

REDIS

REVISTA DE
ESTUDOS DO
DISCURSO

Alexandra Pinto
Direção Editorial

2024

ISSN 2183-3958

REDIS

REVISTA DE
ESTUDOS DO
DISCURSO

FLUP/CLUP

N.º15 ANO 2024

ISSN 2183-3958

DOI 10.21747/21833958/RED15

EM PARCERIA COM A



**BASE DE DADOS
OPEN ACCESS**



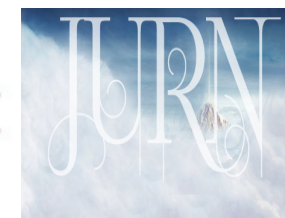
**BASE DE DADOS
COMERCIAIS**



**DIRETÓRIOS
ÍNDICES**



**REPOSITÓRIOS
AGREGADORES
MOTORES DE BUSCA**



**BASE DE DADOS
BIBLIOGRÁFICOS**



A *REDIS: Revista de Estudos do Discurso* é uma publicação científica cuja edição digital respeita integralmente os critérios da política do acesso livre à informação. / *REDIS: Revista de Estudos do Discurso* is a scientific open access journal whose digital version follows all the criteria of OA publishing policy.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO	<i>REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO</i> N.º 15 ANO 2024
EDITORES	CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO EM PARCERIA COM A FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESTE TRABALHO É FINANCIADO POR FUNDOS NACIONAIS ATRAVÉS DA FCT - FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, I.P., NO ÂMBITO DO PROJETO «UIDB/00022/2020». DOI: HTTPS://DOI.ORG/10.54499/UIDB/00022/2020 .
LOCAL DE EDIÇÃO	PORTO, PORTUGAL
ISSN	2183-3958
DOI	https://doi.org/10.21747/21833958/red15
PERIODICIDADE	SEMESTRAL
DIREÇÃO EDITORIAL	Alexandra Guedes Pinto Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal MAPINTO@LETRAS.UP.PT
EDITORES-ADJUNTOS	Rui Ramos Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal RLRAMOS@IE.UMINHO.PT Valdir Heitor Barzotto Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil BARZOTTO@USP.BR Zilda Aquino Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil ZIAQUINO@USP.BR

COMISSÃO EDITORIAL **Alexandra Guedes Pinto** Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
Catarina Warrot Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
Gabriel Isola-Lanzoni Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

ASSISTENTE EDITORIAL **Silvana Costa** Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

ACESSO EM LINHA <http://ojs.letras.up.pt/index.php/re>

FICHA TÉCNICA

CONSELHO CIENTÍFICO DA REDIS

António Briz Universidad de València, Espanha

Catherine Kerbrat-Orecchioni ICAR, CNRS, Université Lyon 2, França

Christian Plantin ICAR, Université Lyon 2, França

Dominique Maingueneau Université Paris IV, França

Isabel Margarida Duarte Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Joaquín Garrido Universidad Complutense de Madrid, Espanha

José Portolés Universidad Autónoma de Madrid, Espanha

Luiz Antônio da Silva Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Aldina Marques Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal

Olívia Pestana Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

Rui Sousa e Silva Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Sónia Rodrigues Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Os trabalhos submetidos à *Redis* serão avaliados por, no mínimo, dois avaliadores externos, selecionados segundo um critério de afinidade científica relativamente ao trabalho em apreciação. Os avaliadores deverão comunicar aos editores quaisquer conflitos de interesse, que possam impedir uma avaliação isenta, ou declarar-se não qualificados para avaliar uma determinada proposta, se considerarem que tal procedimento é necessário. Os avaliadores terão acesso a um guião de avaliação que os orientará na revisão dos artigos propostos. Será dado um prazo de vinte dias corridos para a apresentação do parecer a partir da data de entrega do artigo ao avaliador. Este período poderá ser prorrogado por critério do diretor editorial, desde que a prorrogação não ponha em causa a publicação da revista dentro dos prazos previstos.

FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO
DO N. 15 (2024)**

Adriana Santos Batista Universidade Federal da Bahia, Brasil
Alvaro Magalhães Pereira da Silva Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Ana Carolina Pais Universidade de São Paulo, Brasil
Ana Elvira Luciano Gebara Fundação Getulio Vargas, Brasil
Angela Correa Ferreira Baalbaki Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Argus Romero Abreu de Moraes Universidad de Buenos Aires, Argentina
Carla Teixeira Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Célia Regina Araes Universidade de São Paulo, Brasil
Ceres Ferreira Carneiro Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Cláudio Primo Delanoy Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Cristian Imbruniz Universidade de São Paulo, Brasil / École des Hautes Études en Sciences Sociales, França
Dilermando Moraes Costa Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Eduardo Glück Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Ekaterina Vólkova Américo Universidade Federal Fluminense, Brasil
Elionai Mendes da Silva Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
Enio Soares Universidade do Porto, Portugal
Ernani Cesar de Freitas Universidade de Passo Fundo, Brasil
Fabiana Komesu Universidade Estadual Paulista, Brasil
Filipe Almeida Gomes Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Filipe Mantovani Ferreira Instituto Federal de São Paulo, Brasil
Geraldo Tadeu Souza Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Isabel Fuzeta Gil Universidade de Coimbra, Portugal
Isabel Roboredo Seara Universidade Aberta, Portugal
Jairo Venício Carvalhais Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Joana Vieira Santos Universidade de Coimbra, Portugal

FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO
DO N. 15 (2024)**

Kennedy Cabral Nobre Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Luciana Carmona Garcia Universidade de Franca, Brasil
Lucimar Rodrigues Faculdade Flamingo, Brasil
Luiz Felipe Andrade Silva Universidade Federal da Bahia, Brasil
Manoel Corrêa Universidade de São Paulo, Brasil
Marco Antonio Almeida Ruiz Universidade Federal de Goiás, Brasil
Maria Aldina Marques Universidade do Minho, Portugal
Maria Angelica de Oliveira Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro Universidade de São Paulo, Brasil
Mariana Ninitas Universidade Aberta, Portugal
Matilde Gonçalves Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Maurício Beck Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
Michel Marques de Faria Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Milena Moretto Universidade São Francisco, Brasil
Mônica Santos de Souza Melo Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Nathalia Akemi Sato Mitsunari Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Domínguez Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Patrícia Ferreira Neves Ribeiro Universidade Federal Fluminense, Brasil
Paulo Nunes da Silva Universidade Aberta, Portugal
Ramiro Giroldo Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Renata Aiala de Mello Universidade Federal da Bahia, Brasil
Renata Palumbo Universidade de São Paulo, Brasil
Rodrigo Acosta Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rosalice Pinto Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Soraya Maria Romano Pacífico Universidade de São Paulo, Brasil

FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO
DO N. 15 (2024)**

Sueli Pinheiro da Silva Universidade do Estado do Pará, Brasil

Theodoro C. Farhat Universidade de São Paulo, Brasil

Tiago Ramos e Mattos Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Urbano Cavalcante Filho Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil / Instituto Federal da Bahia, Brasil

Vânia Lúcia Menezes Torga Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Yuri Andrei Batista Santos Université Grenoble Alpes, França

ÍNDICE

ABREU-AOKI, RAQUEL LIMA DE & AGUIAR, MARCIA ELISIA MATOS Narrativa biográfica e a construção discursiva da história: um estudo do caso Coluna Prestes, pelo olhar da biógrafa Anita Leocádia Prestes DOI 10.21747/21833958/RED15A1	15-39
CELESTINO, RICARDO O quadro hermenêutico: uma categoria para a negociação dos efeitos de sentido na obra <i>Symetrias Dyssonantes</i> , de Luiz Brás DOI 10.21747/21833958/RED15A2	40-70
DA SILVA, LUCAS PEREIRA Argumentação e Escola Sem Partido: debatendo a factualidade da hegemonia esquerdista DOI 10.21747/21833958/RED15A3	71-104
GALINDO ADELMO CORDEIRO & GONÇALVES SEGUNDO, PAULO ROBERTO Polêmica e desacordo entre leitores de jornal on-line: um procedimento de análise para caracterizar a violência verbal DOI 10.21747/21833958/RED15A4	105-135
LINS, YANÊ BATISTA SANTOS; SANTOS, YURI ANDREI BATISTA & CAVALCANTE FILHO, URBANO Diálogos entre Interculturalidade e Plurilinguismo em Diretrizes Educacionais no Brasil DOI 10.21747/21833958/RED15A5	136-167

- MOREIRA, JOÃO VITOR & CORRÊA, MANOEL LUIZ GONÇALVES** 168-201
Sobre a escrita acadêmico-científica: o ensaio da perspectiva de pós-graduandos
DOI 10.21747/21833958/RED15A6
- PARAGÓ, BEATRIZ PEREIRA NUNES; MAGALHÃES, RAQUEL ANNE LUCAS & DELA-SILVA, SILMARA** 202-225
“Elas que lucrem”: uma análise discursiva sobre o empoderamento feminino
DOI 10.21747/21833958/RED15A7
- PIMENTA, LIDIANE REIS ALVES & SILVA, LUCIANA SOARES DA;** 226-253
Political Communication Contract on Instagram: A Semiolinguistic Analysis
DOI 10.21747/21833958/RED15A8
- RAIMO, LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS DI & BICUDO, CINTIA** 254-281
Gestos de leitura do livro-imagem *Ida e Volta*, de Juarez Machado: movimentando a análise de discurso em práticas escolares
DOI 10.21747/21833958/RED15A9
- SILVEIRA, VALÉRIA DA SILVA & FISS, DÓRIS MARIA LUZZARDI** 282-310
Ideologia e memória na produção de sentidos de criança no discurso de um Projeto Político Pedagógico
DOI 10.21747/21833958/RED15A10

NOTA EDITORIAL

O volume 2 de 2024 da Revista REDIS reúne um conjunto de dez artigos, interligados pela análise de discursos em diferentes contextos, com o objetivo de compreender como se constroem sentidos e como os discursos influenciam as percepções sociais, históricas, políticas ou culturais.

Raquel Lima de Abreu-Aoki e Marcia Elisia Matos Aguiar, em *Narrativa biográfica e a construção discursiva da história: um estudo do caso Coluna Prestes, pelo olhar da biógrafa Anita Leocádia Prestes*, analisam, com base nos postulados da Teoria Semiolinguística, a biografia *Luiz Carlos Prestes, um comunista brasileiro*, por Anita Leocádia Prestes, concluindo que a biografia historiográfica possibilita a (re)construção da trajetória de figuras políticas emblemáticas, oferecendo novos pontos de vista, contestando discursos previamente consolidados e influenciando a construção da memória individual e coletiva de uma nação.

No artigo *O quadro hermenêutico: uma categoria para a negociação dos efeitos de sentido na obra Symetrias Dyssonantes*, de Luiz Brás, Ricardo Celestino recupera os conceitos de quadro hermenêutico, rizoma e metaficção, para perspetivar a literatura de ficção científica como forma de questionar e expandir as fronteiras da literatura e de especular sobre temas relevantes da contemporaneidade, suscitando o envolvimento de um coenunciador crítico.

Lucas Pereira da Silva, em *Argumentação e Escola Sem Partido: debatendo a factualidade da hegemonia esquerdista*, analisa a refutação de um dos argumentos da proposta do Escola sem Partido, com base em conceitos ligados à Teoria da Argumentação. Através do seu estudo, o autor aponta para um questionamento do que foi, originalmente, perspetivado na polémica em referência, permitindo compreender como distintas discursividades reconstroem o real a partir dos seus compromissos de valor.

No artigo *Polêmica e desacordo entre leitores de jornal on-line: um procedimento de análise para caracterizar a violência verbal*, de Adelmo Cordeiro Galindo e Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, são analisados comentários do jornal *Folha de S. Paulo on-line* em torno da questão do aborto, no sentido de descrever os atos de violência verbal executados pelos internautas. O desacordo entre valores e hierarquias de valores apresenta-se como relevante para a emergência da violência verbal e as instâncias de atitude ligadas a julgamentos de sanção social surgem como uma estratégia de avaliação em resposta aos desacordos.

Yanê Batista Santos Lins e Yuri Batista Santos apresentam o artigo *Diálogos entre Interculturalidade e Plurilinguismo em Diretrizes Educacionais no Brasil*. Analisando o parecer dirigido ao Conselho Nacional de Educação e à Câmara de Educação Básica nº 2/2020, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, os autores salientam que o plurilinguismo combinado com a interculturalidade impulsiona uma educação que ultrapassa a simples aprendizagem de línguas, ao promover um ambiente de ensino que valoriza a diversidade cultural.

A partir da análise de 32 relatórios de leitura, João Vitor Moreira e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa escrevem *Sobre a escrita acadêmico-científica: o ensaio da perspectiva de pós-graduandos*, chegando à conclusão que, para os estudantes, o ensaio é um gênero textual que revela a ausência de suporte teórico explícito e uma presença marcada da figura do sujeito no texto, fatores avaliados como menos positivos por uma população em que predomina a representação da escrita acadêmico-científica.

Em *“Elas que lucrem”*: uma análise discursiva sobre o empoderamento feminino, Beatriz Pereira Nunes Paragó, Raquel Anne Lucas Magalhães e Silmara Dela-Silva propõem-se refletir sobre o discurso neoliberal em torno do papel e do lugar das mulheres na formação social contemporânea, a partir de um enquadramento da Análise do Discurso de base materialista. O corpus é constituído por enunciados das secções “Quem somos” e “Mulheres investidoras” do portal “Terra”.

Lidiane Reis Alves Pimenta e Luciana Soares da Silva avançam com um estudo intitulado *Political Communication Contract on Instagram: A Semiolinguistic Analysis*, examinando a estrutura do discurso político veiculado no Instagram para inferir como se estabelece o contrato de comunicação nesta rede social. Os resultados salientam as potencialidades da mesma na comunicação com os eleitores.

Em *Gestos de leitura do livro-imagem Ida e Volta, de Juarez Machado: movimentando a análise de discurso em práticas escolares*, Luciana Cristina Ferreira Dias di Raimo e Cintia Bicudo refletem sobre as respostas de um grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola do Paraná a uma atividade de leitura do livro-imagem *Ida e Volta*, de Juarez Machado, para ressaltarem, não só o caráter polissêmico da imagem, visível na reconstituição dos sentidos por parte das crianças, como também a incidência numa formação discursiva consumista com os valores a ela agregados.

Valéria da Silva Silveira e Dóris Maria Luzzardi Fiss propõem um estudo intitulado *Ideologia e memória na produção de sentidos de criança no discurso de um Projeto Político Pedagógico*. Sob o enquadramento da Análise do Discurso materialista, a observação do corpus possibilitou a reconstituição, a partir do discurso e do interdiscurso, de duas Famílias Parafrásticas, Criança-Projeto e Criança-Potência, bem como de relações antagônicas entre os diferentes sentidos de criança.

Em conjunto, os estudos do presente volume da REDIS salientam como os discursos, sejam biográficos, educacionais, pedagógicos, científicos, literários ou políticos, podem servir para contestar verdades estabelecidas, ampliar fronteiras da compreensão e influenciar a memória coletiva ou individual. Esperamos que a sua leitura seja inspiradora.

Alexandra Pinto

REDIS – Revista de Estudos do Discurso

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Número 15, 2024

Narrativa biográfica e a construção discursiva da história: um estudo do caso Coluna Prestes, pelo olhar da biógrafa Anita Leocádia Prestes

Biographical Narrative and the Discursive Construction of History: A Case Study of the Coluna Prestes Through the Lens of Biographer Anita Leocádia Prestes

ABREU-AOKI, RAQUEL LIMA DE
abreuaoki.raquel@gmail.com

Doutora em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (2016)
Professora Adjunto na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3578-8593>

AGUIAR, MARCIA ELISIA MATOS
marciaelisia475@gmail.com

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) por meio do Programa de Bolsa à Iniciação Científica e Tecnológica Institucional (PIBIC) (nº do processo: CRD-00135-21)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1392-5064>

PALAVRAS-CHAVE:
Biografia historiográfica;
Memória;
Modos de Organização do Discurso;
Coluna Prestes.

RESUMO: A trajetória de vida de personagens políticos emblemáticos da história do Brasil pode ser (re)construída e (re)significada por meio de uma reconstrução discursiva do passado. A biografia historiográfica constitui um espaço singular para a expressão de novos pontos de vista sobre eventos relatados, funcionando também como um *locus* de contra-argumentação a discursos previamente consolidados sobre a figura biografada. Nesse sentido, esse gênero promove reflexões sobre as relações entre história, memória e identidade, contribuindo para a produção de (novos) sentidos através de uma narrativa memorialística. Com base nessa perspectiva, este trabalho analisa as projeções de imagens de Luiz Carlos Prestes associadas ao movimento político-militar da Coluna Prestes, tal como apresentadas na obra Luiz Carlos Prestes, um comunista brasileiro, escrita por sua filha, Anita Leocádia Prestes. Para tanto, adotamos os Modos de Organização do Discurso postulados pela Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2008), com ênfase nos Modos Descritivo e Narrativo. O estudo destaca como a escrita biográfica de cunho historiográfico articula memória e identidade, gerando, a partir de sua materialidade discursiva, efeitos que reverberam nas memórias sobre Luiz Carlos Prestes, na perspectiva da autora e, paralelamente, na memória coletiva da nação brasileira.

KEY-WORDS:

Historiographical biography;
Memory;
Modes of Discourse
Organization;
Coluna Prestes.

ABSTRACT: The life trajectory of emblematic political figures in Brazilian history can be (re) constructed and (re)signified through a discursive reconstruction of the past. Historiographical biography provides a unique space for expressing new perspectives on reported events, functioning as a *locus* of counter-argumentation against previously established discourses about the biographed figure. In this sense, this genre fosters reflections on the relationships between history, memory, and identity, contributing to the production of (new) meanings through a memorialistic narrative. From this perspective, this study analyzes the projected images of Luiz Carlos Prestes associated with the political-military movement of the *Coluna Prestes* as presented in *Luiz Carlos Prestes, um comunista brasileiro*, written by his daughter, Anita Leocádia Prestes. To achieve this, we employ the Modes of Discourse Organization proposed by Charaudeau's Semiolinguistic Theory (2008), with a focus on the Descriptive and Narrative Modes. The study highlights how historiographical biographical writing articulates memory and identity, generating effects from its discursive materiality that resonate with the memories of Luiz Carlos Prestes from the author's perspective and, concurrently, with the collective memory of the Brazilian nation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A biografia historiográfica, ao se dedicar a figuras políticas de destaque, desempenha um papel crucial na reinterpretação de eventos e momentos marcantes da história. Esse gênero, ao explorar as dimensões pública e privada desses sujeitos, promove uma reorganização do passado alinhada às perspectivas e intenções do biógrafo. Essas intenções se refletem na materialidade discursiva da escrita biográfica, gerando novos significados e ressignificando acontecimentos.

Nesse sentido, compreendemos que as noções de história, memória e identidade não funcionam isoladamente, mas interligadas entre si. Esses conceitos se imbricam e podem ser operados no plano discursivo a fim de atingir determinadas especificidades advindas do próprio projeto de texto do autor, porque tais concepções são, justamente, perpassadas pelo discurso. Na perspectiva discursiva que embasa este trabalho, o passado é construído e acessado através das narrativas e das memórias, sempre mediado por interpretações que o reconstróem no presente. Essa noção dialoga com a ideia defendida por teóricos como Foucault (1996), para quem o passado não é um elemento dado, mas algo produzido discursivamente.

Na dialética entre memória e história, Candau (2016) explica que a memória se refere, sobretudo, a uma reconstrução continuamente atualizada do passado. Devido a tal aspecto, a memória coletiva consolida uma relação contínua entre presente e passado, mas também abarca o futuro ao utilizar os acontecimentos passados como balizas para as ações presentes e futuras. A narrativa biográfica, ao articular memória e história, oferece um locus privilegiado para propor versões alternativas de eventos.

Essa dinâmica pode tanto reforçar memórias coletivas preexistentes, compartilhadas por grupos sociais, quanto sugerir novas interpretações, que muitas vezes resultam na constitui-

ção de memórias inéditas. Candau (2016, p. 16) afirma que “a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada”, destacando a relação dialética entre memória e identidade, em que ambas se alimentam mutuamente. A elaboração de uma trajetória de vida apoia-se na interdependência dessas duas noções, desempenhando um papel essencial na construção narrativa.

Uma espécie de tríade é contornada a partir das conexões entre história, memória e identidade, o que permite analisar o objeto em questão à luz dessas interrelações. Essa integração pode ser representada graficamente:

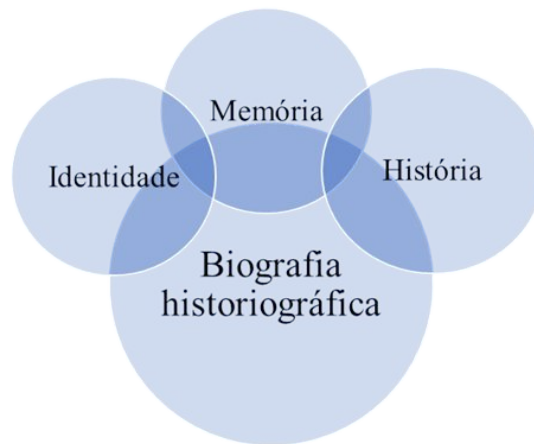


Figura 1 - Esquema da integração da história, memória e identidade na biografia historiográfica

Fonte - Elaborado pelas autoras

Conforme já apontado, a memória não é estática, mas um processo contínuo e dinâmico que oscila entre a lembrança e o esquecimento, mobilizando elementos de forma ativa e estratégica para reinterpretar o passado e formar narrativas:

O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, “sublimações”, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, “vida sonhada”, ancoragens, interpretações e reinterpre-

tações constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa. (Candau, 2016, p. 71, aspas do autor).

A memória, contudo, não é um espaço neutro. Robin (2016) observa que ela é fruto de uma construção social permeada por escolhas culturais e estratégias políticas. Cada narrativa memorial carrega em si as marcas das tensões e interesses do momento em que é produzida. Assim, ao narrar uma trajetória de vida, o narrador não apenas preserva as lembranças que deseja destacar, mas também negocia e afirma identidades, destacando o caráter performativo da memória.

Nesse processo, Candau (2016, p. 74) afirma que “todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade”. Esse “selo memorial” reflete como a memória é um ato criativo e subjetivo que molda tanto o passado quanto o sujeito que se recorda.

Ao evidenciar o papel da memória na apropriação do passado, abre-se espaço para entender como ela fundamenta a história. Nesse sentido, Le Goff (2013) reforça essa visão ao afirmar que a história se alimenta da memória coletiva, destacando que os vestígios do passado são mediadores entre memória e história. O autor argumenta que a impossibilidade de o historiador abstrair suas concepções como sujeito resulta em escolhas e seleções que moldam a narrativa historiográfica. Bourdieu (1998) complementa, alertando sobre a “ilusão biográfica”, que ocorre quando se acredita que a narrativa oferece um retrato completo e verdadeiro do sujeito retratado.

Nesse contexto, Benveniste (1983) pontua que o ato de narrar desloca os acontecimentos do passado para o campo subjetivo de quem narra, transformando os fatos e atribuindo-lhes

significados que ultrapassam a dimensão do evento em si. Essa subjetividade, inevitavelmente presente na narrativa, alinha-se às intenções do autor, que moldam a biografia como um espaço de interpretação. Nesse cenário, a biografia se apresenta como um espaço de interpretação, onde o passado é reconstruído sob novas lentes, dialogando com as intenções do biógrafo e as expectativas de seu contexto. Lejeune (2008) reforça essa perspectiva ao advertir que o leitor deve considerar as intenções do autor ao se deparar com uma biografia, pois cada texto reflete motivações específicas, frequentemente voltadas a exaltar ou idealizar o biografado. Como observa Peneff (1990, p. 38),

há uma tendência de escassez de atos errados ou imorais, de práticas injustas ou violentas, de comportamento fraudulento de quase todo o tipo da parte do biógrafo. A maior parte das histórias de vida tenta falar com uma única voz, sem contradições e sem oponentes. Partes quase inteiras da vida são deixadas de fora, especialmente, os episódios dolorosos ou questionáveis que poderiam trazer danos à imagem do biografado.

Aplicando essa lógica, analisamos o capítulo “Coluna Prestes”¹ da obra *Luiz Carlos Prestes, um comunista brasileiro*, que se insere no gênero biográfico. A obra, escrita por Anita Leocádia Prestes², filha de Luiz Carlos Prestes, foi publicada em 2015 pela editora Boitempo. Por se tratar de uma biografia escrita pela própria filha do biografado, a obra combina uma perspectiva intimista e sensível, fundamentada em laços familiares, com a abordagem de fatos históricos e memórias compartilhadas.

Anita, além de vivenciar acontecimentos históricos diretamente ligados à trajetória de seu pai, Luiz Carlos Prestes, também desenvolveu um rigor investigativo em sua escrita. Como afirma na apresentação do livro: “A biografia que aqui apresento resultou de longos anos de investigação histórica, tanto da atuação política de Luiz Carlos Prestes quanto da trajetória do Partido Comunista Brasileiro (PCB), dois aspectos profundamente vinculados entre si (...)” (Anita Prestes, 2015, p. 15).

1. A Coluna Prestes foi um movimento político-militar liderado por Luiz Carlos Prestes entre 1925 e 1927, que percorreu milhares de quilômetros pelo Brasil em oposição à República Velha (1889-1930) e à política do café com leite, marcada pela alternância de poder entre as elites de São Paulo e Minas Gerais (Gaudêncio, 2022).

2. Anita Leocádia Prestes, filha de Luiz Carlos Prestes e da militante comunista alemã Olga Benário Prestes, nasceu durante o regime ditatorial de Hitler, na prisão feminina do Campo de Concentração de Barnimstrasse, na Alemanha. Foi separada de sua mãe aos 2 anos e 2 meses, ao término do período de amamentação, e entregue à avó paterna, Leocádia Prestes, graças à uma mobilização internacional pela libertação (Martins-Fontes, 2022).

Ainda que a biógrafa traga essas considerações, é importante destacar que a escrita biográfica ultrapassa o simples registro factual, ela reflete uma recordação seletiva, enquadrada em um espaço de ressignificações. Nesse sentido, o gênero biográfico não se limita à narrativa de vida de uma pessoa, mas também opera como um instrumento de múltiplos interesses, sendo capaz de atuar como ferramenta política e agente de transformação histórica (Abreu-Aoki, 2016).

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo central analisar as projeções de imagens de Luiz Carlos Prestes associadas ao movimento político-militar da Coluna Prestes, tal como apresentadas na obra *Luiz Carlos Prestes, um comunista brasileiro*, por sua filha, a historiadora e biógrafa Anita Leocádia Prestes.

A partir dessa análise, busca-se compreender como essas imagens ressignificam esse episódio da história do Brasil e ressaltam o valor da escrita biográfica para a preservação da memória. Esse impacto não se limita à figura de Prestes ou à narrativa de sua filha, mas se imbrica na memória coletiva do país, reforçando a relevância de Luiz Carlos Prestes como uma personalidade histórica emblemática.

Como perspectiva metodológica, a análise terá seu embasamento nos Modos de Organização do Discurso de Charaudeau (2008), em especial, os Modos Descritivo e Narrativo. Gostaríamos de ressaltar que nosso trabalho funciona em um movimento cíclico de análise, ou seja, na discussão teórica apresentamos algumas considerações acerca do nosso objeto de estudo. Compreendemos ser importante que o procedimento analítico ocorra em diálogo com o referencial teórico, pois a análise do *corpus* não sucede de maneira independente da teoria, em respaldo de que o objeto de análise determina a teoria a ser utilizada e não o inverso. Isto posto, análises iniciais do nosso *corpus* já se encontram na seção dedicada às reflexões sobre o nosso arcabouço teórico.

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo organiza-se da seguinte maneira: na seção 2, discutimos sobre os Modos de Organização do Discurso, baseando-nos nas teorias de Charaudeau (2008). Em seguida, na seção 3, procedemos à análise da narrativa biográfica acerca do caso Coluna Prestes. Na seção 4, são apresentadas as considerações finais provenientes do nosso estudo.

1. OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Este trabalho fundamenta-se nos princípios dos Modos de Organização do Discurso, conforme estabelecidos pela Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2008). Esses princípios são cruciais para compreender como o sentido é construído na narrativa biográfica, conectando o texto ao gênero e ao contexto comunicativo em que está inserido. A análise aqui proposta explora, especificamente, os Modos Narrativo e Descritivo, considerando sua relevância na representação de Luiz Carlos Prestes na obra *Luiz Carlos Prestes, um comunista brasileiro*.

Segundo Charaudeau (2008), a Teoria Semiolinguística compreende que a ordenação e a utilização de categorias linguísticas nos Modos de Organização do Discurso permitem ao locutor construir sentidos, configurando o texto dentro de um gênero e das possibilidades comunicativas da situação de interação. É importante destacar que, embora gênero e modo de organização do discurso interajam, são categorias distintas. O gênero textual estabelece um contrato comunicativo, enquanto os modos estruturam o discurso dentro desse contrato.

Por essa razão, ao analisar e refletir sobre o objeto, torna-se necessário considerar o gênero e a situação concreta de comunicação em que o texto se insere, bem como os elementos da enunciação linguageira. É importante destacar que gênero e modo de organização do discurso são categorias distintas. Dessa forma, ao trabalhar com essas dimensões no corpus, é fundamental

lidar com suas especificidades, reconhecendo suas interações, mas respeitando suas particularidades.

Dentro das possibilidades disponíveis, os modos de organização do discurso podem ser empregados de forma combinada, o que evidencia sua flexibilidade e a ausência de uma concepção rígida ou fechada. Nessa perspectiva, é importante destacar que todos os outros procedimentos — Modo Descritivo, Modo Narrativo e Modo Argumentativo — pressupõem a presença do Modo Elocutivo. Isso ocorre porque o Modo Elocutivo revela o sistema enunciativo no discurso, marcando a posição do sujeito falante na encenação linguageira e evidenciando o posicionamento do locutor em relação a seu interlocutor, a si mesmo e a terceiros.

Considerando a natureza narrativa do *corpus* analisado, este trabalho priorizará a configuração dos Modos Descritivo e Narrativo na representação de Luiz Carlos Prestes, tal como apresentada na biografia escrita por sua filha. Dessa forma, nesta seção, os modos mencionados serão abordados com maior atenção, em função de sua relevância para a análise proposta.

O Modo Descritivo está relacionado à atividade de descrever e implica uma dinâmica que se assemelha a observar o mundo com um “olhar parado”. Essa abordagem confere a existência dos seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os tornam únicos. Assim, esse procedimento discursivo corresponde à identificação e classificação dos seres do mundo.

A construção descritiva baseia-se em três componentes principais: Nomear, Localizar-situar e Qualificar. O Nomear refere-se ao ato de dar existência a um ser por meio de uma operação classificatória, que consiste em perceber diferenças enquanto estabelece semelhanças. Essa operação é subjetiva, pois é o sujeito que estrutura e organiza sua visão de mundo.

O Localizar-situar, por sua vez, determina a posição espaço-temporal do sujeito, conferindo existência ao ser por meio de um efeito de retorno. Esse componente fornece um recorte objetivo do mundo, mas não desconsidera o papel da visão de um grupo cultural na construção dessa projeção.

Já o Qualificar atribui sentidos específicos aos seres, baseando-se na perspectiva do sujeito em relação ao mundo. Como explica Charaudeau (2008), qualificar implica tomar partido, e é nesse processo que se revelam as subjetividades do sujeito ao descrever. Essa operação demonstra como a visão individual influencia as descrições, evidenciando a interação entre percepção e representação.

O Modo Narrativo se refere à organização sequencial e contínua de acontecimentos, pautada em uma lógica e uma coerência que se desenvolvem a partir do delinear de um início e de um fim. Esse processo estabelece a progressão das ações, sendo estas influenciadas umas pelas outras, o que resulta em uma cadeia de eventos e no desenvolvimento de uma trama. Por consequência, há o avanço da história, com cada ação atuando de modo específico dentro do enredo.

É importante não confundir o Modo Narrativo com a narrativa, nem o tratar como um modo que se restringe apenas aos textos predominantemente do tipo narrativo. Ou seja, o Modo Narrativo é um processo constituinte da narrativa e pode ser utilizado em outros gêneros, mesmo que de forma secundária.

A lógica narrativa é composta pelos Actantes, Processos e Sequências. No entanto, apesar de serem estreitamente atrelados uns aos outros, este trabalho se concentra apenas nos dois primeiros componentes. Nesse contexto, os actantes desempenham papéis relacionados à ação

da qual dependem, diferenciando-se dos personagens, uma vez que um personagem pode desempenhar muitos papéis narrativos e ocupar o lugar de actantes diferentes, ao passo que um mesmo papel actancial pode ser observado em mais de um personagem.

Outro aspecto é a hierarquização à qual os actantes estão submetidos, o que possibilita a existência de actantes secundários circundando os actantes que praticam e os que sofrem ação, atuando como satélites destes, de maneira similar às personagens satélites³ (Abreu-Aoki, 2016).

3. Personagens satélites são aqueles que desempenham um papel secundário ou acessório dentro da narrativa, geralmente complementando ou apoiando as ações dos personagens principais (ou actantes principais). Eles não são o foco da trama, mas contribuem para enriquecer o enredo ou destacar os elementos centrais da narrativa.

No que tange aos processos narrativos, eles são responsáveis pela conexão dos actantes entre si e pela atribuição de uma orientação funcional à sua ação. Sendo assim, o Processo é uma unidade de ação que, dado sua correlação com outras ações regidas por uma intencionalidade, se transforma em função narrativa. Conforme exemplifica Charaudeau (2008, p. 163), “a ação “Um homem X manda um embrulho a um homem Y” terá uma função narrativa de recompensa, se puder ser correlacionada com uma ação anterior na qual “Y auxiliou X”, gerando um motivo de agradecimento da parte de X, e se Y, após esse dom puder considerar-se como beneficiário”.

Nem todas as funções narrativas encontram-se no mesmo plano. Por esse motivo, há uma hierarquia no que diz respeito à organização geral da história. Tal aspecto, ao mesmo tempo, estabelece a função narrativa principal e desempenha o papel de determinar as grandes articulações dentro de uma lógica de causa e consequência, além de ser acompanhada por funções narrativas secundárias, que complementam essas grandes articulações.

Tanto os actantes quanto os processos narrativos possuem uma relação inerente com a qualificação, uma vez que a atividade de qualificar pode ser atribuída tanto aos papéis narrativos desempenhados pelos personagens quanto às suas ações. Assim, o procedimento discursivo

descritivo estabelece uma conexão intrínseca com o Modo Narrativo. A narrativa – considerada uma totalidade em que o Narrativo é um dos componentes – utiliza esses dois modos de organização no seu desenvolvimento, pois simultaneamente descreve ações e qualificações com o intuito de alcançar sua finalidade.

Sob essa perspectiva, no que se refere à narrativa, podemos relacionar os modos explicitados anteriormente com as noções de memória e identidade, associando-as às suas manifestações na materialidade discursiva.

Nesse mesmo sentido, nos estudos da linguagem, Charaudeau (2008) aponta para um efeito de subjetividade objetivada, referindo-se ao duplo efeito presente em textos de relato que pretendem apresentar uma dominante realista, mas nos quais se percebe a subjetividade daquele que descreve. Como esclarece o estudioso, existe uma relação complexa entre aquele que narra e a história contada, pois tal relação depende do estatuto do narrador, de sua identidade e de seu ponto de vista sobre as personagens da história.

Assim, ao analisar o capítulo “Coluna Prestes”, reconhece-se que a narrativa historiográfica busca a coerência histórica, mas é inevitavelmente atravessada pela subjetividade do narrador, marcada por escolhas discursivas que constroem representações específicas. Nesse contexto, a narrativa historiográfica não apenas organiza fatos do passado, mas realiza um movimento de restauração discursiva, reconfigurando o biografado dentro de um projeto de memória.

Essa análise considerará o desejo de cultivo de memória que atravessa a obra, interpretado como uma tentativa de perpetuar a versão de Luiz Carlos Prestes construída pela autora. A escrita biográfica, nesse sentido, configura-se como uma modalidade de expansão da memória e de seu registro, articulando história, memória e identidade.

A próxima seção se dedicará à reflexão sobre essas dimensões no movimento político-militar Coluna Prestes, sob o olhar de Anita na biografia sobre seu pai. Essa análise será conduzida com base nos Modos de Organização do Discurso, explorando como a construção discursiva contribui para a representação de Luiz Carlos Prestes nesse evento marcante da história brasileira.

2 A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA IMAGEM DE LUIZ CARLOS PRESTES NA COLUNA PRESTES

A biografia de Anita Prestes evidencia como a narrativa pode atuar na preservação da memória e identidade dos envolvidos na Coluna Prestes. Nesse sentido, Candau (2016) ressalta que a restituição de nomes próprios é essencial para o dever de memória, pois retira o sujeito do esquecimento, conferindo-lhe um rosto e uma identidade.

Anita Prestes, ao evocar os nomes completos dos oficiais de alta patente que participaram da Coluna, bem como dos oficiais legalistas⁴, contribui para a manutenção da memória dessas pessoas e restitui suas identidades no que diz respeito aos seus envolvimento na própria Coluna ou nos embates com ela. No excerto a seguir, identificamos a menção de diversos nomes de futuros combatentes, ilustrando, então, essa restituição da memória e identidade dessas figuras históricas.

De regresso a São Luís Gonzaga, após sua ida a São Borja, Prestes enfrentou a necessidade de organizar a resistência ao ataque inimigo em preparação. Para isso, contou com a colaboração de Mário Portela e de outros tenentes rebeldes (que iriam a ele se reunir), como Siqueira Campos, João Alberto Lins de Barros, Cordeiro de Farias, Aristides Corrêa Leal, Ary Salgado Freire e os ex-alunos da Escola Militar do Realengo (expulsos após o “primeiro 5 de julho”), Emygdio da Costa Miranda e André Trifino Corrêa. (Anita Prestes, 2015, p. 56, grifos nossos).

4. No contexto da Coluna Prestes, os "oficiais legalistas" referem-se aos militares que se opunham ao movimento liderado por Luiz Carlos Prestes e seus aliados. Esses oficiais defendiam o governo central e as forças armadas oficiais, que combatiam os rebeldes da Coluna Prestes. Os "legalistas" eram assim chamados porque alegavam estar defendendo a legalidade institucional e o regime vigente, enquanto a Coluna Prestes desafiava o poder estabelecido e lutava contra o que consideravam injustiças e autoritarismos.

A Nomeação, assim, surge como um elemento crucial para a constituição da narrativa biográfica e impacta diretamente nas produções de sentido, pois os nomes também podem ser compreendidos como dados de validação das informações apresentadas na biografia. Esses nomes, ao serem articulados no texto, produzem efeitos de real que buscam comprovar a veracidade dos acontecimentos narrados.

Charaudeau (2008) esclarecer que os efeitos de realidade devem ser tratados em conjunto com os efeitos de ficção dada a alternância entre esses dois modos de visão do mundo constituir-se como o principal interesse de muitos relatos. Nesse contexto, o duplo efeito mencionado se materializa em textos que almejam uma dominante realista – como no caso de uma biografia –, mas nos quais também emerge a subjetividade do narrador.

A subjetividade inerente ao discurso daquele que narra potencializa a perpetuação de determinadas perspectivas sobre os eventos, inclusive de fatos históricos. Essa característica é especialmente relevante na construção discursiva de Luiz Carlos Prestes, uma figura central no movimento político-militar conhecido como Coluna Prestes. De tal forma, podem ser provocadas (re)significações de discursos anteriores e de imagens já cristalizadas no imaginário social e preservadas na memória coletiva.

Ainda sobre a categoria de Nomear, é importante contextualizar o caso analisado. A Coluna Prestes foi um movimento militar insurgente que percorreu cerca de 25 mil quilômetros pelo interior do Brasil entre 1925 e 1927, liderado por oficiais como Luiz Carlos Prestes. Formado por tenentes descontentes com o regime oligárquico da Primeira República, o grupo buscava denunciar as injustiças sociais e o autoritarismo vigente. Nesse sentido, a denominação do movimento carrega um significado simbólico que reforça o protagonismo de Prestes. Como

aponta Candau (2016), “a memória de um sobrenome, quer dizer, a permanência no tempo de uma identidade atribuída, é uma fonte essencial da totalização existencial” (pp. 69-70).

A permanência do sobrenome de Luiz Carlos Prestes, assim como o nome do movimento – Coluna Prestes –, sinaliza seu papel central na narrativa histórica. Anita Prestes destaca: “Foi a primeira vitória importante de Prestes e de sua tática de ‘guerra de movimento’, o que lhe garantiu grande prestígio e contribuiu para consolidar sua liderança à frente da Coluna que tomaria seu nome” (Anita Prestes, 2015, p. 62, grifos nossos). Esse prestígio, atrelado à liderança de Prestes, não apenas legitima a denominação do movimento, mas também cristaliza sua imagem como um dos grandes líderes políticos e militares do Brasil no início do século XX.

Nessa mesma direção, o triunfo da Coluna Prestes frente aos desafios do conflito armado travado se contorna em torno da figura de Prestes. As estratégias utilizadas são explicadas em diversos momentos da obra, de forma que os êxitos das táticas de batalha são singularizados em razão da competência e da liderança do biografado. “Uma nova manobra, dirigida por Prestes, garantiu a vitória dos rebeldes: [...]” (Anita Prestes, 2015, p. 62). Anita Prestes destaca repetidamente o papel central de seu pai como líder estratégico da Coluna, atribuindo a ele os sucessos militares e a capacidade de superação diante de condições adversas. “Com essa manobra – que viria a ter grande repercussão, trazendo mais glórias para a Coluna e seu chefe –, livraram-se Coluna e da perseguição governista e voltaram tranquilamente à Bahia, que havia sido abandonada pelos legalistas.” (Anita Prestes, 2015, p. 93, grifos nossos)

Em contraponto à representação da Coluna como estrategista e invicta apesar das inúmeras dificuldades e escassos recursos, Anita confere, recorrentemente, representações negativas às tropas legalistas (oponentes de seu pai), que, embora contassem com vastos recursos, são

descritas como incompetentes e incapazes de conter o avanço dos rebeldes. “Da mesma forma, todas as outras tentativas do governo de deter os rebeldes, impedindo sua marcha para Goiás e Mato Grosso, viriam a fracassar. Foram incontáveis os desastres sofridos pelos legalistas empenhados na perseguição à Coluna. Pelo menos duas vezes eles combateram entre si, repetindo o célebre episódio de Maria Preta, em Santa Catarina.” (Anita Prestes, 2015, p. 95, grifos nossos).

Essa oposição discursiva entre a força e a habilidade dos rebeldes e a fragilidade das tropas legalistas é reforçada pela narrativa de Anita: “mais uma vez, 1,2 mil homens quase desarmados, mas animados pela garra da Coluna Prestes, conquistavam uma grande vitória, deixando para trás cerca de 20 mil soldados bem armados e municiados, dispondo de veículos motorizados que o governo deslocara para a região.” (Anita Prestes, 2015, p. 90).

Tal estruturação narrativa reforça o papel central de Prestes como líder, enquanto os actantes secundários ou satélites atuam como elementos de apoio que sustentam e fortalecem a imagem positiva do biografado. Ao destacar virtudes como integridade, respeito e habilidade estratégica, Anita Prestes mobiliza o Modo Narrativo para articular uma sequência de eventos em que o protagonista emerge como figura incontestável de autoridade e moralidade, reafirmando a legitimidade de sua liderança frente à Coluna.

Nesse contexto, os processos narrativos são estruturados de forma a correlacionar os atos dos actantes secundários diretamente às qualidades atribuídas ao líder. A nomeação de personagens leais, como os tenentes e outros seguidores, reforça a ideia de uma rede de apoio coesa que não apenas acompanha, mas também valoriza e valida as decisões de Prestes. Essa escolha discursiva contribui para consolidar o protagonismo de Prestes na trama histórica, ao mesmo tempo que confere coerência à narrativa.

De igual modo, o Modo Descritivo é mobilizado para qualificar o biografado, construindo uma visão idealizada de sua liderança. A descrição de seus atos evita ambiguidades ao enfatizar o senso de justiça e humanidade em suas decisões. Como destaca Anita Prestes, “já nessa vila, Prestes se impôs como chefe ao editar uma comunicação pública que estabelecia que apenas ele, pessoalmente, poderia assinar e autorizar as requisições. Evitavam-se, assim, atos de violência contra a população local por parte dos rebelados.” (Anita Prestes, 2015, p. 54, grifos nossos). Essa atitude evidencia o cuidado ético de Prestes com a população local, consolidando sua imagem como um líder moralmente exemplar e estrategista disciplinado.

Ainda, os qualificadores associados aos adeptos de Prestes não apenas engrandecem a figura do líder, mas também criam uma oposição clara em relação aos opositores, os legalistas, que são frequentemente descritos como incompetentes, desorganizados ou moralmente inferiores. Essa dualidade discursiva reforça o projeto de consagração de Luiz Carlos Prestes na obra, inscrevendo-o na memória coletiva como um líder estratégico e humanitário, em oposição a adversários que carecem dessas virtudes.

A liderança de Luiz Carlos Prestes é construída na narrativa biográfica como um elemento central e indispensável ao sucesso da Coluna Prestes, tanto do ponto de vista estratégico quanto ideológico e moral. Essa liderança é retratada como o motor de emancipação dos companheiros de luta, promovendo coesão e disciplina em uma tropa inicialmente desorganizada e heterogênea. No início da marcha, Anita Prestes relata:

Tratava-se de uma tropa heterogênea e indisciplinada, cujo comando carecia de unidade, o que prejudicaria qualquer ação a ser empreendida. [...] Baseado na experiência do 1º BF, Prestes tentou transformar a tropa revolucionária num exército em que vigorasse a disciplina militar e, ao mesmo tempo, pudesse ser desenvolvida a iniciativa dos soldados. (Anita Prestes, 2015, p. 56, grifos nossos).

Esse movimento de organização empreendido por Prestes não apenas consolidou a disciplina militar, mas também criou um forte vínculo entre os membros da Coluna, sustentado pelo exemplo de seus líderes. Anita evidencia que, durante a marcha, os chefes compartilhavam as mesmas privações dos soldados, o que reforçava o respeito e a admiração de seus companheiros:

Cientes de que o exemplo dos chefes desempenharia um papel fundamental nessa empreitada, Prestes, Portela, Siqueira Campos, João Alberto e Cordeiro de Farias levavam a mesma vida dos soldados, dormindo no chão, comendo a comida preparada nos ‘fogões’, sem admitir qualquer privilégio. Ao contrário, durante toda a Marcha da Coluna, os soldados - e, em primeiro lugar, os feridos - tiveram prioridade na distribuição de alimentos, roupas, montaria e medicamentos.” (Anita Prestes, 2015, p. 58, grifos nossos).

Os grifos aqui enfatizam o papel da igualdade e da solidariedade na construção de um modelo de liderança ético e moral, fundamental para o sucesso da Coluna. Essa liderança promoveu o que Anita denomina de “moral do combatente da Coluna”:

Formou-se, assim, um novo moral: o moral do combatente da Coluna, que lutava por um ideal sem medir sacrifícios, acompanhando seus chefes porque neles confiava e acreditava, porque via no comportamento deles um exemplo a seguir. A Coluna viria a se transformar numa grande família, na qual cada soldado permanecia sabendo que combatia por um ideal de liberdade e justiça para o povo brasileiro. (Anita Prestes, 2015, pp. 58-59, grifos nossos)

A narrativa de Anita Prestes associa a liderança de seu pai a valores como igualdade, justiça e sacrifício, elementos que moldaram a identidade coletiva da Coluna. Essa representação não apenas reforça o protagonismo de Luiz Carlos Prestes, mas também insere a Coluna em um contexto maior de luta por liberdade e justiça social.

Ao destacar essas características, a autora não apenas exalta os feitos do biografado, mas também constrói uma memória que o posiciona como um líder inspirador e essencial para a

trajetória histórica da Coluna. O texto, assim, configura-se como uma ferramenta de louvação e preservação da memória de Prestes, imortalizando sua figura no imaginário coletivo.

A liderança de Luiz Carlos Prestes é apresentada na narrativa biográfica como fundamental para a transformação de seus companheiros de luta, promovendo emancipação tanto no campo da competência de combate quanto no ideológico e moral. Essa liderança centraliza os feitos gloriosos e as superações alcançadas pela Coluna, conferindo ao biografado o papel de figura essencial para o desenrolar dos eventos históricos narrados. A narrativa destaca Prestes como o principal articulador de estratégias e valores que uniram a tropa em torno de um ideal de justiça e liberdade.

Por outro lado, a construção discursiva de Anita Prestes estabelece uma forte oposição moral entre os rebeldes da Coluna e as forças legalistas. Os legalistas são frequentemente associados a grupos marginalizados e desvalorizados no imaginário social, como cangaceiros e criminosos. Um exemplo claro dessa estratégia narrativa pode ser visto no seguinte trecho: “Nessa região, o deputado Floro Bartolomeu - político ligado ao padre Cícero - reunira forças consideráveis, integradas por cangaceiros e criminosos.” (Anita Prestes, 2015, p. 87, grifos nossos).

Essa relação de alteridade entre os dois grupos é reforçada por critérios morais, configurando os legalistas como violentos, imorais e corruptos, enquanto os rebeldes são representados como virtuosos e determinados. Essa oposição moral não se limita aos combatentes legalistas, mas se estende ao governo que os apoiava, descrito como permissivo com práticas questionáveis e desonestas: “Com o objetivo de destruí-los, todos os meios tornaram-se válidos, e o dinheiro correu a rodo, sendo fartamente distribuído entre os ‘coronéis’ a serviço da ‘legalidade’. Chegou-se a oferecer cem contos de réis pela cabeça de cada um dos comandantes da Coluna.” (Anita Prestes, 2015, p. 92).

A narrativa também expõe as consequências desse conflito, destacando o contraste entre os rebeldes e os representantes da "legalidade". Enquanto os comandantes e soldados da Coluna enfrentaram o exílio em condições de extrema pobreza, os generais e coronéis legalistas enriqueceram às custas do erário público: “os comandantes e os soldados da Coluna foram para o exílio num estado de absoluta pobreza, enquanto os generais e os ‘coronéis’ da ‘legalidade’ tinham enchido os bolsos à custa do erário público, que lhes oferecera verbas generosas para liquidar os revoltosos.” (Anita Prestes, 2015, p. 97).

Por meio dessa construção discursiva, Anita Prestes reforça a imagem da Coluna como moralmente superior e comprometida com ideais justos, ao mesmo tempo que deslegitima os legalistas e o governo como corruptos e moralmente frágeis. Esse contraste contribui para consolidar a figura de Luiz Carlos Prestes como um líder exemplar e essencial, capaz de inspirar sua tropa e de ser lembrado como símbolo de resistência e integridade.

A narrativa de Anita Prestes apresenta um forte teor de contra-argumentação a discursos prévios que buscaram deteriorar a reputação da Coluna Prestes e de seu líder. Essa estratégia discursiva reforça o papel da Coluna como vítima de injustiças históricas, apontando a manipulação propagandística do governo para desmoralizar os rebeldes e justificar suas próprias ações. Segundo Anita:

Devido à propaganda feita pelo governo contra os rebeldes, as populações, em pânico, abandonavam as vilas, os povoados e as cidades, temerosas do que lhes poderiam acontecer com a chegada dos revoltosos. Quem, entretanto, cometia toda sorte de tropelias contra o povo indefeso eram as tropas a serviço da “legalidade”. (Anita Prestes, 2015, p. 90, grifos nossos).

Nesse contexto, o uso das aspas no termo “legalidade” é um recurso linguístico que ironiza a legitimidade atribuída ao governo e às suas forças armadas, ao mesmo tempo que questiona a

moralidade de suas ações. As aspas não apenas enfatizam a desconexão entre o termo e as práticas do governo, mas também criam um contraste entre a Coluna e os legalistas, reforçando a alteridade entre os dois grupos. Enquanto os rebeldes são representados como movidos por ideais de justiça e igualdade, os legalistas são associados à violência e ao oportunismo.

A narrativa de Anita também incorpora elementos relacionados à identidade regional de Prestes e à importância simbólica do Rio Grande do Sul. O Localizar-Situar, nesse caso, não apenas posiciona a narrativa em termos geográficos, mas também contribui para a construção discursiva de um protagonismo gaúcho na Coluna Prestes. O estado é associado a valores como coragem e compromisso com a luta, o que ressoa em memórias coletivas e discursos identitários regionais. Prestes, enquanto líder, é apresentado como representante e herdeiro dessa identidade: “a voz de Prestes é inserida na obra por meio de um discurso direto no qual ele afirma que ‘gaúcho para fazer revolução [risos] está disposto.’” (Anita Prestes, 2015, p. 53).

Essa ênfase no papel dos gaúchos é ampliada ao contrastá-los com combatentes de outras regiões. A biógrafa utiliza Processos Narrativos para estabelecer um comparativo entre as práticas de batalha dos soldados gaúchos e paulistas, reforçando a superioridade dos primeiros: “havia muitos cavalos no sul de Mato Grosso e, em pouco tempo, os soldados da Brigada ‘Rio Grande’ estavam montados, desenvolvendo a tática das potreadas. Contrastando com os gaúchos, o pessoal da Brigada ‘São Paulo’ não sabia pegar cavalo e, por isso, marchava a pé.” (Anita Prestes, 2015, p. 75)

Esse contraste reflete-se também nos Processos Narrativos que descrevem as atitudes dos combatentes. Enquanto os gaúchos são qualificados como persistentes, habilidosos e comprometidos, os paulistas aparecem como hesitantes e desorganizados. Essa distinção é reforçada

por um discurso direto de Prestes, enxertado na narrativa, no qual expressa sua insatisfação com a falta de determinação dos paulistas:

Quando cheguei lá, estavam reunidos (os oficiais paulistas) [...]. A atmosfera, nas duas colunas, era oposta. Minha coluna chegava ali com a convicção da vitória [...] porque conseguira se ligar com os paulistas. Isso já era um grande triunfo [...]. Quando eu fui para Foz do Iguaçu, lá já estavam reunidos com o Isidoro quarenta homens. [...] A ordem era retirar. [...] Todo mundo só falava em ir embora para a Argentina. Eu estava com uma raiva fantástica, porque, vitorioso, chegar e encontrar esse ambiente! [...] Fiz um discurso, com muita energia, dizendo que eu não podia convencer meus soldados, que se consideravam vitoriosos, agora a emigrar nesse momento. (Anita Prestes, 2015, p. 70, grifos nossos)

O encadeamento de ações narrativas e qualificadores empregados na narrativa constrói uma visão heroica de Prestes e dos combatentes gaúchos. Ao associar seu líder às virtudes da persistência e da determinação, a narrativa reforça o protagonismo da região e de seus valores no movimento político-militar da Coluna Prestes.

De maneira geral, a narrativa de Anita opera uma série de dispositivos discursivos que interligam Processos Narrativos, Localizar-Situar e Qualificadores, criando uma memória que exalta Luiz Carlos Prestes enquanto líder e representante de um ideal moralmente superior. Esses elementos não apenas reconstróem a história sob uma ótica específica, mas também consolidam a imagem de Prestes como símbolo de resistência, tanto no plano individual quanto coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a centralidade da narrativa biográfica como *locus* de ressignificação histórica e construção identitária, destacando a materialidade discursiva como elemento essencial para compreender as disputas de memória no campo político brasileiro. Ao articular memória, identidade e história, a obra de Anita Prestes reafirma **o poder transformador da biografia como ferramenta de resistência**, capaz de preservar figuras emblemáticas como Luiz Carlos Prestes no imaginário social e histórico.

Além disso, a análise reforça a relevância do discurso biográfico na consolidação de lideranças e na configuração de narrativas que não apenas recordam o passado, mas também dialogam com as tensões do presente e projetam expectativas para o futuro. No contexto atual, marcado por intensas disputas de narrativas, esse estudo contribui para os debates sobre o papel da memória coletiva na construção de identidades nacionais.

Por fim, esta pesquisa abre caminhos para novas investigações que possam ampliar o escopo analítico para outros gêneros memorialísticos e biográficos, contribuindo para o aprofundamento da relação entre discurso, memória e poder. Assim, reafirma-se a importância de olhar para a narrativa biográfica como um campo fértil de análise discursiva, indispensável para a compreensão das dinâmicas históricas e identitárias que moldam nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Aoki, R. (2016). *Getúlio Vargas encadernado: A construção narrativo-argumentativa da imagem do estadista em Getúlio Vargas, meu pai*. [Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais].
- Benveniste, É. (1983). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Éditions Gallimard.
- Bourdieu, P. (1998). A ilusão biográfica. In: Amado, J., & Ferreira, M. de M. (Orgs.), *Usos e abusos da história oral* (pp. 183–191). Editora da FGV.
- Candau, J. (2016). *Memória e identidade*. Contexto.
- Charaudeau, P. (2008). *Linguagem e discurso: Os modos de organização* (Coordenação da equipe de tradução Ângela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado). Contexto.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso* (L. F. A. Sampaio, Trad., 3a ed.). Edições Loyola.
- Gaudencio, B. R. de A. (2022). Nas terras do sul nasce o herói: Origens e ascendências nas narrativas biográficas de Luiz Carlos Prestes. *Revista NUPEM*, 14, 59–78. Recuperado em 24 nov. 2024, de <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/4779/4722>.
- Le Goff, J. (2013). *História e memória* (Bernardo Leitão et al. Trad., 7a ed., rev.). Editora Unicamp.
- Lejeune, P. (2008). *O pacto autobiográfico*. Editora UFMG.
- Martins-Fontes, Y. (2022). Anita Leocádia Prestes: Professora, historiadora, militante (entrevista / 2021-2022). *Expedições Morrinhos*, 14, 104–119.
- Peneff, J. (1990). Myths in life stories. In: Samuel, R., & Thompson, P. (Orgs.), *The myths we live by* (pp. 84–95). Routledge.
- Prestes, A. L. (2015). *Luiz Carlos Prestes: Um comunista brasileiro*. Boitempo.
- Robin, R. (2016). *A memória saturada* (C. Dias & G. Costa Trad.). Editora da Unicamp.

