está marcado  
Em que hei de esta prisão fugir p'ra sempre,  
Irei tão alto, ó mar, que lá não chegue  
Teu sonoro rugido.  
Então mais forte do que tu, minha alma,  
Desconhecendo o temor, o espaço e o tempo,  
Quebrará num relance o c'irc'lo estreito  
Do finito e dos céus. (DIAS, 1967, v. 6)

A recompensa é a morte, pois sua vida não acaba na Terra. A Terra é algo provisório ou finito, seu espírito ou alma vai transcender o infinito e desconhecer tempo, lugar e espaço, ou seja, ele vai encontrar a vida eterna. Neste trecho, parece-nos que o poeta não acredita em reencarnação, pois fala que já quebrará o ciclo da vida, sem volta. Mas não informa, se porque já cumpriu todas as suas missões terrenas, já se encontra em um estágio privilegiado para ter seu prêmio maior: o absoluto.

Podemos ainda constatar como o poeta cria a vida celestial no futuro:

Então, entre miríadas de estrêlas  
Cantando hinos d'amor nas harpas d'anjos,  
Mais forte soará que as tuas vagas,  
Mordendo a fulva areia;  
Inbda mais doce que o singelo canto  
De merencória virgem, quando a noite  
Ocupa a terra, -- e do que a mansa brisa,  
Que entre flores suspira. (DIAS, 1967, v. 7)

O poeta estará tocando harpas ao lado dos anjos, como símbolo de misericórdia, lealdade e merecimento. Pois teve a sua fé que o arrastou até este paraíso. E de lá contemplará outra realidade muito melhor que a que tem. Nem mesmo o mar, ou outro momento de vida será capaz de anular o que conquistou, pois sua alma agora encontrou “a paz, o caminho, a verdade e a luz”. Parece-nos, afinal, o que o pensamento dele criou, o desejo atraiu e a sua fé (ou convicção) realizou.

## CONCLUSÃO

Como a poesia, ou pequena mensagem de Gonçalves Dias (1967), há tantas outras histórias místicas parecidas, que podemos associar ao divino, se seguirmos esta vertente. Lembro-me de uma tradição oral popular brasileira, em especial, sobre uma boneca de sal que também se contempla diante do mar, ao vê-lo pela primeira vez. Este a convida para entrar em suas águas, mas ela tinha receio, por não saber nadar. A medida que resolve prová-lo, vai se dissolvendo e diz que está morrendo. Mas o mar a acalma, dizendo que apenas agora ela está podendo entender o que se trata de uma experiência absoluta e majestosa através do cosmo. A diferença nesta história da boneca de sal é que o mar é o próprio mundo ou cosmo onde a personagem atinge sua plenitude máxima. Na poesia de Gonçalves Dias, o poeta cria um universo paralelo para que o “eu” se eleve até Deus, em outra vida. A boneca sentirá o universo ainda neste mundo, ou seja, no que ela está.

A moral desta história vinculada com a de Gonçalves Dias é de que podemos sempre partir de algum ponto para entendermos o amor, ou outras emoções, pelo nosso “mistério da fé”. Afinal por mais simples, estranha e rudimentar que cada experiência mística possa parecer, como afirmou James, ou real ou imaginária e poética, como também disse Wordsworth, os homens sempre buscam respostas

pelos propósitos de suas vidas místicas. Evitando entrar em interpretações bíblicas deste fenômeno, podemos afinal estabelecer uma tomada de consciência de que a natureza ao nosso redor possui muitas vezes as respostas para o mais simples evento da vida: o “eu” que está a cada momento aprendendo com o que está ao seu redor. E a poesia, ou testemunho maior, consiste em dar autenticidade a essas experiências místicas genuínas de cada ser.

Aos cétricos, entretanto, a validade mística não adiciona muito em conhecimento científico. Mas Gonçalves Dias (um caso em meio a tantos outros) retoma o princípio básico sobre o místico de que o desconhecido está sempre sendo revelado, assim o místico permanece existindo como forma de se tentar desvendar os mistérios desse e de outros mundos, brasileiros ou ingleses. Pois, à proporção que aprendemos a lidar com o místico, aprendemos a lidar com nossas próprias interioridades.

## REFERÊNCIAS

- DIAS, Gonçalves. *Antologia poética*. Montevideu: Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro, 1967.
- DIAS, Gonçalves. O mar. In: DIAS, Gonçalves; GARBUGLIO, Jose Carlos. *Gonçalves Dias: melhores poemas*. 2. ed. São Paulo: Global, 1997.
- DIAS, Gonçalves; GARBUGLIO, Jose Carlos. *Gonçalves Dias: melhores poemas*. 2. ed. São Paulo: Global, 1997.
- JAMES, William. *The varieties of religious experience; a study in human nature*. New York: Cambridge, 1963.
- MEIRELLES, Cecília. *Mar absoluto e outros poemas*. Porto Alegre: Livraria da Globo, 1945.
- SAN JUAN de la Cruz, [20--]. Disponível em: <<http://carmelnet.org/chas/santos/juan.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- STALLKNECHT, Newton Phelps. *Strange seas of thought; studies in William Wordsworth's philosophy of man and nature*. Bloomington: Indiana University Press, 1958.
- UNDERHILL, Evelyn. *Mysticism and world religions*. Cleveland: University Books, 1963.



## Colofão

Formato		17 x 24 cm
Fontes		Milo Serif OT e Apex New
Papel		Offset 75 gr (miolo) Cartão Supremo (capa)
Impressão		EDUFBA
Capa e Acabamento		Cartograf
Tiragem		400 exemplares



Os estudos do discurso despertam grande interesse por confirmarem o envolvimento entre a vida social, a linguagem e a produção de sentidos. O discurso é um objeto heterogêneo que integra o linguístico e o extralinguístico, o verbal e o não verbal, a enunciação, as relações entre enunciados, as condições de produção e as ideologias. O fenômeno discursivo é abordado por diferentes teorias e propostas de análises, que convergem para as práticas de leitura e resultam em contribuições para e ensino da linguagem. Os ensaios publicados, originalmente apresentados no SEDis 2011, no Instituto de Letras da UFBA, tratam das Transdiscursividades e demonstram a atualidade e importância das pesquisas sobre o tema.

ISBN 978-85-232-1045-8



9 788523 10458