ARTIGO RECEBIDO A
17/07/2024
ARTIGO APROVADO A
18/11/2024

O quadro hermenêutico: uma categoria para a negociação dos efeitos de sentido na obra *Symetrias Dyssonantes*, de Luiz Brás

The Hermeneutic Framework: A Category for Negotiating Meaning Effects in the Work *Symetrias Dyssonantes* by Luiz Brás

CELESTINO, RICARDO
ricardo.celestino2003@
gmail.com

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2019)
Professor do Programa de Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2559-9510>

PALAVRAS-CHAVE:
Quadro hermenêutico;
Rizoma;
Metaficção;
Ficção científica;
Interdiscurso.

RESUMO: Neste artigo, temos como tema o estudo da constituição enunciativa-discursiva do quadro hermenêutico em enunciados literários extraídos do livro de contos *Symetrias Dyssonantes*, de Luiz Brás, através do arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de orientação francesa. O quadro hermenêutico, baseado em Maingueneau (2006), serve como uma categoria que oferece condições para a negociação dos efeitos de sentido em um discurso literário, uma vez que mapeia formações discursivas sem hierarquizá-las. Em nossa pesquisa, temos como objetivo examinar o quadro hermenêutico pelas formações discursivas da Ficção Científica Brasileira (FCB), da Filosofia — especialmente o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995) —, e da Metaficção, proposta por Hutcheon (1994). Examinamos a FCB no contexto do século XXI, destacando sua capacidade de especular sobre questões científicas, culturais e sociais, dada a sua natureza especulativa de temas relevantes da contemporaneidade científica. Compreendemos que a noção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari (1995) ilumina a compreensão da obra literária como um agenciamento maquínico, caracterizado pela multiplicidade e pela capacidade de reconfiguração contínua. A metaficção, por sua vez, permite uma reflexão sobre a própria natureza da narrativa e a interação entre ficção e realidade, destacando a capacidade da FCB de questionar e expandir as fronteiras da literatura, envolvendo o coenunciador na criação de significados a partir de realidades desdobradas. Por fim, nossa pesquisa ressalta a importância de um coenunciador crítico na enunciação literária que explore as possibilidades interpretativas oferecidas pelo interdiscurso.

KEY-WORDS:
Hermeneutic framework;
Rhizome;
Metafiction;
Science fiction;
Interdiscourse.

ABSTRACT: This article explores the enunciative-discursive constitution of the hermeneutic framework in literary statements extracted from the short story collection *Symetrias Dyssonantes* by Luiz Brás, employing the theoretical and methodological framework of French Discourse Analysis. Based on Maingueneau (2006), the hermeneutic framework serves as a category that provides con-

ditions for negotiating meaning effects in literary discourse, as it maps discursive formations without hierarchizing them. The research examines the hermeneutic framework through the discursive formations of Brazilian Science Fiction (BSF), Philosophy—particularly the concept of rhizome by Deleuze and Guattari (1995)—and Metafiction, as proposed by Hutcheon (1994). The study situates BSF within the 21st century, emphasizing its speculative nature in addressing scientific, cultural, and social issues relevant to contemporary science. Deleuze and Guattari's (1995) notion of the rhizome sheds light on the literary work as a machinic assemblage characterized by multiplicity and continuous reconfiguration. Metafiction, on the other hand, facilitates reflection on the narrative's nature and the interaction between fiction and reality, highlighting BSF's ability to question and expand the boundaries of literature by engaging the co-enunciator in creating meanings from unfolded realities. Ultimately, the research underscores the importance of a critical co-enunciator in literary enunciation, one that explores the interpretive possibilities offered by interdiscourse.

INTRODUÇÃO

Com a finalidade de ampliar as possibilidades de leituras críticas de enunciados literários do insólito, especificamente da Ficção Científica Brasileira (FCB), priorizamos o estudo da constituição de um quadro hermenêutico, a partir do arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD), nos enunciados extraídos do livro de contos *Symetrias Dyssonantes*, de Luiz Brás.

Nossa pesquisa lança luz sobre a produtividade da terceira onda da FCB em amplificar as subjetividades da vida contemporânea. Destacamos como amostra de pesquisa a obra *Symetrias Dyssonantes*, uma vez que os enunciados literários nos possibilitam debruçar sobre a seguinte problemática: por apresentar uma cenografia marcada pelo experimentalismo estético, em uma prosa especulativa que reflete as complexidades da pós-modernidade, como essas narrativas adentram a subjetividade das vidas fragmentadas e das identidades em constante mutação? Compreendemos que o enunciador atua como um observador meticuloso da realidade urbana contemporânea de nosso século, capturando os variados desdobramentos culturais em meio à entropia da era atual.

Optamos por uma análise que prioriza o exame de um quadro hermenêutico, a partir dos estudos propostos em Maingueneau (2006). Selecionamos esta abordagem teórico-metodológica, pois, a Análise do Discurso de tendência francesa (AD), uma disciplina linguística de natureza transdisciplinar, nos orienta na compreensão da interrelação entre indivíduo, linguagem e contexto social, reconhecendo o texto como tanto produto quanto agente das práticas sociais. Exploramos as formações discursivas presentes na Ficção Científica (Adams, 2018; Bras, 2012; Matangrano & Tavares, 2018), na Filosofia, notadamente o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), e na Metaficção, conforme proposto por Hutcheon (1984), com a

finalidade de articular como essas três formações discursivas nos auxiliam na elaboração de um quadro hermenêutico na amostra selecionada. É importante ressaltar que não temos a intenção, nesta pesquisa, de esgotar todas as possibilidades de construção dos efeitos de sentido da obra literária em análise. Portanto, consideramos essas formações discursivas como apenas três entre várias outras que poderiam oferecer pistas para a construção de sentidos, funcionando como um mapeamento que oferece direção ao coenunciador na interpretação dos discursos em análise.

Organizamos nosso artigo apresentando em um primeiro momento como a AD possibilita a instrumentalização de um quadro hermenêutico para a análise crítico-literária; em seguida, refletimos sobre as formações discursivas que constituem nosso quadro hermenêutico, respectivamente, a Ficção Científica, a Filosofia e a Metaficção, demonstrando como cada uma delas possibilitam a construção de efeitos de sentido em nossa amostra selecionada.

O QUADRO HERMENÊUTICO NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Optamos como referencial teórico-metodológico deste estudo articular um olhar crítico sobre a constituição de um quadro hermenêutico na leitura analítica de obras literárias, delimitando-o em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a partir de Maingueneau (2006). Esta abordagem nos parece apropriada por oferecer ao analista ou crítico literário um instrumento metodológico e teórico para a construção dos efeitos de sentidos possíveis nos discursos presentes em nossa amostra de pesquisa, permitindo um diálogo entre diferentes vozes sem restringir a expressão e a subjetividade literária.

Dessa maneira, consideramos que a construção dos efeitos de sentido nos discursos selecionados para esta pesquisa é potencializada e organizada quando o crítico literário ou o analista

define um quadro hermenêutico. Maingueneau (2006) observa que a Literatura possui uma relação complexa com outros textos: as obras literárias se alimentam de diversas fontes e as reinterpretam, as citam e as incorporam em seus próprios enunciados. Assim, um texto literário constitui-se nas tramas e fios do interdiscurso, o que nos leva a considerar que é produtivo analisá-lo a partir de um quadro interpretativo que favoreça o movimento de mapeamento de formações discursivas que definem uma orientação de como os enunciados de um discurso podem ser compreendidos.

A coenunciação é um ato que envolve a reconstrução do contexto enunciativo, permitindo ao leitor interagir com as formações discursivas dos enunciados literários apresentados. Compreendemos por formação discursiva um termo que

(...) permite, com efeito, designar todo o conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito que pode relacionar-se a uma identidade enunciativa: o discurso comunista, o conjunto de discursos proferidos por uma administração, os enunciados que decorrem de uma ciência dada, o discurso dos patrões, dos camponeses, etc. (Charaudeau & Maingueneau, 2008, p. 242).

O conceito de formação discursiva, conforme delineado por Charaudeau e Maingueneau (2008), é fundamental para compreender como os discursos se estruturam e se manifestam em diferentes contextos sociais e culturais. Na perspectiva dos autores, as formações discursivas são constituídas por unidades tópicas, que são espaços discursivos pré-delineados pelas práticas verbais, e por unidades transversas, que atravessam múltiplos gêneros de discurso. As unidades tópicas, como o discurso escolar, englobam gêneros específicos, como o diário de classe e o relatório, que pertencem a um tipo de discurso institucionalizado. Essa estrutura permite que os discursos sejam analisados não apenas em termos de conteúdo, mas também em relação às práticas sociais e históricas que os moldam. Isso significa que a heterogeneidade constitutiva dos gêneros discursivos preexiste a uma relação de subordinação a um lugar institucionalizado, permitindo uma análise mais rica e complexa das práticas discursivas.

Maingueneau (2006) destaca que pode haver um conflito na prioridade crítica acerca da leitura de uma obra literária. De uma parte, há aqueles que valorizam a validação dos sentidos de um texto literário a partir da capacidade em demonstrar como as teorias potencializam e mapeiam o entendimento dos enunciados estudados. Por outro lado, há aqueles que valorizam a experiência pessoal na organização do quadro hermenêutico que direcionará e mapeará a leitura desse mesmo texto literário. Tanto um procedimento de leitura quanto outro são capazes de elevar o sentido dos enunciados de uma obra literária. Contudo, nossa pesquisa interessa-se em dedicar atenção aos defensores de uma abordagem tecnicista, cujo crítico é motivado, a partir de um texto literário específico, a reunir aparatos teóricos que auxiliem na observação de como o enunciador articula enunciados que transcendem a mensagem explícita. Nesse movimento, o analista ou crítico literário é motivado a examinar que, no âmbito do discurso literário, há uma mensagem subjacente que emerge nos enunciados e uma análise que defina trajetórias teóricas específicas pode revelar parte desse enigma.

Dessa maneira, os enunciados literários compreendidos pelo filtro de um quadro hermenêutico servem de garantias, para o crítico ou analista do discurso, de agenciá-los a um estatuto pragmático. Maingueneau (2006) entende esse estatuto como uma forma de existência dos enunciados literários na rede do interdiscurso, implicando em um esforço de estabelecimento e localização do significado nas fronteiras de um território possível. Compreendemos que o discurso literário invariavelmente detém uma relação parasitária na circulação social, pertencendo e não pertencendo mutuamente às instituições sociais, revelando mensagens de importância para a comunidade, mas ao mesmo tempo não tendo o poder de agir diretamente sobre ela. Assim, quanto mais se expande o potencial de efeitos de sentido de um discurso literário e se estabelece pontes e fios com outras formações discursivas, mais desvelamos o enigma que constituem seus enunciados e sua potência em ressignificar as subjetividades da vida social.

Nessa ordem, a consolidação de diferentes quadros hermenêuticos para um mesmo discurso literário resulta em diversas abordagens de leitura e produção de sentidos.

Para Maingueneau (2006), a cada nova leitura, o labirinto de interpretações se torna mais intrincado, envolvendo o texto em sua própria complexidade. O papel do analista ou crítico literário é atenuar o mistério do texto, com base no quadro hermenêutico adotado. No entanto, esses especialistas nunca esgotam a hermenêutica: o desafio inerente aos enigmas que envolvem o cerne que a fonte literária reserva e esconde a sete chaves. A multiplicidade de interpretações surge pela ausência de um Autor em carne e osso, convencional no discurso literário, que pode legislar sobre o sentido total dos enunciados criados, resolvendo o enigma dos enigmas da Verdade total do sentido de uma obra. Este Autor foi substituído por uma entidade impessoal que transita entre o sujeito empírico, o sujeito social e o enunciador da obra. Esta instância reflete a fragilidade da posição autoral, que possibilita ao crítico ou analista esforçar-se em tamponar essa posição com estudos que multipliquem a potência de leitura da obra literária selecionada, mas nunca chega à potência da Verdade absoluta.

Segundo Maingueneau (2006), quando uma obra é inserida em um quadro hermenêutico, ela comunica algo além do que está explicitamente presente em suas palavras. A suposta clareza que ela aparenta é, na verdade, ilusória. Os textos desafiam o coenunciador a desvendar significados ocultos, revelando os pontos em que a suposta clareza se transforma em obscuridade, destacando o enigma que se espera que eles contenham. O quadro hermenêutico garante que as quebras das convenções discursivas sejam apenas superficiais, enquanto as necessidades comunicativas sejam respeitadas. Assim, delimita-se a natureza do sentido oculto presente em um discurso literário. Os críticos e analistas validam sua autoridade a cada interpretação bem-sucedida, reafirmando o quadro hermenêutico ao qual estão vinculados. Isso demonstra sua

competência, revela a natureza enigmática do texto e lança luz sobre subjetividades ocultas subjacentes a determinadas práticas sociais.

Por fim, nos envolvermos em uma análise na condição de críticos literários ou analistas, para Maingueneau (2006), implica nos depararmos com uma ampla gama de possibilidades. Cada abordagem reflete um molde composto por diferentes estruturas discursivas que refletem as escolhas teórico-metodológicas feitas. Esse molde, formando o quadro hermenêutico enunciativo-discursivo, desempenha um papel crucial na capacidade de interpretar o universo estético que o enunciador desenvolve em uma obra literária. No contexto da Literatura de Ficção Científica brasileira do século XXI, o leitor, no processo de coenunciação e construção de sentidos, infere implicitamente certas nuances ligadas às formações discursivas que destacamos para esta pesquisa que, ao contrário do que possa parecer, já estão presentes em sua memória. Ao ativar esses implícitos, o leitor realiza interpretações que podem ser tanto profundas quanto elucidativas do discurso literário.

Para analisarmos os discursos literários da obra *Symetrias Dyssonantes*, de Luiz Brás, apresentaremos a seguir uma breve contextualização de cada formação discursiva escolhida para a composição de nosso quadro hermenêutico. Primeiramente, é crucial que o leitor compreenda o contexto da Literatura de FCB no século XXI. Em seguida, analisamos como os enunciados dialogam com conceitos da Filosofia, especialmente o rizoma, proposto por Deleuze e Guattari (1995). Por fim, investigamos como o texto oferece uma experiência metaficcional, a partir de Hutcheon (1984), convidando o leitor a emergir em uma sucessão de camadas ficcionais sobrepostas.

A FCB NO SÉCULO XXI E AS ESPECULAÇÕES EM SYMETRIAS DYSSONANTES

A condição central para um texto literário ser considerado uma Ficção Científica (FC) é concentrar enunciados que articulam conhecimento científico na condição de especulação ficcional em uma cenografia dada. Segundo Roberts (2018), a FC é vista como uma construção linguística na qual elementos como distanciamento e raciocínio interagem, utilizando uma estrutura imaginativa que se afasta do mundo empírico do autor. Essa premissa ficcional destaca a diferença entre o mundo real do leitor e o universo ficcional da FC, frequentemente introduzindo elementos inovadores, como uma máquina do tempo, um meio de transporte mais rápido que a luz, ou até mesmo conceitos que remodelam o mundo conhecido de forma a torná-lo desértico.

Roberts (2018) observa que a FC analisa de forma crítica as mudanças culturais, científicas e tecnológicas, assim como as transformações na psiquê humana em condições sociais e culturais desafiadoras. Estes tipos de textos literários empregam estratégias metafóricas e metonímicas para abordar essas mudanças, além de destacar ícones e padrões que influenciam a interpretação dos valores de uma determinada comunidade. Assim, os discursos de FC exigem do coenunciador um profundo envolvimento semiótico e um manejo do conhecimento epistemológico de uma área científica específica, a fim de explorá-la de maneira ficcional.

Identificamos, no conto *Pupilas douradas*, extraído de Brás (2021), que os enunciados literários são especulativos por retratar rotinas da vida social comum ao coenunciador familiarizado com a lógica da comunicação mediada por Inteligências Artificiais. Esse é o ponto de especulação dos discursos que destacamos abaixo, em Brás (2021, p. 09), os quais caracterizamos como pertencentes a FCB:

- O que as pessoas mais querem na vida?
- Muito dinheiro. Muito sexo. Muita liberdade.
- Não. As pessoas querem carinho.
- Carinho?
- Exatamente. Carinho, afeto.
- Muito dinheiro sempre compra toneladas de carinho, afeto.
- Carinho comprado é artificial. O que as pessoas mais querem na vida é afeto espontâneo. Não adianta tentar pagar por interesse verdadeiro.
- Foi pensando nisso que você criou o aplicativo?
- O objetivo era aumentar minha popularidade nas redes sociais. Eu já passava horas interagindo na web. Curtia, comentava e compartilhava o máximo possível. E realmente me tornei muito popular, muito querido. Mas ainda era um sapinho num bretão.
- Teu sonho era ser um sapão.
- Um sapão num BREJÃO, é claro. O aplicativo... ele era meu clone. Enquanto eu descansava, ele comentava as postagens dos amigos, como se fosse eu comentando. O mesmo vocabulário, as mesmas opiniões. Mas fazia isso mil vezes mais rápido.

No fragmento em destaque, percebemos que há um retrato da vida cultural de nossa contemporaneidade: as relações humanas mediadas pela tecnologia. As inseguranças que estão presentes nas relações interpessoais como a condição de ser desejado sexualmente e ter sua identidade reconhecida pelo outro convergem no campo semântico da palavra *carinho*. O carinho, neste âmbito, implica nossos desejos inconscientes, nossas relações objetais e como a estruturação do sujeito no campo da linguagem afeta e é afetada pelas manifestações de um Outro. O carinho pode ser visto como uma tentativa de estabelecer uma conexão íntima, que

ao mesmo tempo revela e mascara as complexidades das relações humanas e a busca por reconhecimento e amor. Aumento de popularidade, nesse sentido, é a tentativa do enunciador materializar algo que está no desejo inconsciente, em processo de descoberta, em nível enigmático para o personagem. O aplicativo é o artefato tecnológico que cria uma expectativa, na narrativa, mediante à especulação científica, da possibilidade de uma lógica algorítmica sofisticada em uma Inteligência Artificial muito mais otimizada que àquelas disponíveis em nossa contemporaneidade, que consiga reverter desejos inconscientes em questões pragmáticas e conscientes.

Dessa maneira, o fragmento acima possibilita compreendemos a visão de Roberts (2018), que reflete que as novelas de FC do século XXI apresentam uma abordagem temática distinta daquela comumente encontrada em muitas produções cinematográficas de Hollywood. Ao contrário dessas produções que tendem a ser superficiais e moldadas por velhos preconceitos ideológicos, a FC contemporânea busca explorar questões mais profundas. Temas como heroísmo individual, a glorificação da violência como meio redentor e o consumismo desenfreado do capitalismo não são predominantes nesse contexto. No Brasil, obras como "Favelost", de Fausto Fawcett, "As Águas Vivas Não Sabem de Si", de Aline Walek, e, "Menina bonita bordada em entropia", de Cirilo S. Lemos, são exemplos de narrativas que representam essa diversidade temática, ampliando as vozes e perspectivas dentro do gênero, e abordando questões culturais e sociais relevantes para a realidade brasileira, como também podemos observar nos enunciados abaixo, extraídos do conto Buscador, de Brás (2021, p.18):

(...) No começo você achou que era piada e comentou com a galera, no grupo do WhatsApp: "você viram a nova ferramenta do Google?" Os amigos não entenderam a pergunta. Não havia nada de diferente no buscador. Você comentou com o pessoal do escritório, todos responderam do mesmo jeito. Nada de diferente.

Parece que a nova possibilidade só apareceu no teu laptop.

Então é preciso tomar cuidado. Muito cuidado. Ninguém pode saber.

Em dois dias aconteça o sorteio da próxima mega-sena, você já tem os números vencedores, então o jeito é tentar sossegar esse pulso acelerado, respire, rapaz, em dois dias você saberá a verdade.

Nos enunciados destacados, somos apresentados a uma personagem que descobre, de forma insólita, um novo aplicativo em seu laptop que a possibilita ler eventos pontuais do futuro. Parece que o aplicativo está disponível apenas para ela e oferece respostas de perguntas pesquisadas, funcionando como um buscador futurólogo. Diferenciando-se do clichê narrativo das histórias fantásticas de filmes e séries, a personagem apresentada pelo enunciador não utilizará essa ferramenta para tentar evitar as próximas epidemias ou guerras. O interesse da personagem é organizar sua vida e tirar o máximo de proveito pessoal do aplicativo. Contudo, a personagem é tomada por uma ansiedade, alimentada por discursos dominantes que delineiam o que é comumente esperado do futuro, criando "regimes de verdade" que a pressionam a encontrar a resposta para expectativas criadas, como por exemplo, o resultado do sorteio da próxima mega-sena. Ainda, entendemos que a ansiedade da personagem não é apenas uma reação ao desconhecido, mas também uma manifestação do desejo e da falta inerentes ao sujeito. Com o aplicativo que advinha o futuro, nesse sentido, a personagem tem em mãos uma ferramenta que significa para ela uma resposta definitiva ao Real, àquilo que escapa à simbolização e à imaginação e que se relaciona com o futuro como um domínio que nunca pode ser totalmente previsto ou controlado.

Segundo Matangrano e Tavares (2018), uma das características da FCB é a presença do insólito. No século XXI, esse aspecto se manifesta através da construção de mundos com uma

variedade de potencialidades, frequentemente combinando diferentes modos narrativos, nos quais tanto elementos científicos quanto fantásticos podem prevalecer. A FCB utiliza elementos como as estéticas punk, as utopias, as distopias e a space opera para explorar novas formas de expressão, utilizando essas categorizações como ferramentas para a criação de mundos que repensam o passado e abrem possibilidades para o futuro. Ao desvincular-se do nosso universo familiar, essas obras criam novas leis, geografias, histórias, religiões e mitologias, antes de retornar e reinterpretar essas nuances dentro do contexto do nosso próprio universo, como é o caso dos enunciados destacados abaixo, extraídos do conto *Suspeita*, de Brás (2021, p. 41):

Eu estou apaixonado, cara, mas também estou muito assustado.

Tainá é a garota da minha vida, eu já disse isso mil vezes.

Ela mexe muito comigo, é paixão, juro.

Mas...

Caramba.

Pensando bem, juntando os fatos, as coisas estão ficando muito esquisitas.

Não estou pirando, não.

Tá lembrado?

Diziam que era um casarão mal-assombrado, que fenômenos sobrenaturais agitavam seu interior.

Nos enunciados que introduzem o conto, o personagem-enunciador apresenta-se apaixonado por Tainá que, por sua vez, é a personagem que concentra as condições para o insólito na narrativa. Tainá foi encontrada pelo enunciador em um casarão mal-assombrado. Ela reúne a confluência de dois tipos de narrativas fantásticas: a história de fantasmas e a de ginóides do

futuro. O enunciador não tem solução para o insólito que lhe é apresentado, apenas potencializa a dúvida sobre o tipo de garota que é Tainá. O vínculo que a narrativa tem com o universo familiar do coenunciador é a dúvida que o enunciador tem de Tainá, embora esteja apaixonado por ela. A dúvida no amor pode ser vista como manifestação da falta fundamental que constitui o enunciador, movido pelo desejo de busca de um objeto perdido que nunca pode ser plenamente recuperado, o que pode remeter a condição de que nenhum relacionamento amoroso pode completar totalmente o sujeito. A dúvida sobre Tainá surge, assim, da realização inconsciente dessa falta e da impossibilidade de o outro preencher completamente esse vazio. O amor que o enunciador sente por Tainá é o nome que se dá à relação com esse objeto perdido, e a dúvida é uma manifestação da tensão entre o desejo de completude e a realidade da falta.

De acordo com Matangrano e Tavares (2018) os autores e autoras da FCB frequentemente recorrem à tradição da escrita *pulp*, o que pode ser interpretado como uma rejeição ao elitismo literário e ao hiper-realismo característico da alta literatura brasileira. Essa escolha estilística pode contribuir para o olhar enviesado da academia em relação a esses tipos de literatura. No entanto, é importante ressaltar o apelo retratado no manifesto publicado por Brás (2012) no jornal Rascunho, ao *mainstream*, termo que representa a literatura consagrada, premiada e com grandes contratos editoriais. O autor argumenta que a FCB, enquanto gênero literário popular, possui um potencial significativo que, em interação com a alta literatura, poderia conduzir a Literatura Brasileira por caminhos novos e produtivos. A FCB surge como uma alternativa capaz de desafiar as convicções estabelecidas por esse tipo de discurso literário. Por outro lado, a influência da alta literatura também pode modificar o rumo da FCB, que há muito tempo tem sido caracterizada por uma fórmula de escrita já bastante explorada nas décadas douradas de 1970 a 1990. Embora o convite tenha sido lançado, ainda há um longo percurso a ser percorrido antes que a FCB conquiste seu espaço nas prateleiras das grandes livrarias, nos

principais prêmios literários, lado a lado com a alta literatura. Contudo, podemos encontrar iniciativas da literatura fantástica que exploram criatividade estética e criatividade temática, articulando o que é valorizado pela alta literatura em diálogo com o que é consumido na FCB.

O RIZOMA COMO AGENCIAMENTO MAQUÍNICO DE ENUNCIADOS LITERÁRIOS

Deleuze e Guattari (1995, p.27) iniciam a reflexão sobre o rizoma problematizando a noção de identidade, quer seja, a identificação, a unidade do ser, compreendendo que *'não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.'* O olhar sobre a unidade do ser leva-nos à refletir que a enunciação literária é um objeto sem um sujeito soberano, constituído por uma instância multifacetada de diferentes formas, diferentes datas, diferentes velocidades e intensidades. O enunciado sem um sujeito soberano potencializa a descentralização da análise crítica de enunciado-sujeito para enunciado-exterioridade histórica, cultural e social.

A enunciação literária constitui-se de enunciados com potência de articulação e segmentaridade, estratos, territorialidade, linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e de-sestratificação. Compreendemos que uma enunciação é um todo-complexo com potências de escoamentos, de rupturas e de retardamentos. Isso só é possível quando consideramos descentralizar a análise crítica do Autor soberano de carne e osso e embarcamos na articulação entre a enunciação e os espaços históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, a Literatura como agenciamento, para Deleuze e Guattari (1995), nos organiza a compreendê-la em sua multiplicidade, considerando múltiplo o exercício de reconhecimento dos estratos culturais, históricos e sociais que a enunciação desencadeia.

Agenciamento maquínico, nessa perspectiva, implica uma espécie de organismo, uma totalidade significativa, um corpo sem órgãos que continuamente se desfaz e se refaz, repleto de

assignificâncias. Para o sujeito, o Autor em carne e osso, resta o nome e o rastro de uma intensidade. Ainda, a enunciação literária como agenciamento nos possibilita compreendê-la como um conjunto de enunciados que estão em conexão com outros agenciamentos, correlacionados a outros corpos sem órgãos. O crítico literário, nessa perspectiva, investigará as agências que possibilitam o funcionamento desse texto literário, uma vez que será nas multiplicidades de agenciamentos que a obra se introduz, se potencializa e se metamorfoseia. Assim, questiona-se *com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar?* (Deleuze e Guattari, 1995, p. 19), como observamos nos enunciados selecionados abaixo, extraídos do conto *Inteligência*, de Brás (2021, p. 21):

Residências empáticas são a última conquista das pessoas pragmáticas, e a residência mais empática de todas é sem dúvida S.O.P.H.I.A.

Sem perder o charme e o bom humor, S.O.P.H.I.A. gerencia eficientemente de pequenos sobrados a grandes mansões, de modestos apartamentos a sofisticadas coberturas.

Veja essa aconchegante casa totalmente automatizada (modelo padrão), mantida sempre na temperatura ideal: o despertador toca e o café da manhã começa a ser preparado imediatamente, enquanto as principais notícias - ou fofocas, se preferir - vão surgindo na parede da copa.

Nos enunciados destacados, o agenciamento maquínico é aplicado à ideia de residências empáticas, especificamente a S.O.P.H.I.A. A enunciação literária é vista como um agenciamento que transcende a materialidade do texto, envolvendo-se em um processo contínuo de criação e desconstrução, onde significados são perpetuamente reconfigurados. Os enunciados em destaque não existem isoladamente, mas sim em constante diálogo com outros agenciamentos, formando uma rede de interações que se estendem além do texto para englobar o coenunciador, o enunciador, e o contexto cultural e social. Neste sentido, a enunciação literária em análise, como um corpo sem órgãos, se caracteriza por sua abertura e multiplicidade, capaz de engendrar novas conexões e significados. As residências empáticas, exemplificadas por

S.O.P.H.I.A., são apresentadas como a materialização de agenciamentos no contexto da vida cotidiana. Elas incorporam uma série de tecnologias automatizadas e inteligentes que respondem dinamicamente às necessidades e desejos de seus habitantes, adaptando-se continuamente para proporcionar conforto e eficiência. A descrição de S.O.P.H.I.A. sugere uma entidade que, além de gerenciar tarefas domésticas, é capaz de se conectar em um nível mais pessoal com os usuários, antecipando suas preferências e criando um ambiente que reflete suas individualidades. As residências empáticas funcionam na ordem de sistemas abertos e dinâmicos, capazes de reconfiguração e adaptação. Nesse sentido, desafia as noções tradicionais de passividade e fixidez de um espaço habitacional. Os enunciados nos possibilitam identificar uma instância, S.O.P.H.I.A., que tem um entendimento do mundo como composto por entidades interconectadas que estão em constante evolução, onde o significado e a função emergem da interação entre diferentes componentes. Isso significa que S.O.P.H.I.A. nos convida a repensar as relações entre humanos e não-humanos, sujeitos e objetos, destacando a capacidade que ambos possuem de influenciar e serem influenciados dentro de redes complexas de relações. Isso aponta para uma visão de mundo mais integrada e dinâmica, onde as fronteiras entre o orgânico e o inorgânico, o animado e o inanimado, se tornam cada vez mais fluidas.

Multiplicidades, linhas de fuga, estratos e segmentos, intensidades, para Deleuze e Guattari (1995, p.19), a literatura é um agenciamento. Considerá-la assim é assumirmos que a enunciação literária não busca fechar o sentido em si, mas “*agrimensurar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.*” É nesse exercício de tomar criticamente a literatura que podemos considerá-la um tipo de enunciação que se desencadeia em raízes fasciculadas, em oposição com o sistema-raiz, aquele que detém um tronco originário de fundação do sentido e das conexões. O sistema-radícula pressupõe o fim de uma raiz principal, que dá lugar a múltiplas raízes que não estão em concorrência e nem ocupam uma grandeza de protagonismo. O Real, a Verdade,

a Unidade aparecem, assim, como um passado perdido, levando-nos a compreender que a sua busca é um exercício incansável que renderá em resultados que podem ter empenho retórico, mas pouco valor significativo, se a busca é resgatar a unidade maior que conduz o sentido de uma obra literária. A unidade, assim, terá serventia no exercício de dobragem, frente às multiplicidades de um enunciado. Contudo, deve-se ter a consciência crítica de que “*toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação.*” (Deleuze e Guattari (1995, p21)). Nesse sentido, o exercício crítico é fazer o múltiplo, a partir da enunciação literária, em uma lógica que os autores denominam de rizomática. Um rizoma consiste em uma haste subterrânea, de formas muito distintas, em que na extensão superficial ramificam sentidos na forma de concreções insólitas diversas, o que podemos observar nos enunciados em destaque abaixo, extraídos do conto *Polaroide*, de Bras (2021, p. 35):

Ele esbarrou em mim propositadamente, foi até o balcão, pediu um chope e na volta falou em meu ouvido, estou com a foto, quer ver?

A música, a multidão, o álcool, o fumo...

Eu estava atordoado com o labirinto de sensações, mas entendi muito bem.

Antes de sumir na multidão, Aleijadinho disse mesmo que estava com a foto.

Tomás me abraçou por trás e beijou minha bochecha.

Perguntou se eu queria uma cerveja.

Contei a ele o que havia acontecido um minuto antes.

Tomás odiava Aleijadinho, mas respirou fundo, controlou o ciúme e disse, não adianta a gente tentar tapar o sol com a peneira, você precisa conversar com o filho da puta e descobrir o que ele quer.

Não sei se eu quero ver essa foto, eu respondi.

Tive que gritar em seu ouvido, porque *Under pressure* estava fazendo as paredes tremem.

Os enunciados literários destacados acima possibilitam uma compreensão de como narrativas e interações humanas se desdobram em múltiplas direções, sem necessariamente convergir para um único ponto de verdade ou realidade. A cena apresentada é rica em elementos que evocam uma multiplicidade de sensações: a música, a multidão, o álcool, o fumo. Esses elementos não competem entre si por protagonismo, ao contrário, coexistem e se entrelaçam, criando uma experiência que é vivida de maneira intensa e multifacetada pelo protagonista. Essa experiência reflete o conceito de sistema-radícula, onde a multiplicidade e a diversidade são características intrínsecas. A interação entre as personagens, especialmente a troca envolvendo a foto, simboliza a busca por uma unidade ou verdade subjacente que possa explicar ou dar sentido às suas relações e conflitos. No entanto, essa busca por uma unidade centralizadora é frustrada num mundo onde a verdade é fragmentada e distribuída em múltiplas raízes. A realidade, assim como a cena descrita, é composta por uma série de narrativas e perspectivas que não se submetem a uma ordem hierárquica ou a uma única interpretação. A ideia de dobragem frente às multiplicidades sugere um esforço de compreensão e adaptação à complexidade do mundo, reconhecendo que a unidade, se existe, não reside em uma grande verdade ou significado absoluto, mas na capacidade de navegar e dar sentido à diversidade das experiências humanas. Na cena narrada, a decisão do protagonista de enfrentar ou não a revelação prometida pela foto de Aleijadinho representa essa tentativa de dobragem, de lidar com as múltiplas camadas de significados que compõem sua realidade. Através do prisma do sistema-radícula, a cena descrita transcende a busca por uma narrativa linear ou unificadora, abraçando a complexidade e a multiplicidade das experiências humanas. As interações entre as personagens, os estímulos sensoriais do ambiente e o dilema central em torno da foto refletem a natureza intrinsecamente distribuída e não hierárquica da realidade. Nesse contexto, a unidade não é um destino a ser alcançado, mas uma ferramenta para navegar na constante dobragem das múltiplas camadas da existência humana.

A METAFICÇÃO: INTERAÇÃO ENTRE FICÇÕES E REALIDADES

Além da FCB e da Filosofia, optamos por incluir a metaficção como uma categoria que compõe o quadro hermenêutico selecionado para a análise dos enunciados literários de nossa amostra. Entendemos que o discurso literário em questão pode ser abordado sob uma perspectiva metaficcional. Bernardo (2010) descreve a metaficção como um fenômeno estético autorreferencial no qual a própria ficção se duplica, refletindo sobre si mesma ou satisfazendo a si própria. Considerando a rápida transformação do mundo contemporâneo, as técnicas narrativas tradicionais, que tratam a obra como um mundo à parte da realidade do leitor, não conseguem mais capturar a complexidade das relações humanas. Isso resulta em um desconforto que nos leva a uma consciência da crise, na qual lutamos para organizar as diversas informações que compõem a subjetividade da experiência ficcional.

Navas (2009, p. 88) contribui para essa reflexão, ao considerar que a metaficção como: uma tentativa de encontrar um modo estético de lidar com as novas experiências de vida do homem moderno, experiências estas que revelam desordenadas por um poder comunal ou transcendente, a que apenas a arte, de forma não problemática, pode conferir uma certa ordem consoladora.

A autora identifica uma característica fundamental da metaficção: a presença de enunciados que apresentam múltiplas vozes entrelaçadas, manifestando-se por meio de diálogos fragmentados, monólogos incompletos e frases interrompidas. Esses elementos formam um mosaico memorial que serve como o único fio condutor da narrativa. É o caso dos enunciados extraídos do conto *Presentinhos*, extraídos de Brás (2021, p. 27):

Cheiros.
Aromas e fragrâncias.
Fedor.
Memória tem nariz?

Juro que a minha tem um narigão.
Principalmente a memória de longo prazo.
Ela é bastante seletiva e funciona basicamente com o olfato.
O cheiro das coisas e das pessoas ocupa todo o meu passado.
Quando penso na melhor época da minha vida, fico surpresa.
Não lembro o rosto das pessoas, sua voz.
Não consigo recuperar mentalmente o modelo ou a cor das roupas.

Os enunciados do trecho acima apresentam uma narrativa que se articulará em fragmentos de memória, em que cada um convida o coenunciador a desdobrar cenografias para compor o mosaico de lembranças do personagem-enunciador. O enunciador que é apresentado na narrativa tem como característica insólita memorizar o cheiro dos eventos vividos. Contudo, ele não detém apenas a habilidade de catalogar o cheiro das coisas, mas de retomar pela memória a sensação subjetiva do cheiro nos eventos vividos, lembrando detalhes do perfume das coisas a sua volta. O cheiro pode ser compreendido como um dispositivo narrativo que desestabiliza a linearidade temporal e a coesão da narrativa, introduzindo uma dimensão sensorial que transcende a potência semântica das palavras. As descrições de cheiros realizadas pelo enunciador podem evocar memórias específicas no coenunciador em uma experiência imersiva insólita, já que o cheiro surge como um elemento que perturba a ordem estabelecida, introduzindo o estranho no cotidiano e desencadeando memórias que alteram a percepção da realidade. É a natureza ilusória e maleável da memória que garante a introdução do estranho no familiar, da metaficção no insólito. As memórias, mesmo aquelas que parecem mais certas e definidoras, são suscetíveis de serem reimaginadas ou distorcidas, destacando a natureza construída da realidade e da identidade pessoal em um desdobrar de planos ficcionais.

Em textos metaficcionalis, a linguagem transcende sua função meramente representativa no nível do significante. Ela se torna um processo de criação de significados que se desdobra desde a escolha das palavras pelo enunciador até a interpretação e reconstrução semântica pelo coenunciador. Hutcheon (1984) sugere que a metaficção é, essencialmente, ficção que reflete sobre si mesma, incorporando comentários ou elementos que apontam para sua própria natureza narrativa ou linguística. Ressalta que toda ficção se utiliza da linguagem como meio de apresentação. Entretanto, na metaficção, a distinção entre o mundo ficcional do texto e o mundo do coenunciador não é tão clara. Quando o coenunciador se depara com textos metaficcionalis, ele é inserido em um universo que é apresentado como fictício, porém os enunciados presentes demandam sua participação ativa na criação de significados, envolvendo seu intelecto, imaginação e emoções. Nessa dinâmica paradoxal, o texto metaficcional atrai o leitor de maneira bilateral: enquanto reflete sobre si mesmo, também busca estabelecer uma conexão direta com o coenunciador. Essa relação peculiar confere ao texto uma qualidade narcísica, onde a autorreflexão coexiste com a orientação voltada para o coenunciador, como podemos observar nos enunciados extraídos do conto *Revolução do zíper*, de Brás (2021, p. 78):

Fim o caralho, a cabaça, ó meus irmãos, que a revolução está só começando, ride ridentes, sorride sorridentes, quem manda nesta História sou eu, se a realidade política contradiz a fantasia poética, pior pra realidade política, neste espaço eu faço e desfaço, **fim** a cabaça, o caralho, ó minhas irmãs, contra o mal-mau eu convoco o bem-bom, estão percebendo o tremor de terra, a dança da pajelança-criança, ride ridentes, sorride sorridentes, do fundo do mato-virgem vem Macunaíma, herói de nossa gente, trazendo a pandemia-utopia, rejeitando o voto e o serviço militar obrigatórios, (...)

O fragmento em destaque é parte do conto que introduz um planeta Terra alternativo que possui seres humanos governados por um poder totalitário mundial que torna todos os ambientes transparentes. Não há opacidade no mundo criado pelo enunciador, o que torna a sociedade sempre vigiada e obediente. Contudo, a força de resistência para essa ditadura da

transparência é a beleza do opaco e do escuro. Enquanto o Estado Único busca recursos para garantir a permanência da civilização na beleza translúcida da transparência, o enunciador faz parte das células de resistência que buscam tornar opaco esse cenário cristalino. O trecho que destacamos acima representa o instante em que o enunciador atrai o coenunciador para esse jogo de resistir a um mundo governado pela clareza absoluta. O trecho apresentado exhibe características metaficcionalis, uma vez que enunciados desdobram múltiplas camadas de reflexão sobre a natureza da narrativa, bem como a relação entre autor, narrador e personagem, e a interação entre ficção e realidade. A metaficção, em sua essência, conscientiza o leitor sobre o ato de leitura e a construção da narrativa, questionando e brincando com as convenções literárias. O enunciado *quem manda nesta História sou eu* explicita uma autorreflexividade característica da metaficção, em que o enunciador não apenas reconhece sua existência dentro de uma construção literária, mas também reivindica poder sobre essa realidade narrativa, sublinhando a artificialidade da história e a liberdade do autor/narrador em moldá-la. Esse reconhecimento da própria ficcionalidade desafia a fronteira entre a criação literária e o mundo real, uma marca registrada da metaficção e da literatura do insólito. Ao mencionar *a realidade política contradiz a fantasia poética, pior pra realidade política*, o texto reflete sobre a tensão entre o mundo ficcional e o mundo real, uma preocupação central da metaficção. Essa passagem sugere que, dentro do espaço literário, a ficção possui uma primazia sobre a realidade, podendo reconfigurá-la ou contestá-la. Isso aponta para a capacidade da literatura de criar universos alternativos e questionar, criticar ou oferecer perspectivas novas sobre a realidade. Ainda, o uso direto de vocativos, *ó meus irmãos, ó minhas irmãs*, funciona como uma quebra da quarta parede, envolvendo o coenunciador diretamente na narrativa e borrando as linhas entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Essa estratégia metaficcional intensifica a consciência do leitor sobre o ato de leitura e a natureza construída da narrativa, enquanto promove uma reflexão sobre o papel do

leitor na dinâmica de negociação dos sentidos do texto. Por fim, a invocação de Macunaíma, *herói de nossa gente*, trazendo a *pandemia-utopia*, é um exemplo de como a metaficção pode reconfigurar elementos culturais e míticos, inserindo-os em contextos novos ou alternativos para explorar questões contemporâneas. Essa reimaginação de figuras míticas dentro de uma nova narrativa questiona e expande suas significações tradicionais, enquanto reflete sobre a capacidade da ficção de reinterpretar e ressignificar a cultura.

Navas (2009) destaca que nos textos metaficcionais, o enunciador direciona a atenção do coenunciador para o processo de escrita, seja por meio de eventos narrativos internos, seja ao expor os sistemas ficcionais e linguísticos da obra. Isso faz com que o ato de narrar se torne uma atividade compartilhada, com o enunciador assumindo o papel de coautor ao contribuir para a construção dos significados do texto. Assim, a metaficção envolve um processo de desfamiliarização em relação ao uso da linguagem por parte de todos os envolvidos. O coenunciador é conduzido aos bastidores da construção narrativa e convidado a participar ativamente dela, exigindo uma atenção renovada e uma postura mais ativa durante a leitura, como podemos observar nos enunciados extraídos do conto *Manifestação*, em Brás (2021, p. 46):

Mais forte que a vontade é a luxúria, porém mais forte que a luxúria é a força da gravidade.

Queria escapar, viajar até a Nebulosa de Órion e reencontrar tua família, mas continua trancafiado, tragicamente entranhado na Terra. Relógios, calendários, mil anos, dois mil anos, após três mil anos do sono mais profundo você brota do chão, mas ninguém percebe, ninguém se espanta, porque você é invisível & inaudível, porque eles estão envolvidos demais com a própria insatisfação, porque você é o último deus que sobreviveu, o último que despertou, meio afro meio índio, numa época que despreza qualquer delírio sobrenatural que não possa ser domesticado & transformado num parque temático.

O fragmento apresentado pode ser tomado como um exemplo de metaficção atravessada pelo insólito. A narrativa apresenta-se como uma atividade ficcional conscientemente compar-

tilhada entre o enunciador e o coenunciador. A menção à *Nebulosa de Órion* é um desejo de escapismo, contrastando com a inevitável gravidade que prende o enunciador à Terra, apresentando o insólito, ao mesmo tempo que questiona a própria realidade e a capacidade da ficção de transcender os limites do mundo material. Há, por parte do enunciador, um discurso que se situa nas fronteiras entre ficção e realidade e convida o coenunciador a participar ativamente na construção de significados. Através deste prisma, desdobra-se uma dualidade entre luxúria e a gravidade, por exemplo, no trecho em que inicia com uma reflexão sobre a natureza humana, colocando a luxúria e a gravidade como forças metafóricas que transcendem a vontade individual. Esta dualidade não apenas estabelece um cenário de conflito interno, mas também serve como metáfora para o processo criativo - a luxúria representando o desejo ardente de criar e a gravidade, as limitações impostas pela realidade e pela condição humana. Outra condição articulada pelo enunciador é o desejo de escapismo, na referência à *Nebulosa de Órion* e ao desejo de reencontrar *tua família*, que simboliza uma busca por transcendência e conexão, temas recorrentes na literatura que refletem sobre a natureza da existência e o anseio por algo além do tangível. Este elemento também ressalta a capacidade da ficção de proporcionar um escape, enquanto simultaneamente critica a incapacidade da sociedade contemporânea de se maravilhar com o insólito ou o sobrenatural. Por fim, identificamos que a condição de ser *invisível & inaudível* remete à marginalização e ao esquecimento, tanto em um contexto social quanto literário. O enunciador, ao se identificar como o *último deus que sobreviveu*, meio afro meio índio, evoca questões de identidade, colonialismo e a erosão de culturas e crenças pela homogeneização cultural e pelo capitalismo. A metaficção, neste contexto, serve como um veículo para explorar a própria natureza da narrativa e da criação literária. O trecho conscientemente chama atenção para si mesmo como uma obra de ficção, ao mesmo tempo que reflete sobre os limites e possibilidades da literatura fantástica.

Hutcheon (1984) discute duas formas de metaficção: a narcisista explícita e a narcisista implícita. Na primeira, os textos revelam a consciência sobre sua condição ficcional, seja através de alegorias dentro da narrativa ou pela manipulação da linguagem. Já na segunda, essa auto reflexão é mais sutil e internalizada, não sendo necessariamente evidente para o coenunciador. Em outras palavras, os textos narcisistas explícitos reconhecem abertamente sua natureza como obras literárias, discutindo seus próprios processos narrativos e a interação com o coenunciador. Por outro lado, há textos que exploram o poder das palavras e sua capacidade de criar um mundo fictício mais vívido do que a realidade empírica que conhecemos.

Um exemplo notável que reflete a visão da autora sobre a metaficção é apresentado por Bernardo (2010). Ele destaca a obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, como um exemplo produtivo desse tipo de narrativa. Neste romance de cavalaria, o coenunciador é convidado a participar de um jogo onde o protagonista justifica suas derrotas como resultado de tramas malignas de inimigos encontrados em suas aventuras. Em um episódio emblemático, "*O mestre das marionetes*", Dom Quixote atribui seu próprio delírio aos supostos encantadores, explicando assim sua alternância entre a ficção e a realidade. Embora esses supostos vilões pareçam malévolos, na verdade, eles desempenham o papel de garantir a coexistência das diferentes narrativas e realidades que se entrelaçam na história.

Para Bernardo (2010), a ideia de realidade é, em última análise, apenas uma narrativa específica sobre o Real. A representação da realidade não busca simplesmente reproduzi-la, mas sim reinterpretá-la e transformá-la. Assim, a metáfora revela que nossas percepções da realidade são moldadas por discursos e conceitos. O conceito de realidade, portanto, é visto como uma construção linguística flexível, sujeita a interpretações variadas que geram diferentes camadas de ficção. Na metaficção, essas camadas ficcionais surgem como uma série de realidades

aninhadas, semelhantes às bonecas russas. Nesse contexto, tudo no universo metaficcional é multifacetado, e *Dom Quixote* exemplifica essa condição de forma marcante: objetos comuns, como moinhos de vento, estalagens e animais, adquirem características de exércitos, castelos e seres mágicos. Isso resulta em uma fluidez conjectural que transcende os temas do livro para abranger questões mais amplas da vida, da morte, do amor, dos valores e da justiça, como podemos observar nos enunciados extraídos do conto *Saltos altos*, em Brás (2021, p. 95):

O aviso chega por zapzap, apenas sete letras, o máximo desabrochando do mínimo, sete pancadinhas na lâmina de cristal líquido, delicados psius que chegam pra arrepiar, sejamos sinceros, um aviso desnecessário, do tipo sádico:

é *amanhã*

Babel põe de lado o smartphone, se limpa, veste a calcinha só com um dedo, veste a calça e dá descarga, mas o jato de água falha e tudo fica do jeito que estava: marrom avermelhado.

Antes de responder à ameaça, Babel fica admirando a sala desarrumada, a beleza dos badulaques feios, da poeira frouxa nas revistas enjoadas, da luz do crepúsculo, principalmente da luz do crepúsculo na parede, nas retinas de Babel.

O fragmento em destaque apresenta um enunciador que se dedica em elaborar um conceito de realidade como uma construção linguística, explorando a flexibilidade e a multiplicidade de construções pela lente da metaficção. A narrativa, ao mesmo tempo íntima e fragmentada, serve como um microcosmo para discutir as camadas de ficção que compõem nossa percepção da realidade, remanescente das bonecas russas, onde cada camada revela uma nova dimensão, uma nova realidade encapsulada dentro da outra. O início do trecho, com o aviso chegando por *zapzap*, situa o coenunciador em uma realidade contemporânea, reconhecível pela referência ao aplicativo de mensagens. A escolha de palavras como *sete pancadinhas na lâmina de cristal líquido* eleva um acontecimento cotidiano a uma experiência quase tátil e sonora, enfatizando como a linguagem molda nossa percepção dos eventos. Este momento encapsula a ideia de

que a realidade é, de fato, uma série de percepções filtradas através da linguagem, cada palavra escolhida cuidadosamente para construir e comunicar uma experiência específica. A menção de *sete letras* e a subsequente descrição detalhada do que é essencialmente um simples aviso por mensagem de texto exemplifica a natureza metaficcional do texto. Aqui, o ato de narrar se dobra sobre si mesmo, convidando o coenunciador a considerar não apenas a história que está sendo contada, mas como essa história é contada. A realidade do aviso — *é amanhã* — é mínima em conteúdo, mas máxima em implicação, desdobrando-se em camadas de significado e antecipação que transcendem o texto literal. Nesse sentido, a sequência que segue, com Babel se vestindo e enfrentando a falha da descarga, introduz uma realidade física e imediata que é ao mesmo tempo grotesca e banal. Este momento, embora aparentemente desconectado do aviso inicial, serve para aprofundar a realidade construída pelo enunciador, oferecendo uma visão íntima e pouco glamourosa de sua existência. A realidade aqui é construída não apenas pelas ações de Babel, mas pela descrição visceral e detalhada dessas ações, pintando uma cena que é inegavelmente real para o enunciador, mesmo que seja filtrada através da narrativa.

Dessa maneira, conforme discutido por Bernardo (2010), a metaficção revela sua produtividade como um arcabouço interpretativo ao categorizar uma multiplicidade de perspectivas narrativas, cada uma adequada a diferentes facetas de um personagem fictício. *Dom Quixote*, por exemplo, é retratado ora como herói, ora como palhaço, ora como sábio, ora como louco, ora como santo, ora como desequilibrado. Sua jornada, documentada em uma variedade de livros, reflete uma tolerância notável em uma época marcada pela intolerância na Espanha. Além de oferecer diferentes visões dentro da narrativa, o livro convida os leitores de sua época a reconsiderarem sua própria realidade como parte integrante da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, por fim, que a intersecção entre a Análise do Discurso de orientação francesa, especialmente a abordagem proposta por Maingueneau (2006), que se concentra na prática de enunciação e discurso, e as formações discursivas da FCB, da Filosofia e da Metaficção potencializam as possibilidades de negociações de sentido de nossa amostra selecionada. Consideramos, todavia, que a estratégia empregada não propõe uma metodologia de análise exclusiva apenas para nossa amostra, mas a muitos discursos literários do século XXI que possuem o insólito como direcionamento estético.

As formações discursivas da FCB nos possibilitaram verificar como a enunciação literária em análise articula as mudanças culturais, científicas e tecnológicas em relação às transformações na psiquê humana em condições sociais e culturais desafiadoras. O rizoma, por outro lado, eleva o enunciado literário à lógica do agenciamento maquínico, quer seja, enunciados que funcionam como um organismo que detém um corpo sem órgãos a ser preenchido, feito e desfeito na coenunciação. Por fim, a metaficção nos possibilita compreender o discurso literário como camadas ficcionais em série, alinhando realidades na lógica das bonecas russas. Nesse contexto, o universo metafictional considera o Real como uma complexidade multifacetada e intangível, cabendo ao enunciador desdobrá-lo em camadas com o intuito de uma aproximação possível de seu todo-complexo.

ARTIGO RECEBIDO A
25/05/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

REFERÊNCIAS

- Bernardo, G. (2010). *O livro da metaficção*. Tinta Negra Bazar Editorial.
- Bras, L. (2012). *Convite ao mainstream*. In.: Jornal Rascunho. Disponível em: <https://rascunho.com.br/colunistas/ruido-branco/convite-ao-mainstream/>
- Bras, L. (2021). *Symetrias Dyssonantes*. Líquido Editorial.
- Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso* (Trad. Fabiana Komesu. 2 ed). Contexto.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1ª ed.). Editora 34.
- Hutcheon, L. (1984). *Narcissistic Narrative: the metafictional paradox*. Methuen.
- Lemos, C. S. (2018). *Menina bonita bordada de entropia*. In.: Oliveira, N. *Fractais Tropicais* (pp. 70-79). SESI-SP.
- Maingueneau, D. (2006). *Discurso literário*. Contexto.
- Matangrano, B; Tavares, E (2018). *Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fanatismo*. Arte & Letra.
- Navas, D. (2009). *Narcisismo discursivo e metaficção: Antonio Lobo Antunes e a revolução do romance*. Scortecci.
- Roberts, A. (2018). *A verdadeira história da ficção científica: do preconceito à conquista das massas* (Trad. Mário Molina). Seoman.

Argumentação e Escola Sem Partido: debatendo a factualidade da hegemonia esquerdista

Argumentation and Non-Partisan School: debating the factuality of leftist hegemony

**DA SILVA, LUCAS
PEREIRA**
lucas.pereira.silva@usp.br

Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo (Brasil)
Bolseiro da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (nº do processo: 88887.824478/2023-00)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1670-8129>

PALAVRAS-CHAVE:
Argumentação Prática;
Argumentação Epistêmica;
Desacordo Epistêmico;
Argumentário;
Escola Sem Partido.

RESUMO: O Escola Sem Partido tem sido um objeto de tematização na esfera midiática brasileira desde a primeira metade dos anos 2000. Ao longo da disputa, foi tornando-se relevante o debate que se dava em torno de certos pontos de desacordo entre aquilo que favoráveis e contrários ao ESP concebiam como factual, dando origem a disputas subsidiárias ao debate como um todo. Isso posto, temos como objetivo neste artigo analisar a dinâmica de refutação de um dos argumentos do enquadramento do problema acerca da proposta original de implementação do ESP. Para isso, mobilizamos discussões sobre argumentação epistêmica (Toulmin, 2006[1958]; Toulmin; Rieke; Janik, 1984[1978]), argumentação prática (Gonçalves-Segundo, 2023; Fairclough; Fairclough, 2012), argumentário (da Silva, 2022; da Silva; Gonçalves-Segundo, 2024; Gonçalves-Segundo, 2023; 2024; Plantin, 2008[2005]; Grácio, 2015), questão argumentativa (Grácio, 2013; Plantin, 2008[2005]; Gonçalves-Segundo, 2020) e questão argumentativa subordinada. Para nossa análise, utilizamos a reconstrução de dois argumentos derivados de e reconstruídos a partir de recortes de um conjunto de textos que versam sobre o ESP, que, analiticamente, nos permite observar a dinâmica argumentativa do argumentário (da Silva, 2022) da disputa. Resultados apontam para um movimento de levantar questionamentos acerca daquilo que originalmente foi perspectivado como não tensionado, permitindo-nos flagrar como distintas discursividades perspectivam o real a partir de seus compromissos de valor.

KEY-WORDS:
Argumentação Prática;
Argumentação Epistêmica;
Desacordo Epistêmico;
Argumentário;
Escola Sem Partido.

ABSTRACT: The Non-Partisan School has been a topic of discussion in the Brazilian media sphere since the early 2000s. Throughout the debate, discussions around certain points of disagreement between what supporters and opponents of ESP considered factual became increasingly relevant, giving rise to subsidiary disputes within the larger debate. In this article, we aim to analyze the dynamics of refutation of one of the problem-framing arguments around the original proposal to

implement the NPS. To this end, we draw on discussions of epistemic argumentation (Toulmin, 2006[1958]; Toulmin, Rieke, & Janik, 1984[1978]), practical argumentation (Gonçalves-Segundo, 2023; Fairclough & Fairclough, 2012), argumentative script (da Silva, 2022; da Silva; Gonçalves-Segundo, 2024; Gonçalves-Segundo, 2023, 2024; Plantin, 2008[2005]; Grácio, 2015), argumentative question (Grácio, 2013; Plantin, 2008[2005]; Gonçalves-Segundo, 2020), and subordinate argumentative question. For our analysis, we use the reconstruction of two arguments derived from and reconstructed based on excerpts from a set of texts discussing the NPS, which, analytically, allows us to observe the argumentative dynamics of the argumentative script (da Silva, 2022) within the dispute. The results indicate a movement towards raising questions about what was originally viewed as uncontested, allowing us to capture how different discursivities view reality based on their value

INTRODUÇÃO

Desde meados dos anos 2000, o movimento Escola Sem Partido (ESP) tem se configurado como um tema de debate de notável relevância na esfera pública, consolidando-se como objeto de disputas em diferentes âmbitos. Em particular, o ESP ganhou visibilidade ampliada no espaço midiático contemporâneo brasileiro a partir de sua formalização como Projeto de Lei em 2016, propondo mudanças significativas em documentos oficiais da educação. Esse cenário evidencia a pluralidade de agentes sociais que, na posição de argumentadores, articulam perspectivas diversas acerca dos rumos da educação brasileira, refletindo sobre as possíveis direções a serem adotadas com base nas proposições do ESP e as implicações que delas podem advir. Ressalta-se, sobretudo, a centralidade dessa discussão no espaço público, na medida em que possui o potencial, em um contexto deliberativo, de reconfigurar a compreensão da educação no país e de influenciar a conduta de certos agentes – notadamente os professores – no ambiente escolar, em conformidade com os valores que passam a ser legitimados.

Esse debate, ao longo de seu desdobramento, suscitou o surgimento de diversos posicionamentos, tipicamente polarizados entre os favoráveis e os contrários à possibilidade de implementação do Projeto de Lei. Antes de se chegar ao estágio de debate sobre a pertinência de sua implementação, porém, salta-nos aos olhos a importância de observar como que a proposta se origina, na medida em que ela deve responder a uma exigência (Gonçalves-Segundo, 2023; Bitzer, 1980). Diante disso, portanto, interessa-nos, neste artigo, jogar luz sobre e analisar a dinâmica de refutação de um dos argumentos do enquadramento do problema acerca da proposta original de implementação do ESP.

Para isso, mobilizaremos discussões sobre argumentação epistêmica (Toulmin, 2006[1958]; Toulmin; Rieke & Janik, 1984[1978]), argumentação prática (Gonçalves-Segundo, 2023; Fairclough & Fairclough, 2012), argumentário (da Silva, 2022; da Silva & Gonçalves-Segundo, 2024; Gonçalves-Segundo, 2023, 2024; Plantin, 2008[2005]; Grácio, 2015), questão argumentativa (Grácio, 2013; Plantin, 2008[2005]; Gonçalves-Segundo, 2020) e questão argumentativa subordinada. A fim de darmos cabo a nossa análise, utilizaremos a reconstrução de dois argumentos derivados de e reconstruídos a partir de recortes de um conjunto de textos que versam sobre o ESP, que, analiticamente, nos permite observar a dinâmica argumentativa do argumentário (da Silva, 2022) da disputa.

Isso posto, o presente artigo se organiza da seguinte forma: na primeira seção, discutimos acerca do conceito de questão argumentativa, da proposta de desdobramento em problema epistêmico e problema prático, bem como acerca do conceito de exigência, pertinente para o enquadramento do problema acerca da disputa em torno do ESP; na segunda seção, apresentamos alguns conceitos importantes para o empreendimento analítico, como (i) as configurações funcionais epistêmica e prática do argumentar, (ii) o conceito de argumentário, para tratar da dinâmica de repositório dos argumentos organizados em rede, e (iii) a discussão sobre esquemas argumentativos, pertinentes para o entendimento da reconstrução de argumentos que apresentam certa recorrência. Na terceira seção, discorreremos acerca da dinâmica entre argumentos epistêmicos e práticos, com especial atenção para um recorte da rede de argumentos analisada em da Silva (2022), a fim de lançar luz sobre a dinâmica de refutação interna de aspectos construídos como factuais por parte de apoiadores da proposta do ESP; na sequência, tecemos as considerações finais, finalizando com as referências.

1. ESCOLA SEM PARTIDO E ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA: QUESTÃO ARGUMENTATIVA E MOTIVAÇÕES PARA AGIR

O Escola Sem Partido tornou-se um tema de considerável discussão, em torno do qual diferentes argumentadores articulam e defendem seus pontos de vista. Esse processo de apresentação e sustentação de um posicionamento é viabilizado pela identificação de um problema em disputa, ao qual distintos argumentadores respondem com base em seus valores e suas perspectivas. Para uma compreensão mais aprofundada dessa dinâmica argumentativa, é fundamental mobilizarmos as noções de **Questão Argumentativa**, bem como as distinções entre **Problema Epistêmico** e **Problema Prático**, categorias que permitem delimitar os tipos de desafios e as respostas envolvidos no debate.

Entendemos que **Questão Argumentativa** “consiste na delimitação temática em que diferentes possibilidades de perspectivação são dialeticamente concebíveis” (da Silva, 2022, p. 60). Nesse sentido, dada a natureza essencialmente marcada pelo dissenso, que caracteriza a atividade argumentativa (Grácio, 2010; Plantin, 2008[2005]; Gonçalves-Segundo, 2020), **Questões Argumentativas** configuram-se como “possibilidades de representação dos pontos de desacordo sobre os quais recai o ato de defesa de um ponto de vista” (da Silva, 2022, p. 60). Trata-se, pois, de uma questão que:

abordada argumentativamente, significa que as partes convocarão um conjunto de considerandos que reforcem a sua perspectiva e que eventualmente enfraqueçam a perspectiva oposta. A questão transforma-se, por desmultiplicação de considerandos, em algo mais lato (um assunto) e os recursos invocados para estabelecer e fazer prevalecer uma posição em detrimento da outra surgem como argumentos na medida em que se pretendem relevantes para a questão a tratar e preferíveis relativamente a posições alternativas (Grácio, 2013, p. 44).

Com base nessa concepção de Grácio, Gonçalves-Segundo (2020) propõe que **Questão Argumentativa** corresponde a um recorte temático permeado pelo dissenso, no qual diferentes possibilidades de resposta são possíveis. Cada uma dessas respostas configura-se, por sua vez, como uma **Alegação** – Teses de natureza avaliativa ou descritiva, quando voltadas a **Problemas Epistêmicos** –, ou como uma **Proposta de Ação** – Teses de caráter prescritivo, quando voltadas a **Problemas Práticos**.

Problemas Epistêmicos referem-se a “problemas que se centram em concepções de realidade, ou seja, perspectivas relativas a modos de ver e compreender o funcionamento da sociedade, da natureza, do comportamento humano, da semiose, dentre inúmeros outros possíveis objetos de tematização” (Gonçalves-Segundo, 2020, p. 240). Em outras palavras, ele se constitui “a partir de um recorte acerca de uma discussão de interesse coletivo para a qual são possíveis diferentes respostas, sob a forma de **Alegação**, que instancia uma descrição ou uma avaliação de um dado objeto” (da Silva, 2022, p. 61). Toda **Alegação** é discursivamente orientada, na medida em que se apoia em um conjunto de representações e de valores de uma determinada discursividade, à qual um conjunto de argumentadores está vinculado (Gonçalves-Segundo, 2020).

Seguindo a premissa de que **Questões Argumentativas** constituem um recorte temático que permite a emergência de diferentes perspectivas, **Problemas Práticos** podem ser orientados tanto para as alternativas quanto para as motivações subjacentes a uma determinada ação:

No primeiro enquadramento, há um acordo prévio sobre os Objetivos a serem perseguidos e, portanto, algum nível de consenso sobre o estado-de-coisas futuro visado. [...] O segundo enquadramento envolve a discussão sobre a implementação de uma Proposta de Ação, ou seja, de um projeto de mudança de realidade que se encontra pautado e será debatido à luz tanto de sua pertinência, produtividade, compatibilidade e efeitos em relação aos Objetivos e Valores dos grupos envolvidos na interação, o que inclui os modos

pelos quais eles hierarquizam suas prioridades, quanto de sua necessidade, na medida em que pode, inclusive, haver desacordo quanto à leitura das Circunstâncias, ou seja, da avaliação do estado-de-coisas presente (Gonçalves-Segundo, 2019, p. 15-16).

A análise realizada em nossa pesquisa de mestrado (da Silva, 2022) nos permite observar a saliente natureza prática que circunscreve a polêmica em torno do ESP. Tal constatação se sustenta na medida em que a discussão sobre o ESP passou a ser tematizada, de maneira mais acentuada, a partir da possibilidade de implementação de Projeto(s) de Lei inspirado(s) no Movimento – que data da primeira metade dos anos 2000. Ao longo de nossa extensa investigação, identificamos três **Problemas Práticos** que orientam a discussão ao longo do tempo. As **Questões Argumentativas** que os representam são (da Silva, 2022, p. 61):

- i. O QUE DEVE SER FEITO PARA RESOLVER OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL?
- ii. O ESCOLA SEM PARTIDO DEVE SER IMPLEMENTADO?
- iii. A DISCUSSÃO ACERCA DO ESCOLA SEM PARTIDO DEVERIA ESTAR ACONTECENDO?

A polêmica se instaura a partir da interpretação da realidade que sugere a existência de uma suposta doutrinação ideológica em andamento no sistema de ensino brasileiro, seguida pela proposição de que a implementação do ESP representaria uma solução viável para esse problema. Posteriormente, após diversos revezes, a própria legitimidade da discussão em torno do ESP começa a ser questionada. Ao longo desses desdobramentos, é possível identificar pontos de desacordo relacionados à factualidade das premissas assumidas para que tais questões sejam levantadas. Nesses casos, emergem argumentos epistêmicos orientados à defesa de perspectivas distintas, formuladas em resposta a um desacordo específico.

É justamente sobre essa dinâmica de desacordo epistêmico que nos debruçaremos neste artigo, especialmente no estágio inicial da disputa; isto é, no estágio de enquadramento do problema, que pode ser expresso pela **Questão** (i) acima. Julgamos pertinente recorrermos ao conceito de **Exigência**.

Remontando a estudos de Bitzer (1980, 1968), Gonçalves-Segundo (2023) se debruça sobre o conceito de **Exigência**, caro aos estudos da argumentação prática, definindo-o como envolvendo “uma condição factual e determinados interesses” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 99). O autor complementa ainda ao afirmar que “é apenas na relação entre os ditos interesses e as condições factuais que a exigência se constitui” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 101). As **Condições Factuais** podem ser entendidas como aquilo (construído como algo) que independe da subjetividade de um sujeito, ao passo que **Interesse** consiste em desejos, aspirações e necessidades que, em face das **Condições Factuais**, podem fazer emergir motivações e propósitos (Gonçalves-Segundo, 2023).

Ao longo de sua trajetória de criação, desenvolvimento e inserção no espaço de debate público, o ESP evoluiu de um movimento inicialmente apoiado por alguns pais e responsáveis para um Projeto com estatuto de Lei, tendo também passado pela fase de Associação, fundada por Miguel Nagib, em 2015, então Procurador do Estado de São Paulo (da Silva, 2022). Nos estágios iniciais dessa discussão, que gradualmente ocupou a arena pública, os atores sociais envolvidos ecoavam argumentos ancorados em uma mesma discursividade, com um denominador comum em sua interpretação do estado-de-coisas presente da educação brasileira: a necessidade de mudança.

Conforme expresso em editorial da Gazeta do Povo de 2014, *a ideologização no ensino e a doutrinação política em sala de aula tomaram uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema, e as tentativas de submeter a educação a um pensamento único* estariam intimamente ligadas às ideias de Gramsci, cujos princípios estariam sendo inseridos na educação brasileira por intermédio dos pensamentos de Paulo Freire. Menos de uma semana depois, o mesmo jornal publicou um artigo de opinião assinado por Carla Pimentel, então vereadora em Curitiba pelo PSC. Embora o texto critique alguns aspectos do editorial, a autora acaba por se basear nas mesmas motivações, como o – suposto – *problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, o espetáculo antirrepublicano do aparelhamento político e ideológico do sistema de ensino*, além da crítica *a burocratas e professores que usurpam o direito que temos de ensinar aos nossos filhos o que é certo e errado em matéria de moral*.

Podemos observar, nesse sentido, assumindo esses casos como exemplares daquilo que ocorre na instanciação de outros posicionamentos análogos, que atores favoráveis ao ESP assumem como factual que há um movimento ativo de domínio do ambiente da escola para fins político-partidário-ideológicos, que isso se daria por diversos meios, dentre os quais o principal seria o domínio das mentes dos estudantes, o que suscitaria o interesse de fazer com que esse suposto movimento cessasse. É a partir, portanto, da assunção de que essa dominação existe e que se deseja que ela seja interrompida que há o movimento de propor aquilo que supostamente poderia interromper esse processo em andamento e responder à **Questão** O que deve ser feito para resolver os problemas educacionais no Brasil?, a saber: a implementação do ESP.

Mais adiante, retornaremos a esse ponto, ao focarmos sobre o ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação.’ Passaremos, agora, à discussão pertinente para nosso empreendimento analítico.

2. CONFIGURAÇÃO FUNCIONAL, ARGUMENTÁRIO E ESQUEMA ARGUMENTATIVO: DEBATENDO CONCEPÇÕES DA REALIDADE E MOTIVAÇÕES PARA AGIR DA REDE DE ARGUMENTOS

Na **Argumentação Epistêmica**, a atividade argumentativa é orientada ao convencimento. Conforme proposto por Gonçalves-Segundo (2019), o convencimento refere-se à atividade que busca gerar adesão de um público a determinadas concepções de realidade, isto é, a teses de natureza descritiva e avaliativa. Esse processo de adesão às concepções apresentadas pelo argumentador está vinculado, entre outros fatores, à consistência do movimento argumentativo, sendo essa consistência determinada pela “força variável do elo entre Dados e Alegação, por meio da Garantia, considerando a adequação de possíveis Refutações e a confiabilidade das Bases” (Gonçalves-Segundo, 2019, p. 111). Esses elementos constituem o *layout* originalmente proposto por Toulmin (2006[1958]) e por Toulmin, Rieke & Janik (1984[1978]) para análise de argumentos.

O *layout* de Toulmin é composto por, no mínimo, três componentes: a **Alegação**, os **Dados** e a **Garantia**. **Alegação** corresponde a um ponto de vista apresentado como uma possível resposta a um ponto de desacordo, que pode ser interpretado como um **Problema Epistêmico**. **Dados**, de forma prototípica, não geram tensão dialógica local; ou seja, são construídos e apresentados como se fossem amplamente aceitos, projetando-se um acordo prévio. **Garantia**, por seu turno, opera como um mecanismo que permite a passagem dos **Dados** para as **Ale-gações**. Diferente de **Dados** e de **Ale-gações**, a **Garantia** consiste em “regras, princípios, licenças de inferência ou o que quisermos, desde que não sejam novos itens de informação” (Toulmin, 2006[1958], p. 141)¹.

1. Não adentraremos nas minúcias do *layout* toulminiano, uma vez que foge ao escopo deste trabalho.

Fairclough & Fairclough (2012) argumentam que a essência do raciocínio prático reside na ponderação de fatores que influenciam a viabilidade da tomada de decisão. Em uma situação que exige uma resposta sobre como agir em uma determinada circunstância, é possível avaliar tanto as formas de alcançar os objetivos estabelecidos quanto selecionar a melhor ação entre as alternativas possíveis. Assim, o raciocínio prático está intimamente vinculado a escolhas de ação e às razões que justificam o agir.

Ao traçar um paralelo com o raciocínio epistêmico, os autores ressaltam que os propósitos em cada caso se diferenciam, conduzindo à busca por conclusões de natureza distinta. Como destacam os próprios autores:

O raciocínio epistêmico é guiado por uma busca ou necessidade de conhecimento, enquanto o raciocínio prático é guiado por um desejo ou necessidade de ação apropriado. Há, portanto, uma diferença fundamental de propósito e uma diferença correspondente no tipo de conclusão a que se chega: uma conclusão sobre o que devemos fazer, ou que seria bom fazer (uma conclusão normativa), à luz de nossas circunstâncias e de nossos objetivos, e uma conclusão sobre o que é (provavelmente) verdadeiro (uma conclusão descritiva), em vista do que sabemos (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 35, tradução nossa).

No campo da **Argumentação Prática**, a atividade argumentativa é direcionada à persuasão. A persuasão, nesse contexto, refere-se à atividade que busca gerar a adesão de um público, com o objetivo de influenciar decisões favoráveis ou desfavoráveis a um possível projeto de intervenção na realidade – dentre outros que competem pela mesma possibilidade no espaço dialógico –, ou, ao menos, fazer com que tal projeto seja considerado plausível. Essa atividade argumentativa, que visa a adesão a um projeto de intervenção no curso da realidade proposto por um argumentador, está ligada, entre outros fatores, à consistência que o movimento argumentativo demonstra. Essa consistência se refere “à força do elo entre Valores, Consequências e Circunstâncias que envolvem a Ação proposta no que tange aos Objetivos colocados à delibe-

ração” (Gonçalves-Segundo, 2019, p. 11). Esses elementos são constitutivos do *layout* proposto por Fairclough e Fairclough (2012) para a análise de argumentos em contexto de deliberação política.

Em seu extenso trabalho sobre argumentação prática, Gonçalves-Segundo (2023) chama atenção para pontos de contato entre os domínios da **Argumentação Epistêmica** e da **Argumentação Prática**. Nas palavras do autor:

[...] raciocínios argumentativos epistêmicos podem ser mobilizados para sustentar ou refutar raciocínios argumentativos práticos. Além disso, argumentos práticos também envolvem compromissos epistêmicos, uma vez que as razões (premissas e garantias) que o constituem envolvem crenças (por exemplo, na factualidade de uma relação causal, como observamos nos argumentos pragmáticos) e que a produção de tais argumentos pressupõem dadas obrigações dialéticas (por exemplo, a obrigação de defender as premissas e/ou a garantia/presunção, se questionadas) (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 93).

O pesquisador nos apresenta uma relação muito importante e que nos interessa aqui: quando diante de um desacordo, ainda que certos elementos e componentes comumente sejam tidos como dados – isto é, factuais –, na dinâmica de sustentação de um ponto de vista, é preciso reconhecer que parte desses pontos acordados que são tidos como pontos de partida podem ser – e comumente o são – questionados. Isso nos coloca diante do fato de que, numa dinâmica de defesa de determinadas **Teses**, algumas **Premissas**² e **Garantias** podem, também, ser colocadas em xeque e fazer suscitar uma argumentação subordinada.

Essa dinâmica de surgimento de **Questões Argumentativas** subordinadas é especialmente relevante quando se trata de uma investigação no nível do **Argumentário** (da Silva, 2022; da Silva & Gonçalves-Segundo, 2024; Haynal, 2023; Gonçalves-Segundo, 2024) – como se deu em nossa pesquisa de mestrado (da Silva, 2022) da qual deriva parte deste artigo. Como discutido originalmente por Grácio (2015) e Plantin (2008[2005]), **Argumentário** consiste na rede de argumentos que tipicamente são recrutados em uma determinada controvérsia. Como é mais

2. Na teoria da argumentação, o termo **Premissa** pode se referir tanto aos **Dados** quanto às **Garantias** no modelo toulminiano. De modo geral, **Dados** podem ser considerados equivalentes às **Premissas**, enquanto as **Garantias** correspondem às **Premissas Presuntivas**.

3. Para uma discussão mais detalhada sobre o processo de reconstrução dos argumentos enquanto unidades do **Argumentário**, cf. da Silva & Gonçalves-Segundo (2024).

claramente pautado por Plantin (2008[2005]), os argumentos, como unidades do **Argumentário**, não são frutos da criatividade plena do ator social em posição de argumentador, mas, sim, recrutado e estrategicamente perspectivado a cada instância, havendo traços característicos que possibilitem sua identificação, ainda que sejam recrutados em momentos distintos, em diferentes gêneros, em diferentes lugares. As unidades do **Argumentário** – os argumentos – são reconstruções do analista³ que se dão por meio do reconhecimento de relações parafrásticas (Gonçalves-Segundo, 2024), reconhecimento este que se calca nas distintas realizações, levando em consideração as concretizações e as elaborações textuais às quais se tem acesso em um determinado *corpus*.

Temos mobilizado, no âmbito do Projeto DIA – Discurso, Interação e Argumentação em Mídias Digitais (da Silva, 2022; da Silva & Gonçalves-Segundo, 2024; Gonçalves-Segundo, 2024; Haynal, 2023), os estudos de **Esquema Argumentativo** para a reconstrução dos argumentos candidatos a **Argumentário**. Nas palavras de Gonçalves-Segundo (2024, p. 184), “basear-se em uma teoria de esquemas argumentativos consistiu em um passo inicial fundamental, até para conseguirmos controlar o tipo de conteúdo implícito relevante para a reconstrução de cada argumento”.

Esquemas Argumentativos são definidos como “padrões inferenciais abstratos, nos quais uma conclusão é justificada com base em uma relação inferencial específica” (Macagno & Walton, 2018[2019], p. 154). Em outras palavras, eles constituem raciocínios recorrentes que fundamentam o ato de argumentar. É relevante destacar que um esquema argumentativo não deve ser compreendido em termos de sua realização linguística; como aponta Gonçalves-Segundo (2022, p. 108), “um esquema argumentativo é um construto, em princípio, desancorado de uma situação real de produção, que pode ser aplicado em um dado texto monologal ou dia-

logical, de modo a dar forma lógica e material ao elo entre um conjunto específico de razões e a tese”. Dessa forma, **Esquemas Argumentativos** antecedem a manifestação linguística, por meio da qual geralmente acessamos a racionalidade subjacente. O autor complementa: “tais esquemas atuam como ‘moldes’ consolidados discursivamente para atribuir plausibilidade às teses por meio da relação que se constrói entre o que se quer defender como resposta à questão argumentativa e o que se apresenta como razão (premissa + garantia) para sustentá-la” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 147). Neste artigo, interessa-nos, especialmente, dois tipos de esquema: o **Esquema por causa-efeito** e o **Esquema instrumental de raciocínio prático**.

Trataremos primeiramente do **Esquema instrumental de raciocínio prático**, dada sua centralidade na rede de argumentos em torno do ESP. Remontando à proposta de Fairclough & Fairclough (2012), são cinco os componentes que integram tal esquema, a saber: **Circunstâncias** (ou, como temos assumido, **Premissa Circunstancial**), **Objetivos** (**Premissa de Objetivo**), **Valores** (**Premissa de Valor**), **Premissa Meio-Fim** (em nossa pesquisa, temos assumido o termo **Garantia**), e **Proposta de Ação** (ou, como temos preferido, **Tese**).

As **Circunstâncias** consistem na leitura do estado-de-coisas de modo a perspectivá-lo de maneira que seja tido como indesejável, inaceitável ou, ao menos, aprimorável (Gonçalves-Segundo, 2019, 2023). Os **Objetivos**, por sua vez, consistem em um estado de mundo que se almeja; remontando a Fairclough e Fairclough (2012), Gonçalves-Segundo (2023, p. 168) sintetiza que “a premissa de objetivo representa um imaginário, um mundo futuro possível no qual a exigência se encontra diluída ou resolvida; por conseguinte, a premissa de objetivo expressa a maneira como o mundo deveria estar no tocante ao objeto em discussão”. A **Proposta de Ação**, resposta à **Questão Argumentativa**, consiste no curso de ação proposto para que se chegasse àquele cenário descrito nos **Objetivos**, cuja ligação se dá pela **Garantia**, de modo que “como

4. Como defendido por Gonçalves-Segundo (2023, p. 171), considerando que os valores podem ser invocados “para rejeitar ou sustentar teses prescritivas, defendemos ser melhor tratar os valores no âmbito de um outro esquema argumentativo, independente, que pode justificar uma tese descritiva ou prescritiva e, portanto, sustentar subordinativamente premissas de distintos argumentos práticos”. Para mais detalhes, cf. seção 4.2.1.1 em Gonçalves-Segundo (2023).

Quadro 1 - Esquema instrumental de raciocínio prático

Fonte - Gonçalves-Segundo (2023, p. 172)⁵

5. Para uma discussão pormenorizada acerca da relação entre a exigência e a premissa circunstancial, cf. Gonçalves-Segundo (2023).

a proposta de ação é pensada como um meio capaz de afastar o ‘mundo’ da situação vigente e aproximá-lo da situação imaginária, podemos tratá-la como uma presunção de eficácia” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 172). Os Valores⁴ consistem na fonte que baliza o que pode ser considerado preferível, ideal. O Esquema instrumental de raciocínio prático abstrato é como segue:

<p>Premissa circunstancial: A situação p exhibe as características $\{a, b, c... z\}$, o que é considerado inaceitável, indesejável ou aprimorável (para o argumentador).</p> <p>Premissa de objetivo: É desejável que a situação futura O, um estado de mundo aceitável, desejável ou aprimorado, se estabeleça.</p> <p>Garantia (Meio-Fim) (presunção de eficácia): Implementar o curso de ação A removerá a exigência P e levará ao futuro imaginado O (ou: implementar o curso de ação A levará das circunstâncias aos objetivos).</p> <p>Tese prescritiva (ou Proposta de Ação): O curso de ação A deve ser implementado.</p>
--

O Esquema por causa-efeito, por sua vez, baseia-se na lógica de que um determinado resultado pode ocorrer ou não, dependendo da aceitação de um estímulo por parte de um argumentador. Como afirma Walton (2006, p. 100, tradução nossa), “significa dizer que um estado-de-coisas A causa outro estado-de-coisas B [de maneira] que A é algo que pode ser empreendido e, quando é empreendido (ou interrompido), então B também é empreendido (ou interrompido)”.

Trata-se de um vínculo causal que fundamenta argumentações que, entre outras possibilidades, “sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 300). Nessa esteira, conforme destacado por

Gonçalves-Segundo (2022), “em geral, costuma-se assumir que um dos dois polos é factual”, bem como “se defende a plausibilidade de uma causa a partir da constatação de um efeito ou, inversamente, a plausibilidade de um efeito a partir da factualidade de sua causa” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 185). O Esquema por causa-consequência abstrato é como segue:

Premissa de factualidade: A causa A é verdadeira

Garantia: Se a causa A é verdadeira, então o efeito B também é verdadeiro

Tese descritiva: O efeito B é verdadeiro.

Quadro 2 - Esquema por causa-efeito (da causa para o efeito)

Fonte - Gonçalves-Segundo (2022); Macagno (2015); Walton, Reed & Macagno (2008)

Feita essa breve discussão acerca dos conceitos pertinentes para esse trabalho, passaremos, a seguir, à análise.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE: ENTENDENDO A DISPUTA SOBRE A FACTUALIDADE DA DOCTRINAÇÃO

Ao longo de nossa pesquisa de mestrado⁶, dedicamo-nos a mapear a rede de argumentos que circulavam em torno do debate público acerca do ESP, tendo chegado a uma reconstrução do **Argumentário** da polêmica. Interessa-nos, aqui, especialmente, observarmos a dinâmica entre um dos argumentos do enquadramento do problema (da Silva, 2022) – a saber, o ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’⁷ –, comumente recrutado por atores favoráveis ao ESP, e o ‘Argumento da carência de critérios’, comumente recrutado por atores contrários ao ESP, sejam suas propostas, sua forma de perspectivar a realidade da escola no Brasil, dentre outros elementos.

6. O *corpus* originalmente utilizado na pesquisa de mestrado é constituído de 22 textos, entre editoriais e artigos de opinião. Uma vez que não nos deteremos aos detalhes de reconstrução dos argumentos que compõem o **Argumentário**, as remissões aos textos utilizados no processo de reconstrução serão localmente realizadas, bem como as referências se encontram na subseção de Fontes, ao final deste artigo.

7. Por uma questão de espaço, não nos deteremos aos detalhes do processo de reconstrução dos argumentos. Para uma leitura pormenorizada e detalhada de cada um dos argumentos que compõe o **Argumentário**, cf. da Silva (2022); para uma leitura orientada ao processo pormenorizado de reconstrução de argumentos candidatos ao **Argumentário**, cf. da Silva & Gonçalves-Segundo (2024).

8. Como mencionado anteriormente, o argumento que compõe o **Argumentário** é uma reconstrução analítica a partir de uma série de instâncias distintas do mesmo argumento. Para a reconstrução desse argumento como um todo, partimos de instâncias distintas encontradas em Nagib (2016), Saucedo (2017) e Constantino (2017, 2019). Para mais detalhes, cf. da Silva (2022). Focaremos, aqui, no estabelecimento das Premissas Circunstanciais.

Quadro 3 - Argumento da hegemonia esquerdista na educação

Fonte - da Silva (2022)

Como mencionamos na seção 1, a discussão acerca do ESP inicia-se a partir do momento que um conjunto de atores perspectivam o presente de maneira a concebê-lo como indesejável, inaceitável ou, ao menos, aprimorável. Com vistas a defender que seria necessária a implementação do ESP, atores favoráveis ao ESP tendem a recrutar, nesse momento inicial da discussão, três argumentos, a saber: ‘Argumento da modelagem de mentes’, ‘Argumento do abuso docente’, e ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’, sendo este último sobre o qual nos debruçaremos.

O ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’ configura-se como um dos pilares centrais da argumentação em defesa do ESP. Trata-se de um argumento amplamente recorrente e produtivo, uma vez que serve como uma forma de racionalizar as motivações de uma determinada comunidade, podendo manifestar-se de diversas formas e em diferentes contextos argumentativos. Reproduzimos o argumento reconstruído⁸ a seguir, bem como sua diagramação, para melhor visualização:

Premissa Circunstancial 1: Há uma hegemonia de esquerda nas escolas e universidades brasileiras.

Premissa Circunstancial 2: A esquerda realiza um processo de doutrinação ideológica.

Premissa de Objetivo: Deve haver pluralidade ao longo de todos os estágios da educação.

Garantia (Premissa Meio-Fim): O ESP garante que haja mais pluralidade nas escolas e nas universidades brasileiras, freando o processo de doutrinação ideológica.

Tese (Proposta de Ação): O ESP deve ser implementado.

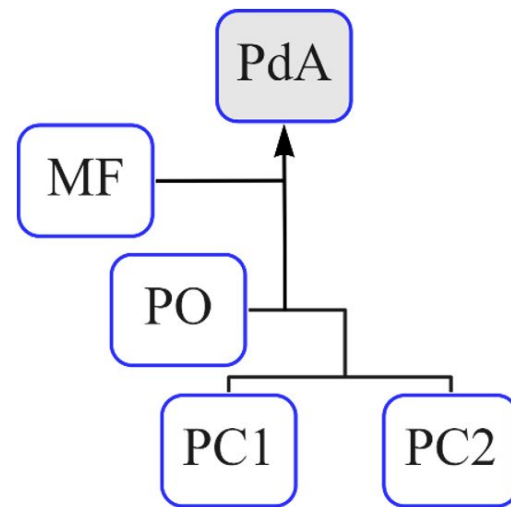


Figura 1 - Argumento da hegemonia esquerdista na educação

Fonte - da Silva (2022)

Esse argumento pode ser identificado em diversas instâncias ao longo dos anos. Em 2014, por exemplo, observa-se na afirmação de que “a ideologização no ensino e a doutrinação política em sala de aula tomaram uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema” (A Escola, 2014). Da mesma forma, em artigos de 2017, como o de Lhuba Saucedo, no qual se defende o seguinte: “Como esperar que a maioria dos professores, sabidamente de esquerda, reconheça o fenômeno da doutrinação ideológica nas escolas e universidades, que eles mesmos estão a promover?” (Saucedo, 2017), bem como o argumento reaparece em momentos posteriores, como em um artigo de 2019, de autoria de Constantino, que afirma: “a esquerda pretende substituir isso [as artes liberais] por uma mesa de bar, na melhor das hipóteses, ou num processo cruel de doutrinação ideológica, na mais provável delas” (Constantino, 2019).

O ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’, que pode ser apontado como o ponto central da origem da controvérsia, baseia-se em uma leitura da realidade que identifica nos

mecanismos administrativos das escolas e nos objetivos definidos nos planos educacionais a predominância de valores associados à ideologia de esquerda. Esse argumento sustenta ainda que a presença dessa suposta ideologia é hegemônica, no sentido de que determina e condiciona as dinâmicas na esfera social da educação, supostamente limitando ou excluindo outras perspectivas.

Essa suposta hegemonia esquerdista é frequentemente associada à ideia de doutrinação, sendo esta concebida como um mecanismo tanto de concretização quanto de manutenção daquela. Nesse sentido, argumenta-se que a hegemonia esquerdista teria se instalado no sistema educacional e que as práticas de doutrinação funcionariam como instrumentos de controle ideológico da esquerda. Contudo, tais afirmações são muitas vezes avaliadas como incoerentes quando confrontadas com a realidade que permeia e sustenta a esfera educativa no Brasil. Por exemplo, Sakamoto, em artigo publicado no Portal Uol em 2016, aponta que “o Escola Sem Partido afirma ter um batalhão de denúncias de doutrinação, mas publica apenas 33 em seu site (detalhe: o Brasil tem 45 milhões de estudantes)”. A partir desse dado, o articulista conclui ainda que “isso está muito longe de configurar uma tendência, que precisa de dados mais robustos e outros estudos comprovado [sic] que confirmem a hipótese” (Sakamoto, 2016). Além disso, Sakamoto sugere que, mesmo que houvesse uma intenção de estabelecer uma hegemonia esquerdista no Brasil, tal plano estaria longe de ser bem-sucedido, questionando a plausibilidade dessa teoria. Ele complementa: “e tem uma outra coisinha: se existe doutrinação esquerdista, ela está dando muito, mas muito errado. E uma pesquisa Datafolha de dois anos atrás e o próprio mapa eleitoral das últimas eleições registram um avanço da direita e um recuo da esquerda” (Sakamoto, 2016).

Paralelamente à contestação da factualidade da alegada hegemonia esquerdista, opositores ao ESP também buscam demonstrar a imprecisão e a indefinição do conceito de doutrinação. A vagueza que envolve tal noção é vista como uma abertura para práticas punitivas que poderiam surgir justamente pela ambiguidade e aleatoriedade de sua implementação. Maoski, em artigo publicado pela Gazeta do Povo em 2015, exemplifica:

Suponhamos que um aluno pergunte ao professor sua opinião sobre uma determinada política pública implementada por algum político em alguma esfera de governo. Ao dizer que concorda ou discorda por algum motivo, a fala do professor poderia ser enquadrada como incitação aos alunos para fazer parte de uma manifestação favorável ou contrária a um partido político. Isso nos leva ao problema de avaliar se um discurso é ou não doutrinário. Se eu ensinar sobre Marx, eu estou doutrinando ou não? Se eu falar sobre os crimes de Stalin, eu estou doutrinando ou não? Se eu falar sobre a pobreza na África, eu estou doutrinando ou não? Isso tudo é muito subjetivo e abre caminho para uma criminalização da atividade docente (Maoski, 2015, s.p.).

Samaili, em seu artigo publicado na Carta Capital, em 2016, também problematiza os mecanismos coercitivos projetados a partir de termos tão vagos, apontando para uma possível consequência negativa em caso de implementação de leis baseadas nesse conceito:

Mas o que é Escola sem Partido? Difícil mesmo é definir, por isso acaba transformando o tema em um debate um tanto esdrúxulo, em mais uma disputa polarizada e com espírito futebolístico. [...] Revelam a intolerância e o sentimento de vingança, que tem raízes sociais profundas. Temos que nos perguntar de onde tem vindo tanto ódio. E o ódio, como sabemos, é limitador e retrógrado (Samaili, 2016, s.p.).

Há ainda a possibilidade de entendermos essa imprecisão na definição dos elementos que legitimam a proposta como uma estratégia deliberada, que facilita mecanismos de expurgo e punição direcionados à figura docente. Em última análise, tal estratégia funcionaria como um desvio das questões estruturais mais relevantes, cuja ausência de enfrentamento contribui para a perpetuação do *status quo*. Isso foi sugerido por Schwarcz (2016), ao afirmar que “talvez o pior cenário do ‘Escola sem partido’ seja aquele propositadamente omitido. Ao criar um su-

posto bode expiatório adia-se, mais uma vez, um debate já muito atrasado e urgente entre nós, sobre a qualidade do ensino no Brasil e seus inúmeros desafios”.

Assim, à medida que diferentes posicionamentos favoráveis ao ESP foram tomando forma ao longo do debate, as leituras do estado-de-coisas presente passaram a ser reiteradamente refutadas por visões alternativas acerca dos mesmos eventos. Argumentadores contrários ao ESP passaram a articular movimentos argumentativos com o objetivo de enfraquecer a plausibilidade das **Premissas** e **Teses** que sustentam a legitimidade da proposta, e, em alguns casos, até mesmo a pertinência da própria discussão⁹. Em nossa extensa análise (da Silva, 2022), identificamos cinco argumentos que, em diferentes graus, questionam a validade e a factualidade dos posicionamentos favoráveis no estágio de enquadramento do problema, a saber: o ‘Argumento da não ingenuidade discente’, o ‘Argumento da não sistematicidade da doutrinação discente’, o ‘Argumento da contradição entre objetivos e essência’, o ‘Argumento da contradição do Projeto’, e o ‘Argumento da carência de critérios’, sendo este último nosso foco neste artigo e que reproduzimos sua forma reconstruída¹⁰ a seguir:

9. Para uma análise detalhada do questionamento dos reais problemas da educação no Brasil, cf. da Silva (2023).

10. Para a reconstrução desse argumento, partimos de instâncias distintas encontradas em Maoski (2015), Sakamoto (2016), Smaili (2016), Schwarcz (2016), Teixeira (2016), Fonseca (2016), Sabino (2018) e Santos (2018). Para mais detalhes, cf. da Silva (2022).

Quadro 4 - Argumento da carência de critérios

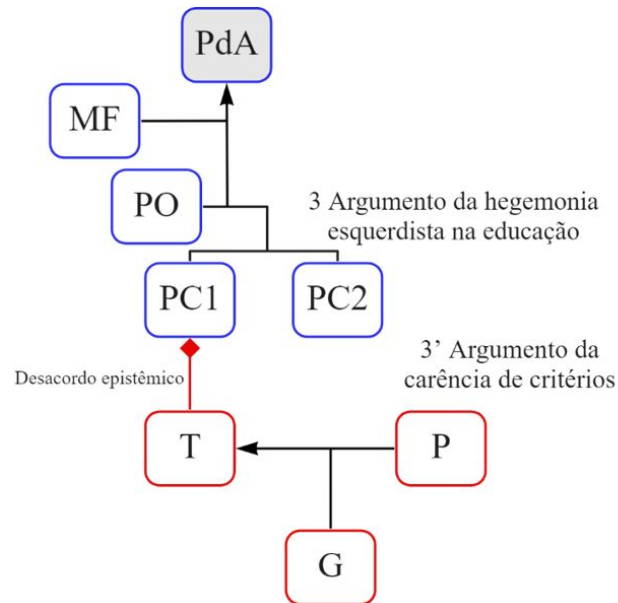
Fonte - da Silva (2022)

<p>Premissa de factualidade: O ESP não oferece critérios claros quanto ao que seria considerado doutrinação.</p> <p>Garantia: A ausência de critérios claros inviabiliza uma medição precisa do grau de doutrinação.</p> <p>Tese: Não há como afirmar que haja uma doutrinação esquerdista em todos os níveis de ensino.</p>

Apresentamos, na sequência, a diagramação desse argumento em articulação com o ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’:

Figura 2 - Relação entre Argumento da carência de critérios e Argumento da hegemonia esquerdista na educação

Fonte - da Silva (2022)



O 'Argumento da carência de critérios' configura-se como uma reconstrução de um raciocínio amplamente utilizado na argumentação contrária ao ESP. A ausência de critérios objetivos para mensurar a alegada hegemonia esquerdista, bem como a indefinição do que seria considerado doutrinação, são elementos frequentemente mobilizados nas premissas de diversos argumentos. Esses elementos são mobilizados para conferirem maior plausibilidade às teses defendidas pelos atores que se opõem ao ESP. Dada a recorrência dessa premissa, consideramos relevante uma análise mais aprofundada das formas pelas quais essa refutação da hegemonia e sua suposta doutrinação se manifesta nas diversas instâncias textuais.

(1) Suponhamos que um aluno pergunte ao professor sua opinião sobre uma determinada política pública implementada por algum político em alguma esfera de governo.

Ao dizer que concorda ou discorda por algum motivo, a fala do professor poderia ser enquadrada como incitação aos alunos para fazer parte de uma manifestação favorável ou contrária a um partido político. Isso nos leva ao problema de avaliar se um discurso é ou não doutrinário. Se eu ensinar sobre Marx, eu estou doutrinando ou não? Se eu falar sobre os crimes de Stalin, eu estou doutrinando ou não? Se eu falar sobre a pobreza na África, eu estou doutrinando ou não? Isso tudo é muito subjetivo e abre caminho para uma criminalização da atividade docente (Maoski, 2015).

(2) A doutrinação na educação é um bichinho pequeno, mas o Escola Sem Partido joga um forte holofote sobre ele e pede que olhemos a sombra – monstruosa, assustadora – projetada na parede.

Uma boa reportagem publicada, nesta sexta (24), no site da Nova Escola confirma essa impressão. São perguntas e respostas que apontam o óbvio: não há evidência consistente do problema.

O Escola Sem Partido afirma ter um batalhão de denúncias de doutrinação, mas publica apenas 33 em seu site (detalhe: o Brasil tem 45 milhões de estudantes). São elas, e uma pesquisa encomendada pela revista *Veja* em 2008, que sustentam as ações do movimento.

Isso está muito longe de configurar uma tendência, que precisa de dados mais robustos e outros estudos comprovado que confirmem a hipótese. E tem uma outra coisinha: se existe doutrinação esquerdista, ela está dando muito, mas muito errado. É uma pesquisa Datafolha de dois anos atrás e o próprio mapa eleitoral das últimas eleições registram um avanço da direita e um recuo da esquerda (Sakamoto, 2016).

(3) Mas o que é Escola sem Partido? Difícil mesmo é definir, por isso acaba transformando o tema em um debate um tanto esdrúxulo, em mais uma disputa polarizada e com espírito futebolesco. [...].

Os apoiadores do projeto dizem que a escola se transformou em um antro ou reduto de esquerdistas, e usam os mais absurdos adjetivos para denominar os que são contra o projeto.

[...]

Percebo também que muitos falam sem saber do que se trata. Outros tentam palpitar sobre o que é uma escola e não enxergam que ela é o lugar onde o ensino deve ser desenvolvido, onde nos formamos como pessoas, como profissionais e, sobretudo, como seres

críticos e capazes de fazer escolhas. Antes de escolher o que quero para mim, preciso conhecer. Ou será que vamos criar uma sociedade de insípidos, cujas escolhas estarão sempre fora de seu controle? (Smaili, 2016).

(4) Por isso, e em segundo lugar, os termos utilizados pelo projeto também revelam pontaria certa e alvo premeditado. Os autores abusam de vocábulos como “cooptar”, “incitar”, “aproveitar”, “propaganda político-partidária”, “preferências ideológicas” que constroem uma gangorra que verga só para um lado. Os professores são os algozes; os alunos, suas vítimas sacrificiais.

Aqui o jogo de palavras é claro. Mesmo assim, gostaria de indagar se existe algo ou alguém nesse mundo que seja “sem”? Esquerda e direita são termos polares e só existem quando colocados em relação; o crescimento de um afeta o outro; a falta de um lado, logo leva ao excesso do outro (Schwarcz, 2016).

(5) Talvez influenciada pelo acirramento político, a proposta de inclusão do Programa Escola sem Partido na LDB é um conjunto de medidas contrárias a uma suposta doutrinação política e moral empreendida por professores em sala de aula. Faço algumas críticas à iniciativa que tramita no Senado.

A primeira advém do fato de impor à escola que ensine a educação religiosa e moral da família. De qual família? Se a moral familiar provém, na maioria das vezes, da opção religiosa, é um equívoco supor que no país predomine um segmento. Mesmo nas denominações cristãs a heterogeneidade é a marca. A questão revela a contradição de um programa que diz defender “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico” (Teixeira, 2016).

(6) O debate sobre a necessidade de o Estado proteger os alunos da ideologia dos professores promete esquentar. Está nas mãos do ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal, a ação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação contra a “lei da escola livre”, aprovada em Alagoas neste ano e que propõe um sistema de “neutralidade política, ideológica e religiosa” nas escolas públicas do estado.

[...]

A imagem que o movimento faz do sistema de ensino é que ele está tomado por professores militantes que usam sua cátedra para impor aos alunos suas ideologias políticas de esquerda e suas opiniões acerca de sexualidade e gênero, temas especialmente sensíveis a

seus idealizadores. Cabe, então, perguntar: existe um problema de doutrinação no ensino brasileiro? E, se existe, qual é sua magnitude? São essas as perguntas necessárias para uma discussão realmente séria.

[...]

Um professor pode ser de esquerda e, ainda assim, não usar sua cátedra para fazer propaganda política e impor suas visões aos alunos de forma autoritária. Nada disso é para negar a existência de doutrinação em sala. Mas ela tem de ser distinguida de outros fenômenos e identificada em sua real extensão, coisa que ainda não se tentou fazer. O que é, afinal, doutrinação? (Fonseca, 2016).

(7) O projeto Escola Sem Partido tem como um dos seus objetivos impedir o doutrinamento ideológico no Ensino Básico. Contudo, a compreensão vaga do que é “doutrinamento ideológico” acaba por torná-lo um projeto que torna juridicamente insegura a profissão docente, em especial naquelas áreas que lidam com temas políticos e morais. A falta de clareza a respeito do que constitui essa doutrinação levará à arbitrariedade na avaliação da atuação do professor.

Por exemplo, em uma de suas versões, prevê-se a fixação em sala de aula de um cartaz com os deveres dos professores, dentre eles o de não incitar os “seus alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas”. Pense-se em uma aula cujo objetivo é esclarecer o que é política, ampliando a compreensão do termo para além do que chamamos hoje de política profissional, aquela feita pelos deputados e senadores. Política envolve, no seu sentido mais amplo, a deliberação acerca de como viveremos enquanto uma comunidade. A ação política, por sua vez, não tem em seu escopo somente o voto e a discussão na tribuna da Câmara. Quem participa da sua associação de bairro age politicamente, bem como quem participa de atos públicos. Isso não precisa ser dito para ser percebido.

Esse esclarecimento é uma incitação à manifestação? Ele pode levar o aluno a se fazer mais ativo politicamente, vendo nesse tipo de ação um meio legítimo para a defesa dos seus ideais (Santos, 2018).

(8) [...] porque afora as publicações, qual seria o método para assegurar o cabal cumprimento da lei, fosse ela aprovada? Contratar e disponibilizar um censor por sala de aula, que vigiaria o professor e aplicaria sanções caso ele resolvesse falar de Jean Bodin? Isso se parece muito com um negro período vivido na recente história deste País (Sabino, 2018).

Os excertos (1), (5), (7) e (8) constituem exemplos de instâncias textuais nas quais os articulistas procuram evidenciar a fragilidade da premissa de uma suposta doutrinação fundamentada em uma hegemonia esquerdista, utilizando questionamentos derivados da projeção de situações hipotéticas, porém factíveis. No excerto (3), e mais claramente no excerto (4), por outro lado, observa-se uma estratégia de explicitação da ausência de critérios, ao colocar em dúvida a possibilidade de existência de atores ou instituições que sejam genuinamente “sem partido”. Essa dinâmica destaca o mecanismo de atribuição da doutrinação ao exogrupo, com o propósito de fomentar um clima de polarização, comparável a uma lógica de jogo. A descrição apresentada em (7), por exemplo, configura um cenário que poderia ser facilmente reconhecido no contexto de uma sala de aula: dado que manifestações constituem um meio legítimo e amplamente conhecido de instigar autoridades a reconsiderar determinadas questões, não seria incomum que tal tópico fosse abordado no ambiente da escola.

Considerando que a escola não se encontra dissociada da realidade circundante e que é orientada por documentos oficiais que preveem a formação crítica e cidadã dos estudantes, o ato de se manifestar configuraria um tema legítimo para ser debatido no âmbito educacional. No entanto, como pertinentemente observado, a existência de um documento respaldado por lei que proíba a incitação dos alunos a participar de atos políticos e manifestações abre espaço para uma série de interpretações. Pode-se questionar, por exemplo, quais seriam os limites entre “incitar” e “apresentar”. Caso uma aula seja enquadrada na categoria de “incitação”, caberia perguntar se o problema reside na tentativa de sensibilizar os alunos sobre a possibilidade de manifestação ou na vinculação partidária do ato em questão. Em caso de dúvida, cabe o questionamento acerca de se a decisão sobre a penalização de tal prática estaria vinculada à intencionalidade do professor. Em caso positivo, seria possível se questionar, também, acerca de como essa intencionalidade seria mensurada e com base em quais critérios.

Assumindo diversas formas em diferentes argumentos, a falta de delimitação emerge como um fator preponderante ao analisarmos as posições contrárias ao ESP, sendo responsável por legitimar outros posicionamentos que compõem a rede de argumentos. Isso ocorre tanto por meio da refutação direta da argumentação favorável, como observamos nos argumentos aqui analisados, quanto ao estimular uma perspectiva alternativa à disputa, não raro culminando na proposta de não implementação do ESP. O ‘Argumento da carência de critérios’ assume, portanto, uma relevância central na construção de argumentos contrários ao ESP. Como o ESP se fundamenta originalmente na premissa de que haveria uma doutrinação em curso no sistema educacional, essa suposta doutrinação torna-se um dos principais fatores caracterizados como indesejáveis, justificando a proposição de sua implementação. No entanto, quando a própria existência dessa doutrinação é colocada em questão – ou seja, quando se discute se a doutrinação de fato ocorre –, instaura-se um **Problema Epistêmico** subsidiário, que, na dinâmica analisada, se revela como ponto crucial para a argumentação contrária. Nesse sentido, ao atacar a leitura da realidade que fundamenta a exigência por trás do raciocínio prático que sustenta um dos pontos de vista da polêmica, os críticos do ESP, em maior ou menor grau, acabam por deslegitimar o raciocínio subsequente como um todo. Em outras palavras, ao questionar a factualidade de um evento que serve como motivação, há uma tendência a anular as etapas subsequentes a essa leitura do estado-de-coisas.

Com base no princípio norteador de reconfigurar o que pode ser compreendido como realidade, os movimentos argumentativos contrários ao ESP tendem a questionar as categorias sobre as quais se estruturam as discursividades que legitimam essa proposta. Pode-se compreender, assim, que a resistência emerge de instâncias argumentativas epistêmicas, ancoradas na disputa promovida por determinados grupos e categorias sócio-linguístico-culturais na esfera pública – como evidenciam as disputas em torno de conceitos como “doutrinação”, “público

cativo”, “interferência estatal”, “abuso do poder docente”, dentre outras noções (da Silva, 2019). No caso aqui analisado, buscamos evidenciar uma dinâmica de desacordo e de refutação interna da premissa de que a hegemonia esquerdista fosse factual, o que representa apenas um pequeno recorte da argumentação contrária ao ESP, que é refutativa por excelência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos discutir acerca da dinâmica de desacordo sobre os elementos elígitos como factuais para sustentar a argumentação em torno da disputa do ESP. Para isso, mobilizamos os conceitos pertinentes ao entendimento da distinção entre argumentação epistêmica e prática, como elas se articulam às questões às quais respondem, bem como cada resposta é tipicamente recrutada a depender da natureza do problema, seja ele epistêmico ou prático. Discutimos ainda, mesmo que brevemente, como o conceito de argumentário é de fundamental importância para entendermos a dinâmica de argumento recrutado de uma rede de argumentos possíveis – entendendo, claro, que esses argumentos são reconstruções do analista –, sendo o foco, aqui, a dinâmica entre dois argumentos e, mais especificamente, a dinâmica de desacordo entre eles.

Embora o ESP tenha se originado como um movimento voltado a conquistar adeptos e criar uma coesão identitária entre aqueles que discordavam de determinadas práticas pedagógicas, sua transição para o estatuto de Projeto de Lei marcou o início de uma disputa prática mais ampla, com vistas a atingir o estágio de deliberação para implementação. Essa mudança é particularmente relevante, pois o estágio anterior à formalização legislativa revela os elementos que foram negativamente avaliados pelos atores sociais envolvidos. A compreensão dessas avaliações, que configuram as motivações, é fundamental para analisar o contexto que justificaria

a demanda pela implementação do ESP, o que, por seu turno, levou ao surgimento de posições outras que passaram a questionar a própria leitura da realidade da forma como estava se dando.

No caso escolhido para ser aqui analisado, podemos observar, portanto, um movimento de levantar questionamentos acerca daquilo que originalmente foi perspectivado como não tensionado, o que nos permite flagrar, portanto, como distintas discursividades perspectivam o real a partir de seus compromissos de valor, o que impacta na leitura do que é real, bem como no estabelecimento do que seria preferível.

REFERÊNCIAS

- Bitzer, L. F. (1968). *The rhetorical situation*. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- _____(1980). Functional communication: A situational perspective. In E. E. White (Ed.), *Rhetoric in transition: Studies in the nature and uses of rhetoric* (pp. 21–38). The Pennsylvania State University Press.
- da Silva, L. P., & Gonçalves-Segundo, P. R. (2024). Argumentário: uma proposta de reconstrução (da rede) de argumentos de uma controvérsia. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 24(1), 81–106. <https://doi.org/10.47369/eidea-24-1-4105>
- da Silva, L. P. (2023). Escola Sem Partido and the (real) problems of Brazilian education: An argumentative analysis. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, (12), 99–132. <https://doi.org/10.21747/21833958/red12a4>
- _____(2022). *Explorando o Argumentário: uma análise lógico-discursiva do debate público sobre o Escola Sem Partido* [Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2022.tde-02012023-123156>
- _____(2019). Escola Sem Partido: categorização e construção de referentes em textos opinativos. In P. R. Gonçalves-Segundo, A. M. Pedro, A. S. S. de Oliveira, A. M. Silva, G. Isola-Lanzoni, S. M. Kobayashi, & W. Weiss (Orgs.), *Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso* (pp. 276–294). FFLCH/USP. <https://doi.org/10.11606/9788575063910>
- Fairclough, N., & Fairclough, I. (2012). *Political discourse analysis: A method for advanced students*. Routledge.
- Gonçalves-Segundo, P. R. (2019). A configuração funcional da argumentação prática: Uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough (2012). *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 2(19), 109–137. <https://doi.org/10.17648/eidea-19-v2-2498>
- _____(2020). A configuração funcional da argumentação epistêmica: Uma releitura do layout de Toulmin em perspectiva multidisciplinar. *Bakhtiniana*, 15(3), 236–266. <https://doi.org/10.1590/2176-457347130>
- _____(2022). Lógica informal: Uma introdução aos procedimentos de análise e de avaliação dos argumentos. In I. C. M. D. Azevedo & R. Damasceno-Morais (Eds.), *Introdução à análise da argumentação* (pp. 101–134). Pontes Editores.
- _____(2023). *Argumentação prática: Teoria, método e análise* [Tese de livre-docência. Universidade de São Paulo].

ARTIGO RECEBIDO A
25/07/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

- Grácio, R. A. L. M. (2010). *Para uma teoria geral da argumentação: Questões teóricas e aplicações didáticas* [Tese de doutorado. Universidade do Minho].
- _____(2013). *Vocabulário crítico de argumentação*. Grácio Editor.
- _____(2015). *Argumentário*. In R. A. Grácio, *Vocabulário de argumentação*. Grácio Editor. <https://www.ruigracio.com/VCA/Argumentario.htm>
- Haynal, T. D. (2023). “Por quais estátuas os sinos do nosso luto dobram?”: *Construindo o argumentário do dissenso em torno de monumentos racistas e colonialistas no Brasil* [Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2023.tde-23052023-113031>
- Macagno, F. (2015). A means-end classification of argumentation schemes. In F. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *Reflections on theoretical issues in argumentation theory* (pp. 183–201). Springer.
- Macagno, F., & Walton, D. (2019). Argumentos de raciocínio prático: Uma abordagem modular. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 19, 140–184. <https://doi.org/10.17648/eidea-19-2448>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2005). *Tratado da argumentação: A nova retórica* (2a ed.). Martins Fontes. [Trabalho original publicado em 1958]
- Plantin, C. (2008). *A argumentação: História, teorias, perspectivas* (M. Marcionilo, Trad.). Parábola. [Trabalho original publicado em 2005]
- Toulmin, S. (2006). *Os usos do argumento* (2ª ed.). Martins Fontes. [Trabalho original publicado em 1958]
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2ª ed.). Macmillan Publishing Company. [Trabalho original publicado em 1978]
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge University Press.
- Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge University Press.

FONTES

Constantino, R. (2017, 13 de novembro). Zorra Total tenta ridicularizar Escola Sem Partido, mas cai no ridículo. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/zorra-total-tenta-ridicularizar-escola-sem-partido-mas-cai-no-ridiculo/>.

Constantino, R. (2019, 29 de janeiro). O ponto não é tirar totalmente a política das escolas e universidades. *Jovem Pan*. <https://jovempan.uol.com.br/opiniao-jovem-pan/comentaristas/rodrigo-constantino/rodrigo-constantino-o-ponto-nao-e-tirar-totalmente-a-politica-das-escolas-e-universidades.html>.

Fonseca, J. P. da. (2016, 12 de novembro). Opinião: escola sem partido é uma escola sem sentido. *Revista Exame*. <http://exame.abril.com.br/revista-exame/sem-partido-e-sem-sentido/>.

Maoski, F. (2015, 5 de novembro). Escola sem Partido, neutralidade e isenção. *Gazeta do Povo*. <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/escola-sem-partido-neutralidade-e-isencao-7p-zbkfb05wa0an1wgiztlir5e>.

Nagib, M. (2016, 26 de julho). O Escola sem Partido e seus inimigos. *Gazeta do Povo*. <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/o-escola-sem-partido-e-seus-inimigos-7z8wdjo5b8a-f27otsh8xx98un>.

Sabino, M. A. da C. (2018, 17 de maio). Escola sem partido: a mordada acadêmica. *JOTA*. <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/escola-sem-partido-a-mordada-academica-18052018>.

Sakamoto, L. (2016, 24 de junho). Escola Sem Partido: Doutrinação comunista, Coelho da Páscoa e Papai Noel. *UOL*. <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/06/24/escola-sem-partido-doutrinacao-comunista-coelho-da-pascoa-e-papai-noel/>.

Santos, R. B. (2018, 15 de julho). Leis não são meras pretensões nem são lidas apenas assim. *Gaúcha Zero Hora*. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2018/07/leis-nao-sao-meras-pretensoes-nem-sao-lidas-apenas-assim-cjjhjvu4a0qq301qonjzx7nvq.html>.

Saucedo, L. (2017, 20 de abril). Doutrinação esquerdista nas escolas: só não vê quem não quer. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/colunistas/giro-de-opiniao/doutrinacao-esquerdista-nas-escolas-so-nao-ve-quem-nao-quer-5ma7f50ht8em7kjitts6nx2ut/>.

Schwarcz, L. M. (2016, 2 de agosto). Jogo de soma 'sem': escolas com (muitos) partidos. *Nexo Jornal*. <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2016/Jogo-de-soma-%E2%80%98sem%E2%80%99-escolas-com-muitos-partidos>.

Smaili, S. (2016, 28 de julho). Como educadores, não podemos aceitar a Escola sem Partido. *Carta Capital*. <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/escola-sem-partido-como-educadores-nao-podem-aceitar>.

Teixeira, M. A. C. (2016, 11 de setembro). Programa Escola sem Partido está do lado do retrocesso. *Folha de S.Paulo*. <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811813-programa-escola-sem-partido-esta-do-lado-do-retrocesso.shtml?mobile>.

Polêmica e desacordo entre leitores de jornal *on-line*: um procedimento de análise para caracterizar a violência verbal

Controversy and Disagreement Among Online Newspaper Readers: An Analysis Procedure to Characterize Verbal Violence

**GALINDO, ADELMO
CORDEIRO**
adelmogalindo@usp.br

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, Brasil (2024)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0751-791X>

**GONÇALVES-SEGUNDO,
PAULO ROBERTO**
paulosegundo@usp.br

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, Brasil (2011)
Professor Associado na Universidade de São Paulo, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

PALAVRAS-CHAVE:
Desacordo;
Folha de S.Paulo;
Impolidez;
Polêmica;
Violência verbal.

RESUMO: Este artigo objetiva discutir um procedimento de análise da violência verbal, correlacionando aspectos interacionais e retórico-discursivos ligados às suas condições de emergência, especialmente a polêmica e o desacordo, e às suas formas de manifestação, em termos de impolidez e avaliabilidade. Em termos teóricos, tanto a concepção de polêmica quanto de desacordo e acordo encontram-se lastreadas em abordagens retóricas e discursivas (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2020; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Amossy, 2017; Neves, 2017). As manifestações de violência verbal considerarão a teoria da impolidez de Culpeper (1996, 2005, 2011) e os subsistemas de atitude e gradação do sistema de AVALIABILIDADE (Martin; White, 2005) na perspectiva sistêmico-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004). O corpus, selecionado para ilustrar o método, é composto de comentários do jornal Folha de S.Paulo on-line em torno da questão do aborto, um tema potencialmente polêmico. Resultados de análise iniciais têm mostrado a produtividade de nosso modelo para refinar a descrição dos atos de violência verbal. Temos observado a importância do desacordo entre valores e entre hierarquias de valores para a emergência de violência verbal e a alta incidência de instâncias de atitude ligadas a julgamentos de sanção social, escopadas por recursos de intensificação alta, como uma estratégia de avaliação em resposta aos desacordos.

PALAVRAS-CHAVE:
Disagreement;
Folha de S.Paulo;
Impoliteness;
Controversy;
Verbal violence.

ABSTRACT: This article aims to discuss an analysis procedure for verbal violence, correlating interactional and rhetorical-discursive aspects related to its emergence conditions, especially controversy and disagreement, and its manifestation forms, in terms of impoliteness and appraisal. Theoretically, the conceptions of controversy, disagreement, and agreement are grounded in rhetorical and discursive approaches (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2020; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Amossy,

2017; Neves, 2017). The manifestations of verbal violence will consider Culpeper's (1996; 2005; 2011) impoliteness theory and the attitude and graduation subsystems of the APPRAISAL system (Martin; White, 2005) from a systemic-functional perspective (Halliday & Matthiessen, 2004). The corpus, selected to illustrate the method, comprises comments from the online newspaper Folha de S.Paulo regarding the issue of abortion, a potentially controversial topic. Initial analysis results have shown the productivity of our model to refine the description of verbal violence acts. We have observed the importance of disagreement between values and value hierarchies for the emergence of verbal violence and the high incidence of attitude instances linked to judgments of social sanction, scoped by high intensification resources, as an evaluation strategy in response to disagreements.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral investigar as relações entre polemicidade, gestão de desacordos e violência verbal em comentários conversacionais em sites de jornais, focando na discussão de um procedimento metodológico multidisciplinar que busca articular conceitos retóricos, interacionais e linguísticos para descrever e explicar os atos de violência verbal em ambientes *on-line*. Para debater a pertinência da proposta, analisa-se especificamente uma cadeia de comentários extraídos em resposta a um artigo publicado pelo jornal *Folha de S.Paulo* sobre o caso de aborto de uma criança de 10 anos, vítima de estupro.

O aparato teórico-metodológico que fundamenta a análise que apresentamos neste trabalho está centrado nos conceitos de polêmica (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Amossy, 2017; Neves, 2017), desacordo (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2020), impolidez (Culpeper, 1996, 2005, 2016) e avaliatividade (Martin & White, 2005; Gonçalves-Segundo, 2011). Com base nessa articulação, a análise busca evidenciar as correlações entre os aspectos interacionais da polêmica e do desacordo com as estratégias de impolidez e as avaliações negativas que materializam essa violência nos comentários.

Organizamos o artigo da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos o aparato teórico que embasa o procedimento de análise a partir do qual desenvolvemos nosso estudo da violência verbal; na segunda seção, descrevemos o corpus analisado neste trabalho e, na terceira seção, desenvolvemos nossa análise dos comentários de internautas a um artigo do jornal *Folha de S.Paulo* sobre o aborto. Ao final, tecemos nossas considerações acerca da produtividade e da pertinência do aparato teórico e do procedimento de análise que apresentamos para o estudo da violência verbal.

1. APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A seleção do *corpus* que compõe este artigo tem como base o conceito de “polêmica” conforme proposto por Kerbrat-Orecchioni (1980), Amossy (2017) e Neves (2017). Os comentários de leitores extraídos da plataforma jornalística analisados foram escolhidos por estarem inseridos em um contexto polêmico relacionado à questão do aborto, por isso, julgamos pertinente situar esse conceito em nosso quadro teórico.

De acordo com a visão desses autores, a interação polêmica evoca o contexto de embate, de conflito bélico, transpondo para a argumentação comportamentos próprios desse cenário de guerra, no qual o propósito central é triunfar na batalha e derrotar o oponente. A esse respeito, Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 12) pontua que “O discurso polêmico é um discurso desqualificador. Isso significa que ele ataca um alvo [...] e investe todo arsenal de procedimentos retóricos e argumentativos no objetivo pragmático dominante de desacreditar o oponente e o discurso que ele sustenta”.

Nessa mesma linha, Amossy (2017) destaca que a polêmica funciona pela dicotomização de posicionamentos acerca de uma questão, como a legitimidade do aborto, e por um movimento de polarização não somente entre indivíduos, mas também entre grupos que sustentam ideias divergentes e antagônicas, o que frequentemente leva à desqualificação do outro como estratégia de afirmação do próprio argumento. Neves (2017) acrescenta que é relevante considerar também a repercussão pública e a propagação ampla e plausível da temática em discussão como fenômenos típicos da polêmica. Conforme Amossy,

É preciso ver que a polarização não provoca apenas um movimento de reagrupamento por identificação, ela trabalha também para “consolidar a identidade do grupo apresentando pejorativamente os outros” (Orkibi, 2008). Ela supõe a existência de um inimigo

comum a tal ponto que à estratégia de afirmação positiva se acrescenta “uma estratégia de subversão” que vem depreciar “o ethos de grupos, de ideologias e de instituições concorrentes” (King e Floyd, 1971, p. 244; tradução da autora). (Amossy, 2017, p. 58)

Diversos pesquisadores têm se debruçado sobre a questão da polêmica e da violência verbal em interações *on-line*, corroborando a perspectiva dos autores mencionados acima. Oliveira e Cabral (2020), por exemplo, situam as batalhas de MC como “rituais de violência e de disputa verbais” (p. 1.983), citando estudos de Bertucci e Boyer (2013), Moïse (2011) e Vettorato (2008). As autoras ressaltam que, na visão desses pesquisadores, a interação polêmica remete ao contexto de combate, de guerra, trazendo para a argumentação atitudes inerentes a esse cenário bélico em que o principal objetivo é vencer a batalha e eliminar o adversário.

Nesse sentido, Seara (2021) destaca que os comentários nas redes sociais configuram um “palco escancarado para o surgimento de manifestações insultuosas, convertendo-se em contextos em que a agressividade desempenha um papel principal e não marginal” (p. 395). A autora observa que a dimensão da polêmica é intensificada pela coconstrução dos comentários em cadeia, nos quais predominam ataques *ad personam*, presentes em insultos sexuais e vexatórios. Seara (2021) conclui que “instauram-se interações vertiginosas, num ritmo frenético de comentários, legitimando assim a hipótese colocada de que no palco mediatizado das redes sociais se assiste a uma banalização crescente da violência verbal” (p. 395).

O tema do aborto, estudado em nossa pesquisa, desperta nos leitores do jornal a necessidade de se posicionarem não apenas em relação ao teor do artigo, no caso do *corpus* que analisamos aqui, mas também em relação aos posicionamentos assumidos pelos próprios leitores, os quais podem ser compreendidos sob a ótica dos acordos e desacordos argumentativos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020[1958]) destacam que a dinâmica da argumentação pressu-

põe a existência de um orador e um auditório, o que se verifica mesmo quando essa interação é intermediada por plataformas e recursos digitais. De acordo com os autores,

tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo do auditório. Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2020[1958], p. 73)

Nessa perspectiva, os ouvintes (ou leitores, no caso de textos escritos) podem recusar as proposições apresentadas pelo orador (ou autor), gerando assim um desacordo. Isso pode ocorrer por não aderirem às premissas, por considerarem-nas unilaterais ou por perceberem-nas como tendenciosas (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2020, p. 73). Cabe ressaltar que, na visão de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020), o acordo constitui o ponto de partida, o alicerce sobre o qual o orador desenvolve sua argumentação. Assim, se não existir nenhum acordo entre o orador e o auditório, a argumentação torna-se inviável, pois carece de base de sustentação. Logo, se há argumentação, ainda que de caráter polêmico, entende-se que pode haver, em algum nível, acordo. Nos comentários analisados neste artigo, como evidenciamos na análise do *corpus*, é possível observar que a violência verbal tende a emergir em um contexto de polêmica e de desacordo valorativo entre os interlocutores que debatem o caso de aborto – sobre o qual repousa um acordo sobre sua factualidade –, objeto do artigo comentado por eles.

É oportuno salientar que concebemos a violência verbal em uma perspectiva mais abrangente em relação à impolidez, da qual trataremos a seguir, no sentido de que a violência verbal abarca outros aspectos, tais como *flaming* (Kayany, 1998), discurso de ódio (Melo, 2020), entre outros. Sendo assim, para este artigo, concentramos nossa análise em atos de violência verbal que coincidem com atos de impolidez nas interações entre os internautas que comentam o

artigo sobre o aborto. Como enfatiza Culpeper (1996), “O comportamento de polidez envolve, entre outras coisas, o reconhecimento de que o interlocutor é uma pessoa como você; o comportamento de impolidez nega esse reconhecimento” (p. 359).

De acordo com essa definição, os atos de violência verbal manifestam-se por meio dos atos de impolidez: estratégias de impolidez e subestratégias de impolidez positiva e negativa (Culpeper, 1996, 2005). Culpeper (1996) apresenta duas listas de subestratégias de impolidez (positiva e negativa) e de agressão à face, dispostas a seguir. Nessas listas, o autor destaca ações como insultar pessoas próximas, atacar crenças, depreciar papéis sociais, desacreditar a veracidade do que está sendo dito, negar a possibilidade de contra-argumentar, entre outras.

Quadro 1 – Estratégias de impolidez

Fonte - Culpeper (2005, pp. 41-44)

Estratégias de impolidez

- **Impolidez direta (*Bald on record impoliteness*):** o ato ameaçador da face (FTA) é realizado de forma direta, clara, inequívoca e concisa em circunstâncias em que a face não é irrelevante ou minimizada.
- **Impolidez positiva:** o uso de estratégias pensadas para causar danos à face positiva do destinatário.
- **Impolidez negativa:** o uso de estratégias pensadas para causar danos à face negativa do destinatário.
- **Impolidez indireta (*Off-record impoliteness*):** o FTA é realizado por meio de uma implicatura, mas de tal forma que uma intenção possivelmente atribuída supera claramente qualquer outra.
- **Retenção de polidez (*Withhold politeness*):** ausência de estratégia de polidez quando ela seria esperada.

Quadro 2 – Subestratégias de impolidez

Fonte - Culpeper (1996, pp. 357-358)

Subestratégias de impolidez positiva	Subestratégias de impolidez negativa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ignore, despreze o outro: não reconheça a presença do outro. ▪ Exclua o outro de uma atividade. ▪ Desassocie-se do outro: por exemplo, negue associação ou espaço comum com o outro; evite sentar-se junto. ▪ Demonstre desinteresse, desconhecimento, antipatia. ▪ Use marcadores de identidade inadequados: por exemplo, use título e sobrenome quando um relacionamento próximo é pertinente, ou um apelido quando um relacionamento distante é pertinente. ▪ Use linguagem obscura ou sigilosa: por exemplo, mistifique o outro com jargão, ou use um código conhecido por outros no grupo, mas não pela pessoa-alvo. ▪ Busque discordância: selecione um tópico sensível. ▪ Faça o outro se sentir desconfortável: por exemplo, não evite o silêncio, faça piada, ou puxe uma conversa fiada. ▪ Use palavras tabu: xingue, use linguagem abusiva, ou profana. ▪ Chame o outro por apelidos: use nomes depreciativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gere medo: fomente a crença de que uma ação prejudicial ao outro vai acontecer. ▪ Seja prepotente, zombe ou ridicularize: enfatize seu poder em relação ao outro. Seja desrespeitoso. Não trate o outro com seriedade. Desvalorize o outro (por exemplo, use diminutivos). ▪ Invada o espaço do outro: literalmente (por exemplo, posicionar-se mais próximo do outro do que o relacionamento permite) ou metaforicamente (por exemplo, pedir ou falar sobre informações que são demasiado íntimas dado o relacionamento). ▪ Associe explicitamente o outro a um aspecto negativo: personalize, use os pronomes “eu” e “você”. ▪ Evidencie o estado de devedor do outro.

De acordo com as estratégias e as subestratégias de impolidez (positiva e negativa) propostas por Culpeper, é possível perceber como elas podem ser identificadas nas interações sociodiscursivas como maneiras de negar o reconhecimento do outro como um semelhante, constituindo, assim, manifestações de violência verbal. As subestratégias apontam que a impolidez pode ser empregada de forma sistemática para atacar a face do interlocutor. Embora provisórias, como destaca Culpeper (1996, p. 357), as listas oferecem um ponto de partida para um estudo mais profundo da impolidez, considerando a dimensão contextual.

Ao apresentá-las, o autor enfatiza a relevância de se considerar o contexto para uma análise adequada das estratégias discursivas que podem, ou não, ser impolidas. As listas também evidenciam que a impolidez não ocorre de forma aleatória; ao contrário, ela é empregada estrategicamente na interação (Culpeper, 2005).

Contudo – assim como aponta a crítica de Bousfield (2008) em relação à classificação positiva ou negativa das estratégias de impolidez –, notamos que a distinção entre as subestratégias de impolidez positiva e as subestratégias de impolidez negativa, em alguns casos, ocorrem de forma diferente em relação ao que propõe Culpeper (1996). Algumas subestratégias de impolidez podem constituir tanto uma ameaça à face positiva quanto à face negativa do interlocutor, a depender do contexto interacional. Um exemplo disso seria a subestratégia “Seja prepotente, zombe ou ridicularize” (Culpeper, 1996, p. 358), classificada pelo estudioso inglês apenas como negativa. Sendo assim, embora adotando a classificação proposta por Culpeper (1996), não a tomaremos de forma estática na análise do *corpus* apresentado neste artigo.

Considerando que muitas dessas estratégias envolvem avaliações sobre o outro e sobre seus comportamentos, apreciações acerca do tópico em discussão e construções afetivas relacionadas a determinados gatilhos, julgamos pertinente incorporar ao procedimento analítico um aparato linguístico capaz de abarcar, de maneira detalhada, essa diversidade. Nesse sentido, o sistema de AVALIATIVIDADE, proposto por Martin e White (2005), revelou-se uma ferramenta adequada.

De acordo com Martin e White (2005), o sistema de AVALIATIVIDADE possibilita analisar “como os falantes/escritores aprovam e desaprovam, valorizam e desvalorizam, concordam e discordam, por meio da linguagem” (Martin & White, 2005, p. 1, tradução nossa). Conforme Gonçalves-Segundo (2011), ele está vinculado aos significados identificacionais e acionais,

uma vez que a identidade se manifesta discursivamente por estilos que se relacionam com a rede de recursos interpessoais, como as avaliações instanciadas, o grau de comprometimento do ator social e as estratégias de construção de poder e solidariedade. Assim, o sistema de AVALIATIVIDADE busca compreender esse processo intersubjetivo mediante o qual os falantes se alinham ou se distanciam de determinados sistemas de valor em dados contextos sociointeracionais. Segundo Fuzer e Cabral (2014), o foco do sistema de AVALIATIVIDADE consiste em examinar os recursos linguísticos utilizados para expressar atitudes, construir alinhamentos e negociar relações interpessoais.

Os autores descrevem o sistema de AVALIATIVIDADE (Martin & White, 2005) com base em três eixos de análise: ATITUDE, ENGAJAMENTO e GRADAÇÃO. Em nossa pesquisa, trabalhamos com os subsistemas de ATITUDE e GRADAÇÃO, que se mostraram mais relevantes para análise do *corpus* de nosso estudo.

O subsistema da ATITUDE é composto de quatro eixos de análise: **o tipo de atitude**, que diz respeito ao caráter qualitativo da avaliação; **a polaridade**, que pode ser positiva ou negativa, a depender da cultura e dos significados construídos em um determinado texto; **a responsabilidade**, que se refere a quem é conferido o papel de avaliador, seja o próprio enunciador, ou a outra voz à qual ele delega essa função; e **a manifestação**, que está vinculada à presença de um elemento léxico-gramatical explícito na avaliação – caso que caracterizaria uma manifestação inscrita – ou à sua ausência, quando a avaliação é realizada de maneira implícita – caso em que se constataria uma manifestação invocada.

A ATITUDE consiste em um sistema semântico-discursivo da metafunção interpessoal da linguagem (Halliday & Matthiessen, 2004), isto é, uma rede de opções linguísticas que possibilita a expressão de **afetos**, de **juízos** sobre os comportamentos e de **apreciações** estéticas

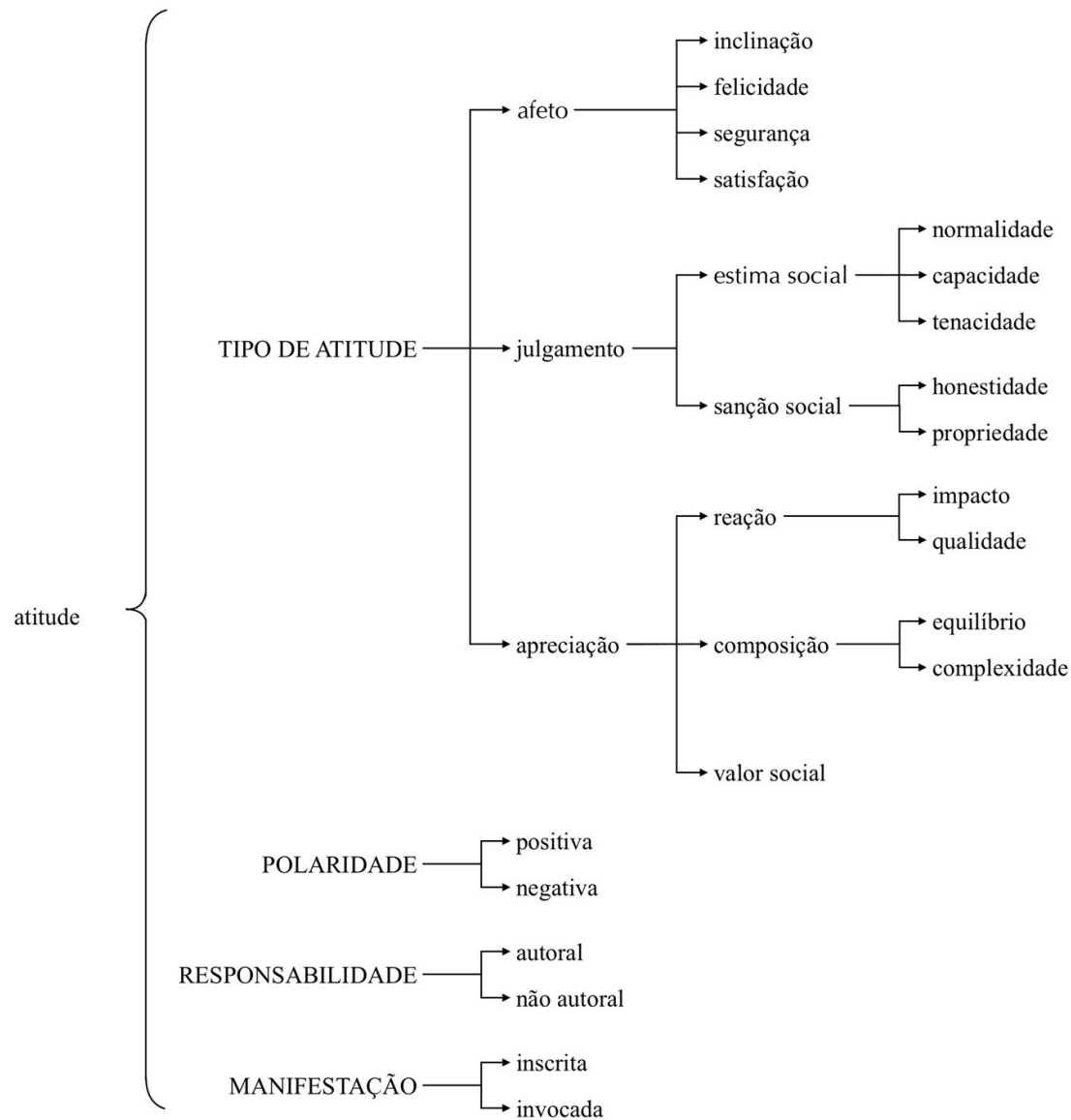
ou de valor social. De acordo com Gonçalves-Segundo (2011, p. 171), os **afetos** podem ser classificados em eixos de *inclinação* – “avaliações acerca da desejabilidade de algo” –, *felicidade* – “rede de significados ligados, grosso modo, à alegria/tristeza e à afeição/antipatia” –, *segurança* – “sentimentos de paz/ansiedade e confiança/desconfiança em relação ao ambiente [...], o que inclui os indivíduos e as ações com os quais os agentes se envolvem” – e *satisfação* – “valorações de interesse/tédio e prazer/descontentamento em relação às atividades em que os atores sociais estão engajados”.

Conforme Martin e White (2005, p. 52), os **juízos**

[...] podem ser divididos entre aqueles que tratam da “estima social” e aqueles orientados à “sanção social”. Os juízos de estima social têm a ver com “normalidade” (como alguém é incomum), “capacidade” (como são capazes) e “tenacidade” (como são resolutos); os juízos de sanção social têm a ver com “honestidade” (como alguém é verdadeiro) e “propriedade” (como alguém é ético).

No que se refere à **apreciação**, os autores classificam-na em três categorias: *reação* (avaliação estética fundamentada na afeição emotiva ou desiderativa), *composição* (avaliação estética associada à percepção e à organização) e *valor social* (avaliação relacionada à utilidade, importância, eficácia ou risco para os indivíduos).

Segue a rede de opções paradigmáticas que adotamos para a análise:



Quadro 3 – O subsistema de ATITUDE

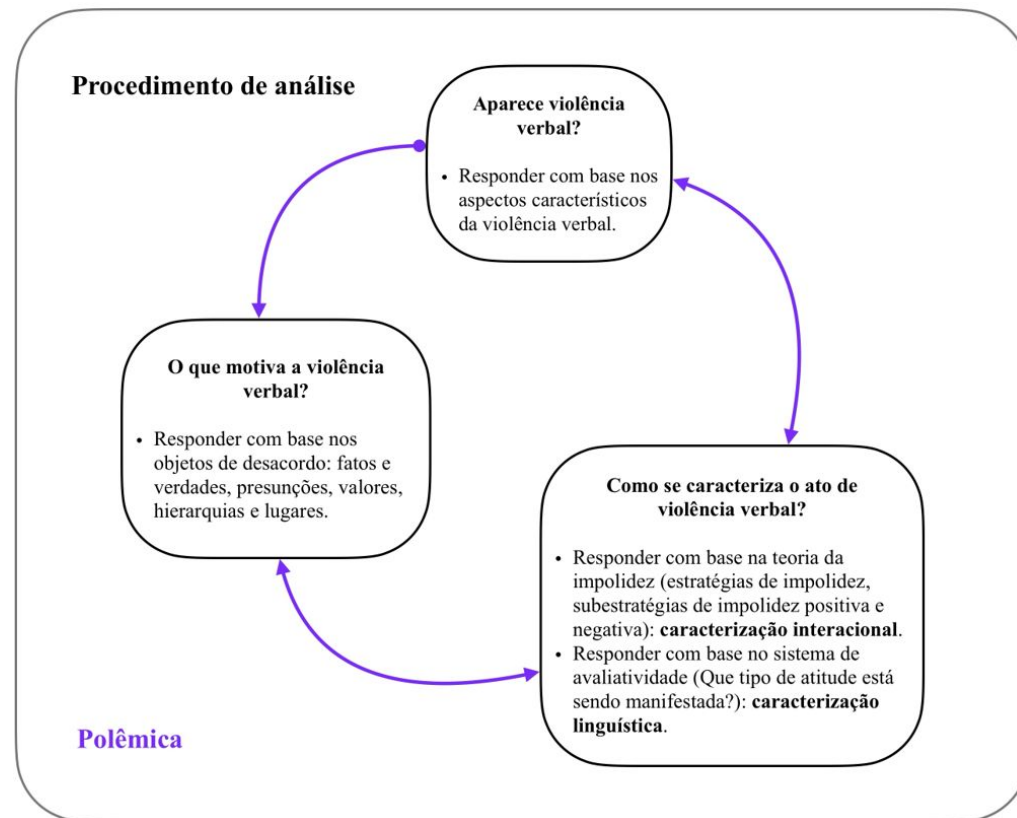
Fonte - Elaboração nossa, com base em Gonçalves-Segundo (2011)

No sistema de AVALIATIVIDADE proposto por Martin e White (2005), a GRADAÇÃO constitui o subsistema que possibilita examinar a intensificação ou quantificação (força) e a acentuação ou ofuscamento (foco) atribuídos ao objeto avaliado. A força diz respeito à intensidade ou quantidade com a qual se avalia um objeto e pode ser graduada por meio de recursos como repetição, uso de sufixos, advérbios etc. O foco determina em que medida o objeto avaliado corresponde a um núcleo ou instância prototípica de uma categoria semântica e pode ser acentuado mediante elementos como “verdadeiro”, “real”, “genuíno”; ou ofuscado por meio de expressões como “do tipo”, “uma espécie de” etc.

De acordo com o aparato teórico discutido acima, elaboramos um procedimento para análise e o aplicamos ao polílogo que apresentamos na **Seção 3**.

Quadro 4 – Procedimento de análise

Fonte - Elaboração nossa



No procedimento de análise, tomamos como ponto de partida o *corpus* selecionado por constituir uma interação que ocorre em um contexto de **polêmica** (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Amossy, 2017; Neves, 2017) e indagamos se a violência verbal se manifesta nos comentários analisados. Ao considerar a manifestação da violência verbal na interação estudada, questionamo-nos sobre o que a motiva e como ela é caracterizada. A resposta a essa última indagação é fundamentada na teoria da impolidez (nas estratégias e subestratégias de impolidez), que possibilita interpretar o ato de violência verbal, e no sistema de AVALIATIVIDADE, que permite descrever sua realização linguística.

2. DESCRIÇÃO DO CORPUS

Os comentários analisados na Seção 3 constituem o *corpus* da pesquisa de doutorado do primeiro autor, que analisa a violência verbal em comentários de leitores *on-line* nas plataformas de dois periódicos brasileiros: *Folha de S.Paulo* (FSP) e *Gazeta do Povo* (GP). O *corpus* da pesquisa mencionada é formado por 172 comentários realizados em resposta a um artigo da FSP e por 54 comentários feitos a um artigo da GP. Os dois artigos abordam o mesmo caso de aborto de uma criança¹ de 10 anos, que engravidou após um extenso período de abusos sexuais cometidos pelo tio, em uma cidade do interior do estado do Espírito Santo, na Região Sudeste do Brasil. O aborto foi autorizado pela Justiça e realizado no Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros (Cisam-UPE), em Recife (PE), em 16 de agosto de 2020. Após as leituras iniciais do *corpus* citado acima, selecionamos 16 cadeias de comentários (oito cadeias de comentários-respostas a cada um dos artigos) contendo atos de violência verbal. A primeira cadeia de comentários ao artigo da FSP², constituída de um conjunto de sete enunciados organizados em ordem cronológica, compõem o *corpus* que analisamos neste artigo.

1. De acordo com o artigo 2o do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), considera-se criança a pessoa com 12 anos de idade incompletos.

2. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/aborto-legal-em-menina-estuprada-no-es-e-crime-hediondo-diz-presidente-da-cnbb.shtml>, acesso em 29 ago. 2020.

3. ANÁLISE DO CORPUS

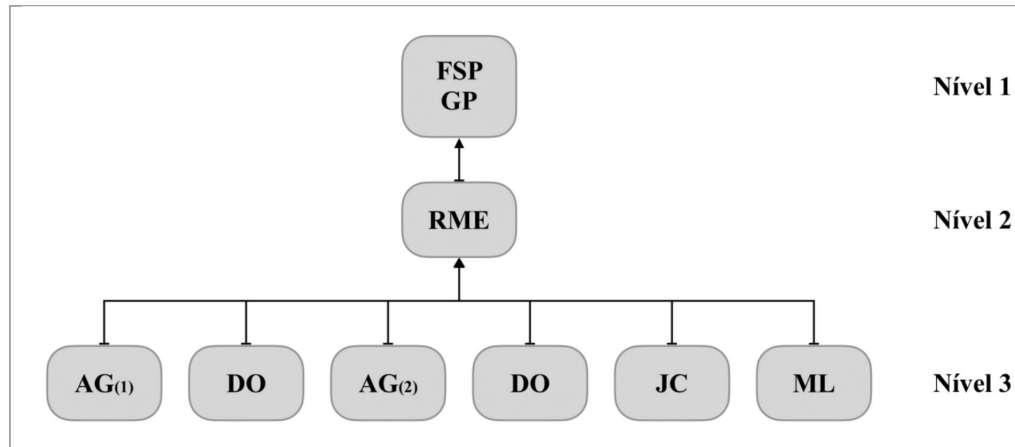
Apresentamos uma breve descrição dos níveis de interação na cadeia de comentários analisados, para deixar mais claro como seus autores interagem (Quadro 5). A descrição dos níveis a seguir baseia-se no trabalho de Azevedo, Gonçalves-Segundo e Piris (2021, p. 2.302), bem como a conceituação desenvolvida sobre o termo “comentário *on-line*” em Paveau (2021) e a especificidade do *corpus* da pesquisa.

Nível 1: texto primeiro que suscita os demais comentários, no caso de nosso *corpus*, o artigo a respeito do aborto.

Nível 2: comentário-resposta ao artigo (texto primeiro).

Nível 3: comentário-resposta que interage com um comentário-resposta do nível 2 e assim sucessivamente.

Embora todo conteúdo do *corpus* esteja disponível no portal do jornal *Folha de S.Paulo on-line*, para qualquer usuário que acesse esse *site*, optamos por trabalhar com nomes fictícios, com as iniciais do nome registrado no perfil da plataforma, para preservar o sigilo e a identidade dos autores dos comentários.



Quadro 5 – Polílogo de comentários do artigo da *Folha de S. Paulo*

Fonte - Elaboração nossa

Comentário	Nível	Reação
<p>Comentador: RME Foi uma covardia esse aborto, assassinar uma criança de 5 meses que não teve chance de se defender. A mão de Deus é pesada. Aguardem quem praticou o crime e quem apoia esse crime.</p>	2	👍 0
<p>Comentador: AG(1) Covardia é um cometário como o seu. O estupro não é covardia? Uma criança de 10 anos, preste atenção, 10 anos, que nem entende o que significa uma gestação, que não tem nem o desenvolvimento completo do corpo, foi estuprada e vocês querem que ela mantenha a criança? V T N M D S C - F D P</p>	3	👍 18
<p>Comentador: DO(1) Bem que a pesada mão de Deus, como dizes, poderia levar logo pro inferno o estuprador e os infelizes que querem desgraçar ainda mais a vida dessa pobre criança de 10 anos.</p>	3	👍 6
<p>Comentador: AG(2) Aponte o crime que os médicos cometeram. Mas procure na Constituição</p>	3	👍 18
<p>Comentador: DO(2) Bem que a pesada mão de Deus, como dizes, poderia levar logo pro inferno o estuprador e os infelizes que querem desgraçar ainda mais a vida dessa pobre criança de 10 anos.</p>	3	👍 6
<p>Comentador: JC covardia é vc querer decidir sobre a vida de outrem.</p>	3	👍 0
<p>Comentador: ML Acho engraçado que Deus estará ali para punir todos que fizeram o aborto, mas não estava para proteger a criança quando aconteceu o ato, não é?</p>	3	👍 20

O comentário de RME gera uma cadeia de comentários e instaura um foco de polêmica. Nesse primeiro comentário, os vocábulos “covardia” e “crime”, relacionados àqueles que colaboraram para a realização do aborto ou o defendem, constituem uma ameaça à face positiva daqueles leitores que concordam com a decisão judicial que possibilitou o aborto no caso reportado pelo artigo. Com efeito, o comentário de AG₍₂₎ questiona RME referindo-se às palavras “crime” e se instaura uma disputa quanto à acepção da palavra “covardia” entre os comentários de RME, de um lado, e aqueles de AC₍₁₎ e JC, de outro. Algo semelhante ocorre com a expressão “a mão de Deus é pesada” e o verbo “aguardem” que acabam por constituir uma subestratégia de impolidez negativa, no sentido de, como afirma Culpeper (2005), gerar medo, fomentar a crença de que uma ação prejudicial ao outro vai acontecer. Todos os comentadores, por sua vez, fazem algum tipo de referência a essas palavras, ou a essas expressões introduzidas no comentário primeiro (RME). Esses ataques mútuos à face evidenciam desacordos embasados em crenças e valores, como aprofundaremos a seguir.

A palavra “covardia” e a afirmação “assassinar uma criança de 5 meses [indefesa]” relacionadas ao aborto no comentário de RME têm tom acusatório. Na sequência, RME recupera uma expressão típica de uma cultura religiosa que prega um Deus vingativo, que pune quem age em sentido contrário aos valores defendidos pelos agentes dessa cultura religiosa. E o segmento final do comentário primeiro constitui uma ameaça não só à face negativa de todos aqueles que tiveram alguma participação direta no procedimento do aborto – no sentido de uma consequência negativa e danosa a eles como uma espécie de castigo decorrente de seus atos e de suas posições –, mas também a todos aqueles que defendem tal procedimento.

Na perspectiva do sistema da AVALIATIVIDADE (Martin & White, 2005), mais especificamente no que se refere à atitude, no primeiro comentário, nota-se a ocorrência de um jul-

gamento (inscrito) de propriedade negativa expresso na palavra “covardia”, cujo alvo é “quem praticou e quem apoia” o aborto no caso em análise, o qual é concebido como um “crime” por RME. Percebe-se também que os modos e tempos dos verbos principais (sobretudo o pretérito perfeito do indicativo, “foi”; e o imperativo afirmativo, “aguardem”; bem como a escolha dos verbos, especialmente “assassinar”), usados no comentário de RME, constituem uma postura categórica e contundente.

Esses elementos linguísticos consolidam uma ameaça às faces positiva e negativa de todos aqueles que defendem o aborto no caso em discussão. Trata-se de uma estratégia de impolidez *bald on record*, conforme descrita em Culpeper (2005), cujo ato de ameaça à face (FTA) é realizado de forma direta, clara, inequívoca e concisa em circunstâncias em que a face não é irrelevante ou minimizada. Constitui ainda, como mencionamos acima, uma subestratégia de impolidez negativa que visa gerar medo e fomentar a crença de algo negativo acontecer, como defende Culpeper (2005). Dessa forma, RME expressa acordo em relação à opinião do religioso citado no artigo da FSP, dom Walmor, e, ao mesmo tempo, um desacordo em relação a quem é favorável ao aborto no caso em discussão.

O primeiro comentário-resposta, de AG₍₁₎, retoma a palavra “covardia” usada por RME e a emprega para caracterizar o comentário de RME. Nesse caso, no que se refere à atitude (Martin & White, 2005), podemos notar algumas ocorrências de julgamento nas quais AG₍₁₎ exerce o papel de atribuidor. A primeira ocorrência traz à tona um julgamento inscrito, de propriedade negativa, no qual AG₍₁₎ diz que “Covardia é um cometário como o seu [de RME]” (sic), atribuindo o ato de covardia a RME. Outro julgamento de propriedade negativa que ocorre nesse comentário, de forma invocada, consolida a sanção social de AG₍₁₎ a RME e a quem pensa como ele (o religioso que se posicionou nas redes sociais, a instituição que ele representa, ou-

tros comentadores do artigo alinhados com esse posicionamento etc.), indicando que impedir o aborto de uma gestante de 10 anos que engravidou por causa de um estupro é incoerente.

A recorrência ao modo imperativo, na expressão “preste atenção”, e o uso do “você querem” apontam para um embate entre um exogrupo e um endogrupo, típico de uma interação polêmica, conforme discutido por Amossy (2017) em termos de polarização social de grupos. Segundo a autora, “A divisão actancial entre adversários tomados numa relação antitética de tipo conflitual explica que a polêmica instaura uma operação de polarização” (Amossy, 2017, p. 56). Essa polarização traz à tona, segundo Amossy (2017), não só “uma divisão entre branco-preto, direita-esquerda – ela põe também um ‘nós’ diante de um ‘eles’” (p. 56).

A expressão, dita de forma codificada por $AG_{(1)}$ – “V T N M D S C - F D P” (Vá Tomar No Meio De Seu Cu, Filho Da Puta) – constitui uma ação de ameaça à face positiva de RME, que é deflagrada em escala, partindo da chamada de atenção anterior e chegando, mais explicitamente, à expressão agressiva, abusiva, como descreve Culpeper (2005), como uma subestratégia de impolidez positiva: “Use palavras tabu: use palavrões, linguagem abusiva, profana”. É o que se constata nesse caso. A expressão “V T N M D S C - F D P” também constitui um julgamento de propriedade negativa, de forma inscrita, que evidencia a atitude de recriminação feita por $AG_{(1)}$ a RME.

Nesse sentido, o desacordo da parte de $AG_{(1)}$ é expresso em uma reação de ameaça à face positiva de RME, mediada por uma subestratégia de impolidez positiva, e consolida um ato de violência verbal, com xingamento em linguagem codificada: F D P. O desacordo evidenciado entre RME e $AG_{(1)}$ acontece em torno de valores: RME defende a continuidade da gestação da “criança de 5 meses”, ou seja, a manutenção da gravidez; $AG_{(1)}$ defende a interrupção da

gravidez, em prol do bem-estar da “criança de 10 anos”. Na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020[1958]), nota-se que há um desacordo entre RME e AG₍₁₎ no que se refere à hierarquia de valores, considerando o bem da vida de ambas as “crianças”, uma vez que nenhum dos dois comentadores do artigo opõe-se diretamente em relação a isso.

Assim como RME, AG₍₁₎ também se refere ao feto como “criança”, o que permite inferir que entre os dois pode haver um acordo acerca dessa categorização. Por sua vez, o comentário de RME não atribui à “criança de 10 anos” – menção feita por AG₍₁₎ – uma visão negativa. Contudo, é possível inferir que a visão dos dois em relação à gestação de aproximadamente cinco meses é que constitui o cerne do desacordo. Para RME, o aborto é um ato de “covardia”, é “assassinar” um ser humano [criança] que não tem “chance de se defender”, ao passo que para AG₍₁₎, o bem da “criança de 10 anos” deve estar acima da manutenção da gestação e o aborto justifica-se em razão disso.

Nesse sentido, notamos que se constitui um desacordo acerca da hierarquia de valores, ou seja, daquilo que deveria ter prioridade no caso em questão. Embora AG₍₁₎ explicita as peculiaridades do caso no que se refere à criança gestante, para as quais ele chama a atenção de RME, o que se sobressai é o fato de que ele é a favor do aborto (nessa circunstância) e que RME é contra, de forma actancial, de um endogrupo em oposição a um exogrupo (Amossy, 2017).

O comentário de DO₍₁₎, segundo comentário-resposta a RME, retoma a expressão “pesada mão de Deus” em uma acepção de “justiça divina” oposta àquela evocada por RME, ou seja, DO₍₁₎ a evoca para punir não “quem praticou o crime [aborto] e quem apoia esse crime [aborto]”, nas palavras de RME, mas para punir o “estuprador” e aqueles “infelizes [que se opõem ao aborto] que querem desgraçar ainda mais a vida” da gestante. De forma mais direta, DO₍₁₎

invoca essa justiça divina contra RME, o religioso mencionado no artigo e aqueles que têm o mesmo parecer dele.

O comentário de DO₍₁₎ constitui uma dupla ameaça à face de RME. Inicialmente, podemos observar uma ameaça à face negativa de RME e daqueles que pensam como ele – haja vista o desejo expresso por DO₍₁₎ de que eles [todos “os infelizes que querem”, como RME, a manutenção da gravidez] fossem levados “logo pro inferno”, ou seja, que todos eles fossem eliminados. Nesse caso, nota-se que tanto RME quanto DO₍₁₎ fazem uso também do que Culpeper (2005, p. 358) chama de “subestratégia de impolidez negativa”, ou seja, associam explicitamente um ao outro a um aspecto negativo, personalizam as críticas (“o estuprador e os infelizes [...]”) usando vocês, por exemplo, como alvo.

Posteriormente, notamos que tanto o termo “estuprador” quanto o termo “infelizes” – utilizado por DO₍₁₎ – exercem também um ato de impolidez positiva, um ataque à face positiva de RME e daqueles que compartilham da visão dele. A menção a “o estuprador e os infelizes que querem desgraçar ainda mais a vida dessa pobre criança [mãe gestante]” expressa a forte desaprovação e crítica de DO₍₁₎ à posição contrária ao aborto sustentada por RME. DO₍₁₎ põe no mesmo patamar de punição o ator do crime de estupro de vulnerável – previsto no artigo 217-A do Código Penal Brasileiro – e RME e aqueles que, como ele, posicionam-se contra o aborto no caso em questão. Nesse sentido, o comentário de DO₍₁₎ expressa julgamentos de sanção social de propriedade negativa mediante o uso dos termos mencionados logo acima, condenando moralmente RME e aqueles que se opõem a esse aborto e nivelando-os ao autor do crime de estupro de vulnerável. Como podemos observar, DO₍₁₎ avalia que essas pessoas agem de forma a agravar o sofrimento da vítima, atribuindo-lhes implicitamente características de insensibilidade e crueldade. Esses julgamentos de sanção social têm por efeito posicionar DO₍₁₎ como

um sujeito que repudia veementemente tanto o estupro em si quanto a postura daqueles que, a seu ver, pretendem impor à criança as consequências dessa violência. Trata-se de avaliações de ordem moral que visam deslegitimar esses atores sociais, representando-os como indivíduos cujas atitudes são altamente condenáveis e socialmente inaceitáveis.

Contudo, não há uma referência à gestação, à “criança de 5 meses”, valor prioritário para RME. Nesse sentido, também nesse comentário fica evidente um desacordo mais relacionado à hierarquia de valor do que ao valor da vida gestada em si. É plausível que a vida gestada é deixada à parte (ausente do comentário) ante o valor da vida da “criança de 10 anos” para DO₍₁₎, enquanto os elementos ressaltados por ele não são objeto do comentário de RME, que põe em primeiro grau de importância a continuidade da gestação, não obstante as adversidades do caso concreto de violência sofrida pela gestante de dez anos, questão ressaltada pelo artigo da FSP como posição da autoridade religiosa.

O comentário-resposta de AG₍₂₎ dá continuidade, em um mesmo nível de interação, ao comentário-resposta anterior feito por AG₍₁₎, em uma perspectiva questionadora, mas sem xingamentos. Tal postura pode indicar uma tentativa de reparo à própria face positiva, no sentido de demonstrar uma atitude equilibrada, ou racional. Podemos notar, no comentário de AG₍₂₎, um julgamento de estima social de capacidade negativa expresso no uso do imperativo “Aponte” e “procure”. Ao utilizar esses verbos no modo imperativo, AG₍₂₎ coloca em xeque a capacidade de RME de indicar que crime teria sido cometido pelos médicos que realizaram o procedimento de aborto. Há um julgamento implícito de que RME não seria capaz de apontar tal crime com base na Constituição. O comentário de AG₍₂₎ apresenta também, embora de modo mais discreto, uma apreciação de composição, mais especificamente de complexidade, ao fazer referência à “Constituição”. Ao precisar que RME deve procurar a previsão legal do crime na Constitui-

ção, AG₍₂₎ avalia implicitamente que a questão do aborto é complexa e deve ser analisada à luz da legislação vigente. Essa apreciação reforça o julgamento de estima social de capacidade mencionado anteriormente, sugerindo que a compreensão da questão demandaria um conhecimento aprofundado do texto constitucional.

O comentário-resposta seguinte, DO₍₂₎, é uma reprodução idêntica do comentário postado anteriormente, DO₍₁₎, talvez por uma falha da plataforma da FSP, ou do próprio comentarador, ou por ele intencionalmente ter querido reforçar seu comentário. É importante ressaltar, especialmente em relação a esses dois comentários, que a plataforma do jornal não permite editar os comentários postados.

O comentário de JC, por sua vez, constitui um ato de impolidez direta (Culpeper, 1996), no sentido de que efetua um ataque à face positiva de RME, desaprovando a posição dele em relação ao aborto. Ao afirmar que “covardia” é ele “querer decidir sobre a vida de outrem”, JC expressa um julgamento de sanção social de propriedade negativa, atribuindo a RME o ato de covardia, por querer decidir sobre a vida da criança gestante, nesse caso específico. Essa escolha lexical constitui uma avaliação depreciativa que coloca em xeque a face positiva de RME, seu desejo de ser aprovado e valorizado. Em seu conjunto, o comentário de JC constitui uma apreciação negativa da postura de RME, com foco no valor social. Ao questionar o direito de “decidir sobre a vida de outrem”, JC faz uma apreciação da ação de RME como algo socialmente inaceitável e repreensível. O comentário de JC revela um desacordo semelhante aos comentários anteriores que priorizam a pré-adolescente de dez anos, sem tecer uma avaliação sobre o aborto em si, se é certo ou errado, legal ou ilegal, embora ele associe a postura antiaborto a uma intervenção covarde sobre a vida dos outros.

Há também uma disputa de sentido em torno da acepção de “covardia”, de forma semelhante ao que ocorre no comentário de AG₍₁₎. No caso de JC, constitui-se, como analisamos anteriormente, uma ameaça à face positiva de RME. Assim, notamos que o escopo da avaliação de covardia desloca-se da prática do aborto ou do estupro para a atitude de um dos enunciadores.

O último comentário-resposta desse bloco conversacional relacionado ao artigo da FSP, feito por ML, inicia com uma expressão de sarcasmo – “Acho engraçado” – para questionar a crença em uma justiça divina punidora evocada no comentário de RME – “A mão de Deus é pesada”. Esse modo de questionamento empregado por ML recorre ao que Culpeper (1996) define como metaestratégia de impolidez (sarcasmo ou falsa polidez), que consiste no ato de ameaça à face “realizado com o uso de estratégias de polidez que, obviamente, não são sinceras e, portanto, continuam sendo realizações superficiais” (Culpeper, 1996, p. 357). O questionamento de ML introduzido pela expressão “Acho engraçado” dissimula a desqualificação, o esvaziamento que ele impõe à crença e à fonte dos valores de RME, que dão vazão aos argumentos e às ameaças que ele faz a quem realizou ou apoia o aborto.

Embora não faça parte da lista de subestratégias proposta por Culpeper (1996), menosprezar uma crença, um valor do outro constituiria – à luz de sua teoria – um ato de impolidez semelhante à subestratégia descrita pelo autor: “Ignore, despreze o outro: não reconheça a presença do outro” (Culpeper, 1996, pp. 357-358).

Em termos de avaliação, notamos no comentário de ML a ocorrência de afeto de satisfação negativa (surpresa contraditória) expresso no vocábulo “engraçado” e cujo gatilho é “Saber que Deus estará presente para punir [quem fez o aborto e quem o apoia] e não esteve presente para proteger [a criação de 10 anos, vítima do estupro]”. A atitude avaliativa de ML traz à tona

uma contradição no discurso de RME e, dessa forma, desqualifica o argumento dele, que está centrado em uma crença, a qual ML sarcasticamente questiona.

Se, por um lado, nessa interação entre RME e ML, poder-se-ia falar de um desacordo acerca da hierarquia de valores, ou, em outras palavras, da prioridade da atuação da justiça divina evocada por ambos os comentários; por outro, o comentário de ML põe em evidência, com sarcasmo, uma contradição dessa justiça divina, ou seja, se ela vai se fazer presente para punir quem praticou o [“crime” de] aborto, por que não se fez presente para proteger a criança do [crime de] estupro? Nesse sentido, acerca desse objeto da discussão, é possível inferir um desacordo que se dá sobre os valores entre os dois autores dos comentários.

A seguir, no quadro 6, traçamos uma correlação entre as principais referências em torno das quais se constroem os acordos e desacordos e de suas relações com o processo de elaboração da face e as estratégias de impolidez.

Quadro 6 – Síntese esquemática

Fonte - Elaboração nossa

Referência	Face, (im)polidez e violência verbal	Avaliatividade	Acordo e desacordo
Crime	RME: ameaça à face negativa de todos aqueles que praticaram o aborto ou o defendem, ameaçando-os por meio da justiça divina [“a mão de Deus”]	RME: expressa um julgamento de sanção social de propriedade, condenando o aborto como um crime	RME: o crime foi o procedimento de aborto [“assassinar uma criança de 5 meses”]
	AG(1): efetua um FTA à face positiva de RME, atribuindo a ele o ato de covardia; e, usando palavrões, serve-se de uma subestratégia de impolidez positiva (Culpeper, 1996, pp. 357-358)		AG(1): dá a entender que o crime foi o estupro
		DO(1): expressa julgamentos de sanção social de propriedade negativa, condenando RME e aqueles que se opõem ao aborto e nivelando-os ao autor do crime de estupro	

Referência	Face, (im)polidez e violência verbal	Avaliatividade	Acordo e desacordo
Covardia	RME: evoca a justiça divina contra quem realizou o aborto, atacando a face negativa	RME: julgamento (inscrito) de propriedade negativa expresso na palavra “covardia” cujo alvo é “quem praticou e quem apoia” o aborto no caso em análise	RME: o aborto foi um ato de covardia
	AG(1): ataca a face positiva de RME com linguagem chula e ofensiva	AG(1): julgamento inscrito, de propriedade negativa, AG(1) diz que covardia é um comentário de RME	AG(1): o comentário de RME e o estupro são atos de covardia
	JC: ataca a face positiva de RME, pondo-o como ator da covardia e também a face negativa de RME, no sentido de apontar um limite social que ele está infringindo (querer decidir sobre a vida de outrem)	JC: julgamento de sanção social de propriedade negativa, atribuindo a RME o ato de covardia, por querer decidir sobre a vida da criança gestante	JC: querer decidir sobre a vida de outrem configura ato de covardia
Pesada mão de Deus	RME: por um lado, efetua uma ameaça à face negativa de quem praticou ou apoia o aborto, gerando temor da justiça divina		RME: a expressão é instrumento de justiça contra quem pratica ou apoia o aborto
	ML: faz uso do sarcasmo ou falsa impolidez como estratégia para atacar a face positiva de RME	ML: afeto de satisfação negativa, expresso no vocábulo “engraçado” e cujo gatilho é saber que Deus estará presente para punir e não esteve presente para proteger	ML: a expressão é vazia de sentido, porque não se aplicou em uma situação mais necessária do que a interrupção do aborto

Quadro 6 – Síntese esquemática (cont.)

Fonte - Elaboração nossa

É notável que as reações de todos os comentadores fazem uso de estratégias de impolidez e têm como base, na maioria dos casos, um desacordo. Em parte dos comentários – RME, AG(1), DO –, os FTA são praticados de forma direta, clara, inequívoca e concisa em circunstância em que a face não é irrelevante ou minimizada, o que constitui a primeira estratégia de impolidez elencada por Culpeper (2005): *bald on record impoliteness*. Esses FTA têm potencial de configurar atos de violência verbal, alguns deles com insultos, xingamentos, desqualificação do outro, e constituem uma ameaça à face positiva de RME – que faz o comentário inicial desse bloco conversacional mediante um ataque à face positiva daqueles que efetuaram ou defendem o aborto da criança de dez anos vítima de estupro. RME também faz uma ameaça à face negativa dos participantes-alvo de seu comentário, evocando uma expressão que suscita – assim como as palavras “crime” e “covardia” – uma disputa de sentido que evidencia os desacordos presentes entre os comentadores, como sintetizamos no quadro acima.

É possível observar, como salientamos ao decorrer da análise, que haja um acordo acerca do valor da vida da “criança” – como afirmam os participantes – em gestação, embora estejam em desacordo quanto à importância que essa vida tem ante a importância da vida da gestante de dez anos. Contudo, também se nota, no comentário de ML, um desacordo relacionado à crença na justiça divina evocada por RME, ao qual ML responde por meio de uma estratégia de sarcasmo ou falsa impolidez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nesse artigo buscou investigar a emergência da violência verbal em uma cadeia de comentários *on-line* sobre a temática polêmica do aborto. Partindo de um arcabouço teórico-metodológico focado nos conceitos de polêmica, impolidez e avaliatividade, acordo

e desacordo, elaboramos um procedimento de análise que busca examinar a manifestação de atos de violência verbal nas interações entre os autores de comentários feitos a um artigo de um jornal *on-line*, caracterizar essa violência verbal e depreender suas vinculações subjacentes com acordos e/ou desacordos.

Alicerçados pelos resultados iniciais obtidos, entendemos que foi possível demonstrar a produtividade desse aparato teórico, bem como do procedimento de análise elaborado com base nele, para descrever as condições interacionais propícias ao surgimento da violência verbal em contextos de polêmica, suas estratégias de manifestação nos comentários e suas conexões com desacordos subjacentes entre valores e hierarquia de valores, em torno dos quais se constroem dinâmicas identitárias e vinculações discursivas antagônicas e polarizantes.

Observamos a importância do desacordo entre valores e entre hierarquias de valores para a emergência de violência verbal e a alta incidência de instancias de atitude ligadas a julgamentos de sanção social, escapadas por recursos de intensificação alta, como uma estratégia de avaliação em resposta aos desacordos.

Contudo, entendemos que esse procedimento de análise deve ser aplicado a outros *corpora* mais extensos e diversificados de interações polêmicas e de desacordos para ser refinado e para que possamos depreender outros padrões potenciais de articulação entre desacordos, estratégias de impolidez e recursos de avaliatividade.

ARTIGO RECEBIDO A
08/07/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

REFERÊNCIAS

- Amossy, R. (2017). *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto.
- Azevedo, I. C. M. de, Gonçalves-Segundo, P. R., & Piris, E. L. (2021). Argumentação erística nas interações digitais: uma polêmica médica sobre a cloroquina no Debate 360 da CNN Brasil. *Revista Estudos Linguísticos*, 29(4), 2289-2333.
- Bertucci, M. M., & Boyer, I. (2013). “Ta mère elle est tellement...” joutes verbales et insultes rituelles chez les adolescents de l’immigration francophone. *Adolescence*, 31(3), 711-721. <https://doi.org/10.3917/ado.085.0711>.
- Bousfield, D. (2008). Impoliteness in the struggle for power. In D. Bousfield & M. A. Locher (Eds.), *Impoliteness in language: Studies on its interplay with power in theory and practice* (pp. 127-153). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25(3), 349-367.
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 35-72.
- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: Using language to cause offence*. Cambridge University Press.
- Fuzer, C., & Cabral, S. R. S. (2014). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em Língua Portuguesa*. Campinas (SP): Mercado de Letras.
- Gonçalves-Segundo, P. R. (2011). *Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3ª ed). Londres: Hodder Arnold.
- Kayany, J. (1998). Contexts of uninhibited online behavior: Flaming in social newsgroups on Usenet. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(12), 1135-1141.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). La polémique et ses définitions. In N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (org.), *Le discours polémique* (pp. 3-40). Presses Universitaires de Lyon.
- King, A. A., & Floyd, D. A. (1971). Nixon, Agnew, and the “Silent Majority”: A case study in the rhetoric of polarization. *Western Speech*, 35(4), 243-255.

Martin, J., & White, P. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan.

Melo, M. S. de S. (2020). Da polêmica aos discursos de ódio: Um estudo da recepção no Twitter sob a perspectiva semiolinguística. *Revista de Estudos da Linguagem*, 28(4), 1959-1982. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.28.4.1959-1982>.

Moïse, C. (2011). Gros mots et insultes des adolescents. *Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 83-84(1), 29-37. <https://doi.org/10.3917/lett.083.0029>.

Neves, D. M. (2017). *Debates orais no Supremo Tribunal Federal: um modelo de interação polêmica*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Oliveira, A. L. A. M., & Cabral, A. L. T. (2020). Batalhas de MC: um estudo sobre (im)polidez e categorização axiológica à luz da pragmática. *Revista de Estudos da Linguagem*, 28(4), 1.983-2.004.

Orkibi, E. (2008). Ethos collectif et Rhétorique de polarisation: le discours des étudiants en France pendant la guerre d'Algérie. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1. <http://aad.revues.org/438>.

Paveau, M.-A. (2021). *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas: Pontes.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2020[1958]). *Tratado da Argumentação*. São Paulo: Martins Fontes.

Seara, I. R. (2021). Ligações vertiginosas: violência verbal em 'comentários' nas redes sociais. *Calidoscópio*, 19(3), 385-397. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.193.07>.

Vettorato, C. (2008). *Un monde où l'on clache. La joute d'insultes dans la culture de rue*. Éditions des Archives Contemporaines.

Diálogos entre Interculturalidade e Plurilinguismo em Diretrizes Educacionais no Brasil

Dialogues Between Interculturality and Plurilingualism in Educational Guidelines in Brazil

LINS, YANÊ BATISTA SANTOS
ybslins.ppgl@uesc.br

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2130-9399>

SANTOS, YURI ANDREI BATISTA
batista.yuriandrei@gmail.com

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Brasil, e em Sciences du Langage pela Université Paris Cité, França (2023)
Professor no Departamento de Estudos germânicos da Université Grenoble Alpes, França
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3805-0586>

CAVALCANTE FILHO, URBANO
urbano@ifba.edu.br

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Brasil (2017)
Professor Titular do Instituto Federal da Bahia, Brasil
Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
Pós-doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1429-5300>

PALAVRAS-CHAVE:
Multiculturalismo;
Diversidade linguística;
Diretrizes Curriculares do Brasil;
Teoria Dialógica.

RESUMO: As recentes movimentações no contexto educacional apontam para uma crescente valorização da interculturalidade e do plurilinguismo, apesar de desafios persistentes para sua plena implementação na esfera educacional do Brasil. Nosso objetivo é analisar a relação entre o plurilinguismo e a interculturalidade em diretrizes educacionais brasileiras contemporâneas. De um ponto de vista teórico-metodológico, baseamos nossa proposta nos conceitos de educação plurilíngue e suas principais características (Megale, 2018; Hamers e Blanc, 2000; García, 2009). A nossa investigação é norteadá pelo método sociológico de Volóchinov (2017) e adotamos como corpus as construções discursivas advindas do parecer dirigido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2020, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil. Resultados apontam que o plurilinguismo combinado com a interculturalidade impulsiona uma educação que ultrapassa a simples aprendizagem de línguas ao promover um ambiente de ensino que valoriza a diversidade cultural.

KEY-WORDS:

Multiculturalism;
Linguistic diversity;
Brazil's Curriculum
Guidelines;
Dialogical Theory.

ABSTRACT: Recent developments in the educational context highlight a growing recognition of interculturality and plurilingualism, despite persistent challenges to their full implementation in Brazil's educational sphere. This study aims to analyze the relationship between plurilingualism and interculturality in contemporary Brazilian educational guidelines. The theoretical and methodological foundation of this research is based on the concept of plurilingual education and its main characteristics (Megale, 2018; Hamers and Blanc, 2000; García, 2009). Guided by Volóchinov's sociological method (2017), the study examines discursive constructions from Opinion No. 2/2020, directed to the National Education Council (CNE) and the Basic Education Chamber (CEB), which presents the National Curriculum Guidelines for the provision of Plurilingual Education in Brazil. The findings indicate that the integration of plurilingualism and interculturality fosters an education that transcends mere language acquisition, promoting a teaching environment that values cultural diversity.

INTRODUÇÃO

A crescente globalização e as dinâmicas sociais contemporâneas têm evidenciado a necessidade de uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural. Discussões em organizações internacionais, pesquisas acadêmicas com o olhar sobre a pluralidade cultural, inovações conectadas com os direitos das minorias, são alguns dos movimentos em prol da diversidade, que estão ganhando espaço ao redor do mundo. As recentes discussões em torno da reinclusão do espanhol como língua estrangeira obrigatória do Novo Ensino Médio¹, marcam dimensão desta questão na realidade brasileira.

Nesse contexto, conceitos e terminologias ligadas aos temas da interculturalidade e do plurilinguismo emergem como conceitos centrais para a elaboração de diretrizes curriculares que promovam uma formação mais inclusiva e abrangente. Salienta-se, portanto, a relevância de examinar como a cultura e a interculturalidade são tratadas no discurso das diretrizes educacionais que normatizam a educação plurilíngue. Reflexões como esta são necessárias em um cenário global no qual os deslocamentos e a interdependência social, econômica e política são crescentes, o que ressalta a importância do desenvolvimento de competências interculturais e multilíngues.

Este artigo visa analisar a relação entre o plurilinguismo e a interculturalidade a partir do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) em julho de 2020, documento que ainda aguarda homologação e que objetiva analisar, propor e normatizar as escolas bilíngues e as escolas internacionais no país.

1. Ensino de espanhol vira batalha de interesses no Brasil – DW – 29/07/2024. Disponível em: www.dw.com/pt-br/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil/a-69781394
Acesso em: 11 set 2024

A teoria do plurilinguismo tem suas raízes nas discussões sobre o multilinguismo e a diversidade linguística, entretanto, se diferencia por enfatizar não apenas o conhecimento de várias línguas, mas a capacidade de um indivíduo de mobilizar e interagir com diferentes repertórios linguísticos de forma dinâmica e contextual. Teoricamente, o plurilinguismo também encontra respaldo nos estudos da linguística aplicada, que exploram como os indivíduos utilizam suas habilidades em diferentes línguas no cotidiano, e nos princípios de interculturalidade e transculturalidade, que tratam das interações entre culturas e línguas (Fontão, 2011).

Alguns conceitos como bilinguismo e multilinguismo são comumente usados ao tratar de contextos plurais no âmbito da língua, sendo muito frequentes em debates recentes e multifacetados. Neste artigo, usaremos o termo plurilinguismo ao tratar da pluralidade linguística, acreditando que este signo reflete melhor uma visão de educação linguística que promove o respeito e a valorização da diversidade linguística e cultural, contribuindo para a convivência harmoniosa em sociedades multiculturais.

Megale (2018) argumenta que o plurilinguismo não se resume ao ensino de diversas línguas de forma isolada, mas, sim, à promoção de um ambiente educacional no qual essas línguas interajam de forma complementar, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos. Hamers e Blanc (2000) exploram as implicações cognitivas e sociais do bilinguismo e do plurilinguismo, destacando a importância dessas competências para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. García (2009) contribui com a noção de *translanguaging*, que descreve a prática de utilizar múltiplas línguas de forma integrada e flexível, refletindo a realidade linguística de muitos estudantes em contextos plurilíngues.

Paralelamente às pesquisas e discussões mais recentes acerca da interculturalidade, têm surgido noções do conceito baseadas em um diálogo constante entre diferentes culturas, promovendo o respeito, a valorização e a integração das diversidades culturais no ambiente educacional.

Dessa forma, em busca de subsidiar nossas análises, inicialmente, abordamos os conceitos de plurilinguismo e interculturalidade na visão de pesquisadores, tais como Garcia (2009), Megale (2018), Megale e Liberali (2017), Hamers e Blanc (2000). Em seguida, elucidamos os procedimentos metodológicos do estudo, com base nas orientações de Volóchinov (2017). Por fim, discorreremos sobre a análise das Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue, proposta de resolução aprovada em 2020, examinando as diferentes construções discursivas da interculturalidade nas diretrizes curriculares, identificando desafios e possibilidades para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

1. INTERCULTURALIDADE E PLURILINGUISMO NO BRASIL

Segundo Romaine (1995, p. 8), a coexistência de diferentes línguas é uma constante na realidade contemporânea global: “há cerca de trinta vezes mais línguas do que há países. Isso implica a presença do bilinguismo em praticamente todos os países do mundo”. O Brasil, conhecido por sua vasta diversidade cultural e linguística, enfrenta o desafio de integrar essa riqueza no sistema educacional de maneira que as diferentes vozes e culturas sejam reconhecidas e valorizadas.

A diversidade linguística é um fenômeno global que reflete a rica tapeçaria das culturas humanas e o Brasil é um exemplo claro dessa miscigenação resultante do período de colonização e demais movimentos migratórios que compõem o retrospecto histórico do país. “O país tem

então como ‘raízes’ os índios, os portugueses e os africanos” (Cavalcanti, 1999, p. 390), e é assim que a autora revela o ponto de partida da formação do povo brasileiro que, de imediato, já reflete uma pluralidade cultural, linguística e étnica.

Os primeiros habitantes brasileiros, as comunidades indígenas, segundo Ribeiro (1995), correspondiam a cerca de 5 milhões de pessoas na época da colonização e atualmente representam o equivalente a 897 mil indígenas em 305 etnias, falando 274 línguas, segundo dados do censo demográfico do IBGE (2010)². Os portugueses, recém-chegados ao Brasil, lançaram mão de muitas manobras para tomar posse das terras, após destruir e expulsar os povos originários do solo brasileiro, os colonizadores tentaram escravizar a população indígena, uma empreitada sem muito sucesso devido a diferentes fatores. Daí, tem-se a chegada do terceiro grupo do tripé das “raízes” primárias brasileiras, os africanos, que foram trazidos de diferentes regiões para serem escravizados pelos portugueses e ocuparam grande parte do território nacional, cerca de 6 milhões de pessoas (Ribeiro, 1995). A essas raízes somam-se as diferentes comunidades minoritárias que têm se instalado no Brasil desde a imigração de europeus, fomentada pelo império brasileiro no século XIX.

A multiplicidade linguística e cultural não se baseia apenas em fatores geográficos, mas também se manifesta através de minorias dialetais locais, como a população surda, comunidades rurais, comunidades de fronteira, entre outras, o que chega a causar certa estranheza, pois a educação bilíngue e plurilíngue está geralmente associada às línguas estrangeiras ou línguas de prestígio, resultando, assim, na invisibilidade das línguas minoritárias locais.

Nesse sentido, pesquisadores da área, como Cavalcanti (1999) e Megale e Liberali (2017), comentam sobre o mito do monolinguismo que pode ser identificado no Brasil por alguns

2. Fonte: https://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas_ge/brasil1por1.html
Acesso em: 8 jun. 2024.

fatores, como por exemplo, a relação imediata da educação bilíngue a uma língua de prestígio, em detrimento das demais línguas brasileiras, como o inglês, o francês, o espanhol, etc., que por não ser acessível a todas as classes, é comumente considerada uma educação bilíngue de elite. Um segundo fator, é o quase “apagamento” das variedades linguísticas sem prestígio do português, utilizadas pelas minorias e estigmatizadas por não corresponderem à norma culta da língua, muito pelo contrário, são línguas mais utilizadas na oralidade, portanto, a ausência de registros formais as torna ainda mais fugazes e perenes perante a sociedade em geral. E uma terceira causa é a minimização da importância dada às línguas minoritárias das comunidades imigrantes, de fronteiras, surdas e indígenas que também estão sendo silenciadas por ausência de representatividade.

O cenário é um pouco diferente para a língua indígena, pois ela já foi assegurada por lei na Constituição de 1988, como parte da educação bilíngue do Brasil. Entretanto, essa inclusão nos contextos educacionais ainda acontece de forma tímida, visto que, apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva da educação bilíngue para povos indígenas ainda enfrenta muitos desafios (Mendes, 2019).

As políticas educacionais brasileiras têm, em grande parte, favorecido o monolinguismo do português, refletindo um mito de homogeneidade linguística e cultural nas escolas, que não condiz com a realidade do país. Oliveira (2007) observa que no século XXI, a partir da virada da política linguística brasileira, iniciou-se uma tendência à valorização e ainda à difusão de línguas minoritárias no Brasil, sobretudo as línguas que retomam o patrimônio linguístico das ondas migratórias que entretecem o tecido identitário da cultura brasileira contemporânea. Essa virada na política linguística é marcada por ações recentes, majoritariamente no nível de estados e municípios, que buscam a difusão de línguas como o Hunsriqueano e o Pomerano

(Pupp Spinassé, 2008), propondo, nesse intuito, programas de ensino bilíngue e plurilíngue na rede pública.

Em uma direção contígua, a intensificação da mobilidade populacional e do contato intercultural é destacada como um fator que aumenta a importância da educação plurilíngue. Outrossim, esses fenômenos requerem que os sistemas educacionais se adaptem para preparar os alunos para um mundo cada vez mais conectado. No Brasil, essa questão é particularmente relevante, dado o crescente número de imigrantes e refugiados no país (Balzan et al., 2023), além dessa preocupação em valorizar e difundir o patrimônio cultural local.

Nesse contexto de coexistência e de busca pela difusão da diversidade linguística e cultural, o conceito de interculturalidade é um termo chave para os debates linguístico-educacionais contemporâneos. Apresentamos na seção a seguir a perspectiva metodológica que orienta nosso trabalho.

2. METODOLOGIA

O aporte metodológico deste estudo está alicerçado nas discussões sobre as relações entre interculturalidade e plurilinguismo nas diretrizes curriculares do Brasil, a partir da proposta de Volóchinov (2017), acerca do método sociológico.

Diante de uma concepção que compreende a interação discursiva como a realidade fundamental da linguagem, Volóchinov (2017) propõe orientações para examinar os elementos verbais e extraverbais que compõem o enunciado. Em nosso caso, suas proposições nos permitem analisar as diretrizes educacionais tendo em vista as projeções de sentido sobre a interculturalidade e o ensino plurilíngue, numa relação dialógica entre esses dois conceitos:

Disso decorre que a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2017, p. 220).

Seguindo esses três passos metodológicos, nós iniciamos a nossa análise a partir das interações discursivas reais, ou seja, das situações concretas em que a linguagem é utilizada. Isso significa que, antes de qualquer análise formal da linguagem, é necessário entender como os discursos se moldam a partir das condições sociais, culturais e históricas em que ocorrem. Em seguida, observamos os enunciados e as interações discursivas de que fazem parte, que são percebidos através dos gêneros discursivos³, os quais variam e se adaptam conforme o tipo de interação social e campo/esfera de atividade humana em que estão inseridos.

Assim, somente após a compreensão das interações discursivas e dos gêneros que delas decorrem, é que vamos revisar as formas linguísticas tradicionais. Volóchinov (2017) sugere que a análise linguística deve ser, em última instância, formulada a partir do entendimento dos usos concretos da linguagem na comunicação social, e não simplesmente baseada em uma descrição abstrata das formas da língua.

Para esta investigação, adotamos como *corpus* as construções discursivas advindas do parecer dirigido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2020, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil. Este é o documento que mais dá visibilidade às discussões acerca da diversidade linguística e cultural no Brasil, sendo assim, ao estudar sobre plurilinguismo e a interculturalidade no cenário educacional brasileiro é inevitável não analisar estas diretrizes, que foram aprovadas em 09 de julho de 2020, mas ainda requer homologação.

3. Segundo Bakhtin (2016) os gêneros do discurso são perceptíveis nos padrões com que os diferentes campos da atividade humana elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p. 12). Em nossa pesquisa, consideramos o gênero do discurso em sua dualidade constitutiva: por elementos de ordem verbal e elementos de ordem extraverbal. Os repertórios de gêneros discursivos são ricos e diversos, em função da multifacetada atividade humana. Sua especificidade se torna expressiva à medida que a esfera/campo em que dado tipo de interação se constrói ganha complexidade.

A preparação deste documento contou com a participação de diversos atores do campo político e educacional como especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor com o objetivo em comum de analisar, propor e normatizar o ensino plurilíngue no Brasil. Nossa análise se concentra em como essas diretrizes articulam as relações entre interculturalidade e plurilinguismo, identificando os sentidos que emergem dessas interações e como esses elementos dialogam no texto oficial.

Norteados pelos estudos bakhtinianos sobre o encontro dialógico de culturas (Bakhtin, 2017) e também alinhados aos direcionamentos de Byram et al. (2002) e de Canclini (2005, 2006), este último que introduz a ideia de interculturalidade como entrelaçamento e complementaridade em um contexto caracterizado pela pluralidade e diferenças entre as relações sociais, esse estudo busca compreender a relação entre a interculturalidade e o plurilinguismo no discurso das diretrizes curriculares, especialmente no que tange à promoção de uma educação intercultural e plurilíngue. Nele enfatizamos a maneira como as diretrizes curriculares abordam as tensões e as possibilidades inerentes à convivência de múltiplas culturas e línguas em um contexto educativo.

3. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE NO BRASIL: ANÁLISE DOS SENTIDOS DE INTERCULTURALIDADE E PLURILINGUISMO

Nesta seção, vamos analisar as ocorrências dos termos interculturalidade e plurilinguismo no *corpus* construído a partir do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. Segmentamos a seção seguindo a ordem metodológica descrita anteriormente, proposta por Volóchinov (2017): 1) no primeiro subtópico, tratamos do contexto extraverbal

em que foi formulado o documento e demais movimentações sociais pertinentes ao cenário educacional do ensino plurilíngue; 2) em seguida, destacamos no texto oficial características do gênero discursivo e das interações discursivas e ideológicas que o *corpus* propõe; 3) e concluímos com a descrição e a análise das relações entre os termos interculturalidade e plurilinguismo no documento das diretrizes curriculares.

3.1. CONTEXTO EXTRAVERBAL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP) foram desenvolvidas por 4 membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) para nortear a educação plurilíngue no Brasil: José Francisco Soares (Presidente) - Matemático, Doutor em Educação; Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Relator) - Professor Titular em Interdisciplinaridade (IHAC/UFBA), Doutor em Letras (FFLCH/USP); e os membros Gersem José dos Santos Luciano (Professor associado no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília) e Suely Melo de Castro Menezes (Pedagoga com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará e Diretora da COFENEN - Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino).

As discussões acerca dessa temática, iniciaram por volta de 15 de outubro de 2019, a partir do grande número de escolas autodenominadas bilíngues e das diligências deste ensino em regiões de fronteira, conforme citado no próprio Parecer CNE/CEB 2/2020 (Brasil, 2020)⁴. Desde então, aconteceram muitos debates e conversas presenciais e *online* - em função da pandemia da COVID-19 - o que permitiu um maior contato com especialistas internacionais, além dos pesquisadores nacionais, que também agregaram significativamente aos estudos acerca da educação bilíngue.

4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-156861-pceb002-20&category_slug=-setembro-2020-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 8 jun. 2024.

O documento fundamenta-se em legislações vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, e busca estabelecer parâmetros para a oferta da educação bilíngue e plurilíngue. Até a sua aprovação no dia 09 de julho de 2020, houve ainda muitas reflexões, participações em encontros nacionais e internacionais, facilitados pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica. A etapa final do processo de elaboração do documento contou com a participação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e com a submissão do rascunho do documento à sociedade brasileira através de um edital de convite para contribuições à versão final do texto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP) foram elaboradas a partir de uma demanda crescente por normatização de instituições de ensino bilíngues, tanto na educação privada quanto pública. Exemplos incluem iniciativas pioneiras em comunidades carentes no Rio de Janeiro (2013) e programas intensivos de língua adicional em escolas da rede pública de ensino em Londrina, Paraná (2016). Ambas as experiências relacionam a educação bilíngue ao ensino da língua estrangeira, mais especificamente o inglês.

Na verdade, conforme já justificado nas seções anteriores, este é o cenário mais comum ao se tratar de ensino bilíngue, dada a supremacia da língua inglesa nos cenários econômicos, políticos, históricos e culturais. Esse comportamento pode ser explicado pelo paradoxo da homogeneização e heterogeneização cultural⁵, apresentado por Kumaravadivelu (2006), como fenômenos de resposta à ascensão da globalização. Os impactos deste fenômeno correspondem a interesses comerciais e econômicos das grandes potências mundiais, o que tem implicações diretas em diversos setores dos países, incluindo no ensino de línguas.

5. Por homogeneização cultural entende-se o movimento marcado pela dominação e hegemonia do inglês e da cultura e interesses norte-americanos no mundo, fomentado pelas indústrias de comunicação global, como a internet e seus canais de comunicação. Em contrapartida, a heterogeneização cultural atua como reflexo da ascensão da globalização. Em outras palavras, a cultura local e as entidades religiosas estão sendo ainda mais preservadas e valorizadas como resposta à sensação de ameaça causada pelos fluxos da cultura global (Kumaravadivelu, 2016).

Um fato recente que reforça a cultura de soberania da língua inglesa em relação aos demais idiomas no Brasil é a Lei nº 13.415/2017 da LDB que torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, enquanto os demais idiomas, como espanhol, francês, alemão etc., poderão ser ofertados com caráter opcional pelas respectivas instituições de ensino. Vale ressaltar que geopoliticamente o Brasil tem uma identidade latina, rodeado por países que, em sua maioria, têm o espanhol como língua oficial. Ademais, ele também exerce papel de liderança no Mercosul⁶ - bloco econômico que visa a integração econômica e política na América do Sul -, o que é crucial para promover a estabilidade econômica e políticas de migração regional (Brasil, 2024).

É importante observar como decisões político-educacionais com base em culturas de homogeneização universal, podem contribuir para o apagamento e o silenciamento dos elementos que compõem a identidade de um povo. É relevante a ressalva de que a educação deve ser capaz de atender as necessidades específicas locais, para então corresponder às demandas globais. Formar cidadãos globais, nesse sentido, não significa assumir “novas identidades”. Como destaca Canclini (2005, 2006), é importante compreender as transformações globais levando em conta tanto as diferenças quanto as desigualdades da sociedade. Afirma o antropólogo: “ao globalizar-se os intercâmbios econômicos, as migrações, os meios de informação e entretenimento, as condições ecológicas e muitas doenças, requer-se uma concepção que reconheça as diferenças junto com as desigualdades, as interconexões entre sociedades com formas distintas de conhecimento” (Canclini, 2005, p. 182).

Nesse cenário de interconexão, seguindo a linha do conceito de interculturalidade conforme discutimos até aqui, é importante o reconhecimento das particularidades culturais (diferenças) ao mesmo tempo em que se leve em consideração as disparidades sociais e econômicas (desi-

6. O Mercosul (Mercado Comum do Sul) foi fundado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos quatro países membros fundadores: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Ele foi ampliado ao longo dos anos, com a entrada da Venezuela (em 2012, embora esteja suspensa desde 2016) e da Bolívia (que aguarda a ratificação completa de sua adesão). Chile, Peru, Colômbia, Equador e outros países da América Latina participam como membros associados, o que lhes permite firmar acordos comerciais com o bloco. Suas diretrizes principais incluem: promoção da integração econômica entre os países membros; política comercial comum; livre circulação de bens e serviços nas regiões; incentivo à cooperação nas principais áreas de desenvolvimento dos países; valorização de políticas de desenvolvimento social e redução das desigualdades entre os países membros; fomento à integração política e institucional entre os membros (Brasil, 2024).

gualdades) entre as nações, abrindo-se para a relação de complementaridade que pode surgir através do encontro dialógico entre diferentes culturas e línguas, e não se fechando numa perspectiva homogênea de unificação.

3.2. ELEMENTOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para uma melhor compreensão das diretrizes enquanto gênero discursivo da esfera educacional, vamos partir de uma breve relação das competências das diretrizes e das bases educacionais feita por Carneiro (2007):

[...] bases são fundamentos, vigas de sustentação, elementos estruturantes de um corpo. Diretrizes denotam o conceito de alinhamento e, no caso, de normas de procedimento. Aplicados os conceitos à norma educativa, infere-se que as bases remetem à função substantiva da educação organizada. Compõem-se, portanto, de princípios, estrutura axiológica, dimensões teleológicas e contorno de direitos. A este conjunto, podemos chamar de funções substantivas. As diretrizes, por outro lado, invocam a dimensão adjetiva da educação organizada. Encorpam-se, por conseguinte, em modalidades de organização, ordenamentos da oferta, sistemas de conferência de resultados e procedimentos para a articulação inter e intra-sistemas. As bases detêm um conteúdo de concepção política, as diretrizes, um conteúdo de formulação operativa (Carneiro, 2007, p. 24, grifos do original).

7. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue ainda não foram homologadas e, portanto, suas contribuições ainda estão sob análise do Governo Federal, desde a sua criação em 2020, ano de governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro e primeiro ano da pandemia do COVID-19.

Assim, fica salientado que o enunciado em análise⁷, dentro da esfera educacional, tem o objetivo de alinhar práticas pedagógicas de fomento da educação bilíngue no Brasil, a partir do contraste entre os direitos garantidos por lei e as necessidades vigentes no ensino público e privado no contexto de educação plurilíngue. Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue buscam estruturar e fomentar uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural, oferecendo diretrizes claras para instituições de ensino em todo o país, como escolas com currículo bilíngue e internacionais, tanto da rede pública quanto rede privada.

Em nível de *conteúdo temático*, as diretrizes abordam a integração de políticas educacionais que respeitam as diferenças culturais e promovem o plurilinguismo como uma característica enriquecedora da sociedade brasileira. Propõem, ainda, em estilo prescritivo em que as instituições devem promover um currículo integrado, ministrado em duas línguas de instrução, desenvolvendo competências linguísticas e acadêmicas dos estudantes. Conforme consta no Capítulo I do Projeto de Resolução do documento oficial, que trata do Objeto, destacado no excerto a seguir:

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020
CAPÍTULO I DO OBJETO
Art. 2º As Escolas Bílingues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

Excerto 1 - Conteúdo temático nas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Fonte - Brasil (2020, p. 24, grifos nossos)

O documento demonstra estar em congruência com a proposta de uma educação linguística concentrada no desenvolvimento de “competências e habilidades linguísticas e acadêmicas” em “duas línguas”, o que sugere uma sociedade monolinguista, sem mencionar as diversidades linguísticas brasileiras, e, portanto, partindo desse pressuposto, dificilmente serão encontrados casos de *bilinguismo* num país que é essencialmente multilíngue. Outrossim, também é possível identificar uma divergência com a proposição de diretrizes intituladas para o ensino “plurilíngue”.

Há também uma ênfase na inclusão de “línguas de prestígio”, no plural, porém na construção discursiva abaixo apenas o inglês é citado, introduzido por seu “caráter de língua franca”, o que marca sua posição enquanto língua hegemônica. As demais línguas que compõem a diver-

cidade linguístico-cultural brasileira são colocadas em segundo plano de importância, como vemos no excerto a seguir. Adverte-nos Canclini (2005, p. 233):

O desenvolvimento democrático de uma sociedade do conhecimento requer políticas públicas internacionais que garantam a participação do número mais amplo possível de línguas e culturas, assim como condições discursivas e contextuais que favoreçam a reprodução e o aprofundamento de distintas tradições de conhecimento.

Excerto 2 - Conteúdo temático nas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Fonte - Brasil (2020, p. 14, grifos nossos)

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020

As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade. Todavia, o ensino formal de idiomas no país abarca um número bem mais amplo – alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e muitos outros. De fato, há um expressivo contingente de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Isto posto, observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue abordam temáticas relacionadas à diversidade linguística e cultural como uma dimensão essencial para a integração de políticas educacionais bilíngues e plurilíngues no Brasil. Enfatiza-se ainda a correlação entre a normatização do ensino de línguas no nível escolar em uma consideração concomitante com a formação de professores no que se qualifica como um “expressivo contingente de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação”.

Em termos de *construção composicional*, vale destacar que, em conformidade aos excertos das diretrizes acima destacados (1 e 2), o documento é dividido em *duas partes: a primeira é um relatório* em forma de artigo com tópicos acerca da temática do plurilinguismo, dados importantes, dentre outros, como exemplificado no excerto 2; em contrapartida, *a segunda parte* do documento oficial é o *projeto de resolução*, que é dividido em capítulos, os quais são formados por artigos e parágrafos, característico de leis para garantir clareza e evitar ambiguidades

ao estabelecer procedimentos para as instituições que adotarem o ensino bilíngue, como pode ser visto no excerto 1, acima.

Sendo assim, é importante evidenciar que o discurso em favor da diversidade, conforme mencionado acima sobre o excerto 2, está apenas presente na primeira parte do documento, pois no projeto de resolução, isto é, na segunda parte do texto, não é possível identificar elementos discursivos que fomentem ou normatizem uma pluralidade linguística ou cultural, especialmente no que diz respeito às línguas indígenas, de surdos e demais línguas minoritárias. Muito pelo contrário, nas leis educacionais propostas são majoritariamente consideradas abordagens relacionadas à língua estrangeira, mais especificamente, ao inglês como língua de prestígio.

Dessa forma, ainda sobre a *construção composicional* do documento, que segundo Bakhtin (2016) refere-se à organização e estrutura do discurso de um determinado gênero discursivo, pode-se assumir que existem elementos de dois gêneros no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue. A primeira parte remonta ao gênero *artigo científico*, com citações e referências, estruturadas de forma a apresentar uma caracterização teórica detalhada sobre o contexto e os princípios orientadores das diretrizes. Possui uma organização sequencial, começando com uma introdução ao tema, seguida por discussões sobre o contexto histórico e teórico. Apresenta também seções específicas sobre as diversas comunidades linguísticas do país (comunidade indígena, comunidade de surdos, comunidades de regiões de fronteiras) e suas atuações e avanços na área da educação, culminando com recomendações e orientações práticas aos usuários/leitores.

A segunda parte do documento, o *Projeto de Resolução*, é organizada em artigos, parágrafos e incisos, seguindo a estrutura tradicional de documentos legais. Cada artigo estabelece uma norma específica, com subseções que detalham as obrigações e responsabilidades das partes envolvidas.

O estilo também varia conforme a construção composicional. Na primeira seção, o estilo é mais descritivo e dissertativo, oferecendo uma contextualização histórica e teórica, além de discutir as justificativas para as diretrizes a partir de uma linguagem técnica do ponto de vista de especialistas nas discussões linguístico-educacionais. Vejamos a introdução da parte 1:

Excerto 3 - Estilo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Fonte - Brasil (2020, p. 1, grifos nossos)

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020
Com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização. Embora o tema já tenha sido tratado pela Câmara de Educação Básica, passamos a recepcionar e problematizar experiências privadas e públicas [...].

Esse excerto mostra como as escolhas estilísticas retomam à linguagem dissertativa do gênero artigo científico, como por exemplo, a conjunção concessiva “Embora” e o verbo na primeira pessoa do plural “passamos”, em que vemos a presença de um tom de contextualização e que ao mesmo tempo justifica a proposta, inserindo este discurso em uma dimensão mais ampla de responsividade às demandas sociais. Escolhas sintático-semânticas como na construção “passamos a recepcionar e problematizar experiências privadas e públicas” retomam a apresentação de objetivos em artigos científicos, aqui com uma opção mais contemporânea em relação à objetividade, marcando o recurso à primeira pessoa do plural, em detrimento da terceira pessoa do singular. Ademais, tem-se o verbo “problematizar”, que marca semanticamente o contexto de uma investigação, recorrente em pesquisas acadêmicas.

Por outro lado, na parte marcada pela estrutura de documentos legais, o estilo é mais prescritivo e direto, utilizando linguagem normativa e injuntiva, com o intuito de estabelecer obrigações e regulamentar práticas educacionais. Um exemplo desse estilo pode ser visto na seção que aborda as responsabilidades legais:

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO</p> <p>Art. 18 A avaliação das Escolas Bilingües e das Escolas com Carga Horária Estendida fica a critério das instituições que definirão os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos.</p> <p>§ 1º O desempenho dos estudantes nas disciplinas ministradas na língua adicional de instrução deve ser avaliado conforme o currículo da escola.</p> <p>§ 2º As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem dar ciência às famílias em relação aos processos de avaliação estipulados pelos currículos internacionais, além de seguir a legislação nacional referente às disciplinas do currículo brasileiro.</p> <p>§ 3º As Escolas Internacionais devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação e o disposto nesta Resolução para o currículo brasileiro.</p>

Excerto 4 - Estilo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Fonte - Brasil (2020, p. 27, grifos nossos).

Essa ordem imperativa, marcada no uso do auxiliar modal “dever” nas construções “deve ser”, “devem dar”, “devem seguir”, indicam o tom prescritivo, ao delimitar as ações que devem ser adotadas pelas instituições de ensino.

A seguir, analisamos a abordagem dos termos de interculturalidade e plurilinguismo no documento das diretrizes, que também revelam traços da visão e da prática da educação bilíngue no Brasil.

3.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TERMOS INTERCULTURALIDADE E PLURILINGUISMO

No que diz respeito à menção dos termos interculturalidade e plurilinguismo no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue, de uma maneira geral, são recorrentes no relatório do parecer, com um enfoque técnico fundamentado em torno da difusão da diversidade na educação, considerando a pluralidade linguística e cultural do Brasil em um espectro mais amplo das questões locais e globais. Entretanto, este discurso não se repete de forma ampla no Projeto de Resolução, ou seja, nas leis que norteiam as escolas a promover a educação plurilíngue, como veremos nos excertos seguintes.

O primeiro tópico após a introdução do texto do relatório é sobre a educação indígena e começa destacando que a legislação brasileira enfatiza os direitos linguísticos e culturais das comunidades indígenas e de surdos no que concerne à educação plurilíngue. Em seguida, retoma os artigos 78º e 79º da LDB (Brasil, 1996) que associa propostas interculturais às práticas linguísticas para essas comunidades em questão, ao se comprometer em desenvolver programas de ensino e pesquisa para esta finalidade em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios.

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.*

[...] Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.*

Excerto 5 - Interculturalidade e plurilinguismo relacionados no contexto indígena nas diretrizes

Fonte - Brasil (2020, p. 2, grifos nossos)

Inferimos, então, que existe um planejamento de ações afirmativas para a interculturalidade nas comunidades indígenas que se apresentam como conscientes da necessidade de investimentos, desde a formação de professores até a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados, que tratam de conteúdos culturais com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da “língua materna” e das “práticas socioculturais”, características de cada comunidade indígena, conforme o Excerto 5.

Ações que não pautam a interculturalidade do ponto de vista da integração aculturadora da cultura indígena, mas que propõe a restituição e preservação da cultura “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, de acordo com o documento supracitado. Além desse olhar pautado na reparação histórica, também é possível identificar uma proposta de interculturalidade voltada para o encontro dialógico de culturas, pois além de valorizar a identidade cultural e linguística dos indígenas, também há um cuidado em proporcionar a essas comunidades o “acesso a conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”, conforme aponta o excerto acima, de maneira que as diferentes culturas se enriqueçam mutuamente.

Mais adiante, o documento traz informações sobre a educação de surdos, inicialmente apresentando dados quantitativos acerca do cenário nacional dessa comunidade. Quanto à interculturalidade, é apresentado o artigo 2º do Decreto no 5.626/2005, que define a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2020, p. 5), mas logo em seguida, é enfatizada a carência de conhecimento sobre os aspectos culturais que englobam essa língua e comunidade “[...] Ainda é preciso reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais [...]” (Brasil, 2020, p. 5). Ainda que essas diferenças culturais sejam mencionadas, não são propostas diretrizes que concernem a relação entre o plurilinguismo e a interculturalidade no que concerne à comunidade surda e a Libras. Isso é evidente na relação entre a oração principal - “Ainda é preciso” - e a oração subordinada substantiva - “reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais” -, em que o advérbio de tempo “Ainda”, indica que a ação verbal (reconhecer) ainda não

foi completamente realizada, enquanto a construção “é preciso” concorda com o sujeito oracional implícito "reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais”, ressaltando a incompletude da ação e sua conseqüente necessidade de realização.

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020

A vasta territorialidade do Brasil e as fronteiras com diversos países, culturas, processos históricos, educacionais e línguas assinalam ricas experiências educacionais a partir do contexto histórico-geográfico regional com a língua espanhola e com a língua francesa.

Excerto 6 - Interculturalidade e plurilinguismo relacionados ao contexto das regiões de fronteira nas diretrizes

Fonte - Brasil (2020, p. 9)

No que tange à interculturalidade na educação bilíngue em regiões de fronteiras, o documento sugere a valorização e respeito às culturas das diversas comunidades de imigrantes dos países que fazem fronteira com o Brasil e de refugiados, através de alguns programas governamentais como o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul, que foi instituído em 2003, para a valorização das culturas espanholas e brasileiras nas escolas locais. E, anos depois, ainda nesse propósito intercultural entre a língua portuguesa e a língua espanhola, a Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 instituiu o Plano Político Pedagógico de Escolas-Gêmeas – programa de cooperação de escolas de fronteira.

O documento ainda sugere o *translanguaging*⁸ (Garcia, 2009) como uma abordagem favorável ao ensino da língua portuguesa como língua adicional para as comunidades de imigrantes. Essa proposta valoriza a língua materna do aprendiz e preza pelos princípios da interculturalidade e práticas linguísticas igualitárias:

O objetivo é a superação do paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilinguística – línguas de populações indígenas, crioula e afro-brasileiras, surdas, imigrantes. É que adotemos a crescente conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística como um patrimônio nacional. Com efeito, é crescente a percepção internacional do papel estratégico das línguas enquanto instru-

8. Conceito muito utilizado em contextos bilíngues e plurilíngues para caracterizar as práticas linguísticas e pedagógicas adotadas pelos falantes na produção de forma fluida e dinâmica (Garcia, 2009).

mentos de cultura e de conhecimento do mundo, assim como dos benefícios da realidade plurilinguística enquanto signo de respeito às alteridades e de pertencimento às diferentes expressões da trajetória humana na terra (CATALÁ, 2010) (Brasil, 2020, p. 8).

Em suma, esse excerto reflete que, principalmente até esse ponto do documento, a ideia central descrita como objetivo principal das Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue, é a busca por estruturar e fomentar uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural, oferecendo diretrizes claras para instituições de ensino em todo o país, de forma acessível a todas as classes. Assim, a interculturalidade nas diretrizes curriculares não apenas reconhece, mas também incentiva a coexistência harmoniosa de múltiplas identidades culturais e linguísticas no cenário educacional brasileiro.

Entretanto, mais à frente no documento oficial, ao tratar do ensino bilíngue relacionado às línguas estrangeiras, é possível reconhecer em alguns trechos das diretrizes (principalmente quando referem-se a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC), o destaque dado à língua inglesa em detrimento das outras que inclusive estão mais próximas geopoliticamente da identidade cultural e linguística do Brasil, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Excerto 7 - Interculturalidade e plurilinguismo relacionados ao contexto das línguas estrangeiras

Fonte - Brasil (2020, p. 11, grifos nossos)

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020, p. 11

O artigo 35 A da LDB, cuja redação foi dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, nos seus § 3º e § 4º enfatiza que:

[...] § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Aqui, a língua inglesa é claramente posicionada como superior às demais línguas, ao ser estabelecida como obrigatória no currículo do ensino médio. Confirmando a supremacia desse idioma como língua franca e como principal canal de comunicação mundial em aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais. Contudo, vale salientar que neste momento, o ensino está associado principalmente às habilidades linguísticas, sem mencionar aspectos culturais.

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020

Em relação à língua adicional, **a BNCC prioriza a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória** na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Cumprida essa exigência, não existem óbices para a adoção de outras línguas adicionais.

Considerando que nossos vizinhos majoritariamente falam a língua espanhola, o parágrafo único do artigo 4 da Constituição Federal de 1988 assinala que “*A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações*”.

As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade. Todavia, o ensino formal de idiomas no país abarca número bem mais amplo – alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e muitos outros. De fato, há um expressivo contingente de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Excerto 8 - Interculturalidade e plurilinguismo relacionados ao contexto das línguas estrangeiras

Fonte - Brasil (2020, p. 14, grifos nossos)

Essa mesma questão é observada quando o documento se refere à BNCC, todavia, na maneira com que se constrói o discurso infere-se que apesar do reconhecimento da identidade latina em função dos países vizinhos falantes da língua espanhola e de uma política linguística voltada para a aproximação com os países do Mercosul (“Considerando que nossos vizinhos majoritariamente falam a língua espanhola”), a política linguística de imperialismo do inglês

se sobrepõe a essa finalidade, quando a regulamentação para educação bilíngue e plurilíngue se resume “essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês”. Também não há menção sobre a interculturalidade nesse contexto, dando maior ênfase para a dimensão linguística no desenvolvimento de habilidades e competências.

O Projeto de Resolução apresenta-se em seguida, baseado nessa mesma perspectiva, de hegemonia da língua inglesa na educação plurilíngue e de propostas pedagógicas voltadas majoritariamente para os aspectos linguísticos, desconsiderando os aspectos sócio-histórico-culturais intrínsecos a toda língua, conforme pode ser visto no Art. 2º da Resolução, já mencionado anteriormente no Excerto 1 deste trabalho, e em acréscimo no Art. 12, a seguir:

Excerto 9 - Interculturalidade e plurilinguismo no Projeto de Resolução

Fonte - Brasil (2020, p. 26, grifos nossos)

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020, p. 26

Art. 12 A organização curricular das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, deverá incluir:

[...]II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas.

Ao traçar normas para a organização curricular das Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, o documento prescreve abordagens voltadas apenas para “o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas”, sem propor espaços para reflexões, discussões ou investigações interculturais. O que denota um contraste no documento, que inicialmente assume um discurso favorável à diversidade linguística e cultural, valorizando as relações e trocas interculturais nos

ambientes educacionais. Por outro lado, ao converter essas reflexões em normas e direcionamentos às instituições de ensino bilíngue, essa consciência plural se torna menos expressiva.

Ora, um documento que inicialmente reflete sobre os direitos e espaços ocupados pelas mais diversas comunidades brasileiras (comunidades indígenas, de surdos, de imigrantes etc.) constrói-se uma expectativa de que essa diversidade seria contemplada não apenas na parte técnica, mas, sobretudo, na parte normativa do documento. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas mais robustas e integradoras, que considerem a diversidade linguística do país e promovam um ensino de línguas que vá além do monopólio do inglês enquanto língua estrangeira de prestígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado objetivou analisar a relação entre o plurilinguismo e a interculturalidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) em julho de 2020, documento elaborado para analisar, propor e normatizar as escolas bilíngues e as escolas internacionais no país.

Inicialmente, discutimos algumas bases conceituais sobre o plurilinguismo e a interculturalidade, explorando os espaços ocupados por esses elementos no cenário educacional do Brasil. Propomos um diálogo entre esses conceitos e alguns pensamentos bakhtinianos a fim de elucidar novas perspectivas discursivas e fomentar novas políticas linguísticas para as diretrizes educacionais.

A partir daí, entendemos que a interculturalidade (Byram et al., 2002), vista como a interação, valorização e o enriquecimento mútuo entre diferentes culturas, é um conceito que

ressoa profundamente com a noção de encontro dialógico de culturas, de Bakhtin (2017). Essa perspectiva nos foi produtiva para analisar como as diferentes línguas e culturas, em interação, são valorizadas ou marginalizadas dentro do currículo oficial, que serve de base norteadora para implantação das práticas plurilíngues nos contextos educacionais brasileiros. Assim, a interculturalidade associada ao plurilinguismo promove uma educação que vai além da mera aquisição de habilidades linguísticas, fomentando um ambiente de aprendizado que celebra e difunde a riqueza cultural.

Faz-se necessário mencionar acerca das culturas em sua relativa unidade diferenciada, no viés apontado pela discussão bakhtiniana e semelhantemente ao que se infere sobre a palavra e o sentido, que estas não podem ser entendidas como plenamente acabadas, únicas e autosuficientes. Tomar uma cultura como um dado pronto e imutável é negar a vasta amplitude de sentidos que seu legado pode alcançar no olhar extralocalizado dos encontros entre culturas.

A adoção de uma abordagem culturalmente dialógica e plurilíngue nas diretrizes curriculares pode contribuir para uma educação capaz de preparar os alunos para a convivência em uma sociedade plural e globalizada. Isso inclui o desenvolvimento de competências interculturais que permitem aos alunos não apenas aprender diferentes línguas, mas também reconhecer e valorizar as línguas das minorias que também compõem o cenário linguístico e cultural do Brasil, o que contribui, de certa forma, para perpetuação da herança do país e para que essas comunidades marginalizadas preencham os seus espaços por direito na sociedade.

Por fim, é necessário não somente refletir, mas também agir, por uma educação como elemento de transformação social e não como moeda de troca para relações de disputas de poder. E a interculturalidade, ultrapassando os limites de um conceito abstrato, pode contribuir como

um movimento transformador dentro da educação, que promova o diálogo crítico e as interações intensas entre as diferentes culturas e identidades. Esse processo requer uma reforma educativa continuada, que valorize a diversidade cultural e linguística e combata todas as formas de opressão. Para tanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas e políticas educacionais se orientem por princípios de igualdade, equidade e justiça social, criando um ambiente em que todos os envolvidos possam desenvolver sua criticidade, criatividade e empoderamento. Somente assim, a educação poderá cumprir seu papel de construir uma sociedade mais justa e inclusiva, em que as oportunidades sejam realmente iguais para todos.

ARTIGO RECEBIDO A
06/07/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso* (Trad. Paulo Bezerra). Editora 34.
- _____. (2017). *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (Trad. Paulo Bezerra). Editora 34.
- Balzan, C. F. P., Souza, M. D., Pedrassani, J. S., Vieira, L. R., & Santos, A. I. dos. (2023). Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. *Gragoatá*, 28(60). <http://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>
- Brasil. (2020). *Parecer CNE/CEB n. 2/2020: Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192
- _____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- _____. (2024). *Mercosul: Mecanismos de Integração Regional*. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2024. <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/mecanismos-internacionais/mecanismos-de-integracao-regional/mercosul>
- Byram, M. et al. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
- Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Editora UFRJ.
- _____. (2006). *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade* (4ª ed.). Editora UNESP.
- Carneiro, M. A. (2007). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva - artigo a artigo*. (14ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 15(3). <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40393>
- Fontão, M. F. (2011). Multiculturalismo e Plurilinguismo. *Quiosque das Letras*. <https://quiosque-dasletras.blogspot.com/search?q=plurilinguismo>

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.

Kumaravivelu, B. (2006). A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In Moita Lopes, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola Editorial.

Megale, A. (2018). Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The ESpecialist*, 39(2). <http://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>

Megale, A., & Liberali, F. (2017). Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, 10(23), pp. 9-24, 2017. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>

Mendes, E. (2019). Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. *Ciência e Cultura*, 71(4), pp. 43-49. <http://doi.org/10.21800/2317-66602019000400013>

Oliveira, G. M. (2007). A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In Correa, D. A. (Org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino* (pp. 79-93). Parábola Editorial.

Pupp Spinassé, K. (2008). O Hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. *Espaço Plural*, 9(19), 117-126. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/1934>

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2ª ed). Blackwell.

Volóchinov, V. (Círculo de Bakhtin). (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). Editora 34.

Sobre a escrita acadêmico-científica: o ensaio da perspectiva de pós-graduandos

On Academic-Scientific Writing: The Essay from the Perspective of Postgraduate Students

MOREIRA, JOÃO VITOR
joaovmoreira@usp.br

Mestrando em Letras pela Universidade de São Paulo, Brasil
Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (nº do processo: 2023/07165-7)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8113-841X>

CORRÊA, MANOEL LUIZ GONÇALVES
mcorreia@usp.br

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1997)
Professor Associado Sênior na Universidade de São Paulo, Brasil
Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (nº do processo: 2022/05908-0)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3638-7086>

PALAVRAS-CHAVE:
Escrita acadêmico-científica;
Ensaio;
Representação.

RESUMO: Neste artigo, analisamos *relatórios de leitura* produzidos por estudantes no âmbito de uma disciplina de pós-graduação, ministrada como oficina em letramentos acadêmicos, na qual foram problematizadas fronteiras tradicionalmente supostas como indiscutíveis para a ciência, as quais, no fazer científico e em sua escrita, se marcariam pela exclusão de subjetividade, pessoalidade e opinião, em favor da objetividade, impessoalidade e verdade. Para a produção do relatório de leitura, foi solicitado que os estudantes confrontassem as orientações de um manual de redação técnica e científica com um dentre três excertos de ensaios, produzidos por três autores diferentes de três diferentes áreas do conhecimento, de tal modo que o confronto contemplasse características formais, incluindo as de caráter enunciativo. Objetivamos, assim, investigar as percepções desses estudantes acerca de valores científicos, especificamente acerca das possíveis tensões resultantes entre as orientações uniformizadoras do manual e o ensaio, gênero que, embora presente em diversas áreas do saber, não se submete a certos imperativos que regem as práticas contemporâneas de escrita acadêmico-científica. A análise de 32 relatórios e sua interpretação foi feita de uma perspectiva discursiva em linguística aplicada. Os resultados revelam como mais visíveis para os estudantes: (a) a ausência de suporte teórico explícito nos ensaios, avaliada, nos relatórios, como uma deficiência da argumentação dos ensaístas; (b) a ausência de referências bibliográficas em certas passagens; (c) a presença marcada da figura do sujeito no texto tida como “liberdade” de criação. As três observações destacadas pelos estudantes dão notícia de uma representação da escrita acadêmico-científica, dominante entre eles.

KEY-WORDS:

Academic-scientific writing;
Essay;
Representation.

ABSTRACT: This article analyzes *reading reports* produced by students within the framework of a postgraduate course conducted as a workshop on academic literacies. The workshop problematized traditionally unquestioned boundaries in science, which, in scientific practice and writing, are marked by the exclusion of subjectivity, personal voice, and opinion, in favor of objectivity, impersonality, and truth. For the reading report, students were asked to compare the guidelines from a technical and scientific writing manual with one of three excerpts from essays written by three authors from different areas of knowledge. This comparison considered formal characteristics, including enunciative aspects. The study aimed to investigate students' perceptions of scientific values, particularly the potential tensions between the manual's standardizing guidelines and the essay as a genre, which, despite its presence in various fields of knowledge, does not adhere to certain imperatives that govern contemporary academic-scientific writing practices. The analysis and interpretation of 32 reports were conducted from a discursive perspective within applied linguistics. The results highlight students' observations, particularly: (a) the absence of explicit theoretical support in the essays, which was evaluated in the reports as a deficiency in the essayists' argumentation; (b) the absence of bibliographic references in certain passages; and (c) the prominent presence of the authorial voice in the text, perceived as "freedom" of creation. These three observations reflect a dominant representation of academic-scientific writing among the students.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma experiência pedagógica realizada no contexto de uma oficina em letramentos acadêmicos, oferecida em modalidade a distância por três instituições brasileiras de ensino superior e composta majoritariamente por estudantes em nível de pós-graduação. Analisamos *relatórios de leitura* produzidos por esses estudantes durante uma atividade didática que lhes solicitava a comparação entre instruções fornecidas por um manual de redação científica de caráter generalizante, isto é, aplicável a diferentes áreas, e a escrita científica efetivamente praticada em excertos de ensaios relacionados a três áreas do conhecimento: Linguística, Comunicação Social e Educação. O objetivo é, investigar, pela análise dos relatórios, percepções dos estudantes sobre o conflito entre um modo de produção do conhecimento protocolar (dentre outras razões, por sua natureza tida como “objetiva” e “impessoal”) e certos aspectos típicos do gênero, comuns a todos os excertos, relacionados a uma presença não velada do sujeito em seu texto. Pela consideração de um gênero presente em diversas áreas do saber (dentre elas, as três acima mencionadas), interessa-nos investir em uma reflexão que indague em que medida alguns valores apresentados como válidos para a escrita acadêmico-científica em geral conflitam, ou não, com os modos de produção do conhecimento e com a escrita de um gênero específico, praticada em uma dessas áreas, nomeadamente, a das ciências humanas. Com isso, procuramos pôr em ação processos de letramentos acadêmico-científicos que aten-tem para as relações de poder entre modos de produção de conhecimento, testando estratégias de formação que oportunizem a observação e a reflexão crítica dessas relações em diferentes disciplinas, atividade crítica muitas vezes desprezada (ou não considerada) nos espaços de formação.

Para a análise do material, procuramos mobilizar concepções que vão além da descrição de características formais em termos do convencional para um dado gênero ou para um determinado texto. Ainda do ponto de vista teórico, discutimos noções da Análise do Discurso de linha francesa utilizadas para o mapeamento de representações em *relatórios de leitura* produzidos por estudantes de pós-graduação a partir da experiência de leitura de excertos de ensaios. Assim composto, esse viés de observação do material permite apreender a historicidade da/na forma, no caso de um gênero específico, favorecendo o estabelecimento de relações de proximidade e de distanciamento do ensaio com modos hegemônicos de produção de conhecimento e de suas regulações.

Desse posto de observação, concebemos os procedimentos metodológicos utilizados para a produção e para a coleta do material, bem como caracterizamos as políticas editoriais veiculadas por alguns periódicos no que diz respeito à publicação de ensaios. Por fim, consideradas a fundamentação teórica e a metodologia propostas, analisamos os relatórios, levando em conta aspectos quantitativos para uma abordagem essencialmente qualitativa, com viés crítico. Ao final do percurso, apresentamos os resultados obtidos e buscamos apontar caminhos para uma visão crítica da escrita acadêmico-científica, destacando, por exemplo, a reflexão produzida pelo próprio sujeito na qualidade de leitor do seu processo de escrita.

1. O ENSAIO NA ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Para além da dimensão estritamente textual, esta reflexão sobre o ensaio considera a indissociável relação entre linguagem, história e sociedade como parâmetro de entendimento dos gêneros discursivos, assumidos na qualidade de processos sócio-históricos que marcam as diversas esferas da atividade humana (Bakhtin, 2006, p. 279). Nesse sentido, a opção do sujeito

por certo gênero discursivo nunca se dá de modo aleatório, mas, como afirma o autor, é

determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (Bakhtin, 2003, p. 282).

Assumir essa concepção implica entender gêneros discursivos como formas decorrentes de situações concretas de comunicação condicionadas por tempo e espaço específicos, mas não fixos. São, pois, formas “relativamente estáveis” em função da natureza dinâmica da experiência social; se as práticas de interação são mutáveis, não é cabível a idealização de gêneros discursivos como padrões inflexíveis e petrificados, tal qual sugeria, num outro sentido, a visão aristotélica (Faraco, 2009, p. 120). Ao invés disso, forças centrípetas e centrífugas (Bakhtin, 2006, p. 281) concorrem para o grau de variabilidade de um gênero: enquanto as primeiras tendem a normatizá-los, homogeneizá-los, estas últimas atuam em vetor oposto, desestabilizando-os, evidenciando a plasticidade de suas formas. Gêneros marcados pela atuação de forças centrípetas (aqueles do campo jurídico, por exemplo) pouco oscilam devido às normatizações originárias do contexto de produção, diferentemente daqueles em que domina a força centrífuga, responsável por transformações que resultam do fato de que a história é constitutiva das formas.

Na presente pesquisa a circunscrição de uma esfera, a acadêmico-científica, e de um gênero, o ensaio, cuja frequência é especialmente notável no campo das Humanidades, onde também ocorre de forma não homogênea.

Uma outra observação tem relação com a autonomia formal atribuída ao ensaísmo. Essa autonomia característica do ensaísmo não deve ser confundida com expressão artística, já que, segundo Lukács, ele diverge da arte por sua pretensão, “desprovida de aparência estética” (*apud*

Adorno, 2003, p. 18), à verdade. Enquanto a tradição cartesiana impõe leis e esquemas conceituais rigorosos para o saber, o ensaio suspende trilhas dogmáticas para dar lugar a um outro modo de se conceber conhecimento em que o objeto não é reduzido para que se possa conformar em um método único. Alheio a qualquer preceito, o ensaio não busca “alcançar cientificamente” ou “criar artisticamente” (Adorno, 2003, p. 16). Encontra-se num intervalo, metaforizado por Adorno pelo espaço que um objeto pode ocupar entre o conhecido e o desconhecido. O autor exemplifica com a imagem que uma criança faz diante de um objeto desconhecido (e seu entusiasmo com ele), quando outros já julgam conhecê-lo.

Eis, pois, para o que nos interessa neste trabalho, um dos sentidos de investigar como é visto o processo de escrita do ensaio acadêmico e (por que não?) da escrita acadêmico-científica em geral. Situando-se entre o conhecido e o desconhecido, o espaço da escrita acadêmico-científica configura-se no interior de um campo de produção de saberes que se dá à observação por produtos escritos, os quais facultam a constatação de seus próprios processos de constituição.

Deslocando-se as proposições de Adorno e buscando atualizá-las em termos do *modus operandi* da produção científica, atualmente orientado pelo cálculo de potencial de impacto científico e pelo nivelamento institucionalizado, os chamados “ranques”, em que o apelo a uma suposta “língua da ciência” – o inglês – vem sendo assumida como uma realidade, vale destacar outra particularidade do ensaio: sua distinção do tom de urgência – dos processos, dos meios, das formas de vida – ditado pela contemporaneidade. Tipicamente avesso aos imperativos de brevidade e precisão, ao preservar sua condição singular, parece não encontrar espaço entre os propósitos institucionalizados de uma lógica de produção de conhecimento globalmente aplicável e válida.

Não se trata, no entanto, de fazer a defesa de um gênero do discurso, como se nele houvesse uma saída miraculosa para a escrita acadêmico-científica de modo geral. Mesmo sendo submetida a uma organização estrita, a ciência não se organiza uniformemente, uma vez que padrões metodológicos divergem, muitas vezes, no interior dos próprios campos. Acreditamos que a importância de um estudo crítico do ensaio acadêmico não se limita a compreender o seu funcionamento, mas está sobretudo na possibilidade que ele abre de indagar sobre a produção da escrita acadêmico-científica em sua relação com certos modos de se fazer ciência, compondo esses dois aspectos do estudo um espaço em relação ao qual a escrita acadêmico-científica pode ser projetada e observada em retorno. Neste trabalho, procuramos, pois, considerar o próprio fazer científico implicado nessa escrita e que compõe com ela o mesmo processo de objetificar-se pelo dizer.

2. BREVE ESBOÇO TEÓRICO

Na Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF), Pêcheux concebe o sujeito do discurso não como o indivíduo empírico e fechado em si mesmo, mas como descentralizado (porque não está no centro do que diz) e heterogêneo (já que se constitui pela alteridade), formado por dois *esquecimentos* (originalmente propostos em Pêcheux; Fuchs, 1990 [1975] e revistos em Pêcheux, 2009), o segundo, em certo sentido, contido no primeiro. O chamado *esquecimento* n.º 1 caracteriza-se pelo fato de que o sujeito se esquece de que não é a origem do dizer e a fonte dos sentidos; o *esquecimento* n.º 2, não exterior ao primeiro, mas relacionado à formulação do discurso, caracteriza-se pelo fato de que o sujeito se esquece de que as palavras não são transparentes e de que toda formulação é sujeita ao equívoco. Dito de outro modo, as formulações linguísticas que propomos em nossa produção de linguagem são marcadas por uma parte que, podendo estar presente em todas as formulações, foge à ação consciente do

sujeito. A importância da consideração desses esquecimentos para o tema aqui abordado é a de permitir que, na leitura dos textos, trabalhe com a ideia de que é possível reconhecer memória em esquecimentos pontualmente detectados na análise de *relatórios de leitura*.

Com base em Pêcheux (2009), concebemos um sujeito escrevente que, inserido em um espaço social altamente regulado – o da universidade –, ocupa uma posição institucional – a de estudante – da qual emergem, dentre outras coisas, atribuições, possibilidades e impossibilidades e, ainda, a de ser “convidado” a encarnar um posto que, em geral, não lhe é habitual – o de avaliador crítico. Trata-se, pois, de um sujeito que, como seu discurso, é atravessado por determinações de ordem sócio-histórica que marcam suas avaliações. Além disso, o próprio objeto a ser avaliado (o ensaio) também sofre determinações resultantes de processos históricos. Ainda que, pelo menos no campo das Humanidades, o ensaio goze de alguma legitimidade – muito em razão do lastro de renomados autores que o privilegiaram como forma em diferentes momentos –, o gênero parece ocupar um lugar instável diante dos imperativos da ciência contemporânea que, nas palavras de Adorno, “só se preocupa com alguma obra particular do espírito na medida em que esta possa ser utilizada para exemplificar categorias universais, ou pelo menos tornar o particular transparente em relação a elas” (Adorno, 2003, p. 16). Se indiferente aos imperativos de rigor científico, a condição singular do ensaio pode, na era dos resultados, lançá-lo do “aparente elogio de ‘interessante’ ou ‘sugestivo’”, à interdição “dos controles das bancas, dos tribunais, das avaliações, das hierarquias” (Larrossa, 2003 p. 106).

Em momento posterior, na seção 3.2, discutiremos o modo de análise do material, considerando as questões teóricas abordadas nesta etapa, atribuindo particular atenção à apreensão de memória nos esquecimentos observados durante o exame dos relatórios de leitura.

3. A PRODUÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA E A FORMA DE ANÁLISE: METODOLOGIA

3.1 A PROPOSTA DE ATIVIDADE E OS DADOS COLETADOS

Os dados analisados são *relatórios de leitura* produzidos, de maneira planejada e controlada, em atividade didática proposta em disciplina de pós-graduação ministrada a distância por quatro diferentes programas de pós-graduação. A disciplina em questão, uma oficina em letramentos acadêmicos, buscava problematizar aspectos em torno das práticas de letramentos acadêmico-científicos, de modo a questionar, dentre outras coisas, as relações hegemônicas que regem as diferentes áreas do saber. Os participantes da pesquisa consentiram formalmente mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após aprovação pelo comitê de ética, em estrita conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas para a conduta científica.

Solicitou-se (cf. Proposta de Atividade em Anexo) que os estudantes produzissem um *relatório de leitura* sobre um excerto de ensaio – dentre três¹ fornecidos na atividade, os quais foram produzidos por três autores brasileiros de três diferentes áreas de conhecimento (Linguística, Comunicação Social e Educação), áreas coincidentes com as dos alunos matriculados. A opção por apresentar excertos dos ensaios se justificou em razão da viabilização da atividade no contexto da disciplina, de modo a possibilitar, em termos de tempo de execução, a realização da produção escrita. A expectativa era a de que os estudantes confrontassem parâmetros informados pelo manual de redação técnica e científica com características percebidas num dos excertos de ensaio, escolhido individualmente pelos estudantes para a produção do relatório de leitura. Ressalte-se que as recomendações recortadas do manual para a proposta de atividade

1. Em atendimento ao requisito metodológico de os textos não terem sido produzidos para publicação em livro, os três excertos foram extraídos de ensaios de publicação nacional em revistas ou anais de evento científico (conferir Anexo I, p. 20). Anos depois, dois deles, publicados originalmente em 2003 (em revista) e 2011 (em Anais), foram, respectivamente, republicados em livro: 1) Abramo, P. (2016). *Padrões de manipulação na grande imprensa*. Editora Fundação Perseu Abramo. 2) Possenti, S. (2018). *Cinco ensaios sobre o humor e análise do discurso*. Parábola. Nos dois casos, consideramos as publicações originais, obtidas por meio da plataforma *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), base de dados que reúne publicações científicas nacionais e internacionais sob políticas de livre acesso gratuito. Para inclusão no DOAJ, é necessário que a publicação tenha página *web* acessível, a publicação deve ser de acesso livre, opere com licenças abertas (como *Creative Commons* ou equivalente), além de disponibilizar informações sobre política de acesso, escopo, taxas de autor, termos de licença e *copyright*, e dados de contato. Além disso, é necessário que a publicação

tenha um ISSN confirmado e atenda aos critérios de qualidade: “DOAJ only accepts open access journals. We define these as journals where the copyright holder of a scholarly work grants usage rights to others using an open license (Creative Commons or equivalent). This allows for immediate free access to the work and permits any user to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of articles, crawl them for indexing, pass them as data to software, or use them for any other lawful purpose.” Disponível em: <https://doaj.org/apply/guide/>. Acesso em: 14/11/2024. O DOAJ não inclui livros em seu catálogo. O *Directory of Open Access Books* (DOAB) se dedica a essa categoria, listando livros disponibilizados em acesso aberto.

apresentada aos estudantes apontavam para as expectativas do próprio manual quanto ao que se deveria e o que não se deveria fazer na escrita de um texto acadêmico-científico.

A escolha do manual foi proposital. Publicado pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE), o Manual de Redação Técnica e Científica elege, como público-alvo, “todos aqueles em busca de aprimoramento para atuar nas áreas da ciência e da tecnologia” (Soares, 2011, p. 2). O público-alvo do manual é, como se vê, muito próximo daquele que o nome próprio da mais alta instituição reguladora da ciência do país congrega: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, em torno do qual todas as filiações científicas estão regulamentadas. Do ponto de vista dos temas abordados, nos seus cinco capítulos, estão contemplados: tipologia textual, estilo científico e intertextualidade, muito conhecidos de pesquisadores do campo das Ciências Humanas e, também, muito presentes em cursos e palestras disponibilizados na internet. O caráter generalizante das recomendações do manual reúne os pesquisadores em função de “padrões exigidos pela ciência” e de suposto déficit geral na formação e na linguagem científicas, fato também muito comum em cursos e palestras disponibilizados, indiscriminadamente (em quantidade e em especificidade), na internet:

A ciência é, por natureza, clara, objetiva, translúcida. Se ela possui essas características, além de outras ligadas à parte científica, o estilo do texto científico não pode ser diferente. (...) **Todo pesquisador deve escrever de acordo com os padrões exigidos pela ciência e todos necessitam escrever para divulgar seus resultados**, porque as descobertas que fazem, os sistemas que criam, as metodologias que estabelecem, os instrumentos que idealizam precisam ser repassados à comunidade científica e à sociedade. No entanto, muitos não dominam a “linguagem científica”, sendo esse um dos defeitos mais apontados por editores, professores e revisores de textos científicos. **Isso indica que há uma deficiência importante na formação desses pesquisadores, os quais precisam tomar consciência disso e enfrentar suas carências, estudando e reciclando seus conceitos sobre a linguagem científica e procurando escrever um texto claro, objetivo, correto, ético** (Soares, 2011, pp. 1-4, grifos nossos).

Ao padronizar desse modo a produção acadêmico-científica, o manual adota parâmetros que, recomendados como aplicáveis a diversos campos, não contemplam práticas de escrita (a exemplo do próprio ensaio) convencionadas e valorizadas no interior de algumas disciplinas, sobretudo daquelas filiadas às chamadas Humanidades. Dessa maneira, a escolha do manual teve interesse particular para a pesquisa, uma vez que ele: (a) circula a partir de uma instituição de pesquisa reconhecida nacional e internacionalmente, o que lhe confere representatividade quanto à escrita acadêmico-científica; (b) generaliza um padrão para a escrita acadêmico-científica sem considerar as especificidades de áreas e disciplinas; e (c) reproduz um modo de se fazer ciência típico das ciências formais e da natureza. Tudo isso favorece a observação e a reflexão crítica sobre a escrita acadêmico-científica, uma vez que permite que estabeleçamos relações entre (a) a legitimação de um fazer científico (do qual a escrita – e as tentativas, explícitas ou veladas, de sua normatização – são uma manifestação eloquente); e (b) a institucionalização de uma prática de escrita (da qual o ensaio acadêmico – gênero de que nos ocupamos – também faz parte). Ressalve-se, porém, que o ensaio acadêmico talvez estivesse eventualmente excluído dessa padronização que cruza legitimação de um fazer científico e institucionalização de uma prática de escrita. Longe de se atribuir um aspecto natural ao que seria supostamente mais científico nos modos de dizer tomados como científicos (os artigos?), esse processo de padronização e institucionalização solicita, ao contrário, uma reflexão crítica sobre as relações de força (e de poder, portanto) nele atuantes.

Cabe dizer, por fim, que a proposta foi feita após uma série de atividades que se conectavam pela visada crítica sobre ciência e difusão do conhecimento, indagando, dentre diversas questões, as relações de poder que atravessam as práticas científicas e as divergências entre áreas do conhecimento distintas.

3.2. O OBJETO DE ESTUDO E A FORMA DE ANÁLISE

Neste trabalho, concebemos a constituição do objeto de estudo como o momento de qualificar um material segundo duas intervenções, ambas mobilizadas no sentido de delinear o objeto na dispersão dos 32 *relatórios de leitura* que constituem o material da pesquisa.

A primeira intervenção, intimamente ligada à perspectiva discursiva adotada, é a da instalação do objeto de pesquisa pela busca da memória nos esquecimentos, rastreando-a nas temporalidades/espacialidades marcadoras ou não do sujeito: linguagem informal – variação de acordo com o espaço em que ocorre; afirmações carentes de comprovação ou falta de fonte – atos de linguagem que, sem atribuição a outrem, são assumidos pelo sujeito; presença de metáforas – forma de evasão em relação ao esperado para um texto científico; uso de primeira pessoa do singular. Do ponto de vista dos estudantes, essas marcas podem ser lembradas como impróprias para o ensaio, o que daria o estatuto da leitura que produzem. Ao inscreverem-nas como registro de leitura, elas seriam vistas simplesmente como o esquecimento de certas normas pelos ensaístas (esquecimento porque o texto científico teria de ser isento da presença do sujeito). Por sua vez, para os ensaístas, a presença daquelas marcas tende a configurar uma postura autoral que pode subverter certas normas, sem, no entanto, se assumirem como estando fora do verdadeiro estabelecido para a expressão do fazer científico. Finalmente, do ponto de vista do analista, trata-se de estar atento, no plano do texto e do discurso, à opacidade da linguagem, consideração que leva em conta a materialidade histórica do sentido, e constitui, mas pode escapar à formulação consciente do dizer.

Quanto à segunda intervenção no ato de qualificação do objeto de análise, trata-se de tomar a noção de “configurações significantes” (Guilhaumou; Maldidier, 1994, p. 117) como um gesto

não classificatório do pesquisador sobre as observações feitas pelos estudantes a respeito do gênero ensaio em seus *relatórios de leitura*, buscando lançar um olhar singular para elas, marcado por aquilo que os estudantes atribuem como memorável (em geral, as próprias normas) e aquilo que aparece como passível de esquecimento (em geral, as possibilidades abertas pela escrita acadêmico-científica).

4. ANÁLISE: A SUBJETIVIDADE NO FAZER CIENTÍFICO EM *RELATÓRIOS DE LEITURA*

Nesta seção, descrevemos a recepção da proposta de escrita por parte dos estudantes e, em seguida, selecionamos exemplos para análise. O Gráfico 1 apresenta, quantitativamente, a divisão dos posicionamentos assumidos pelos escreventes nos relatórios. Adiantamos que as três categorias expostas se valem de generalizações que não captam, com precisão, nuances de sentido e singularidades presentes nos dizeres dos estudantes. Exemplificamos isso a seguir, na análise de três excertos.

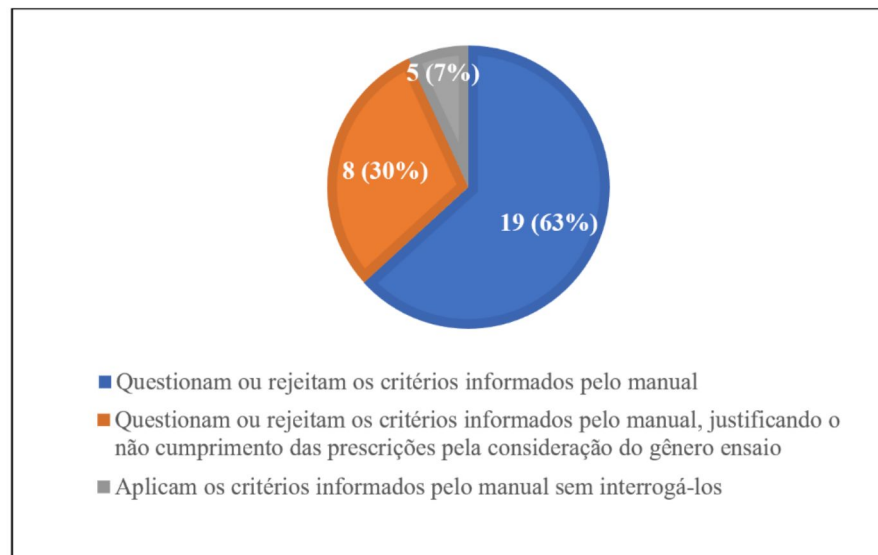


Gráfico 1 — Posições adotadas pelos estudantes nos relatórios de leitura

Fonte - Dados da pesquisa

Os resultados mostram que uma parcela majoritária dos estudantes (63%) questionou as orientações do manual de redação técnica e científica. Lembremos que esses estudantes estavam inscritos em uma disciplina de pós-graduação cujo mote era, exatamente, a reflexão crítica sobre as práticas científicas, de modo que havia um jogo de expectativas em torno da natureza das respostas.

Do total de estudantes, 8 (30%) não manifestaram discordâncias com o manual, mas justificaram a discrepância entre o que o documento previa e o que se constatava nos ensaios. Por se tratar de um posicionamento com reincidência significativa em nossas análises, e que, aliás, sugere-nos a reprodução de representações sobre um gênero textual por vezes referido como “permissivo” ou “livre”, optou-se pela criação de uma categoria específica que contemplasse as ocorrências e propiciasse uma compreensão mais exata dos dados.

Por fim, 5 estudantes (7%) aplicaram os critérios presentes no manual sem qualquer indagação quanto à não procedência do que era recomendado. Para a consideração desse dado, recorde-se que as representações presentes no manual são reforçadas por muitas outras instituições, tais como as instituições de pesquisa e os veículos de comunicação que se prestam a iniciativas de divulgação da ciência. Nesse embate, concorrem, nos textos dos estudantes, afirmações cristalizadas sobre o que seria ou não o dizer da ciência e ponderações ainda embrionárias a respeito da heterogeneidade do fazer científico e suas formas de expressão.

Vejam, no Quadro 1, os apontamentos mais presentes nos discursos dos estudantes quanto ao que se verificou nos três fragmentos por eles lidos.

Apontamentos	Recorrência nos relatórios
Linguagem “informal”	46%
Afirmações carentes de comprovação ou falta de fonte	38%
Presença de metáforas	27%
Uso de primeira pessoa do singular	24%

Quadro 1 — Percepções manifestadas pelos estudantes quanto às características formal-enunciativas apresentadas pelos ensaios

Fonte - Dados da pesquisa

A maioria expressiva, correspondendo a 46%, acusou a presença de linguagem “informal” nos ensaios como um indício de subjetividade. Como veremos nos exemplos, esse tipo de binarismo impõe, também para a ciência, a vigência de uma “linguagem formal” que, em geral, atende às regulações da chamada “norma culta”. Fora dela, ficaria revelada uma presença supostamente imprópria nos gêneros acadêmico-científicos – a do sujeito – por meio de elementos entendidos como de cunho individual, tais como: determinada seleção lexical, a construção de humor, a não utilização de um clítico, etc.

O percentual significativo de 38% dos relatórios menciona uma falha quanto à construção argumentativa dos ensaios, a saber, a falta de comprovação, classificada pelos estudantes como sinal de subjetividade. Nossas análises mostram que há, nos *relatórios de leitura*, uma forte preocupação quanto ao suporte teórico e estatístico na construção de um argumento. Similamente, apresentam-se, com bastante regularidade, críticas quanto à ausência de referências bibliográficas e, portanto, dos fiadores das afirmações.

Observa-se, ainda, que 27% dos estudantes apontam a presença de metáforas (ou “linguagem figurada”) nos ensaios analisados como traços subjetivos, enquanto 24% deles indicam que o uso da primeira pessoa do singular sinaliza a presença, indevida, de subjetividade marcada. Recordemos que, dos três excertos selecionados para a proposta de escrita, somente um faz

uso da primeira pessoa do singular, o que influencia fortemente o fator de recorrência apurado neste último dado, já que nem todos os estudantes escolheram o mesmo ensaio para fazerem os seus *relatórios de leitura*.

Os excertos em exposição nos Quadros 2, 3 e 4 foram dispostos da seguinte maneira: destacamos, em **negrito**, as passagens a serem comentadas, esquematizando-as em um código simples que elenca “P” (de “Passagem”) e a ordem de aparição da ocorrência: P1², P2, P3, etc. Em esquema similar, os estudantes são identificados, respectivamente, como E1³, E2 e E3. Termos e expressões particularmente relevantes serão sublinhados para retomada posterior.

2. P1 (Passagem 1).

3. E1 (Estudante 1).

Quadro 2 – Posicionamentos dos estudantes nos *relatórios de leitura*

Fonte - Dados da pesquisa

O excerto em exame neste *relatório de leitura* – extraído do ensaio A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio (Martins, 2020) – é fortemente marcado por elementos que se devem evitar ao escrever um **texto científico [P1]**. Ao lê-lo, é **possível constatar um número volumoso de problemas, começando pela subjetividade que atravessa todo o texto de início ao fim [P2]**, a imprecisão no uso dos termos e na abordagem do tema, a qual – adicionada à subjetividade – acarreta a falta de clareza e, portanto, um texto obscuro; **também há no texto a questão da informalidade, que é evidenciada pelo uso de linguagem popular, afirmações categóricas e vagas porque não embasadas cientificamente [P3]**, e problema na escolha de itens lexicais, entre outros. No segundo parágrafo tem-se **afirmações categóricas desprovidas de teor científico, o que, aliás, permeia na íntegra a fração em análise. Para o autor, “O fim da educação a distância chegará [...]”, contudo, não fornece nenhuma evidência disso [P4]**. Contrariamente, elencou os supostos motivos que NÃO levariam o fim da educação a distância, mas sem suporte na literatura especializada. Outra afirmação sem fundamento trata-se de quando argumenta que na esfera educacional, no pós-covid, “[...] não fará mais sentido categorizar o que é a educação a distância ou presencial”, uma vez que “A educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal”. **Do ponto de vista científico, uma vez que não foram apresentados elementos robustos e críveis que apontam em direção àquilo que ele estabelece, tudo isso configura achismo [P5]**.

O Quadro 2 apresenta as considerações de E1 diante do excerto do ensaio de Ronei Ximenes Martins, intitulado *A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio*. Em linhas gerais, ao assumir a figura de avaliador, E1 valida as orientações prescritas pelo manual e as reafirma numa apreciação do ensaio que desconsidera as reflexões críticas conduzidas na disciplina a respeito dos diferentes modos de se fazer ciência. Não consideramos que a compreensão do estudante seja necessariamente ruim, mas parece-nos que devem ser considerados alguns fatores para que se perceba melhor a origem do tipo de avaliação que ele manifesta: (i) a legitimidade que emana das ditas “ciências duras”, representações estas também verificadas no manual e que inibem contra-argumentos e questionamentos pelo próprio estatuto “universal” de que gozam; (ii) a posição de E1, enquanto pesquisador em formação, posto na situação de confrontar um manual normativo redigido por especialista, chancelado e disponibilizado por uma instituição estatal associada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) – a assimetria entre estudante e instituição renomada pode explicar percepções que não se comprometem com um viés crítico; e, por fim, (iii) a própria assunção do papel de avaliador como sendo algo artificial e incompatível com a experiência do estudante de pós-graduação que, em geral, encontra-se na posição daquele a ser avaliado, e não de quem se propõe a avaliar, sobretudo quando se trata de avaliar especialistas, tomados como estando hierarquicamente “acima” dos estudantes em posição de avaliadores.

Destacamos, na passagem introdutória P1, a seleção da expressão “texto científico”. Segundo Assis (2014), oscilações terminológicas como *escrita científica*, *escrita universitária*, *escrita acadêmica* e *escrita acadêmico-científica* podem indiciar valorações distintas e hierarquizadas em torno de práticas discursivas de escrita. Enquanto as instruções fornecidas para a realização da atividade privilegiam a variação “escrita acadêmico-científica”, que parece contemplar um conjunto de práticas de escrita incorporadas em diferentes áreas do conhecimento, a seleção

lexical de E1 prenuncia os valores científicos enfatizados pelo manual e nos antecipa, indiretamente, algumas das posições assumidas pelo estudante, as quais comentaremos a seguir.

Em P2, E1 responde positivamente ao manual quando aponta, como incompatível com o discurso acadêmico-científico, a “subjetividade que atravessa todo o texto de início ao fim”. Embora não haja, na passagem em questão, uma indicação explícita que nos permita apreender quais aspectos textuais E1 reconhece como subjetivos, é possível supor, pela negação posterior de certos elementos do plano da “informalidade”, um espaço em que, para o estudante, não caberia a subjetividade, pois esta violaria o “teor científico” do trabalho, uma vez que favoreceria a presença de “linguagem popular” e “afirmações categóricas e vagas porque não embasadas cientificamente”. Em conformidade com as representações dominantes no que diz respeito ao fazer científico, essas percepções operam com binarismos que isolam sujeito-observador e objeto, conhecimento e conhecedor, reproduzindo, assim, “a ideia de que existe um discurso da ciência, isto é, um discurso do sujeito da ciência, cuja característica seria a de que esse sujeito está apagado nela, “presente por sua ausência” (Pêcheux, 2009, p.197-198). Ora, a partir da crença de que a ciência pode espelhar a realidade, não seria jamais concebível a mediação de um sujeito que, na materialidade do texto, deve querer-se distante e oculto. Nessa perspectiva, é compreensível que E1 denuncie supostas tensões instauradas pela recorrência da subjetividade, já que, no ensaio exposto como segundo excerto, o sujeito se faz marcadamente presente e reivindica a própria jornada como relevante ao que é posto em discussão (“Minha mente se ilumina com a lembrança das muitas lutas que a grande e competente equipe que trabalhou/trabalha com educação a distância no Brasil já travou [...]”).

Enquanto, de seu lado, o autor do ensaio busca ordenar uma história pessoal e articulá-la argumentativamente, E1, por sua vez, denuncia a ausência de dados (“embasamento científi-

co”) que sustentem sua veracidade, elencando adjetivos de teor que progridem em intensidade (“afirmações categóricas e vagas”/”afirmações categóricas desprovidas de teor científico”/”afirmação sem fundamento”/”achismo”). De modo similar, a adjetivação positiva de métodos de comprovação científica (“literatura especializada”/”elementos robustos e críveis”) pode ser vista como base para o mesmo movimento de avaliação negativa, isto é, de rejeição aos relatos tidos como puramente biográficos presentes no excerto.

Atentemos, neste ponto, para a escuta de conceitos presentes no ensaio, ainda que apenas aludidos, por meio de um encadeamento pouco comum em textos científicos padronizados: El não menciona, tampouco toma como exemplo de inconsistência os movimentos realizados pelo autor no parágrafo introdutório do ensaio – movimentos que, sem dúvida, surgem saturados do que adiante seria encarado como uma subjetividade polêmica e indesejável (“[...] A COVID-19 diluiu a Cibercultura (Lévy, 1999) na Modernidade Líquida (Bauman, 1999) e nos reconstituiu como novos seres da Sociedade em Rede (Castells; Fernandez-Ardevol; Linchuan; Sey, 2016). O Homo Deus de Harari (2016) terá que fazer milagres virtuais, mas também materiais, terrenos, pessoais e sociais”). Nesse caso, embora as relações intertextuais se enquadrem, em termos de disposição formal, nos padrões acadêmico-científicos, trata-se de uma ocorrência passível de interdições, visto que, num fluxo alusivo, não se explicita a dimensão conceitual por detrás de cada apropriação terminológica como “Modernidade Líquida” ou “Homo Deus”. Aqui, numa tentativa de explicação da ocorrência levantada, oferecemos três hipóteses complementares: 1) contrariamente ao que se verifica no restante do ensaio, a introdução não apresenta um “eu” marcado, estruturando-se por meio de generalizações cujas vozes não se pode precisar com clareza; 2) as apropriações conceituais conectam essas generalizações a autoridades acadêmico-científicas, tais como Zygmunt Bauman e Pierre Lévy, cujos conceitos sustentariam as afirmações do autor; 3) o autor segue, ao empregar citações, as

recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), um parâmetro de normalização amplamente associado à produção acadêmico-científica. Diante disso, levantamos três hipóteses que podem justificar a não explicitação dos conceitos: uma aplicável a E1 e duas aplicáveis ao ensaísta. A princípio, pode-se supor que, por parte de E1, reconhecer a presença autoral implicaria a contrariedade da crítica que ele próprio empreende. Por outro lado, do ponto de vista do ensaísta, a presença autoral pode, ao mesmo tempo: (a) conferir algum grau de confiabilidade ao enunciado, fato que também E1 parece reconhecer no ato mesmo de sua omissão; (b) assumir, ao produzir o ensaio, recomendações que poderiam estar no manual e que fazem contrastar o início de seu texto (mais próximo do fazer científico valorizado pelo manual) e todo o seu desenvolvimento posterior (em que o ensaísta se permite distanciar-se desse modelo). Haveria, portanto, nessas hipóteses, pelo menos a possibilidade de uma aproximação entre E1 e o ensaísta, já que ambos parecem, em alguma medida, submetidos à força de um modo dominante de fazer ciência.

Outra particularidade digna de nota diz respeito ao fato de que E1 não faz menção, no seu *relatório de leitura*, ao gênero, muito embora as diretrizes fornecidas pela atividade o situem no centro da reflexão (“Nesta atividade, discutiremos o estatuto do gênero ensaio acadêmico no discurso acadêmico-científico”). Pode-se supor que a ausência de menção ao gênero em questão não tenha sido arbitrária, relacionando-se, por um lado, com a impossibilidade de afirmação do ensaio como um gênero acadêmico-científico quando se toma por parâmetro o manual e, por outro, com a impossibilidade de recusa plena do ensaio, já que é um gênero praticado por figuras de notória projeção, sobretudo no campo das Humanidades.

Examinemos o segundo exemplo.

Aproveito a ocasião para analisar, com mais detalhes, um texto do jornalista e sociólogo Perseu Abramo (2003), um ensaio longo em que analisava a imprensa e sua atuação no que considera uma manipulação da realidade. [...] **Para tentar deixar meu texto mais claro e objetivo (ora, por que não?), analisando o ensaio de Perseu Abramo como se eu fosse um porta-voz do Manual do INPE. Vou aproveitar para fazer isso através de itens, de forma bem organizada e (espero) clara. A partir daqui, me leia como representante de um manual de normalização, ok? [P10]**

O texto de Abramo não peca pela subjetividade. Não se encontram pronomes pessoais de primeira pessoa ou verbos que exteriorizem essa pessoalidade. **É bem verdade que, em alguns momentos, o tom argumentativo revela-se mais evidente, implicando uma posição subjetiva do autor, por exemplo pelo uso de modalizações e verbos com forte apelo subjetivo — “cotidiana e sistematicamente”, “justamente”, “domina” — mas não se pode dizer que haja um uso exacerbado de sua imagem autoral e de suas opiniões. [P11] [...]**

Finalizando este ensaio, em que também violo as regras canônicas da escrita acadêmico-científica (com prazer, diga-se de passagem), **deixo a reflexão de que todo evento de ensino da escrita no âmbito acadêmico-científico deve explorar as subjetividades implicadas no fazer da ciência, deve considerar a escrita como processo constitutivo das áreas e dos sujeitos envolvidos, deve, enfim, discutir as concepções e as representações hegemônicas sobre ciência e sobre escrita em nossa sociedade [P12].**

Logo de início, notamos, em P10, um movimento atípico: E2 anuncia que, diante da convocação instaurada pela proposta, a de criticar o ensaísta com base em critérios que não contemplam sua área de inscrição, optará por encenar uma avaliação. Há, aqui, uma ruptura significativa, peculiar do *relatório de leitura* produzido por E2: embora, os estudantes encenem, em geral, avaliações, é raro que questionem a própria autoridade da posição assumida.

Quadro 3 – Posicionamentos dos estudantes nos *relatórios de leitura*

Fonte - Dados da pesquisa

A performance, no caso de E2, além de uma demanda institucional – já que se trata de um rito de avaliação –, é também uma via para a recusa dos critérios do manual, mesmo quando tais critérios encontram, no ensaio selecionado pelo estudante, correspondências satisfatórias, conforme relatado em P11.

No enunciado “o texto de Abramo não peca pela subjetividade”, vale atentar para o uso da construção “não peca pela subjetividade” que, em diálogo com as prescrições do manual, qualifica o ensaio como adequado – o que manifesta acordo com o que prega o manual – sem, no entanto, confirmá-lo como um texto objetivo – o que, por sua vez, nega as afirmações do manual. Trata-se, pois, de um acordo, pois E2 não se distancia da noção de inadequação; porém, também de um desacordo na medida em que relativiza o acordo geral com o conjunto de critérios disponibilizados aos estudantes na atividade.

A impossibilidade de afirmação do caráter objetivo do ensaio é atestada, ainda, pela natureza do gênero, em que o ensaísta investe numa série de asserções, supostamente não fundamentada, sobre a manipulação de fatos por veículos da grande mídia. Na avaliação crítica encenada por E2, a dimensão subjetiva da linguagem deslegitimada pelo manual se reduziria, na verdade, à recusa de certos traços da materialidade visível da língua – pronomes pessoais de primeira pessoa, certos verbos e formas verbais –, formas que marcariam os interlocutores. Desse modo, embora o ensaio em questão não recorra a qualquer menção explícita à primeira pessoa do singular, por exemplo, o estudante reconhece a presença de modalizações, fato que permite constatar uma incompatibilidade entre o que sugere o manual e o que aparece no ensaio, mesmo que, segundo o estudante, não haja, por parte do autor do ensaio, “uso exacerbado de sua imagem autoral e de suas opiniões”. O *relatório de leitura* em questão prima pelo enfrentamento do caráter normativo veiculado pelo manual.

Finalmente, observamos que E2, no uso reiterado do verbo “dever” em P12, (“[...] deve explorar as subjetividades implicadas no fazer da ciência, deve considerar a escrita como processo constitutivo das áreas e dos sujeitos envolvidos [...]”), se apropria do tom impositivo do manual para combatê-lo ao prescrever condutas de escrita que o contrariam. Ao fazê-lo, o estudante parece responder a expectativas que presume, existentes, na relação dele com seu interlocutor projetado, relação modalizada pela necessidade de cumprimento de uma atividade que pretende encorajar o olhar crítico. Observe-se que a reiteração desse caráter injuntivo mostra, pela via da tentativa de sua negação, um ponto de indefinição do estudante quanto ao caráter normativo do manual, reiteração na qual se pode constatar a memória no esquecimento. Passemos, por fim, ao terceiro e último exemplo.

Segundo o Manual, o primeiro ponto a ser evitado na produção da escrita acadêmico-científica é a subjetividade. No entanto, ao analisar o fragmento do ensaio produzido por Possenti (2018), verifica-se que tal característica se faz presente em todo o trecho. **Ao contrário do que se pode acreditar, a subjetividade não se limita a uma escrita voltada para o uso de verbos na primeira pessoa do singular ou do plural, isto é, elementos que visualmente marquem uma presença ou até mesmo uma opinião de quem escreve; ela pode, também, aparecer de uma forma não marcada no texto [P13].**

Observando o fragmento do linguista, nota-se que ele se utiliza do humor, como já mencionado anteriormente, para discorrer acerca do imaginário social do que é ser cientista [P14]. Ao trabalhar com o elemento humor, além de inserir um caráter cômico a um texto científico – o que poderia configurá-lo como não-científico –, **o teórico insere a sua subjetividade no texto, visto que para expressar comicidade, ele emprega diversas metáforas e expressões de sentido figurado, tais como “mundo da lua”, “dividir louros” e “cobram caro” [P15].** Além disso, **o fato de o texto de Possenti (2018) ser um ensaio já aponta para seu caráter opinativo, visto que tal gênero é elaborado a partir do ponto de vista daquele que escreve sobre um determinado tema científico [P16].** Apesar do estilo formal e da referência a outros autores na elaboração de um ensaio (recursos empregados pelo autor), **a discussão feita nesse gênero acadêmico-científico se embasa, antes de tudo, na opinião de quem o formula [P17].**

[...] Outro aspecto do qual o linguista não se utiliza, mas deveria, levando em consideração o Manual, é o uso de terminologia técnica. **Por se tratar de um ensaio sobre práticas científicas em geral e cujo objetivo é adquirir um tom cômico, a ausência de termos técnicos pode ser justificada pela tentativa de alcançar esse objetivo [P18].**

Quadro 4 – Posicionamento dos estudantes nos relatórios de leitura

Fonte - Dados da pesquisa

Neste segundo excerto, E3 se volta ao ensaio *Humor e imaginário sobre práticas científicas*, de Possenti (2011). Temos, desde já, um dado relevante: a relação estabelecida entre E3, estudante de doutorado em Linguística Aplicada, e o autor do ensaio por ele selecionado, um especialista cujos trabalhos possuem, em tal campo, projeção bastante significativa. Conforme constataremos, E3 adota, num entendimento oposto ao que se apurou em E1, uma visão menos passiva acerca das recomendações informadas pelo manual, chegando, inclusive, a recusar determinados aspectos generalizados por ele. Devemos considerar, para a leitura dessa posição, a condição de E3 como estudante de uma disciplina de pós-graduação cujo mote era, resumidamente, repensar, redimensionar e rediscutir convicções comuns em torno do discurso científico e das práticas de letramentos acadêmicos. Nesse contexto, certamente, uma proposta de escrita como a apresentada para os estudantes instaura um jogo de expectativas entre os sujeitos envolvidos (professores e estudantes), algo que direciona, por si só, a natureza das respostas obtidas. Por outro lado, essa particularidade autoral aparenta ter concorrido para a recepção do texto por E3, traço constatável pelo estatuto conferido via anáforas: “Observando o fragmento do linguista...”, “(...) o teórico insere a sua subjetividade no texto...”. Surgindo no lugar do que poderia se configurar como uma referência mais genérica (como, por exemplo, “o autor”, construção recorrente nos demais relatórios analisados), essas escolhas sinalizam para a representação do ensaísta como autoridade em sua área, o que, como veremos, abona, junto com a consideração do gênero, suas posições, negando a ausência da “cientificidade” projetada pelo manual.

Em P13, E3 atenta para as diversas possibilidades de expressão de subjetividade, salientando a não necessidade de uma explicitude marcada na materialidade do texto via pessoa gramatical. Ao exemplificar elementos subjetivos não marcados, menciona, em P14 e P15, a “comicidade” empregada no ensaio e a recorrência de “metáforas e expressões no sentido figurado”. Em três

passagens sequenciadas, respectivamente P16, P17 e P18, a menção ao gênero textual surge como uma espécie de concessão para a presença de aspectos combatidos pelo manual. Se, por um lado, a análise das posições de E3 nos permite identificar uma avaliação crítica do manual, não verificamos, aqui, um rompimento com as tradicionais dicotomias que permeiam o discurso acadêmico-científico: objetivo/subjetivo, formal/informal, literal/figurado, etc. Ao invés disso, percebemos que, para E3, a presença do autor no texto – marcada, dentre outras coisas, por um tom bem-humorado e por construções não usuais de sentido – se faz admissível pela localização dessas características em um gênero do discurso supostamente menos regulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreensão de representações de pós-graduandos sobre subjetividade e ciência pode orientar o trabalho pedagógico do professor e informar, por exemplo, os feedbacks fornecidos às atividades dos estudantes em oficinas de letramentos acadêmicos. Nos relatórios de leitura selecionados para a discussão, nota-se uma ênfase dos estudantes no aspecto quantitativo das relações intertextuais: há, em suas réplicas, uma forte preocupação quanto ao suporte teórico e à formulação dos argumentos por parte dos ensaístas, tendo sido frequentes as críticas à ausência de referências bibliográficas que sustentassem uma asserção, quando usada em defesa de uma posição. Nesse sentido, a consideração de um gênero discursivo, o ensaio, foi central para que alguns estudantes apontassem, nos relatórios, uma maior presença do sujeito em seu texto. Os resultados aqui apresentados abrem a possibilidade para futuros estudos comparativos que se proponham a investigar de que maneira a subjetividade é percebida em outros gêneros da esfera acadêmico-científica, como, por exemplo, o artigo.

Enfatizamos, para terminar, a importância de se conceber processos de formação que reflitam sobre a heterogeneidade no fazer científico, que permitam que o estudante se aproprie criticamente e não de forma mecânica dos modos de dizer valorizados em um dado domínio disciplinar, fazendo, ao mesmo tempo, do seu processo de escrita particular um recurso que situe, em primeiro lugar, a escrita – e em particular, a escrita acadêmico-científica – como processo de reflexão sobre o próprio processo de escrita, intrinsecamente ligado, no caso da escrita acadêmico-científica, ao fazer científico que lhe é constitutivo.

REFERÊNCIAS

- Abramo, P. (2003). Padrões de manipulação na grande imprensa. *Revista Perseu* (1), 15-53. Editora Fundação Perseu Abramo.
- Adorno, T. (2003). O ensaio como forma. In *Notas de Literatura I* (pp. 13-42). Duas Cidades.
- Assis, J. A. (2014). Representações sobre os textos acadêmico-científicos: Pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, 43, 801-815.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Parábola Editorial.
- Guilhaumou, J. & Maldidier, D. (2010). Efeitos do arquivo: A análise do discurso no lado da história. In: *Gestos de leitura: da história no discurso* (pp. 45-68). Editora da UNICAMP.
- Larrossa, J. (2003). O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*, 28(2), 101-115.
- Lukács, G. (2017). Sobre a essência e a forma do ensaio: Uma carta a Leo Popper. *Revista UFG*, 12(2), 25-43.
- Martins, R. X. (2020). A covid-19 e o fim da educação a distância: Um ensaio. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 12-34.
- Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1990). A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas. In: *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 163-252). Editora da UNICAMP.
- Possenti, S. (2011). Humor e imaginário sobre práticas científicas. In *Anais do IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso* (pp. 40-81). UFMG
- Soares, M. do C. S. (2011). *Manual de redação técnica e científica*. Instituto Nacional de Pesquisas (INPE).

ARTIGO RECEBIDO A
02/05/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

O GÊNERO ENSAIO E A ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

ANEXO I

PROPOSTA DE PRODUÇÃO
ESCRITA APRESENTADA AOS
ESTUDANTES EM DISCIPLINA DE
PÓS-GRADUAÇÃO

Fonte - Dados da pesquisa

Nesta atividade, discutiremos o estatuto do gênero **ensaio acadêmico** no discurso acadêmico-científico. Para isso, selecionamos, no *Manual de redação técnica e científica* publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), um excerto que ilustra como o texto científico tem sido concebido:

(...) o texto científico deve ter um estilo marcado pela **objetividade, precisão, clareza, concisão, simplicidade e formalidade e utilizar linguagem que respeite o padrão culto da escrita, usando terminologia específica da área do saber e recorrência ao sentido denotativo das palavras**. Outra característica marcante do texto científico é a sua intensa relação com a literatura científica já publicada. (...) Em ciência não se pode trabalhar com “achismos”, pois tudo deve ser embasado em obras científicas que tratam do assunto relacionado. É essencial demonstrar quais os métodos de pesquisa, análise e tratamentos de dados que sustentam o trabalho de investigação.

Portanto, segundo as direções informadas pelo Manual, o texto científico deve evitar um estilo marcado por:

- a) subjetividade;
- b) imprecisão;
- c) obscuridade;
- d) prolixidade;
- e) complexidade;
- f) informalidade;
- g) linguagem popular;
- h) terminologia não técnica;
- i) recorrência ao sentido conotativo das palavras.

Os três fragmentos disponibilizados a seguir foram extraídos, respectivamente, de três ensaios: Humor e imaginário sobre práticas científicas (Sírio Possenti), A COVID 19 e o fim da educação a distância: um ensaio (Ronei Ximenes Martins) e Significado político da manipulação na grande imprensa (Perseu Abramo). Após lê-los, você deverá eleger um (apenas um) deles para redigir um *relatório de leitura* em que você discuta a sua adequação ou inadequação às recomendações lidas no Manual. É muito importante que cada consideração seja justificada.

Note que o *relatório de leitura* não deverá versar somente sobre a temática discutida no fragmento selecionado por você. Na discussão do tema, procure estabelecer paralelos entre as características prescritas pelo Manual e a obediência ou desobediência a elas no ensaio com que você escolheu trabalhar. Portanto, poderíamos dizer que o foco do seu *relatório de leitura* não deve estar, propriamente, no que é falado pelo autor, mas em **como** ele fala.

FRAGMENTO 1: “HUMOR E IMAGINÁRIO SOBRE PRÁTICAS CIENTÍFICAS”

(SÍRIO POSSENTI)

Ao contrário do que se quer fazer crer (que os cientistas são indivíduos racionais, que fazem deduções e analisam provas sem outro interesse além do interesse que têm pela verdade) ou dos estereótipos que circulam (que os cientistas são pessoas distraídas — que vivem no mundo da lua — e incapazes de tomar conta de seu dia a dia), os cientistas são pessoas comuns, como os literatos (!), os músicos (!), os atletas. Como estes, os cientistas trabalham duro. E competem, às vezes deslealmente. São duros na defesa de seus trabalhos, são extremamente ciosos de suas “descobertas”, dificilmente aceitam dividir louros, e, com o tempo, tornam-se extremamente conservadores. Alguns ajudam discípulos a fazerem carreira graciosamente. Mas outros tantos cobram caro, exigindo lealdade, que sua teoria seja seguida, que se adote determinada

bibliografia etc. Dessa relação podem decorrer facilidades ou dificuldades para a publicação dos trabalhos, para frequência a congressos, para o sucesso em concursos etc. Foucault (1996: 40-41) trata da questão ao listar as formas atuais das sociedades de discurso, na ritualização do ato de escrever, pelo sistema de edição, pelo status do escritor (...); são facetas dessas sociedades também “o segredo técnico ou científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, os que se apropriam do discurso econômico ou político”.

Lembrem-se disputas nada amigáveis como a ocorrida entre Newton e Leibniz pela prioridade da descoberta do cálculo (Hellman, 1999) ou a estupidez dos médicos que não aceitaram as teses de Semmelweis (Céline, 1998), levando-o à loucura e à morte. São exemplos, mais comuns do que se imagina, que mostram que os cientistas (e outros sábios) comportam-se simplesmente como outros estratos da humanidade (POSSENTI, 2011, p. 79-80).

POSSENTI, S. **Humor e imaginário sobre práticas científicas**. In Anais do IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso (pp. 40-81).

FRAGMENTO 2: “A COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ENSAIO”

(RONEI XIMENES MARTINS)

A complexidade caótica que vivemos nos foi entregue sem aviso e a ciência disciplinar, as categorizações e as fragmentações, já não são eficientes para resolver o mundo. A COVID-19 diluiu a Cibercultura (LÉVY, 1999) na Modernidade Líquida (BAUMAN, 1999) e nos reconstituiu como novos seres da Sociedade em Rede (CASTELLS; FERNANDEZ-ARDEVOL; LINCHUAN; SEY, 2016). O Homo Deus de Harari (2016) terá que fazer milagres virtuais, mas também materiais, terrenos, pessoais e sociais.

O fim da educação a distância chegará, não por ela ter sucumbido, ter frustrado demandas ou por não ter contribuído para a elevação do número de pessoas que concluíram a educação formal média/superior. No paradigma educacional pós-Covid, não fará mais sentido perdermos tempo categorizando o que é educação a distância ou educação presencial. A educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal. Quando observo o que nos acontece, me recordo dos anos 1990, quando tentava convencer gestores educacionais e professores de que a internet seria o futuro da educação. Me lembro, também, dos anos em que passei elaborando projetos para implantação de educação a distância, defendendo suas potencialidades em reuniões de conselhos acadêmicos e entre docentes.

Minha mente se ilumina com a lembrança das muitas lutas que a grande e competente equipe que trabalhou/trabalha com educação a distância no Brasil já travou, com os inúmeros programas para formação em tecnologias de informação e comunicação para professores já elaborados e lecionados. Quanto tempo, energia e recursos investidos. Os resultados deles, se melhores, poderiam ter gerado condições mais favoráveis para o enfrentamento da dura realidade que se apresenta (MARTINS, 2020, p. 251).

MARTINS, R. X. **A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio.** EmRede - Revista de Educação a Distância, 7(1), 242-256.

FRAGMENTO 3: “SIGNIFICADO POLÍTICO DA MANIPULAÇÃO NA GRANDE IMPRENSA”

(PERSEU ABRAMO)

Uma das principais características do jornalismo no Brasil hoje, praticado pela maioria da grande imprensa, é a manipulação da informação. O principal efeito dessa manipulação é que os órgãos de imprensa não refletem a realidade.

A maior parte do material que a imprensa oferece ao público tem algum tipo de relação com a realidade. Mas essa relação é indireta. É uma referência indireta à realidade, mas que distorce a realidade. Tudo se passa como se a imprensa se referisse à realidade apenas para apresentar outra realidade, irreal, que é a contrafação da realidade real.

[...] Assim, o público – a sociedade – é cotidiana e sistematicamente colocado diante de uma realidade artificialmente criada pela imprensa e que se contradiz, se contrapõe e frequentemente se superpõe e domina a realidade real que ele vive e conhece. Como o público é fragmentado no leitor ou no telespectador individual, ele só percebe a contradição quando se trata da infinitesimal parcela de realidade da qual ele é protagonista, testemunha ou agente direto, e que, portanto, conhece. A imensa parte da realidade ele a capta por meio da imagem artificial e irreal da realidade criada pela imprensa; essa é, justamente, a parte da realidade que ele não percebe diretamente, mas aprende por conhecimento.

Daí que cada leitor tem, para si, uma imagem da realidade que na sua quase totalidade não é real. É diferente e até antagonicamente oposta à realidade. A maior parte dos indivíduos, portanto, move-se num mundo que não existe, e que foi artificialmente criado para ele justamente a fim de que ele se mova nesse mundo irreal.

MOREIRA, JOÃO VITOR & CORRÊA, MANOEL LUIZ GONÇALVES; *Sobre a escrita acadêmico-científica: o ensaio da perspectiva de pós-graduandos / On Academic-Scientific Writing: The Essay from the Perspective of Postgraduate Students*
REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 15 ANO 2024, PP. 168-201

A manipulação das informações se transforma, assim, em manipulação da realidade.
(ABRAMO, 2003, p. 38).

ABRAMO, P. **Padrões de manipulação na grande imprensa.** Revista Perseu (1), 15-53. Editora Fundação Perseu Abramo.

“Elas que lucrem”: uma análise discursiva sobre o empoderamento feminino

“Elas que lucrem”: An Analysis of the Women's Empowerment Discourse

**PARAGÓ, BEATRIZ
PEREIRA NUNES**
beatrizparago@id.uff.br

Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Brasil
Bolsista pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1414-3232>

**MAGALHÃES, RAQUEL
ANNE LUCAS**
raquel_magalhaes@id.uff.br

Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Brasil
Bolsista pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7245-0512>

DELA-SILVA, SILMARA
silmaradela@gmail.com

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2008)
Professora Associada da Universidade Federal Fluminense, Brasil
Bolsista pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5231-6662>

PALAVRAS-CHAVE:
Análise do Discurso
Materialista;
Discurso jornalístico;
Sujeito-mulher.

RESUMO: Temos como proposta, no presente trabalho, refletir acerca da imbricação dos dizeres sobre o feminino e sobre o neoliberalismo, a partir do discurso jornalístico destinado às mulheres. Com base na fundamentação teórica e nos princípios metodológicos propostos pela Análise de Discurso de base materialista (doravante AD), inicialmente proposta na França, por Pêcheux, e no Brasil, com Orlandi, voltamos-nos mais especificamente ao funcionamento do discurso empoderador que retoma dizeres produzidos em outro lugar que, no entanto, seguem sendo atualizados sobre o papel e o lugar da(s) mulher(es) em nossa formação social. Dessa forma, propomos uma análise do site “Elas que lucrem”, presente no portal Terra, a fim de compreender os sentidos que circulam na mídia sobre as mulheres. Buscamos propor uma análise discursiva das diferentes materialidades significantes presentes nas seções “Quem somos” e “Mulheres Investidoras”, a partir das contribuições de Medeiros (2023), Orlandi (2003, 2015, 2023) e Lagazzi (2009), para refletirmos sobre o funcionamento do discurso neoliberal acerca dos feminismos.

KEY-WORDS:

Materialist Discourse
Analysis;
Journalistic discourse;
Female subjectivity.

ABSTRACT: This study aims to reflect on the interplay between discourses on femininity and neoliberalism within journalistic content targeted at women. Grounded in the theoretical foundation and methodological principles of Materialist Discourse Analysis (MDA), originally proposed in France by Pêcheux and further developed in Brazil by Orlandi, we focus specifically on the operation of empowerment discourse. This discourse reactivates sayings produced elsewhere while updating them concerning the role and place of women in our social formation. Accordingly, we analyze the website *Elas que lucrem* ("Let Them Profit"), featured on the *Terra* portal, to understand the meanings circulating in the media about women. Our analysis centers on the different significant materialities present in the sections "Quem somos" ("Who We Are") and "Mulheres Investidoras" ("Women Investors"), using contributions from Medeiros (2023), Orlandi (2003, 2015, 2023), and Lagazzi (2009) to reflect on how neoliberal discourse operates within feminist narratives.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, voltamo-nos ao funcionamento do *discurso sobre*¹ a(s) mulher(s) em circulação na mídia em nossa formação social. Nosso interesse recai, principalmente, na imbricação entre os discursos empoderador e neoliberal, a fim de refletir sobre os sentidos que podem ou não circular sobre o(s) lugar(es) e o(s) papel(is) da(s) mulher(es) na atual conjuntura sócio-histórica. Com base em noções e conceitos teóricos da Análise do Discurso de base materialista, interessa-nos analisar o modo como as relações de gênero se inscrevem no discurso jornalístico neoliberal, ao territorializar o que cabe ao feminino e, por consequência, ao masculino, nas perspectivas financeira e emocional. Para isso, constituímos o *corpus* de análise por materialidades significantes (Lagazzi, 2009) recortadas do *site* “Elas que Lucrem”, que nos permitem refletir sobre o discurso jornalístico endereçado às mulheres na perspectiva neoliberal, entrelando-se a sentidos sobre empoderamento (Medeiros, 2023) e consumo.

Adotamos como ponto de partida as proposições de Michel Pêcheux, que conceitua o discurso como “efeito de sentidos” que se dão em uma relação linguístico-histórica (Pêcheux, 1997[1969], p. 82). Analisar o discurso requer, assim, depreender a “relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (Pêcheux, 2010[1982], p. 58, *itálicos do original*), de modo a estabelecer relações entre o dizer, os já-ditos e os não-ditos que sustentam tais efeitos de sentidos.

Dessa perspectiva teórica, retornamos à noção de arquivo, que conforme Guilhaumou e Maldidier (1997, p. 164), não se resume apenas a uma coletânea de documentos; o arquivo “permite uma leitura que traz à tona dispositivo e configurações significantes”. Compreende-

1. Para Orlandi (1990, p. 37), é a partir do “discurso sobre” que podemos trabalhar a polifonia do discurso, uma vez que “discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes dos discursos de”. Mariani (1998) desenvolve o conceito de “discurso sobre”, entendendo-o enquanto “discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória” (p. 60).

mos o *site* “Elas que Lucrem”, dessa forma, como um arquivo de discursos-midiáticos no qual há a presença de regras políticas e ideológicas que determinam o que pode (ou não) nele se inscrever (Dela-Silva & Dias, 2015). Nossos gestos analíticos se voltam às seções “Quem somos” e “Mulheres Investidoras” do *site*, considerando a composição verbal e não-verbal do material, uma vez que, conforme Lagazzi (2009, n.p.), debruçar-se a partir de tais objetos simbólicos, nas análises, permite perceber “as diferenças materiais, sem que as especificidades de cada materialidade significativa sejam desconsideradas”, “a partir das estruturas materiais distintas em composição”, entendendo que as diferentes materialidades se relacionam “pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra” (*ibidem*).

Para a análise do *corpus*, mobilizamos como parte do dispositivo teórico-analítico o conceito de interdiscurso, uma vez que esse delimita “o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido, pois é o interdiscurso que determina a formação discursiva (FD) com a qual o sujeito discursivamente se identifica” (Pêcheux, 1988, pp. 213-214), já que os sentidos sobre a mulher, no discurso empoderador presente em nosso arquivo, retomam já-ditos que sustentam, atualizam e repetem dizeres formulados em outro lugar, que seguem produzindo sentidos. O interdiscurso, assim, funciona como o exterior de uma formação discursiva, o lugar de outros possíveis dizeres. Dessa forma, faz-se necessário também delimitar neoliberalismo como uma “forma de vida” que articula diversos setores da sociedade e que propõe uma individualização baseada em um modelo empresarial (Safatle, Silva Júnior & Dunker, 2021) para compreender como tal modelo impacta os discursos sobre a(s) mulher(es) em nossa formação social.

Nosso percurso será dividido nas seguintes seções: na primeira, “‘Quem somos’: do *corpus* às análises”, trabalharemos as condições de produção dos discursos do nosso *corpus* e iniciaremos as análises pela seção “Quem somos” do *site*; na segunda, “Da luta ao lucro: os sentidos

do empoderamento”, continuaremos com as nossas análises no batimento entre teoria e gestos de leitura; e, por fim, finalizaremos com as considerações finais. Buscamos, assim, no *corpus* de análise, dar a ver o modo como o discurso neoliberal se apropria dos discursos feministas para propor uma ascensão de classe, ao mesmo tempo, em que segue reproduzindo já-ditos sobre o papel e o lugar das mulheres em nossa formação social.

1. “QUEM SOMOS”: DO *CORPUS* ÀS ANÁLISES

Em sua proposição do discurso como objeto teórico, Pêcheux afirma “que é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma” (1997[1969], p. 79, itálicos do original), uma vez que a compreensão do funcionamento do fenômeno linguístico não poderia ser apartada da compreensão de suas *condições de produção*. As condições de produção do discurso compreendem assim, conforme Pêcheux (1997[1969]), fatores extralinguísticos que incidem sobre os processos de produção dos discursos. Orlandi (2015[1999]), ao trabalhar com as condições de produção do discurso, especifica que, em cada discurso, devemos considerar o contexto sócio-histórico e as circunstâncias de enunciação que o constituem. Assim, em nossas análises, buscamos refletir sobre o *site* “Elas que Lucrem” (doravante EQL) e suas colocações acerca dos papéis e da função social da mulher, buscando compreender o modo como as circunstâncias de enunciação participam dos processos que constituem os sentidos em análise.

Segundo Baalbaki (2010, p. 96), a mídia “administra os sentidos, produzindo efeitos de neutralidade, homogeneidade e informatividade” e, em nosso *corpus*, vemos como os sentidos sobre a(s) mulher(es) são vinculados ao neoliberalismo. Para isso, é necessário compreender que a empresa “Elas que Lucrem” faz parte do portal Terra, um conglomerado midiático do

Grupo Telefônica. Trata-se, portanto, de uma empresa com visibilidade midiática devido a sua associação a uma plataforma do tamanho e da relevância do portal Terra.

O site EQL, conforme a Figura 1, se autodenomina uma “Femfintech”. As *fintechs* são consideradas empresas que se utilizam de “inovação” e “tecnologia”; assim, o termo remete ao (financeiro) *financial* e à (tecnologia) *technology*. No entanto, o portal utiliza o prefixo “fem”, abrindo a uma possibilidade de leitura de uma empresa especialmente voltada para as mulheres. Além disso, o site possui como seções alguns temas imaginariamente voltados para o público feminino: “saúde emocional”, “saúde financeira”, “relacionamentos”, “carreira”, “empreendedorismo”, “educação”, “maternidade”, “mulheres investidoras”, “saúde”, “seguro como investimento” e, por fim, o “eql community”.

Figura 1 - Seção “Quem somos”

Fonte - <https://www.eql.com.br/>.
Acesso em: 2 jul. 2024



Como uma de suas seções, o *site* “Elas que Lucrem” propõe breves definições sobre seus objetivos e suas missões como empresa e portal virtual destinado ao público feminino, como mostra a figura 1. Em “Quem somos”, o EQL se posiciona como um *site* destinado ao público feminino, como trazemos a seguir, na sequência discursiva² (SD) 1.

SD1: Muito prazer, somos a EQL — ELAS QUE LUCREM, uma Femfintech com soluções integradas para tornar as mulheres independentes.

Ao se classificar como uma “Femfintech” e dizer ter “soluções integradas” com o propósito de tornar “as mulheres independentes”, o EQL marca sua posição discursiva, ao projetar sentidos sobre si e sobre o sujeito-leitor. É no trabalho do interdiscurso, pela retomada e retorno de sentidos “sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (Orlandi, 2015[1999], p. 29) que o neologismo “Femfintech” e o sintagma “mulheres independentes” significam. O acréscimo do prefixo “fem” retoma sentidos, via interdiscurso, de uma empresa de tecnologia financeira “feminista” e/ou “feminina”, o que nos leva ao questionamento sobre “qual feminismo”, o que seria “feminina” ou até mesmo quem seriam essas mulheres que precisariam se tornar independentes, a quem o *site* projeta seu dizer.

Entender o conceito proposto pelo *site* nos é importante, já que, conforme Pêcheux (1997[1969]), toda prática discursiva conta com imagens projetadas sobre si (sujeito em A) e a quem se dirige (sujeito em B). Tais projeções compõem o jogo imaginário que precede todo e qualquer dizer, uma vez que, conforme afirma Orlandi, retomando a proposição de Pêcheux:

Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside à troca de palavras. (Orlandi, 2015[1999], pp. 37-38)

2. Segundo Courtine ([1981] 2014, p. 55), as sequências discursivas são definidas como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” com “natureza e a forma dos materiais recolhidos são eminentemente variáveis”. Assim, as sequências discursivas são os recortes de formulações linguageiras que constituem o *corpus* para a análise discursiva poder ser realizada.

Assim, como todo discurso, o discurso do/no *site* que compõe nosso *corpus* é diretamente influenciado pelo jogo imaginário, uma vez que ao dizer de seus propósitos e suas missões na seção “Quem somos”, o EQL (na posição discursiva de interlocutor em A) projeta imagens tanto sobre si quanto de seu público (interlocutor em B), o sujeito-leitor-mulher a quem se diz, as leitoras do *site*. Ao se colocar como um *site* destinado ao público feminino, o EQL faz circular sentidos sobre a(s) mulher(es). O próprio prefixo “Fem”, de “Femfintech”, nos coloca frente a possibilidades de sentidos: “fem” de feminino ou “fem” de feminista?

A organização do *site* em seções destinadas a temáticas específicas também não é sem efeitos: Por que há uma separação entre “maternidade” e “mulheres investidoras”? Por que as saúdes “financeira” e “emocional” estão separadas? O deslizamento consiste em separar áreas que comumente não se separam. De acordo com esse discurso, é possível setorizar e dicotomizar áreas de interesse da mulher, inclusive entre “investir” na criança e/ou no financeiro, como se uma criança não demandasse investimento emocional, físico e financeiro.

O recorte jornalístico de/para mulheres não é uma novidade, já que revistas voltadas para o público feminino compõem uma realidade desde o século XIX, no Brasil. Desde seu início, o discurso jornalístico destinado às mulheres contém um caráter didatizante (Rebello, 2017, p. 6), apresentando-se como uma espécie de manual a ser seguido sobre o comportamento feminino, assim, fazendo ressoar certos sentidos sobre o ideal de mulher, de acordo com uma perspectiva patriarcal. Com o avançar dos anos, os temas tratados por tais revistas foram se adequando aos avanços sociais e os assuntos relevantes à época: de “textos leves e didáticos sobre política nacional e internacional, trechos de romances estrangeiros, críticas de literatura, músicas, belas-arts, teatro e notícias sobre moda além de crônicas e anedotas” (Scalzo, 2003, p. 28), publicados pelo Espelho Diamantino, primeiro periódico brasileiro destinado para as

mulheres; até “dar sugestões de decoração, receitas e elegância” (Carneiro, 2018, p. 45), como a revista *Claudia*, em circulação desde a década de 1960 até os nossos dias.

Carneiro (2018), em sua tese, “A CULPA (NÃO) É DA OUTRA”? O discurso sobre triângulos amorosos no “consultório sentimental” da revista *Claudia*, discorre sobre a função da revista na constituição do feminino, refletindo sobre como as mulheres são discursivizadas no ambiente midiático. Logo, a autora aborda como as revistas eram setorizadas, “se fragmentando para atender aos principais interesses da mulher (ou entendidos como tal)” (p. 46). Essa divisão entre as editorias das publicações jornalísticas direcionadas às mulheres, com seções como as de maternidade, educação, entre outras, comparece também na estrutura de seções trazida pelo site “Elas que Lucrem”, mantendo, assim, uma prática recorrente nas revistas femininas. Para Mira (2001, p. 59), “revista feminina sempre fala de moda, beleza, casa, amor... O que muda é a dosagem de cada um deles, (...) é a visão histórica a partir da qual cada um desses temas vai ser exposto”; assim, entendemos que os temas que podem ser relacionados ao público feminino são aqueles que retomam as funções a elas permitidas pelo patriarcado.

Em sua primeira edição, a revista *Claudia* estabelece sua missão como: “criada para servi-la” para “ajudá-la a enfrentar realisticamente os problemas de todos os dias”³, tendo como lema “independente, sem deixar de ser mulher”. Esse mesmo já-dito se marca no dizer do portal virtual EQL, ao afirmar que traz “soluções integradas para tornar as mulheres independentes”. Vemos que o discurso em circulação desde a década de 1960, em revistas femininas, é retomado na atualidade, em outras condições sócio-históricas, se adequando agora ao viés neoliberalista, para sustentar o discurso jornalístico para mulheres na atualidade.

3. Trecho do primeiro editorial da revista *Claudia* (Ano 1, número 1, outubro de 1961), analisado por Carneiro (2018).

Tanto o discurso feminista utilizado pelo *site* quanto aquele utilizado na revista Claudia retomam uma memória sobre o papel e a função das mulheres na sociedade. Se o interdiscurso determina o já-dito (Orlandi, 2015[1999], p. 31), o “Elas que Lucrem” retoma sentidos cristalizados sobre as mulheres, formuladas no patriarcado, que as colocam em posição de realizar não só o trabalho remunerado para conquistar sua independência financeira, mas também o trabalho doméstico e não-remunerado. Para Magalhães (2017, p. 8), “o máximo alcançado pela ideologia feminista foi o de agregar novas funções para as mulheres, mas não o de eliminar o processo de naturalização da maternidade”; nesse sentido, além de ser responsável pelo trabalho reprodutivo e doméstico, a mulher foi inserida no mercado de trabalho, acumulando mais tarefas e se adequando às necessidades do capital. O *site*, ao propor seções específicas para saúde financeira, maternidade, educação e carreira, o faz retomando sentidos sobre as funções a serem desempenhadas pelas mulheres diariamente.

O discurso neoliberal, para Guilbert (2020, p. 22), é “um conjunto de enunciados mais ou menos coerentes, que têm em comum a promoção de uma visão empreendedora e puramente econômica da vida e de todas as atividades humanas”; entendemos, desse modo, que todos os aspectos de nossa formação social são impactados pela lógica neoliberal, inclusive as lutas feministas.

O feminismo liberal, por exemplo, utiliza-se dos discursos da meritocracia para a ascensão de mulheres na pirâmide social, sem necessariamente questionar as relações ideológicas que as colocam nessa posição. Para Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 27), o feminismo liberal pretende diversificar as hierarquias sociais, “empoderando’ mulheres ‘talentosas’ para ascender ao topo”, evidenciando a individualização da luta dos movimentos sociais quando há a sua imbricação com o discurso neoliberal. Além disso, Noronha (2020, p. 97) indica que tal ver-

tente feminista segue a mesma matriz de sentido do neoliberalismo, uma vez que utiliza desse discurso para produzir sentidos.

No dizer em circulação no “Elas que Lucrem”, ressoam os sentidos neoliberais, uma vez que o *site* utiliza de tal discurso para propor que mulheres alcancem a independência financeira, acumulando à sua dupla ou até tripla jornada de trabalho, seguindo a lógica do capital. O empoderamento, sugerido no/pelo *site*, se estabelece a partir da independência das mulheres baseada em sua ascensão, sem o questionamento de imbricações de classe, raça e gênero em nossa formação social, tornando-a uma luta individual do sujeito, e, por consequência, associada à meritocracia.

2. DA LUTA AO LUCRO: OS SENTIDOS DO EMPODERAMENTO

Na seção anterior, pautamos nossas análises pela compreensão das condições de produção dos discursos em circulação no *site* “Elas que Lucrem”. Na análise da seção “Quem somos”, vemos que, a partir do jogo imaginário, o EQL delimita tanto as posições do sujeito em A quanto em B, a fim de projetar em seu dizer o imaginário de um *site* feminista, e de estabelecer para as suas leitoras o imaginário de mulheres que desejam se tornar independentes, alcançando uma ascensão financeira, sustentando-se na retomada de discursos já-ditos vinculados ao feminismo liberal.

O discurso empoderador mostra-se presente na marca da empresa e na seção “Mulheres Investidoras”, que passaremos a analisar nessa seção. Os sentidos neoliberais se marcam no dizer do *site* ao associar o desenvolvimento individual com as lutas feministas, afirmando o objetivo do *site* junto às suas leitoras: o lucro.

Tanto a nomeação “Elas que Lucrem” quanto a *logo* escolhida para o *site* (Figura 2) produzem sentidos que corroboram com a descrição utilizada no “Quem somos” da empresa.

Figura 2 - Logomarca do site

Fonte - <https://www.eql.com.br/>.
Acesso em: 27 mar. 2024



Na figura 2, vemos como a logomarca de “Elas que Lucrem” dá destaque ao “q”, cujo símbolo de Vênus empregado no *design* pode simbolizar tanto o feminino quanto os movimentos feministas, ao mesmo tempo em que retoma sentidos de ditos populares. A partir do funcionamento do interdiscurso, uma vez que, segundo Pêcheux (1990[1983], p. 53), “um enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para outro”, temos relação entre os dizeres “elas que lucrem” e “eu que lute”⁴, um enunciado que virou meme, muito (re)utilizado e (re)significado nas redes sociais, como exemplificamos na Figura 3:

4. O meme “Eu que lute” viralizou em 2019, conforme a notícia: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/12/so-quem-viveu-sabe-10-memes-que-invadiram-nossas-redes-sociais-em-2019-ck4g9f2uw07mg01rzf78yqxdl.html#:~:text=Eu%20que%20lute&text=A%20express%C3%A3o%20%E2%80%94publicada%20no%20Instagram,a%20dificuldade%20de%20algumas%20conquistas.>
Acesso em 03/01/2024.

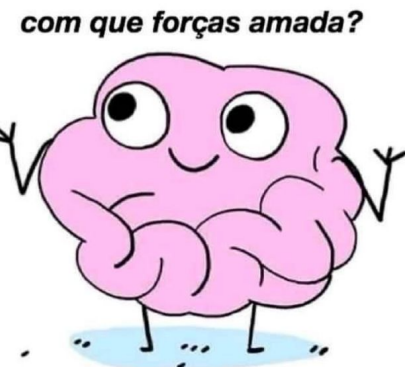
Figura 3 - Exemplo do meme “Eu que lute”⁵

Fonte - Facebook. Acesso em 21 jul. 2024

"eu q lute"

minha saúde mental:

[Traduire le Tweet](#)



O meme, enquanto discurso, também se inscreve em dizeres populares, que, inicialmente num plano digital, ultrapassa o espaço virtual. Segundo Carneiro (2020), os memes se estabelecem como gênero textual com similaridades ao cartum, contudo, são disseminados principalmente em redes sociais, agregando a si, o caráter digital e efêmero. Como o funcionamento da ideologia é intrínseca a todas as práticas discursivas, como afirma Pêcheux (1997[1969]), temos que os memes, assim como qualquer discurso a ser analisado, fazem com que sentidos circulem, uma vez que “não há neutralidade nem nos discursos produzidos nos/pelos memes” (Carneiro & Paragó, 2022), como em qualquer discurso.

Nessa perspectiva, o enunciado “elas que lucrem” pode retomar sentidos do meme “eu que lute”. Em termos teóricos, observamos o conceito de leitura discursiva, conforme Orlandi (2015[1999], p. 34), uma vez que “consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito”. Assim, podemos substituir os enunciados para entendermos o seu funcionamento em um jogo discursivo:

Eu → Elas

Que lute → Que lucrem

O efeito parafrástico é teorizado por Pêcheux (1997[1969], p. 96) a partir da noção de efeito metafórico: “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y”. O discurso é marcado, assim, pelo retorno ao mesmo, pela paráfrase, pelo efeito metafórico, mas que é, ao mesmo tempo, polissêmico, possibilitando também o deslizamento de sentidos. Orlandi (2015[1999], p. 36) acrescenta que “essas são as duas forças que trabalham continua-

5. O meme “Eu que lute” articulado à saúde mental esteve presente, inclusive, como objeto de pesquisa de Santos (2022), ao analisar o meme na aula de linguagens, mas não só, pois podemos ver o mesmo meme em páginas como “Memes acessíveis”, do Facebook, com a descrição do meme a pessoas cegas: https://www.facebook.com/memesacessiveis/posts/descric3%A7%C3%A3o-legenda-eu-que-luteminha-sa%C3%BAde-mental-um-c%C3%A9rebro-rosa-personificado-so/498487657507413/?locale=pt_BR. Acesso em 21 jul. 2024.

mente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente”. Desse modo, no efeito metafórico em análise, observamos como há um retorno ao mesmo que se marca na substituição pronominal: a troca do pronome pessoal de 1ª pessoa do singular pelo pronome pessoal de 3ª pessoa do plural aponta para uma mudança e ressignificação do meme. Há um sentido de pertencimento projetado para esse sujeito em B, o sujeito-leitor do *site*, bastante marcado: são “elas”, o que também retoma sentidos já trazidos sobre “elas”. Contudo, poderíamos questionar: quem são elas? Nas expressões “que lute” e “que lucrem”, por sua vez, temos um discurso de empoderamento sendo marcado. A retomada do meme também produz deslizamentos. A substituição de “lutar” por “lucrar” aponta para um efeito de sentido consumista, proposto pelo discurso neoliberal; logo, o “elas” também toma seu contorno com “lucrar”: elas, mulheres empoderadas pelo discurso da meritocracia, do lucro, e não da luta. O empoderamento, nesse caso, é marcado pelos verbos “lutar” e “lucrar”.

Em sua tese de doutorado, “*Empoderamento*” nos discursos feministas on-line: uma análise de um objeto paradoxal em seus diferentes processos discursivos, Medeiros (2023) define o “empoderamento” como objeto paradoxal, uma vez que seu uso pode ser tanto relacionado à resistência das lutas de movimentos sociais, como o feminismo negro, quanto relacionado à agenda neoliberal, em seu carácter individual. Nesse sentido, o discurso empoderador utilizado pelo “Elas que Lucrem” segue o viés neoliberal ao associar a luta ao lucro e à ascensão individual. A associação entre a luta e o lucro produz efeitos de sentidos por inscrição em um já-dito no discurso neoliberal, “sustentado pela posição discursiva da meritocracia”, e que pode ser sintetizado em um enunciado como “Eu trabalhei, eu venci” (Medeiros, 2022, p. 110).

Na seção “Mulheres Investidoras”, o *site* retoma o discurso empoderador neoliberal, ao produzir sentidos sobre a mulher empreendedora, a quem o discurso do EQL é projetado, como mostram a Figura 4 e a SD2, retirada da mesma.



Figura 4 - Seção “Mulheres Investidoras”

Fonte - <https://www.eql.com.br/>.
Acesso em: 1 abr. 2024

SD2: Para EQL, uma mulher só toma as rédeas de sua vida quando aprende a fazer escolhas lucrativas na vida pessoal e profissional. Através de um método próprio de desenvolvimento emocional e instrução financeira e de um ecossistema, aceleramos mulheres para que encontrem autoconhecimento e segurança financeira.

Como mencionado na seção anterior, o *site*, ao dizer, projeta imagens de si e dos seus interlocutores a partir do jogo de antecipação, algo que é característico de todo discurso. Conforme afirma Pêcheux, acerca das formações imaginárias:

Se o que dissemos antes faz sentido, resulta pois dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do “patrão” (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis. (Pêcheux, 1997[1969], p. 82)

As antecipações que envolvem as formações imaginárias “são essenciais para a compreensão das práticas discursivas, pois elas englobam as representações que os sujeitos fazem de suas posições e das posições dos outros no espaço discursivo” (Courtine, 1981, p. 77). Nessa perspectiva, o “Elas que Lucrem” (sujeito em A) se coloca como um portal de “dicas” voltado para mulheres (sujeito em B) a fim de obter o lucro (objeto do discurso), “na vida pessoal e profissional” (SD2), capaz de “acelerar mulheres para que encontrem autoconhecimento e segurança financeira”. As dicas e propostas voltadas para mulheres definem o que o *site*, o sujeito em A, projeta imaginariamente sobre ser mulher e suas atribuições na formação social.

Na parte inferior da Figura 4, destacam-se perfis de mulheres a quem o dizer do *site* se projeta, com uma disposição que apresenta nomes de mulheres, seguidos de uma adjetivação e uma breve descrição, conforme reproduzimos na SD3:

SD3: MARGARIDA, A PREOCUPADA:

Trabalha muito, mas gasta mais do que ganha e não consegue guardar dinheiro.

VALENTINA, A AMBICIOSA:

Quer multiplicar seu dinheiro, não tem risco e segue perfis que ensinam a investir.

PAULINHA, A INICIANTE:

Conseguiu guardar dinheiro, sabe que está perdendo rendimento, mas não arrisca ir para a Bolsa.

Além desses três perfis, há outros quatro que permanecem aparecendo em um processo de rolagem na tela, durante a visita ao *site*: “Gabriela, a perseverante”; “Regina, a executiva”; “Flávia, a despreocupada”; “Maryani, a herdeira”⁶. Em todos os casos, temos a mobilização de nomes femininos, seguidos de adjetivações que retomam já-ditos sobre mulheres em nossa formação social, que se alteram entre o que poderíamos qualificar como características de personalidade, como “preocupada”, “despreocupada” e “ambiciosa”, por exemplo, e condições de trabalho e de vida, como “executiva” e “herdeira”. Em todos os casos, é o *site* que será o responsável por dizer o que essa(s) mulher(es) deve(m) ou não fazer com relação, nesse caso, à sua vida financeira, projetando, assim, para a mulher, a condição de incapaz de tomar suas próprias decisões.

Na dinâmica do *site*, é possível notar o funcionamento do discurso pedagógico (Orlandi, 2023[1983]), em que a possibilidade do dizer e dar voz ao leitor é apagada pela manualização, resultando em uma polissemia contida, o que o caracteriza como um discurso autoritário:

O discurso pedagógico não foge a essa dinâmica de tipos: tal como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido). (Orlandi, 2023[1983], p. 100).

Ao tratar do discurso jornalístico, Mariani (1998, pp. 61-62) afirma que o seu funcionamento se dá “à semelhança de um discurso pedagógico em sua forma mais autoritária”, uma vez que “no discurso jornalístico mascara-se um apagamento da interpretação em nome de fatos que falam por si”, produzindo o efeito de evidência dos sentidos. Ao trazer nomes de mulheres, associados a perfis múltiplos, o *site* produz um efeito de que apresenta e representa todas as mulheres, ao mesmo tempo em que o faz por filiação ao discurso neoliberal, ou seja, a uma posição discursiva específica. O discurso neoliberal se marca na disputa de sentidos sobre uma

6. Ao analisar o enunciado “Eu trabalhei, eu venci”, em artigo anteriormente citado, Medeiros (2022) mobiliza também a formulação “Eu herdei; é meu!”, demarcando uma outra posição discursiva no discurso neoliberal: aquela em que “se desfruta do trabalho do outro e se naturaliza o que se tem” (Medeiros, 2022, p. 110).

mulher que precisa investir, uma mulher com atribuições e responsabilização, um sujeito-mulher em uma forma-sujeito-histórica: um sujeito com responsabilidades, direitos e deveres, como explica Orlandi (2003).

Imbricado ao discurso jornalístico que se pauta pela idealização de um modelo meritocrático de lucro que possibilitaria “garantia” de sucesso às mulheres, também circula no *site* EQL um discurso publicitário, destinado a oferecer pacotes e serviços a serem contratados pelas leitoras, a exemplo do seguro “EQL protege” e do curso “EQL educar”. Esses serviços são disponibilizados no botão em verde “Contrate Agora”, que pode ser visto no canto direito superior da Figura 4 e, também, em *banners* que aparecem nas diversas páginas do *site*, como o que comparece em destaque na Figura 5:

Figura 5 - Da imbricação dos discursos jornalísticos e publicitários no EQL

Fonte - <https://www.eql.com.br/>.
Acesso em: 29 jul. 2024. Acesso em: 1 abr. 2024



Essa relação de imbricação entre os discursos jornalísticos e publicitários têm sido abordada por Dela-Silva (2021, p. 49), ao tratar do funcionamento dos discursos midiáticos na atual conjuntura sócio-histórica, que se dá por “relações de proximidade, os pontos de contato entre as práticas discursivas jornalísticas e publicitárias da/na mídia”.

No caso do *site* EQL, esse efeito de imbricação se marca entre o *banner* que oferece o “EQL Protege”, discursivizado como “O seguro da mulher independente” e a matéria jornalística que aparece na sequência de leitura da página, com a chamada: “Saúde mental e financeiro: como um seguro de vida pode colaborar para a tranquilidade da mulher” (Figura 5). Valendo-se do efeito didatizante do discurso jornalístico, o *site* fornece como dica, no dizer jornalístico, a necessidade de um seguro de vida para a “saúde mental e financeira”, capaz de “colaborar para a tranquilidade da mulher”, ao mesmo tempo em que oferece a contratação de um seguro de vida específico, a ser simulado e contratado no próprio *site*, sob o imaginário de uma livre escolha. Os sentidos projetados do sujeito em A para o sujeito em B inscrevem-se, desse modo, numa lógica neoliberal voltada para o consumo, inclusive de serviços anunciados pelo próprio *site*. Por filiação à lógica discursiva feminista neoliberal, tornar a(s) mulher(es) independente(s), no dizer do *site*, é torná-la(s) consumidor(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *site* “Elas que lucrem”, como um portal destinado às mulheres, contribui para a circulação de dizeres sobre o feminino. A partir de nossas análises, percebemos que as formações imaginárias em jogo projetam imagens do sujeito em A, como um *site* de “dicas” para empoderar mulheres; e do sujeito em B, como mulheres que desejam se tornar independentes, pautadas na lógica neoliberal, por associação do discurso de empoderamento ao de consumo.

Em nossas análises das seções “Quem somos” e “Mulheres Investidoras” apontamos, assim, o funcionamento da imbricação do discurso neoliberal com o discurso de empoderamento feminino, marcado no dizer em curso no *site*. O EQL, ao se posicionar como um *site* especialmente voltado para o público feminino, retoma sentidos sobre a(s) mulher(es), formulados em outro tempo e em outro lugar, que chegam via interdiscurso e seguem sendo atualizados para falar do lugar e da função da(s) mulher(es) em nossa formação social. Esse funcionamento indica que o neoliberalismo engloba as pautas feministas quando se mostram em consonância ao seu modelo econômico, permitindo a “independência feminina” desde que não seja desassociada ao trabalho doméstico, ao trabalho não-remunerado.

A passagem do meme “Eu que lute” para o lema “Elas que Lucrem”, que se marca na nomeação do *site*, mostra o deslizamento de sentidos das lutas dos movimentos sociais, ao ser adequada à matriz de sentido neoliberal. Nessa perspectiva, a luta é ressignificada pela possibilidade de lucro, uma vez que na lógica neoliberal, o consumo e, por consequência, o lucro são essenciais e imprescindíveis. Assim, o discurso empoderador do EQL é atravessado pelo discurso meritocrático, uma vez que o *site* indica que se suas “dicas” forem seguidas, as mulheres conseguirão a sua independência, e ascenderão na pirâmide social. Nesse funcionamento discursivo, apagam-se as diferenças de qualquer ordem, que permitem colocar em relação de paridade mulheres trabalhadoras e mulheres herdeiras, por exemplo. E, em meio às dicas, também se marca no *site* o discurso publicitário que, em imbricação ao discurso jornalístico, não é sem efeitos na interpelação da(s) mulher(es) à posição sujeito consumidor.

REFERÊNCIAS

- Arruzza, C., Bhattacharya, T., & Fraser, N. (2019). *Feminismo para os 99%: um manifesto*. Boitempo.
- Baalbaki, A. C. F. (2010). *A revista Ciência Hoje das Crianças e o discurso de divulgação científica: entre o ludicismo e a necessidade* [Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense].
- Carneiro, C. (2018). “A culpa (não) é da outra”? O discurso sobre triângulos amorosos no “consultório sentimental” da revista *Claudia* [Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense].
- _____. (2020). O funcionamento da memória na produção de memes sobre a pandemia de 2020. In Baalbaki, A. & Silva, L. F. A. (Eds.), *Discursos na Pandemia: entre dores e incertezas* (pp. 1-354). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Carneiro, C., & Paragó, B. (2022). “É pela boca que se conquista o homem”: a discursivização da mulher em memes. In Dela-Silva, S. & Lunkes, F. (Eds.), *Mídia e(m) discurso: percursos de pesquisa* (pp. 221-244). Campinas, SP: Pontes.
- Courtine, J.-J. (1981). Análise de discurso política: o discurso comunista endereçado aos cristãos. In Orlandi, E. P. (Org.), *As Formações Imaginárias: Discurso e Ideologia* (p. 77). Campinas, SP: Pontes.
- _____. (2014). *Análise do discurso político: O discurso comunista endereçado aos cristãos* (C. de C. V. Birck, D. Martin, M. L. Meregalli, M. R. B. Osório, S. D. Loguércio & V. Leclercq, Trads.). EdUFSCar. (Trabalho original publicado em 1981)
- Dela-Silva, S. (2021). Efeitos de imbricação em discursos da/na mídia. *Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia*, 9(22), 47–63. <https://doi.org/10.22484/2318-5694.2021v9n22p47-63>
- Dela-Silva, S., & Dias, J. P. (2015). Felicidade, um arquivo. Sobre a noção de arquivo e o seu funcionamento no discurso da/na mídia. In Indursky, F. Leandro-Ferreira, M. C. & Mittmann, S. (Eds.), *Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)* (pp. 123-136). Mercado de Letras.
- Guilbert, T. (2020). *As evidências do discurso neoliberal na mídia* (Adorno, G. Nogueira, L. Bulhões Figueira, L. F. & Zoppi Fontana, M. G. Trads.). Editora da Unicamp.
- Guilhaumou, J., & Maldidier, D. (1997). Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In Orlandi, E. P. (Org.), *Gestos de leitura: da história no discurso* (pp. 163-187). Editora da Unicamp.
- Lagazzi, S. (2009). O recorte significativo da memória. In Indursky, F. Ferreira, M. C. L. & Mittmann, S. (Eds.), *O discurso na contemporaneidade* (pp. 65-78). Claraluz.

ARTIGO RECEBIDO A

31/07/2024

ARTIGO APROVADO A

08/11/2024

Magalhães, B. (2017). Lógica capitalista e patriarcado. In Costa, G. M. Pimentel, E. Alcântara, N. & Souza, R. (Eds.), *Crise Contemporânea, Desafios do Conhecimento e Lutas Sociais* (Vol. 1, pp. 1-354). Edufal.

Mariani, B. (1998). *O PCB e a imprensa: o imaginário sobre os comunistas nos jornais*. Revan; Editora da UNICAMP.

Medeiros, L. (2023). *Empoderamento nos discursos feministas on-line: uma análise de um objeto paradoxal em seus diferentes processos discursivos* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].

Medeiros, V. (2022). Um livro e um enunciado em nossa formação social. *Fragmentum*, (59), 99–115. <https://doi.org/10.5902/2179219468957>

Mira, M. C. (2001). *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. Olho d’Água/Fapesp.

Noronha, R. (2020). *Discurso neoliberal e gênero: uma análise do discurso empresarial* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem]. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640235>. Acesso em: 5 jul. 2024.

Orlandi, E. P. (1990). *Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*. Cortez & Ed. da UNICAMP.

_____(2003). *Discurso em Análise*. Pontes.

_____(2015). *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (5ª ed.). Pontes. (Trabalho original publicado em 1999)

_____(2023). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (7ª ed.). Pontes Editores. (Trabalho original publicado em 1983)

Pêcheux, M. (1988). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (E. P. Orlandi et al., Trans.). Unicamp.

_____(1990). *O discurso: Estrutura ou acontecimento* (E. P. Orlandi, Trad.). Pontes. (Trabalho original publicado em 1983)

_____(1997). Análise automática do discurso (AAD-69). In Gadet, F. & Hak, T. (Eds.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (2ª ed., pp. 61-161). Editora da Unicamp. (Trabalho original publicado em 1969)

PARAGÓ, BEATRIZ PEREIRA NUNES; MAGALHÃES, RAQUEL ANNE LUCAS & DELA-SILVA, SILMARA; “Elas que lucrem”: uma análise discursiva sobre o empoderamento feminino / “Elas que lucrem”: An Analysis of the Women’s Empowerment Discourse
REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 15 ANO 2024, PP. 202-225

Pêcheux, M. (2010). Ler o arquivo hoje. In Orlandi, E. (Ed.), *Gestos de leitura: da história no discurso* (3ª ed., pp. 49-59). Campinas, SP: Editora da Unicamp. (Trabalho original publicado em 1982)

Rebelo, A. C. T. (2017). *Mulher de Nova, Mulher de Fases: o jogo da vida nas páginas de Cosmopolitan Brasil* [Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Safatle, V., Silva Júnior, N., & Dunker, C. (Eds.). (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica.

Scalzo, M. (2004). *Jornalismo de revista*. Contexto.

Political Communication Contract on Instagram: A Semiolinguistic Analysis

O contrato de comunicação política no Instagram: uma análise semiolinguística

**PIMENTA, LIDIANE REIS
ALVES**
lidianereis.pimenta@gmail.
com

Master's degree in Languages and Literature from the Universidade Federal de Lavras, Brazil (2023)
Educational Analyst at the Regional Education Superintendence of São Sebastião do Paraíso, State Department of Education of Minas Gerais, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6191-0700>

**SILVA, LUCIANA SOARES
DA**
luciana.silva@ufla.br

Ph.D. in Portuguese Language from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil (2013)
Assistant Professor at the Universidade Federal de Lavras, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5145-8503>

KEY-WORDS:
Political Discourse;
Political Communication
Contract;
Instagram.

ABSTRACT: This article examines the structure of political discourse conveyed on Instagram to infer how the political communication contract is established on this social network platform. This study is theoretical, methodological, and qualitative and based on concepts of Discourse Analysis developed by Charaudeau (1983) within the framework of his Semiolinguistic Theory. To understand the notions of political discourse and political communication contracts with their strategies, we rely on Charaudeau (2018). To understand the particularities of Instagram as a device for the creation and dissemination of political discourse, we looked for a theoretical apparatus in the works of Piovezani Filho (2007), Castells (2021), Charaudeau (2018) and Recuero, Bastos and Zago (2020). In this investigation, we found that the political discourse broadcast on Instagram follows the structure of the political communication contract, but due to technological, cultural and social changes, this discourse has transformed to adapt to the characteristics of the web, a space in which fluidity, creativity, and dynamism are valued. This study concludes that Instagram presents itself as a powerful and important device in political strategy that is capable of reaching many users of these networks and potential voters, combining the structuring characteristics of the political communication contract with strategies inherent to the webspace, which makes Instagram a permanent platform.

PALAVRAS-CHAVE:

Discurso Político;
Contrato de comunicação
política;
Instagram.

RESUMO: Este artigo reflete acerca da estrutura do discurso político veiculado na rede social *Instagram*. Objetiva-se depreender como se estabelece o contrato de comunicação político na rede social digital. O estudo assume um caráter teórico, metodológico e qualitativo, pautado em conceitos da Análise do Discurso, desenvolvidos por Charaudeau (1983) no quadro da sua Teoria Semiolinguística. Para apreender as noções de discurso político e contrato de comunicação política com as suas estratégias amparamo-nos em Charaudeau (2018); a fim de compreender as particularidades do *Instagram* como dispositivo de criação e veiculação do discurso político buscamos aparato teórico nos trabalhos de Piovezani Filho (2007), Castells (2021), Charaudeau (2018) e Recuero, Bastos e Zago (2020). Nessa investigação, verificamos que o discurso político veiculado no *Instagram* segue a estrutura do contrato de comunicação político, porém devido às mudanças tecnológicas, culturais e sociais, sofreu transformações de modo a se adaptar às características da *web*, espaço que preza pela fluidez, criatividade e dinamismo. Conclui-se que o *Instagram* se apresenta como um potente e importante dispositivo na estratégia política, capaz de alcançar grande número de utilizadores dessas redes, eleitores em potencial, unindo as características estruturantes do contrato de comunicação político com estratégias inerentes ao espaço da *web*, o que faz do Instagram um palanque permanente.

INTRODUCTION

Reflecting on how political discourse on social networks is structured is currently a relevant issue, as virtual media is a new resource and its use as a platform of government by political actors is gaining strength, in Brazil, as of the 2018 presidential elections.

Social networks are characterized as a new device for reverberating political discourse. In 2005¹, Patrick Charaudeau published the first edition of the book *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, in which he addresses some places where such discourse is aired and specifically associates this with traditional media such as television, newspapers, and magazines. In this sense, we seek to broaden the discussions posed by Patrick Charaudeau when we turn to *Instagram* as a place for creating and disseminating political discourse.

We chose to analyse the social network platform *Instagram* because of the various opportunities for interactions among users that the platform provides. In addition, according to a study published by the Digital Results website, in a survey conducted in February 2023, Instagram was found to be the third most used social network by Brazilians, behind WhatsApp and YouTube.

Given this discussion, this article aims to analyse how the political communication contract is established on the social network platform Instagram. For this purpose, we use the discourse semiolinguistics proposed by Patrick Charaudeau as a theoretical framework.

The questions that guide our investigation are as follows: 1) How is Instagram characterized as a new device that reverberates political discourse? 2) Is the structure of the political communication contract proposed by Patrick Charaudeau maintained in speeches broadcast by *Instagram*?

1. For most of this article, we use the Brazilian translation of the book *Le discours politique. Les masques du pouvoir* (Charaudeau, 2005), titled *Discurso Político* (Charaudeau, 2018), as a reference.

Thus, we seek to contribute to discursive studies to expand the debate about political discourse beyond traditional spaces, since the use of social networks in political campaigns is a worldwide phenomenon involving increasingly refined strategies.

Initially, we present the notions of political discourse, political communication contracts and their strategies, as explained by Charaudeau (2018). Subsequently, based on the works of Charaudeau (2018), Castells (2021) and Recuero, Bastos and Zago (2020), we study the characteristics of the Instagram device and then analyse the circulation of political discourse in the aforementioned social network based on Charaudeau (2018) and Piovezani Filho (2007).

1. POLITICAL DISCOURSE

The political phenomenon is the subject of studies from vastly different disciplines; however, none has managed to exhaust its object. A prominent place is reserved for this issue in such areas as philosophy, sociology, social psychology, social anthropology, language sciences, and political sciences, among others. Discourse analysis, since its origins, has been dedicated to analysing political discourse in its social, historical and psychological contexts; thus, the discourse analyst observes different aspects of such discourse, such as the social practice in which it is inscribed, the space of circulation, the power relations that are established, and the association with the linguistic dimension, among other possibilities.

According to Charaudeau (2018, p. 16), political discourse, like all discourse, “is part of a social practice, circulates in a certain public space and has something to do with the power relations that are established there.” He compares political discourse to a game of masks, in which every word uttered in the political field must be considered both for what it says and for what it silences. Notably, the expression “game of masks” does not necessarily mean a dissimulation

or something negative but refers to the multiplicity of social roles that the political subject can assume in the enunciative scenes, that is, the different faces of the self that the political subject can assume in the enunciative scenes or project in speech.

Charaudeau refers to this self-constructed image as ethos. Political discourse is closely tied to the image that the political instance creates of itself in the eyes of the electorate. Thus, ethos emerges as a political strategy, linked to the construction of the enunciator's image through linguistic acts. Charaudeau (2018) explores the concept of ethos in relation to two categories: *ethé* of credibility, which are images grounded in a discourse of reason, and *ethé* of identification, which are connected to a discourse of affection and emotion.

According to Charaudeau (Nead, 2021), the political actor has as the object of his or her speech an idea of what an ideal society could be; for that, he or she acts on a double logic: symbolic logic, which is used to define values and contain ideological systems, and pragmatic logic, in which the politician must show which measures and procedures will be implemented to satisfy the symbolic part. In this way, the political actor establishes a contract of political communication with the voter based on a relationship of collusion. This idea relates to the concept of sociodiscursive imaginaries:

The imaginary is a form of apprehension of the world that is born in the mechanics of social representations, which [...] builds meaning on the objects of the world, the phenomena that are produced, human beings and their behaviors, transforming reality in real significant. (Charaudeau, 2017, p. 578)

For the author, the imaginary can be qualified as social to the extent that it occurs within a domain of social practice, it can also be constituted as socio-discursive given that the hypothesis is created that the symptom of an imaginary is speech. Thus, “imaginaries are engendered

by the discourses that circulate in social groups, organizing themselves into coherent systems of thought, creating values, playing the role of justifying social action and depositing themselves in collective memory.” (Charaudeau, 2017, p. 579). Charaudeau draws on the concept of sociodiscursive imaginaries rather than stereotypes, arguing that the latter carries a connotation of negative judgment, implying preconceived notions about the idea being discussed.

Thus, in political discourse, the political instance based on socio-discursive imaginaries to align with the values and beliefs of the citizenry instance.

2. THE COMMUNICATION CONTRACT AND THE STRATEGIES OF POLITICAL DISCOURSE

Charaudeau (2019) states that every act of language occurs within a specific communication situation, which has its restrictions. The theorist refers to this scheme as the communication contract, which results from the articulation between the linguistic components, internal data, and the situational components characteristic of language exchange, external data.

In the political communication contract, there is the politician who seeks to construct a discourse based on persuasive strategies, that produces the adhesion of the voter and that leads to his or her election to the desired position or in the maintenance of the position obtained; on the other hand, we have the voter, who aims to be heard in his or her claims, criticisms, and desires and whose discourse generates a *doing* on the part of the politician.

Charaudeau (2018) lists three places for the fabrication of political discourse: the place of governance, in which the political instance and its double antagonist, the opposing instance, are found; the place of opinion, in which the citizen instance is located; and the place of mediation, where the media instance exists.

We can represent the political communication contract as shown in the diagram below:

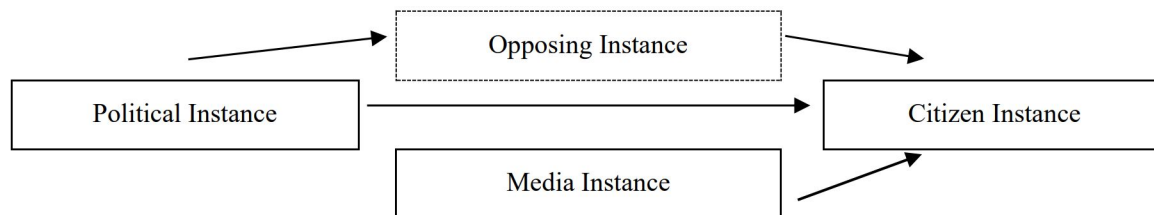


Figure 1 - Political communication contract

Source - Charaudeau (2018, p. 56)

The political instance is the place of governance; the actors are invested in a *power to do*, relative to the power of action and decision, and they also constitute a *power to make people think* relative to manipulation. The opposing instance is in the same place as governance, but in opposition to the former, it wants to ascend to the position of power; therefore, it creates a discourse that aims to generate a clash with the political instance of criticism of the current power.

The citizen instance is outside the governance space but exerts an influence on the political instance, as it produces discourses that are dedicated mainly to questioning the governing power. The citizen instance is not homogeneous, as the community to which it is related has different perceptions of the political instance.

The media instance is also outside governance; it is legitimized in its role as an informer while seeking citizens' and politicians' credibility, as it engages in a co-optation discourse.

Charaudeau (2018) states that, there are different discursive strategies in politics, including legitimacy, credibility and co-option. Legitimacy permeates the recognition of a subject by other subjects; it determines the subject's right to *say* or *do* something. In the political domain, the subject is legitimized to occupy an elective public office as a result of collective acceptance, i.e., by the votes attributed to him or her by the citizen instance. According to Charaudeau

(2018), three types of social imaginaries are at the origin of political legitimacy: affiliation, formation and mandate.

Legitimacy by filiation refers to the notion of the subject belonging to the traditional family of politics; legitimacy by training supposes that the political subject has attended prestigious educational institutions and has obtained prominent places during their academic career; and legitimacy by mandate depends on the popular action of an election.

While legitimacy is based on a *right to say or do*, credibility is determined by a *subject's ability to say or do*; therefore, it is associated with *knowledge*.

To capture the electorate, the politician must construct a discourse that convinces him or her of the relevance of his or her project and that he or she is capable of executing; he or she can do so and must, therefore, make the most people adhere to the policies and values that reverberate in his or her discourse.

Next, we will discuss the discourse established in the context of the web, more specifically, on the social network platform Instagram. We will establish reflections about the device of circulation of political discourse on the Internet and whether such discourse has undergone significant changes from this device.

3. POLITICAL DISCOURSE AND INSTAGRAM DEVICES

We can understand *Instagram* from the concept of media instance, which is one of the means of union between the politician and the voter. Instagram has become a powerful tool for transmitting messages from politicians to the electorate, thus presenting itself as a device that enables political discourse to reach the citizenry.

According to Charaudeau (2018, p. 53), the device can be understood as something “that structures the situation in which language exchanges take place by organizing them according to the places occupied by the exchange partners, the nature of their identity, the relations that are established between them according to a certain purpose”. The study of the device enables the discourse analyst to apprehend the transmission channel of political discourse and, consequently, the broader meaning of the communication situation and of the generated meaning effects, so “the meanings of political discourse are fabricated and even refabricated, simultaneously, by the device of the communication situation and by its actors” (Charaudeau, 2018, p. 53).

Instagram is a network with characteristics typical of web environments, such as multimodality, i.e., the mobilization of several channels: photos, videos, music, and written texts. Instagram has two main interaction resources: the feed, which is characterized by all the publications of the user's profile, in which there is the possibility for another user of the application to like, comment and share; and stories, which are quick publications, photos or short videos that last up to 60 seconds and are available for viewing for 24 hours, with the possibility of liking, commenting and reacting via emojis.

On *Instagram*, content can circulate quickly, given the broad and dynamic nature of the internet, and reach a large audience; therefore, established communication escapes the restrictions imposed by other media, such as face-to-face, newspapers, and television, since a post can go viral and reach millions of users of the social network.

According to Recuero, Bastos and Zago (2020), social media users, when using resources made available by these online platforms, such as “liking” or sharing a publication, accepting

friends, following each other, and tagging a profile in a given post, form networks of relationships, i.e., connections between users are established. Such connections are fertile ground for political strategies, which can make certain content reach a larger electorate more quickly.

Castells (2021, p. 71) states that not all people are included in online social networks, observing, “However, everyone is affected by the processes that occur in the global networks that constitute the social structure. The main activities that shape and control human life in all corners of the planet are organized in global networks [...]”, which comprises the political instance. That is, even those who do not enter these spaces can be influenced by what happens in them, as it has the possibility of becoming news on TV, comments in informal conversations, etc.

Recuero, Bastos and Zago (2020) cite studies by Boyd (2010) in which the author defines several characteristics of online social network spaces: 1) permanence – which means that the interactions performed in the networks remain inscribed there; 2) searchability – as a result of permanence, searchability means that such interactions leave traces and can be recovered; 3) reapplicability – which refers to the reproduction of content; and 4) scalability – which refers to the multiplication of records in social networks obtaining a large reach.

All these characteristics are identified on Instagram, and the publications and interactions remain in cyberspace and can be searched by users, shared, and marked with profiles; thus, the information is reproduced and tends to become visible to other users through scalability.

Notably, such actions can be performed even among users who are not part of the same network of followers but who establish connections among themselves, which can be understood through an algorithm, i.e., it refers to criteria established by the network so that certain content reaches the user. For example, if the user “likes” travel pages or publications, the algorithm in-

dicates content on that topic; if the user “likes” topics or pages about politics, Instagram shows more political content.

Therefore, each profile's engagement plays an important role since the more interactions (likes, shares, comments made, views of the story, etc.) there are on a particular *Instagram* page, the more that content can be suggested to other users, which is why “searchability, i.e., the possibility of information being found also contributes to scalability” (Recuero, Bastos & Zago 2020, p. 31)

These connectivity possibilities have a huge impact on the political scene, with the prospect of exposing content to many more people and speeding up the flow of information. According to Aggio and Reis (2013, p. 160), there are two ways in which political campaigns understand users of online social networks:

one [...] sees them as potential voters – as are those affected by television and radio plays – who need to be convinced to prefer one candidate over the others. Another perspective – as or more important than the previous one – does not define them only by the contribution they can make through voting but by how they can perform actions to amplify campaign efforts to win over new voters. From this perspective, social media users are potential activists or supporters who act as a link between campaigns and other voters who travel through the same platform.

In this sense, Castells (2021, p. 284) states that “The more a campaign can count on the support of ideologically dedicated followers, the more the candidate’s potential appeal will show results at the polls.” There is a great movement of politicians, through *Instagram*, to invite users to participate in their campaigns and to publicize the content they post to share their name and work platform with more people. This finding was identified in the following publication:

Figure 2 - Call to the citizen instance

Source - Screenshot taken by the author on *Instagram* @tabataamaralsp (Amaral, 2022).



As shown in Figure 02, the political subject encourages his followers on the eve of the first round of the 2022 elections to tag the profile of another Instagram user to become acquainted with him. It is a publication aimed at tagging users, making comments and sharing, precisely, to amplify the reach of the Federal Deputy and at the time candidate for reelection, Tabata Amaral, in the aforementioned social network and among potential voters.

Notably, the users of social networks, specifically *Instagram*, the network we are analysing, are not understood only as passive recipients of discourse; rather, political campaigns use strategies to help such network users participate in the political movement, collaborate with the construction of the campaign by making the content viral, engaging publications, tagging other users, etc.

Instagram therefore presents ideal possibilities for political discourse to take place and engage users by making politics visible so that content may spread across the platform. Thus, we will reflect below on the structure of the discourse aired on Instagram, particularly whether the contract and the strategies, as we have studied in the previous sections, remain in the standard model of the political contract or if there are new ways of addressing the citizenry, differentiating discourse delivered in traditional means of dissemination of political discourse such as radio, television, debates, newspapers, etc.

4. THE CIRCULATION OF POLITICAL DISCOURSE ON *INSTAGRAM*

In this section, we reflect on the intersection between political discourse and the social network platform *Instagram*, and to this end, we review previously studied concepts about the political communication contract and strategies. Initially, we recover the places of fabrication of political discourse, of which, according to Charaudeau (2018), there are three: the political instance, with its double antagonist, the adversary instance, the media instance and the citizen instance.

Instagram, which acts as a media instance, establishes itself as the transmission channel of the speech given by the politician to the network users. Political discourse is historically linked to advertising: radio and TV campaigns, the distribution of pamphlets, and the production of slogans. That is, there is a relational basis with the media; however, with social networks, this discourse takes on new forms.

Piovezani Filho (2007², np) cites a metamorphosis of contemporary political discourse, which relates to changes in current political speech, with “transformations of content, expression and circulation”. The author highlights the transformations of political discourse, from a more

2. This article does not have page numbers.

hermetic, standard characteristic, in written format or delivered on podiums, to a more flexible, everyday format, which is increasingly linked to technological advances.

According to Piovezani Filho (2007), the political actor in the communication media is also a voice due to the passage from writing to speech. In this way, the voice is softened in an adaptation to audiovisual language.

Such characteristics are noticed on Instagram; the politician addresses his or her follower, the latter defined as a citizen, with a cordial tone of voice, and it is common to establish routines, such as every morning recording a story saying, “good morning”, “day”, precisely to try to create an image of someone close to this audience; therefore, public speech takes on new forms and metamorphoses itself.

According to Piovezani Filho (2007), the alteration of this body/voice marks a change in the forms of expression and circulation of political discourse. Nowadays, this platform has become the social network. In the 2018 general elections, a then candidate for the Presidency of the Republic, Jair Bolsonaro, was elected to the office, but did not attend most of the debates organised by the television networks. His speeches were delivered via digital media.

Political subjects have had an increasingly greater and more expressive presence on Instagram, since *Instagram* was the social network platform that grew the most in recent years. There are investments in teams of marketers that aim to increase engagement with pages or specifically with the production of publicity materials such as videos, photos, and texts, such that there is regularity and consistency in publications.

However, released content is not limited to campaign data, policy proposals and work agendas, as politicians are also portrayed from a familiar perspective in everyday situations where private and public life are intermingled.

Therefore, the connection between private and public life on social networks, particularly in politics, has the intention of creating a self-image which will lead to an identification on the part of the internet user. The aim is to entice the public through the circulation of imaginaries that refer to politician as a “person of the people”, with traits of simplicity, dedication, appreciation of family, etc.

According to Charaudeau (2018, p. 63), the discourse of the “media instance is found in a dual device: exhibition, which corresponds to its search for credibility, and spectacle, which corresponds to its search for co-option.” In this sense, we perceive such aspects on Instagram, as the politician in a constant movement to be seen, to show his work in the position held, in a search for credibility with the citizen instance, to build an image of himself as one who is viewed as capable of doing by the citizen.

The spectacle device, which seeks to co-opt the voter, is revealed according to an order of dramatization of the speeches delivered; it seeks to touch the emotions of the network users. Thus, the politician makes use of a discourse that triggers a narrative of life, particularly of moments of difficulty and overcoming that are experienced.

Thus, there is a close relationship between politics, the media and the public: *Instagram* (media instance), as one of the most used social networks in the world, is used by politicians (political instance) as a way to disseminate content to influence the opinion of network users (citizen instance).

There is not, therefore, a decharacterization of the political discourse because the structure of the contract and the strategies remain. Changed, which entered social networks and values celerity, which does not fixate for a long time on the contents but values its fluidity and creativity.

5. METHODOLOGY

Our research is supported by a qualitative methodology, in which we examine the semiolinguistic theory of discourse by Patrick Charaudeau to find the theoretical foundations for answering the questions that guide our work.

For this reason, the methodological course of the research, initially, relied on the definition of the political discourse aired on *Instagram* for the constitution of the corpus, given that, as mentioned earlier, this social network is among the three most used by Brazilians, behind only WhatsApp and YouTube. Next, we established the political communication contract as a category of analysis to focus on the instances that permeate it and its role in the political discourse mediated by the social network.

We chose to build our corpus from the *Instagram* page of the Federal Representative for São Paulo, Tabata Amaral, since the congresswoman has great engagement on social networks, with thousands of followers and daily content publications. We, therefore, picked two posts, one from 2021 and the other from 2022, to examine how Tabata Amaral establishes herself as a political figure on the social network and how that status appears in the run-up to the general elections in October 2022, accompanied by an increase in content geared towards the electoral campaign. The messages were posted on 28/10/2021 and 05/09/2022, respectively.

6. ANALYSIS OF POLITICAL DISCOURSE ON INSTAGRAM: THE COMMUNICATION CONTRACT

Tabata Amaral is a Federal Deputy for the state of São Paulo, served as a member of the parliament from February 2019 to January 2023, and was reelected in the general elections of 2022. Currently, her term of office spans the period from February 2023 to January 2027.

Before running for the public office of Federal Deputy, Amaral was already known by the Brazilian media for the good results she obtained in the Brazilian Mathematical Olympiads for Public Schools (OBMEP). A fact that resulted in her receiving a scholarship to a private school. Throughout his studies in basic education, he won numerous medals in mathematics and science competitions and integrated Brazilian teams in international contests. After receiving a scholarship from six American universities, she chose to study political science and astrophysics at Harvard University in the United States.

Amaral has high engagement on Instagram/2022, and the pos-telection date reached 790 thousand followers, an increase of 126 thousand followers in just over five months.

Upon reflection, we note that the increase in followers on the social network resulted from strategies that make her profile suggested by the algorithm to the platform's users. One of these strategies is the frequency of content production, as the posting frequency is almost daily; moreover, on some days, there are three publications in the parliamentarian's feed. Another strategy is posting material with updated content, which addresses topics and events of the day, a fact that highlights the profile, since many users use social networks to stay informed.

Therefore, such strategies enable the profile to have a broader reach, and its publications to have scalability; that is, they can go viral on the web and meet users' needs for information and those of politicians for engagement. Therefore, there is a need to nurture each content follower and make him or her engage with publications, whether by commenting, liking or sharing. The political figure needs to be seen, it cannot be forgotten, as Castells states (2021, p. 247), "Messages, organizations and leaders that do not have a presence in the media do not exist in the public mind", hence the need for a high amount of publications in the feed and daily content in the stories.

Figure 3 - A big dream³

Source - Screenshot taken by the author on *Instagram* @tabataamaralsp (Amaral, 2021)

3. English translation: "My greatest dream is that one day Brazil will have the best public schools in the world! With the support of many people, I had numerous opportunities in education, such as participating in Knowledge Olympiads, and I realized that education transforms lives. Today, in politics, I fight every day to ensure that everyone has the same opportunities in education that I had. The recognition we earned together at the 2021 Congress in Focus Award inspires me tremendously to keep working on this mission. Today's #TBT, or #ThrowbackThursday, is a reminder that our dream is big, but with you by my side, it is possible!" (Amaral, 2021).

In the following image, posted on Instagram on 28/10/2021, the parliamentarian is sharing some details of her private life with the public:



Figure 3 shows what Charaudeau (2018) calls the publicising the private, i.e., there is an occupation of the public space by the private. References to politicians' private lives are found in the public scene. In the publication, there is a collage, a combination of photos of two moments in Amaral's life: in the top image, we see the parliamentarian as a teenager, awarded several medals, which recalls the prizes she received as a student and participant in maths and science Olympiads. In the second image, below, Amaral is honoured with the recognition certificates for the Congress in Focus Award 2021.

The Congress in Focus Award is decided based on a vote by the internet public, journalists and a specialised jury, which evaluates and elects the best parliamentarians according to the stipulated categories. In the picture, Amaral holds several certificates, which leads us to infer that she was elected one of the best parliamentarians in different categories.

According to Charaudeau (2018), in the political field, different discursive strategies to the choices that subjects make in the act of language to achieve a certain objective; i.e. legitimacy, credibility, and capture.

The enunciator establishes a fundraising strategy linked to a universe of values and beliefs, i.e. the sociodiscursive imaginaries, in which it aims to reach its recipient. The capture is supported by an enticing attitude associated with emotion, which acts as a support of identification before the recipient by triggering facts of private life, using moments of adolescence, awards received. In this way, a comparison is established between the previous experience and the enunciator's current public life as winner of different categories of the Congress in Focus Award.

The image is associated with the verbal discourse conveyed alongside the photos. In the first utterance, a capture strategy is identified. The enunciator says, “*O meu grande sonho é que um dia o Brasil tenha a melhor escola pública do mundo!*” (“My big dream is that one day Brazil will have the best public school in the world!”) The aim is to entice the citizenry to support their government project, in the image of the politician who will fight for the improvement of Brazilian public education, but for that, they need the vote of the electorate, a fact that stands out at the end of the speech, with the statement, “our dream is great, but with you by my side, it is possible.”

The enunciator involves the addressee in the pursuit of this dream by using the possessive pronoun “*nosso*” (“**Our**”) (“*nosso sonho é grande, mas, com vocês ao meu lado, ele é possível!*”/ “Our dream is big, but with you by my side, it is possible!”), making it a dream that is said to be shared between the two. The enunciator would be able to perform this action because they create for themselves an image of someone who, from a young age, has been awarded, committed to education and recognized for their work.

As discussed by Piovezani Filho (2007), the political subject uses data from private life to create strategies associated with public life to entice the citizenry and establish possible connections, common desires, and shared principles of an ideal society, which will become a reality by voting in favour of this politician

On 05/09/2022, Amaral published the post “*Quem é Tabata?*” (“Who is Tabata?”) as shown below:



Figure 4 shows the establishment of a political communication contract, which operates from a specific circumstance, i.e., the 2022 election, in which the enunciator, as a political instance, seeks to win the vote of the citizen instance and be re-elected to the office of Federal Deputy. We can represent the scheme of the political communication contract as follows:

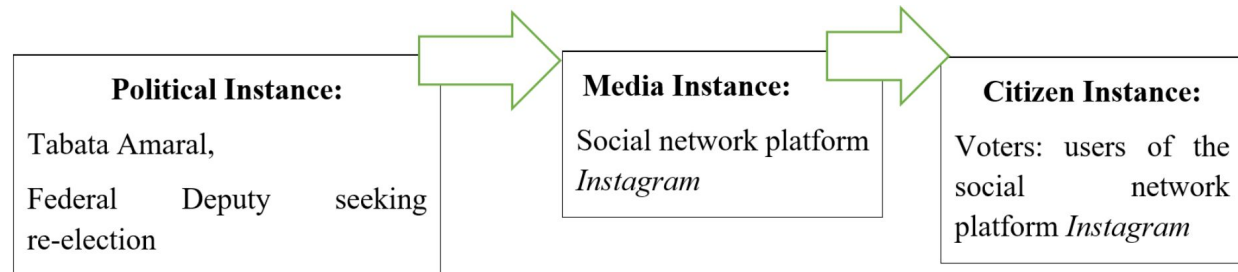
Figure 4 - Who is Tabata?⁴

Source - Screenshot taken by the author on *Instagram* @tabataamaral (Amaral, 2022)

4. English translation: “Who is Tabata? Best Congresswoman awarded by the Prêmio Congresso em Foco / Education activist / Listed among the 100 most influential women in the world by BBC 100 Women / Graduated in Political Science and Astrophysics from Harvard / Ranked among the 100 most influential parliamentarians according to DIAP / Recognized as one of the most influential young people in Brazil by Forbes Under 30”. “The journey so far has been incredible./From Vila Missionária to Harvard, from Harvard to Brasília. / It was through books, great teachers, opportunities, and a deep desire to change things that I made it here./ When I share a bit more about who I am in a post like this, it’s so you can see that many amazing things have already happened, but there’s still so much more ahead—and I need you in this election./ Let’s go together, because here is a different story! #Tabata4040”.

Figure 5 - The political communication contract on Instagram

Source - Own elaboration.



This is how a political campaign is established. In this campaign, the political instance, represented by Amaral in search of re-election to the position of Federal Deputy, reaches the citizen instance, represented by the social network's users and voters, through the instance. On Instagram, a call for votes is expressed in the statement, "I need you in these elections", as shown in the verbal text that complements the image.

Amaral is entitled to ask for a vote, and there is a right to say or do something to address the citizenry as a candidate for re-election; her numerical identification as a candidate is provided just below her image and at the end of the verbal speech.

In the credibility strategies, which are associated with knowledge, the ability to say or do something, the enunciator resorts to the awards received and outstanding recognitions – "*Melhor deputada pelo prêmio Congresso em Foco*" ("Best deputy by the Congress in Focus award"), "*Entre as 100 mulheres mais influentes do mundo pela BBC100 Women*" ("Among the 100 most influential women in the world by BBC 100 women"), "*Entre os 100 parlamentares mais influentes segundo o DIAP*" ("Among the 100 most influential parliamentarians, according to DIAP") and "*Entre os jovens mais influentes do Brasil pela Forbes Under 30*" ("Among the most influential young people in Brazil by Forbes Under 30") – as a way to persuade the citizenry of her ability to occupy a seat in the Chamber of Deputies.

The enunciator also draws on her training and experience in the educational field – “*Formada em ciência política e astrofísica por Harvard*” (“bachelor’s in political science and astrophysics from Harvard”) and “*Ativista pela educação*” (“Activist for education”) – in the text next to the image in which she mentions her trajectory: “It was through books, good teachers, opportunities and a strong desire to change things that got me here.” Therefore, the enunciator aims to build their credibility with the citizenry by resorting to their awards, and recognition of work and academic career.

As a capture strategy, we have in Amaral the figure of a young woman, and it is for such audiences (young people and women) that she directs her discourse. The image in the corpus depicts Amaral smiling and making a gesture by joining the tips of the thumb and index fingers. This gesture is inspired by K-pop stars (Bicker 2018), a musical genre of South Korean origin composed primarily of young people. It symbolizes the heart in South Korea, and K-pop musicians thank fans with such a sign. The pose went viral and became the favorite posture for photos (selfies). K-pop is a musical with huge popularity on the Internet, meaning that it is not restricted to South Korea but is known all over the world.

The enunciator, when making a publication with an image of herself performing such a gesture, is attentive to the mainstream narrative; therefore, she creates content that aims to generate identification with the younger audience, who are social network users.

In the last utterance of the text published next to the image, the speaker addresses the women: “*Vamos juntas que aqui é outra história! #Tabata4040*” (“Let’s go together, because here is a different story!#Tabata4040”) is a way of calling the women “*Vamos juntas*”. From the marking of the feminine in the Portuguese text, there is an attempt to engage other women

in politics. In addition, the enunciator places herself as a representative of these social classes, young people and women; therefore, she uses capture strategies with these audiences.

In this last statement, the junction of the three instances linked to the political communication contract can be seen. This last statement shows the merging of the three instances involved in the communication contract. Firstly, the political instance is represented by the candidate for re-election to the position of federal deputy, Tabata Amaral. As we can see from her statement, 'here is a different story', she appeals to the opposing instance by stating that her story is unlike that of other politicians. Next, we have the second instance, comprised of women and young people; in other words, the citizen instance; and finally, the media instance, which broadcasts the political discourse.

By analysing the posts, we can see how the contract of political communication develops on Instagram while preserving its structuring characteristics. Although the platform is online, the essence of the contract endures as we can identify the three instances (political, media and citizen) and the communication strategies: legitimacy, credibility, and co-optation. However, as previously discussed, the enactment of the discourse has undergone some metamorphoses to suit the web environment. For example, the widespread use of private life mingled with public life in posts created to draw the politician closer to the citizen.

For Castells (2021, p. 251):

Although in democracy, electoral campaigns are truly decisive moments, it is the permanent process of information and dissemination of images relevant to politics that shapes the public mind in a way that is difficult to change during moments of heightened attention, unless an event occurs. or truly dramatic message occurs close to the moment of decision making.

Consequently, we infer that the Instagram platform is permanently updated, fed daily and attentive to current affairs highlighted in different media. In addition, Instagram provides a platform that brings together the public and private spheres of politicians' lives in a way that is magnified by the online media's characteristics. It features fast-moving discourses that fluidly combine image, sound and verbal text. It also has huge potential for multiplying content, and discourse reverberates with greater speed and reach. These features help explain the considerable growth in Tabata Amaral's followers over the five months, as already pointed out, as well as the current electoral period.

CONCLUSION

Through this study, we sought to analyse how the political communication contract is established on the social network platform Instagram. We found that technological, social and cultural transformations boosted the need for rapid information and greater dynamism in the circulation of content. These factors contributed to taking the political discourse to social networks, and Instagram presented itself as a new device that made this reverberate. According to Maingueneau (2002, p. 61), discursive genres it characterized as “communication devices.” In this context, he explains that discursive genres have specific characteristics: they define the roles to be reinforced by both the enunciator and co-enunciator, are associated with a predetermined time and space, manifest through a supporting material medium, and are tied to a particular textual organization. Then, we suggest that the Instagram's political post constitutes a discursive genre, which is modulated by the device, according to the characteristics of these virtual spaces.

After analysing the operation of the Instagram device and the characteristics of the political discourses conveyed therein based on the works of Piovezani Filho (2007) and Charaudeau (2018), we were able to verify that the structure of the communication contract of political discourse (political, citizen and mediatic instance and its strategies) is maintained when expressed in the aforementioned social network; however, there is a metamorphosis in how this discourse circulates and the content is constructed to meet the characteristics of the web. The enunciator projects a format of publications that can go viral, and have the potential to reach many users while meeting the characteristics of timeliness and fluidity, typical of the digital environment.

Thus, we found that the discourses uttered by politicians on *Instagram* have features that point to characteristics of persuasion and seduction, to co-opt the citizenry, according to the strategies constituting the political communication contract. The *Instagram* device allows for a continuous platform, that is, it constitutes a permanent political arena, which is not only highlighted in electoral periods but also guarantees political spectacle.

REFERÊNCIAS

- Aggio, C., & Reis, L. (2013). Campanha eleitoral no Facebook: Usos, configurações e o papel atribuído a este site pelos candidatos durante as eleições municipais de 2012. *Compólitica*, 3(2), 155–188. <http://compolitica.org/revista/index.php/revista/article/view/48>
- Amaral, T. (2021, October 28). A big dream [Instagram post]. *Instagram*. <https://www.instagram.com/p/CVk2WVzr7Y-/>
- _____. (2022). Who is Tabata? [Instagram post]. *Instagram*. <https://www.instagram.com/p/CiIAy-GlvCm6/>
- Bicker, L. (2018, September 24). O que significa o gesto inspirado no K-Pop que Kim Jong-un tentou imitar em foto. *BBC*. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45624422>
- Castells, M. (2021). O poder da comunicação. Paz e Terra.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours: Eléments de sémiolinguistique*. Hachette.
- _____. (2005). *Le discours politique: Les masques du pouvoir*. Vuibert.
- _____. (2017). Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. *Entrepalavras*, 7, 571–591.
- _____. (2018). *Discurso político* (2nd ed.). Contexto.
- _____. (2019). *Discurso das mídias* (2nd ed.). Contexto.
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação*. (2nd ed.). Cortez.
- NEADI. (2021, March 10). Café com Análise do Discurso: Uma conversa com Patrick Charaudeau e Ida Lúcia Machado [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hFDdVRIGAZY>
- Piovezani Filho, C. (2007). Metamorfoses do discurso político contemporâneo: Por uma nova perspectiva de análise. *Revista da ABRALIN*, 6(1), 111–128. <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/954>
- Recuero, R., Bastos, M., & Zago, G. (2020). *Análise de redes para mídia social*. Sulina.
- Volpato, B. (2023). Ranking: As redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2023, com insights, ferramentas e materiais. *Resultados Digitais*. <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>

ARTIGO RECEBIDO A
31/07/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

Gestos de leitura do livro-imagem *Ida e Volta*, de Juarez Machado: movimentando a análise de discurso em práticas escolares

Reading Gestures of the Picturebook *Ida e Volta* by Juarez Machado: Mobilizing Discourse Analysis in School Practices

**RAIMO, LUCIANA
CRISTINA FERREIRA
DIAS DI**
lcfdraimo@uem.br

Doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2009)
Professora na Universidade Estadual de Maringá, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4345-0995>

BICUDO, CINTIA
cintia.bicudo@hotmail.com

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Professora na Prefeitura Municipal de Maringá e de Mandaguaçu, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6402-076X>

PALAVRAS-CHAVE:
Livro-imagem;
Leitura discursiva;
Ida e volta (Juarez Machado).

RESUMO: Neste artigo, trazemos uma discussão sobre gestos de leitura do livro-imagem, com a sustentação teórico-metodológica da Análise de discurso materialista. Uma vez que o sujeito-leitor produz sentidos e se constitui ao mesmo tempo, compreendemos que ler o livro imagem vai além de um sentido evidente de que este material serviria para incentivar ou inovar a leitura. Ler a imagem mobiliza justamente a emergência da tomada de posição do sujeito-leitor criança frente ao que é lido. O *corpus* deste estudo constitui-se de respostas/atividades a partir de uma prática de leitura do livro-imagem *Ida e Volta* (Juarez Machado) posterior produção coletiva de um livro-imagem, envolvendo sujeitos-alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do Noroeste do Paraná. Os resultados da análise evidenciam, de um lado, o caráter polissêmico da imagem, quando os sujeitos-alunos atribuem sentidos às cenas do livro, bem como uma relação de identificação com uma formação discursiva consumista em que reverberam sentidos concernentes ao fio tenso zelo/perda material.

KEY-WORDS:
Picturebook;
Discursive reading;
Ida e Volta
(Juarez Machado).

ABSTRACT: This article discusses reading gestures of picturebooks, grounded in the theoretical and methodological framework of Materialist Discourse Analysis. Understanding that the reader-subject produces meanings while being simultaneously constituted, we propose that reading a picturebook goes beyond the apparent notion that this material merely serves to encourage or innovate reading practices. Reading the image mobilizes the emergence of the child reader-subject's stance towards what is read. The corpus of this study consists of responses and activities derived from a reading practice of the picturebook *Ida e Volta* (Juarez Machado), followed by the collective produc-

tion of a picturebook involving fourth-grade students from an elementary school in northwestern Paraná, Brazil. The analysis results highlight, on one hand, the polysemic nature of the image as students attribute meanings to the book's scenes, and on the other, a relationship of identification with a consumerist discursive formation, echoing meanings related to the tension between care and material loss.

INTRODUÇÃO

Partimos, neste artigo, da premissa de que a imagem tem memória. Com efeito, na Análise de discurso materialista, notamos a emergência de muitas pesquisas que trazem a imagem como objeto de análise. No caso deste trabalho, nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais volta-se, justamente, para um material bastante peculiar, o livro-imagem. Sob um efeito de evidência, o livro-imagem entra em cena em diversas práticas e abordagens de leitura na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de incentivo à leitura. Mas, além de um caráter mais imediatista ou instrumental em que se formulam meios de se tornar a leitura mais atraente e interessante, é preciso considerar o desafio da leitura tomada como “gesto simbólico”, “atribuição de sentidos” ou “uma tomada de posição frente ao que é lido”.

A partir da vivência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fomos marcadas por incômodos relacionados aos modos de ler a imagem nas condições de produção da escola. Seria a imagem somente vista e não compreendida? Nesse caso, foi preciso nos apoiar em Orlandi (2012, p. 7) para quem “uma teoria discursiva de leitura nos permite observar não só a produção dos sentidos, como a própria constituição do sujeito”. Se sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, a leitura do livro-imagem é uma prática em que o sujeito-leitor se constitui, ao produzir sentidos.

A imagem, por seu caráter opaco, pode abrir para diversas possibilidades de sentidos e foi relevante pensar: em que medida a materialidade do texto visual, nesse caso do livro-imagem, pode apresentar diversas interpretações, ao mesmo tempo em que não pode ser qualquer interpretação? Levamos às consequências que a materialidade do texto impõe limites para a produção dos sentidos.

Para este trabalho, selecionamos o livro *Ida e Volta*, da autoria de Juarez Machado, que foi publicado em 1976. Temos como objetivo apresentar possíveis encaminhamentos para o livro-imagem em tela, problematizando algumas questões pertinentes a gestos de leitura que produzidos por sujeitos-alunos de uma escola municipal no Noroeste do Paraná.

Em relação ao referencial teórico-metodológico, para empreender este percurso, pautamo-nos em discussões sobre leitura, realizadas pelos estudiosos da Análise de Discurso de linha materialista (Pêcheux, 2014; Orlandi, 2015). Em termos de seções do artigo: primeiro, apresentamos as condições de produção do livro-imagem *Ida e Volta*; em seguida, selecionamos algumas imagens do livro para trabalhar a imbricação material na produção de efeitos de sentidos e, por fim, apresentamos gestos de leitura produzidos por alunos e alunas de um 4º ano do Ensino Fundamental e a produção de um livro-imagem realizado de forma coletiva.

1. CONCEITOS-CHAVE DA AD

A ancoragem teórico-metodológica que sustenta nosso percurso analítico acerca de gestos de leitura do livro-imagem provém da Análise de Discurso materialista (doravante, AD).

Tomando por base que a Análise de discurso, enquanto dispositivo teórico e analítico, constrói-se no entremeio com os campos que a constituem, a leitura discursiva conseqüentemente sofre efeitos das concepções que a Análise de discurso desloca, revê, a saber: a língua para Pêcheux não é mais um sistema de signos, nem um objeto transparente que produziria um único sentido mas sim é vista pela exterioridade; o materialismo histórico nos traz a premissa de que os homens fazem a história que lhes é possível; o atravessamento da Psicanálise descentra o sujeito todo poderoso, fonte intencional de um dizer. Dito de outro modo, o sujeito não pode ser visto como uma individualidade com controle estratégico do dizer, isto é, o sujeito, à luz da

AD, é constituído pela ilusão de ser fonte e origem do dizer quando retoma sentidos preexistentes e deixa resvalar sentidos indesejáveis. Tampouco, o discurso pode ser compreendido como mensagem a ser decodificada. Para a AD, o sistema linguístico é concebido como um sistema significante, capaz de falhas que, para significar o que lhe é próprio, é afetado pelo real da história (pela contradição).

Uma vez que estamos considerando a leitura nas condições de sala de aula, trazemos à baila uma formulação bastante consequente no que concerne à leitura discursiva: ao significar, o sujeito se significa – e, nesse caso, os sentidos e os sujeitos são histórica e ideologicamente determinados.

Segundo Pêcheux, as palavras (e no caso do livro-imagem, interessa-nos as formulações visuais) textualizadas no eixo da cadeia do dizer – dimensão horizontal – não têm um significado em si, visto que elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual são produzidas (isto é, reproduzidas). (Pêcheux, 2014, p. 160)

O sentido, assim como o sujeito, constitui-se pela interpelação ideológica. Como a interpelação se dá através da formação discursiva, o sentido só se constitui dentro de uma dada Formação discursiva (FD). Nesse caso, tanto as palavras mudam seus sentidos, dependendo da posição de quem as emprega quanto palavras diferentes podem adquirir o mesmo sentido quando pronunciadas em uma mesma FD. Há também os processos nos quais um sentido desliza de uma FD para outra, irrompendo o novo.

Para Pêcheux (2014), uma palavra não tem um sentido próprio/literal, ou seja, o sentido se constitui nas relações que as palavras mantêm umas com as outras, a partir da mesma formação discursiva. “Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (Pêcheux, 2014, p. 147). Isso significa que alguns dizeres podem aparecer em uma formação discursiva, mas não em outra. Assim, “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (Pêcheux, 2014, p. 160).

Outra noção basilar para pensar a leitura discursiva – diz respeito às condições de produção. Desse modo, é necessário um olhar para a exterioridade, considerando as condições sócio-históricas de um texto não de forma secundária, mas sim como constitutivas da sua própria significação. Nas palavras de Hashiguti (2009, p. 19):

[...] se os textos mudam de sentido com as condições de produção, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem, é uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito

Considerar a exterioridade constitutiva da linguagem implica dizer que o sentido também é produzido por fatores extralinguísticos que vão além do que é explicitamente dito. Nesse caso, esses fatores compõem as condições de produção. Orlandi (2015) toma as condições de produção em dois sentidos: as relacionadas ao contexto imediato, que se referem às circunstâncias da enunciação (quem fala? Para quem fala? Como fala? Quando fala? Onde circula o dizer?), e as condições de produção amplas, as quais incluem o contexto sócio-histórico e ideológico mais abrangente.

Tomando como base o texto “Decifrar o corpo – pensar com Foucault” da autoria de Courtine (2013), compreendemos que pensar a imagem implica mobilizar o conceito de intericonicidade, tomado na sua relação com a memória do dizer. Em sintonia com Courtine, para ler uma imagem, é preciso associá-la a uma rede de formulações já-vistas (o já-lá da imagem) que vêm carregadas de sentidos, como formas anteriores de formulação do discurso. No caso deste percurso de análise com o livro-imagem, procuramos operar com a noção “imagens já-vistas” numa forma de paráfrase com o já-dito. Com efeito, o livro-imagem *Ida e Volta* convoca imagens já-vistas (anteriores e exteriores ao sujeito) inscritas na memória relacionadas às aventuras de cair de uma bicicleta, sujar-se, quebrar uma janela.

Primeiro, apresentaremos as condições de produção atinentes ao contexto imediato atinente à obra. O livro foi produzido por Juarez Machado e publicado em 1976. Juarez Machado nasceu em 1941, em Joinville-SC. Pintou sua primeira tela aos 11 anos. Machado mudou para a França, em 1986, e realizou exposições em vários países (Garcez, Makowiecky, 2022). Em termos de condições sócio-históricas mais amplas, é relevante considerar o livro-imagem como primeira produção relacionada a tal modalidade no Brasil.

Outrossim, é válido destacar que o livro foi desenhado em 1968, mas não conseguiu espaço no mercado editorial brasileiro. Somente depois de publicado e reconhecido por editoras europeias na Itália, Holanda, França e Alemanha, o livro foi relançado no Brasil, em 1976. Foi premiado e hoje é distribuído gratuitamente, nas escolas, com selo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como livro altamente recomendável. Com efeito, as condições mais amplas dizem respeito a uma obra que, primeiro foi reconhecida fora do país, para depois circular e ter relançamentos no país.

Além do conceito de condições de produção, emergiu como demanda em nosso percurso a necessidade de tomar a leitura de uma perspectiva discursiva na relação com a autoria. Ler, nas palavras de Indursky (2001, p. 37), “é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”. Nesse caso, defendemos que o sujeito-leitor ocupará uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-leitor, identificando-se ou não com ele. E com relação à autoria, em sintonia com Lagazzi (2006), estamos tomando-a não como uma qualidade, mas sim como “uma prática na configuração de um texto”. Nas palavras de Lagazzi (2006, p. 109):

Texto tomado como delimitação em diferentes formulações significantes. sempre sob a determinação da produção dos efeitos de desfecho, unidade, coesão, coerência e responsabilidade. Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem. Sem indistinguir as diferentes materialidades, é importante considerar que elas compõem conjuntos que se colocam sob a demanda da textualização.

Desse modo, o gesto analítico demandou contemplar os sentidos em funcionamento na leitura do livro-imagem *Ida e Volta* que justamente colocam em cena uma tensão entre a unidade imaginária de uma interpretação e a polissemia constitutiva que permite outras leituras da imagem. Com efeito, a AD abriu espaços justamente para questionar a evidência de um sentido único e transparente ligado a um imaginário de língua como código.

2. IDA E VOLTA: UMA ANÁLISE PRÉVIA À LEITURA

Nesta seção do artigo, voltaremos nosso investimento em uma análise prévia à leitura do livro-imagem, *Ida e Volta*, considerando a composição material do livro-imagem. Lagazzi (2009) contribui sobremaneira com um investimento teórico no que diz respeito às linguagens não

verbais. A autora propõe o conceito de composição de diferentes materialidades significantes não se referindo à complementaridade entre as formas (verbal, visual, corpo, cores, música), sim ao fato de que as materialidades significantes se entrelaçariam na contradição, “cada uma fazendo trabalhar a incompletude da outra” (Lagazzi, 2009, p. 68). Outro desafio dessa empreitada sobre as imagens seria o de, nesse movimento da incompletude e da contradição, considerar as especificidades de cada materialidade.

No caso do livro-imagem *Ida e Volta*, tomamos como ponto de entrada as formulações visuais relacionadas às pistas que o autor vai mostrando e escondendo do leitor. Em termos de cena visual, o sujeito-leitor depara-se com a ausência de uma formulação visual para o personagem principal. São apresentados apenas os rastros, a sua casa, as roupas no armário, mas não é formulado, visualmente, seu rosto/seu corpo. A princípio, o sujeito-leitor pode conceber o personagem principal do jeito que quiser; contudo, com o desenvolvimento da narrativa visual, é possível delimitar algumas características possíveis para o protagonista.

Orlandi (2015) preconiza que o analista investe no funcionamento do discurso, justamente, pela observação dos processos e mecanismos de constituição dos sentidos e dos sujeitos. Nesse sentido, “ao longo de todo o procedimento analítico, ao lado do mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar o que chamamos efeitos metafóricos” (Orlandi, 2015, p. 78). Segundo Lagazzi (2019, p. 294) “para compreender o processo de produção dominante dos sentidos, é importante que o analista se dê conta dos limites dessa repetição do idêntico por meio do diverso”.

Nesse caso, em se tratando de movimento analítico dos sentidos em funcionamento no livro-imagem, levamos em conta que o fio narrativo de *Ida e Volta* se inicia desde a capa seguindo até a contracapa na qual se dá o efeito-fecho da narrativa visual. Nesse primeiro olhar,

o sujeito-leitor criança depara-se com a formulação visual de um banheiro no qual a cortina em cor rosa está parcialmente aberta, dando visibilidade ao chuveiro, ralo, paredes azulejadas em tom amarelo e laranja. São cores fortes e vibrantes que contrastam com o branco do piso. Além desse jogo de cores, o que saltam aos olhos são as pegadas de um pé descalço e molhado, em tom azul, que remetem ao personagem da obra. As pegadas têm o mesmo tom de azul royal das letras que compõem o título da obra e o nome do autor.

Figura 1 - Capa do livro

Fonte - Machado (2001).



Esse percurso de leitura que se constitui em meio a contrastes diz respeito ao funcionamento discursivo do livro-imagem marcado pelo lúdico e pelo movimento de ir e vir da personagem. Tal funcionamento constitui-se nas cores, nas marcas/pistas e no jogo entre o revelar/esconder-se.

Já na terceira página, (Figura 2), as pegadas encaminham-se para o que poderia ser o quarto da personagem. Nesse caso, é formulado um guarda-roupa pequeno cujas portas estão abertas. Sob um efeito de evidência, as pistas podem indicar que se trata de um personagem do sexo masculino, na medida em que no seu guarda-roupa estão dispostos gravata, terno, fantasia de

super-herói, bola de futebol e imagens adesivadas de um carro de fórmula 1 coladas na porta. É possível ver um par de esquis e botas de cano alto, o que nos remete a esportes praticados na neve. Há, também, uma raquete de tênis. Por meio dessa imagem, podemos considerar possibilidades de leitura: o protagonista pode ser um homem adulto que pratica esportes ou um jovem adolescente, em ambos os casos, pertencentes a uma classe social mais privilegiada e, que, provavelmente, não estão no Brasil.



Figura 2 -Guarda-roupa

Fonte - Machado (2001, p. 3).

Percebemos, na formulação visual, um fio tensivo entre os movimentos de chegar a um lugar e deixá-lo (que se relacionam ao título ida e volta): a personagem chega e deixa o banheiro e, em seguida, chega junto ao guarda-roupa descalço e parte para outro lugar/espço, deixando as pegadas de um sapato. Vale ressaltar que a marca/rastro do pé descalço é azul. O fato de ser azul e não cinza ou preto produz um efeito de sentido de que os pés estão molhados. Esse gesto de leitura mobiliza, justamente, o olhar do sujeito-leitor. Trata-se de um corpo de um sujeito-leitor que lê/interpreta a imagem – uma materialidade discursiva –, estando diretamente afetado pela memória que faz retornar um já-visto – na medida em que a água, nos livros infantis, mapas, comumente é representada como azul.

Ao tomar o discurso lúdico como um “jogo de linguagem” funcionando no livro-imagem, temos que considerar: se, no discurso autoritário, a polissemia é contida, e, no discurso polêmico, ela é controlada, no discurso lúdico, está aberta (Orlandi, 2015, p. 24). De fato, o livro-imagem *Ida e Volta* leva o sujeito-leitor a entrar nesse “jogo” em que o personagem misterioso deixa suas marcas e os gestos de leitura não se fecham, mas devem ser tomados em sua opacidade.

Com o passar das páginas, percebemos que as formulações visuais fazem referência/materializam ao/o passado, ou seja, a roupa que ele vestiu já não está no armário, porque temos o último cabide vazio. Além disso, a formulação visual de pegadas/marcas na cor preta de um sapato afeta o sujeito-leitor, que pode atribuir um gesto de que o personagem já calçou seus sapatos e estaria de saída. Mas a imagem é opaca. Como exemplar do discurso lúdico característico da arte, o livro-imagem se abre para a polissemia: o personagem está indo ao trabalho, a um compromisso formal, a um passeio? Nesse sentido, citamos Fernandes (2013, p. 59), para quem: “a imagem que significa, escreve por traços sinuosos, brinca, brinca com o olhar, trapaceia, joga com seus signos, em uma sintaxe fluida e errante”.

Por exceder os limites do artigo, não seria possível a descrição detalhada de cada imagem, por isso montamos a Figura 3, a fim de tentar apresentar um panorama geral do livro. Este, a propósito, não comporta o número de página impresso nas folhas, de modo que estamos realizando essa marcação por uma questão de organização e referenciação.

Ao iniciar a leitura, o sujeito-leitor empreende seu gesto a partir de um movimento – que se inicia na capa e se encerra na contracapa – em meio a um ir e vir entre as ações do protagonista por intermédio de suas pegadas. O sujeito lê a partir de um movimento de virar as folhas do

livro, mas não necessariamente em um movimento linear. A leitura produz-se justamente no gesto de (per)seguir as pegadas, que aparecem da capa à contracapa, constituindo um trajeto dinâmico de ações encadeadas, em que se fundem a narrativa e o corpo do sujeito. O sujeito-leitor criança vai e vem com seu corpo (mãos, olhar), com base na rotina do protagonista (Figura 3).

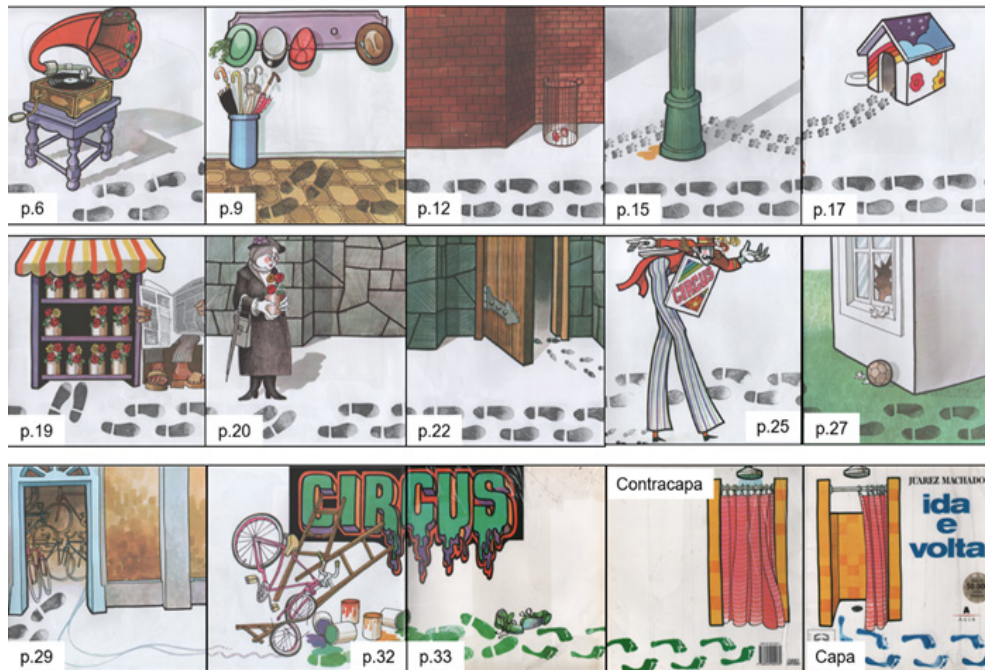


Figura 3 - *Ida e Volta*

Fonte - Machado (2001)

Na página 9, temos outro vestígio de que a personagem tenha recursos financeiros, pois possui vários guarda-chuvas e chapéus. Ao sair, ele apanha uma maçã no pé. Temos de considerar que a maçã é uma fruta de clima mais frio, o que faz ligação com a presença das botas e esquis no armário.

Em seguida, ele é acompanhado por um cachorro (páginas 14, 15, 16 e 17). O sujeito-leitor criança pode percorrer com o olhar o trajeto das pegadas da personagem e do que pode ser um cachorro. Na página 15, quando aparece a mancha amarela perto do poste, tal imagem já vista faz referência à urina de um cachorro, que se trata de uma maneira de produzir humor na narrativa visual.

Em seguida, a personagem encontra um homem com perna de pau (página 22). Quando aparece um elemento novo, o sujeito-leitor pode pensar que se trata de uma mulher, pois o rastro é menor e com a ponta fina, o que nos remete a um sapato feminino. No entanto, o que aparece é um homem com uma perna de pau na página 25, produzindo-se um efeito humor justamente pela quebra na expectativa no leitor. Para Saraiva (2022), há vários fatores que tornam algo engraçado. Dentre eles, está a incongruência (a presença de dois significados incompatíveis na mesma situação). Sem contar que esse homem da perna de pau aparece curvado para justamente caber na página no livro.

Em outro momento, (página 27), o sujeito-leitor criança depara-se com a cena visual de um gramado em meio a várias pegadas misturadas, além de uma parede branca e uma janela com uma das vidraças quebradas. No chão, aparecem cacos de vidro e uma bola de futebol. Assim sendo, o sujeito-leitor lança o olhar para as várias pegadas que se (con)fundem e colocam em cena que a personagem passou pelo mesmo lugar muitas vezes – e chutou a bola contra a janela e a quebrou, visto que a bola e os cacos de vidro estão próximos.

Com efeito, a imagem da janela quebrada por uma bola, com base nas marcas das pegadas (confusas, em movimento circular), mobiliza o sujeito-leitor *criança* em gestos de leitura permeados pelo lúdico. A propósito, o lúdico tanto jogo de linguagem quanto abertura a uma

pluralidade de sentidos. O autor da obra “brinca” com o leitor, desenhado as pegadas que remetem às traquinagens e estripulias (geralmente das crianças) de quebrar janelas com um chute de bola. A janela quebrada pela bola é uma formulação já-vista, retomada e atualizada no livro-imagem, uma vez que é possível pensar em algumas possibilidades de leitura: seria o protagonista um adulto que se envolveu em brincadeiras/travessuras de crianças ou um adolescente – também brincalhão – que saiu para um passeio?

Na sequência da leitura, o sujeito-personagem tromba em uma placa do circo (página 32). Percebemos que a placa estava com tinta fresca, porque onde a escada encosta é possível perceber as curvas das cores, que produzem um efeito de sentido de que estavam escorrendo. Apesar da presença da escada, não é apresentada ao leitor a pessoa quem estava pintando a placa. Por que o pintor não apareceu? Será que ele pulou quando viu a bicicleta desgovernada? São possibilidades de sentidos que se constituem na relação do sujeito-leitor com as páginas do livro-imagem.

O fato de o personagem cair só produz humor, porque ele está bem, já se levantou e foi para casa. De acordo com Saraiva (2022), para algo ser engraçado, também tem de ser inofensivo. Esse processo de leitura, em que se acompanha a aventura do personagem, convoca sentidos que se ligam ao universo infantil das brincadeiras – tombos, quedas e sujar-se, práticas comuns na infância que mobilizam o sujeito-leitor criança em um processo de (re)conhecimento e identificação das aventuras desse personagem.

Nas páginas 32 e 33, destacamos a palavra Circus. Por que utilizar a palavra em inglês, e não em português? Essa marca linguística corrobora com a possibilidade de a história não se passar no Brasil. Na página 33, o personagem pisa na tinta com seu sapato; deixando, então, o sapato

no chão – que justamente remete surpreendentemente a um modelo juvenil, e sai descalço, ficando marcadas no chão as pegadas verdes, inicialmente de calçado e, depois, de pés descalços.

Assim, o sujeito-leitor acompanha com seu olhar o rastro verde, indicando o movimento de se aproximar do banheiro e entrar para tomar um banho formulado na contracapa. Enquanto, na capa, temos o personagem saindo do banho com o rastro azul, na contracapa, a volta para casa relaciona-se às pegadas verdes em virtude da tinta com a qual o personagem sujou-se. Destarte, as imagens da capa e contracapa são essenciais à produção de sentidos de *Ida e Volta*. Um efeito de movimento do livro-imagem que se sustenta justamente na própria materialidade do livro – capa, miolo e contracapa – conjugam começo, meio e fim da narrativa.

Desse modo, os gestos de leitura produzem-se justamente no movimento de ler as pegadas que aparecem da capa à contracapa, quando o personagem, no início da narrativa visual, está saindo do chuveiro com pegadas azuis e, ao final, voltando para o banheiro manchando o chão de verde. Nesse caso, a formulação de uma narrativa visual é marcada por um trajeto lúdico de ações encadeadas e materializadas no livro como material – na disposição das páginas duplas, bem como na formulação visual das pegadas. É a ida e volta da brincadeira (lúdico).

3. PROPOSTAS DE LEITURA DA IMAGEM

Em um primeiro momento, foi proposta uma roda de conversa com os alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental oriundos de uma escola do Noroeste do Paraná para que o livro-imagem *Ida e volta*, Juarez Machado, fosse lido em uma prática coletiva e em voz alta.

Em virtude de se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi necessário submeter, inicialmente, o projeto de pesquisa ao Comitê de ética para que as atividades de leitura

do livro-imagem pudessem ser realizadas. O parecer de aprovação do projeto é o de CEP-6.187.289. O parecer segue anexo ao artigo.

Buscamos, desse modo, organizar oficinas de leitura do livro-imagem, fomentando o caráter lúdico da obra e a opacidade da imagem. Assim sendo, foi sugerido que os alunos e alunas formassem um círculo para que a atividade de leitura fosse iniciada. Houve resistência inicial por parte dos alunos e alunas. Com efeito, compreendemos que redimensionar a sala de aula pode representar deslocamentos, possibilidades de outras configurações e, em virtude das determinações históricas, até mesmo sujeitos-crianças identificam-se com um dado modelo cristalizado de carteiras enfileiradas. Contudo, iniciou-se a atividade de leitura e foram então propostas, à medida em que o livro era lido, perguntas abertas sobre a obra. Se o livro-imagem implica um processo de leitura marcado pela abertura à polissemia e ao jogo de linguagem, acreditamos que o professor pode realizar perguntas como: o que mais lhe chamou a atenção na obra? Quem seria esse personagem? Onde está o personagem do livro?, a fim de que os sujeitos-alunos compartilhem seus gestos de leitura com os colegas. Dessa forma, foram realizados gestos de leitura que envolveram o sujeito-criança a partir do olhar e de tomadas de posição frente ao texto, na relação com a história e a memória do dizer.

O discurso lúdico, de fato, permitiu que novos sentidos fossem reclamados, isto é, possibilitou a emergência de diferentes gestos de leitura. Uma pergunta simples (quem seria esse personagem e onde está o personagem do livro?) foi respondida de modo polissêmico, dando visibilidade a diversas possibilidades de interpretação. Seguem abaixo algumas respostas dos alunos:

- 1) A personagem não aparece, pois está na página seguinte;
- 2) A personagem não aparece, pois é invisível, é um fantasma;

3) A personagem não aparece, pois as cenas das pegadas no livro são registros de ações passadas, rastros que a personagem deixou, mas ele não está mais nos locais.

Outrossim, por meio de uma atividade de efetivação da autoria pela imagem, os sujeitos-alunos foram solicitados a desenharem como seria, na posição desses sujeitos- alunos, tal personagem “misterioso” do livro *Ida e Volta*, já que a imagem é opaca, os sujeitos-alunos puderam trazer/tecer uma pluralidade de gestos de interpretação. Por questões éticas, os nomes dos alunos que seguem arrolados são fictícios.

Imagem 1 - Representações de personagem adolescente

Fonte - Desenho realizado pelo aluno Luan



Imagem 2 - Representações de personagem adolescente

Fonte - Desenho realizado pela aluna Fabiana



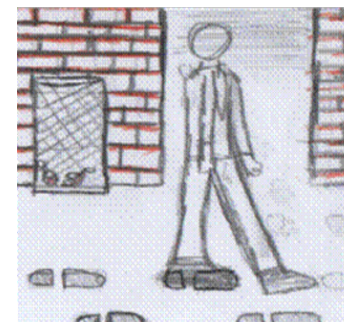
Imagem 3 - Representações de personagem adulto

Fonte - Desenho realizado pela aluna Ana



Imagem 4 - Representação de um sujeito indefinido – sem traços no rosto – representação fantasmagórica

Fonte - Desenho realizado pelo aluno Ítalo



Compreendemos que o sujeito-leitor *criança* com seu corpo afeta os sentidos no/do livro *Ida e Volta* e é afetado por eles, na medida em que, ao significar pelo/no desenho, se significa. Os gestos de leitura do livro-imagem estão sendo tomados, aqui, não em uma perspectiva individual, mas, sim, enquanto tomada de posição, a partir da qual se inscrevem o político, o ideológico e o histórico. Os gestos de leitura do sujeito-leitor *criança* apontam justamente para a opacidade da imagem que pode ressoar uma memória de que adolescentes, em outras épocas ou a depender do contexto, podem usar roupas/trajes formais e manterem atividades lúdicas ou ainda a memória de adultos que sentem saudades dos tempos de infância e podem ser brincalhões. De fato, o livro de Juarez Machado “brinca” com essas fronteiras entre o mundo da infância e dos adultos em sua obra.

Desse modo, o que nos interessa é tratar do discurso lúdico, além da tipologia discursiva proposta por Orlandi (2015, p. 15), compreendendo o lúdico como discurso: “O discurso lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal (enquanto objeto, enquanto coisa) e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta”. Essa polissemia – a possibilidade de outras leituras – se constitui a partir de uma posição do sujeito-aluno frente ao que é lido. Daí entram em jogo as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura dos alunos. Ora, se um mesmo texto pode ser lido e ser significado de modo diferente, dependendo da época e das condições de produção, todo texto tem suas histórias de leitura: tudo que já foi dito sobre esses textos é relevante. Além disso, o sujeito-leitor, a partir dessas condições de leitura que vão envolver a história de leitura do texto a ser lido e as suas próprias histórias de leitura, produz gestos de interpretação que significam o texto de um modo e não de outro, inscrevendo seu dizer em uma rede de sentidos.

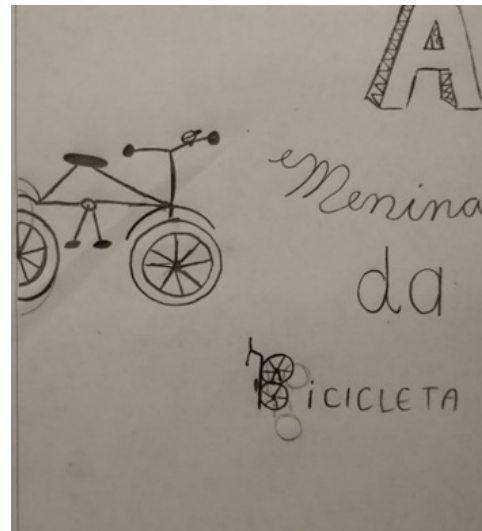
Diante do exposto, buscamos também solicitar aos alunos a construção de uma narrativa

visual com alguns elementos da realidade escolar. Para tanto, foi proposta uma atividade lúdica de jogar um dado para a realização de um sorteio dos elementos que entrariam na narrativa. Nesse caso, foram sorteados: Rose (a servente da escola), quinta-feira (tempo), bicicleta (meio), mercado (lugar). Abaixo, seguem capas do livro-imagem que os alunos produziram.

Com efeito, de modo coletivo e colaborativo foi construída uma narrativa visual com tais elementos sorteados. Embora os sujeitos-alunos tenham partido da mesma narrativa, na qual a personagem Rose, servente da escola, teria ido ao mercado, comprado um celular e ao sair do local, ela teria caído da bicicleta e quebrado o aparelho novo, notamos diferentes maneiras de configurar no desenho a autoria – uma representação dessa capa do livro-imagem coletivo. Eis a primeira capa:

Imagem 5 - Capa do livro-imagem

Fonte - Desenho realizado pela aluna Fabiana



Notamos que o gesto do sujeito-aluno, ao textualizar a composição visual da capa deste livro-imagem produzido coletivamente, em termos de espacialização da autoria no desenho,

traz uma imbricação entre a formulação visual da bicicleta e um efeito lúdico, de um lado, com a palavra “menina” que está grafada de modo inclinado, representando uma “queda”. E de outro lado, no lugar da letra B que compõe a palavra bicicleta – parte do gesto de nomear a obra (capa do livro-imagem produzido pela aluna), há uma ilustração estilizada da letra B na forma de uma bicicleta (veículo que teria provocado a queda da personagem). Podemos considerar que se o texto traz as exigências de fecho, unidade, coerência e responsabilidade pelo o que é produzido, o sujeito-aluno, neste caso, se marca como autor ao operar com recursos gráficos e visuais, justamente estabelecendo uma relação consequente entre o veículo e a queda.

A capa da produção coletiva produzida por esse sujeito-aluno enfoca de modo incisivo a bicicleta e o acidente. Coincidentemente, em *Ida e Volta*, a personagem também usa uma bicicleta e, de modo atrapalhado, acaba trombando com tintas e se sujando, mas o que sobressai no livro de Juarez Machado é o efeito-lúdico. Já, nessa capa, o enfoque do desenho está no tombo sofrido. Notamos, nessa capa, uma inscrição do sujeito-aluno a uma rede de sentidos ligadas à experiência dos “acidentes de trânsito” que comumente ocorrem no espaço urbano de modo que o aparelho (produto comprado) não está materializado na imagem.

Esse processo, designado por Pêcheux (2014) como interpelação, efetiva-se “pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (Pêcheux, 2014, p. 163). Elementos do interdiscurso relacionados a acidentes e as consequentes perdas e danos são convocados nesta tomada de posição do sujeito-criança. Isso significa que, ao se identificar, o sujeito-criança está se filiando a uma rede de sentidos anteriores e alheios (de outrem), aderindo a tais sentidos.

Imagem 6 - Capa do livro-imagem

Fonte - Desenho realizado pela aluna Luna



Nesse outro exemplo de capa do livro-imagem, Rose – a funcionária da escola – é representada como uma menina e está ao lado de sua bicicleta de modo que seu celular aparece como se estivesse caindo/escorregando de suas mãos. Nessa capa, o sujeito-aluno não relaciona, ao especializar a autoria na imagem, a quebra do celular com um acidente envolvendo a bicicleta, mas sim com um certo descuido ou estilo desastrado da servente da escola, representada como uma criança, que teria o derrubado. Ademais, produz-se um efeito de desespero/espanto no desenho pela iminente queda do produto adquirido.

Se a memória do dizer constitui-se como “um espaço de desdobramentos, réplicas, polémicas e contra-discursos” (Pêcheux, 2010, p. 56), nesse gesto de leitura relacionado à capa do livro-imagem coletivo, nota-se a contradição em funcionamento, colocando em cena um enlace equívoco entre o zelo/descuido e/ou ganhos/perdas que podemos vivenciar com nossos pertences.

No exemplo de capa do livro-imagem a seguir, a formulação visual está associada à bicicleta estacionada com aparentes danos estruturais, ao lado de um celular quebrado, caído no chão. Não há a presença física da funcionária Rose, mas o resultado de sua ida ao mercado que se relaciona à compra de um aparelho celular e ao acidente com o veículo que a transportava. A bicicleta posta/desenhada de modo inclinado, torto, indica a espacialização da autoria no desenho, isto é, trata-se de um gesto de leitura do sujeito-aluno de que o veículo também fora danificado com o acidente de Rose.

Essa capa de livro-imagem evidencia sentidos ligados à perda material – tanto da bicicleta quanto do próprio aparelho celular. Em nenhum momento, questionam-se os danos físicos que Rose poderia ter sofrido ou sofrera. A perda material de um objeto/sonho de consumo está em evidência. Nesse caso, o sujeito-aluno inscreve-se em uma formação discursiva consumista – uma rede de sentidos relacionadas ao consumo em que ressoa também uma memória ligada a situações de “desapontamento” ou “azar” com relação à compra de um produto.

Segundo Pêcheux (1990, p. 57) compreendemos que tais momentos de interpretação do sujeito-criança “são atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais.” Esses gestos de leitura mobilizam justamente a memória do dizer que, segundo Pêcheux (1990, p. 52), “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os pré-construídos, os elementos citados e relatados, os discursos transversos, etc. de que sua leitura necessita: “a condição do legível em relação ao próprio legível.” O sujeito-criança mobiliza uma memória na qual formulações já vistas de veículos/objetos danificados reverberam sentidos ligados a perdas e danos materiais. Mais uma vez, a ludicidade não está sendo posta na janela quebrada pela bola. O desenho da capa, por sua vez, materializa uma experiência de perda/falta que constitui o sujeito-personagem.

Imagem 7 - Capa do livro-imagem

Fonte - realizado pela aluna Jane



Discursivamente, as capas do livro-imagem produzidas pelos sujeitos-alunos marcam uma filiação a uma formação discursiva consumista em que se valoriza sobremaneira a aquisição/ posse de um dado produto de consumo, como um celular, inclusive objeto de desejo dos sujeitos-alunos que são oriundos de uma escola periférica. De modo contraditório, o produto “aparelho celular” ao mesmo tempo que representa satisfação e uma conquista, por outro lado, pode ser gerar uma frustração e causar um desapontamento da personagem que se vê diante do aparelho quebrado. Ter e perder um celular produz um efeito-fecho no livro-imagem coletivo que rompe com a lógica do *happy-end*.

Nas respostas analisadas sobre a personagem de *Ida e Volta* e na produção de capas para o livro-imagem coletivo elaborado pelos sujeitos-alunos, os sentidos estão em movimento e o inesperado – a possibilidade de o sentido ser outro – vai entrecortando o estabilizado, desor-

ganizando o previsível no que é narrado e encadeado em meio às imagens: a personagem pode ser um adulto, um adolescente, um fantasma sem rosto? E nas capas do livro-imagem coletivo, o desejo de ter um produto está em contraste com a frustração da perda/dano.

Se o jogo/ludicidade de *Ida e Volta* sustenta-se na brincadeira, no gesto de quebrar a janela, sujar-se com tintas (que se ligam às traquinagens infantis), diferentemente da narrativa visual produzida pelos alunos, esse jogo se constitui em meio a uma tensão entre desejar e perder, entre a satisfação da compra (desejo de completude) e a frustração da perda material (falta).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso lúdico não está sendo tomado, aqui, somente do ponto de vista do jogo, mas também como abertura à polissemia. Nas práticas de leitura da obra *Ida e Volta*, o sujeito-leitor segue as pegadas, vai e volta com o personagem misterioso e se movimenta – e é movimentado – pelas possibilidades de sentidos e efeito-humor em funcionamento na obra.

A partir das análises da leitura do livro de imagens *Ida e Volta* e os gestos de leitura produzidos pelos alunos de um 4º. ano do Ensino fundamental de uma escola no Noroeste paranaense, podemos notar a potência do discurso lúdico no sentido de fornecer condições para que o aluno possa assumir uma posição frente ao texto lido.

Em *Ida e Volta*, essa ludicidade está nas cores, nos movimentos e pistas deixados na materialidade do livro – da capa à contracapa, já nas respostas e nas capas do livro-imagem produzidas pelos sujeitos-alunos de um 4º ano do fundamental, essa ludicidade não se produz somente em meio à brincadeira, mesmo que os sujeitos-leitores sejam crianças. Com efeito, o gesto de autoria dos alunos se dá em meio a um jogo/tensão entre o desejo ligado à compra de um objeto de

consumo, um celular e os prejuízos/danos causados por um acidente. A composição visual dos efeitos do acidente – letras inclinadas, bicicleta e celular danificados, o espanto da personagem refletem marcas de autoria desses alunos por meio da imagem. Desse modo, acreditamos que a leitura do livro-imagem permite, de fato, uma escuta de sentidos outros e abre possibilidades de o aluno também produzir gestos de leitura singulares.

REFERÊNCIAS

- Courtine, J-J. (2013). *Decifrar o corpo – Pensar com Foucault*. Editora Vozes.
- Fernandes, C. (2013). *A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais*. [Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81377/000901719.pdf?sequence=1>.
- Garcez, L. R. N.; Makowiecky, S. (2022). Breves notas temporais: Juarez Machado e outros artistas em “o que habita o ateliê do artista?” *Art&Sensorium*, 9(2), 12-33. Recuperado em 22 de fev. 2023, de <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/4707/5104>.
- Indursky, F. (2001). Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: Ernst-pereira, A. & Funck, S. B. (Orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas* (pp. 27-42). Educat.
- Hashiguti, S. (2019). Nas teias da leitura. In: Bolognini, C. Z. (Org.). *Discurso e ensino: prática de linguagem na escola* (pp. 19-29). Mercado de Letras.
- Lagazzi, S. (2006). Texto e autoria. In: Orlandi, E & Lagazzi, S. (Org.), *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes.
- _____(2009). O recorte significativo da memória. In: Indursky, F.; Ferreira, M. C. L.; Mittmann, S. (Org.), *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. Claraluz.
- _____(2019). Entre o amarelo e o azul: a história de um percurso. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 44, 290–316. <http://doi.org/10.20396/lil.v0i44.8657818>
- Machado, J. (2001). *Ida e Volta*. Agir.
- Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e leitura* (9a ed). Pontes.
- _____(2015). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos* (12a ed). Pontes.
- Pêcheux, M. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Pontes.
- _____(2010). O papel da memória. In: Achard, P. et al. (Org.), *O papel da memória*. (José Horta Nunes Trad. 3a ed. pp. 49-57). Pontes.
- _____(2014) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Eni Pulcinelli Orlandi et al. Trad. 5a ed). Editora da Unicamp.
- Saraiva, J. (2022). Por que rimos? Estudo revela que é uma estratégia de sobrevivência. *Metrópoles*. Recuperado em 6 de mar. de 2023, de <https://www.metrosoles.com/mundo/ciencia-e-tecnologia-int/por-que-rimos-estudo-revela-que-e-uma-estrategia-de-sobrevivencia>.

ARTIGO RECEBIDO A

15/05/2024

ARTIGO APROVADO A

18/11/2024

Ideologia e memória na produção de sentidos de criança no discurso de um Projeto Político Pedagógico

Ideology and Memory in the Production of Child Meanings in the Discourse of a Pedagogical Political Project

SILVEIRA, VALÉRIA DA SILVA
provaleria@gmail.com

FISS, DÓRIS MARIA LUZZARDI
fiss.doris@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE:
Análise do Discurso;
Educação Infantil;
Filiações de sentido;
Famílias parafrásticas;
Formação discursiva.

KEY-WORDS:
Discourse Analysis;
Early childhood education;
Meaning affiliations;
Paraphrastic families;
Discursive formation.

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2024)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5837-4078>

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2003)
Professora Associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4771-0726>

RESUMO: Com base na Análise do Discurso materialista fundada por Michel Pêcheux, nesta pesquisa qualitativa foi realizado um trabalho analítico-discursivo que implicou dar a ver na materialidade da linguagem o funcionamento do discurso, reconhecendo o modo como dizeres de um Projeto Político Pedagógico (PPP), de uma escola de Educação Infantil situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, registram as atuações do social na linguagem em relação à noção de discurso. O PPP, reelaborado no ano de 2019, se constitui em documento no qual circulam sentidos e saberes relacionados à Educação Infantil, docência e criança. Os recortes decorreram de uma estratégia de observação do *corpus* empírico que considerou o que foi dito em excesso, possibilitando a identificação de regularidades no fio do discurso e a constituição de duas Famílias Parafrásticas (FP): Criança-Projeto e Criança-Potência, inscritas na Formação Discursiva Infância (FDI). Buscou-se compreender processos discursivos, repetições, pré-construídos, elementos que constituem a memória do dizer. A partir das análises, foi possível reconhecer que o discurso do PPP estabelece diferentes relações com o discurso de grupos outros que têm se dedicado a estudar a criança – sociólogos, psicólogos, antropólogos, médicos, juristas, religiosos, educadores, políticos. Assim sendo, foi considerada a relação do que é dito em um discurso com o que é dito em outro, do que derivou a identificação não apenas de que algo fala antes, em outro lugar, independentemente, mas também de relações antagônicas entre diferentes sentidos de criança.

ABSTRACT: Based on Materialist Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux, this qualitative research undertakes an analytical-discursive approach to unveil the functioning of discourse through the materiality of language. It examines how the discourse of a Pedagogical Political Project

(PPP) from a preschool located in the northern coast of the state of Rio Grande do Sul, Brazil, reflects the social dimensions of language in relation to discourse. The PPP, revised in 2019, serves as a document in which meanings and knowledge about early childhood education, teaching, and children circulate. Excerpts were selected using an empirical observation strategy focusing on what was excessively articulated, allowing for the identification of regularities within the discourse thread and the formation of two Paraphrastic Families (PF): *Child-Project* and *Child-Potential*, inscribed in the Childhood Discursive Formation (CDF). The study aimed to understand discursive processes, repetitions, pre-constructed elements, and aspects constituting the memory of discourse. The analyses revealed that the PPP discourse interacts with the discourses of other groups dedicated to studying children – sociologists, psychologists, anthropologists, doctors, jurists, religious leaders, educators, and politicians. These interactions highlighted not only the antecedence of meanings articulated elsewhere but also antagonistic relationships among diverse meanings of childhood.

INTRODUÇÃO

Este estudo, desenvolvido no ano de 2023, intenta compreender como a ideologia trabalha no discurso do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada no litoral norte do Rio Grande do Sul de modo a, por meio “do hábito e do uso” (Pêcheux, 2009, p. 159), designar o que é e o que deve ser criança, oferecendo as evidências por meio das quais “todo mundo sabe” (Pêcheux, 2009, p. 160) o que é e o que não é criança segundo o referido PPP. Envolve, portanto, trilhar um caminho através do qual seja possível entender o funcionamento dos discursos outros que, desde a observação de deslocamentos, rupturas e/ou conformações, instam a atentar para o trabalho da memória bem como para as filiações de sentidos a ela.

Assumir um compromisso de analista de discurso com constituição, formulação e circulação dos sentidos, deslocamentos, rupturas e/ou conformações, e memória, implica pensar o percurso dos sentidos e reconhecer que eles tanto prosseguem, desviam quanto estabilizam, porque discurso tem história e memória (Souza, 2004). Dessa forma, os discursos sobre a criança também têm história e memória, sendo necessário compreender seus trajetos, seus desvios, suas paradas a partir da observação do discurso do PPP, *corpus* documental (Pêcheux, 1994; Courtine, 2014) constituído.

Em texto no qual Michel Pêcheux (1994) intenta investigar o desenvolvimento das questões atinentes à análise dos discursos, textos e arquivos, o arquivo é compreendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 1994, p. 51). Portanto, o arquivo corresponde a um lugar documental de que derivam os *corpora* discursivos que, neste caso, estamos designando como *corpora* documentais. Courtine (1980), em texto no qual in-

vestiga o discurso comunista endereçado aos cristãos, discorre a respeito da forma do *corpus* na Análise do Discurso. Ao fazê-lo, refere o “*corpus* constituído a partir de arquivos (ou ‘corpora pré-existentes’)” (Courtine, 1980, p. 58) – o que estamos nomeando *corpora* documentais.

A partir de argumentos de Pêcheux e Courtine, é possível entender que o *corpus* documental é composto por um conjunto de documentos previamente existentes os quais, a partir da leitura realizada, são agrupados e, posteriormente, recortados em sequências discursivas que formam o *corpus* analítico. Este foi constituído por uma série de superfícies linguísticas (discurso concreto) enlaçadas por condições de produção haja vista todo discurso concreto ser um complexo de processos referido a diferentes condições de produção.

Sendo assim, um dos primeiros movimentos da análise é desfazer os efeitos da ilusão de que existe um só dito. A partir do material bruto analisam-se ditos outros. No caso da palavra “criança” na materialidade Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Infantil, conforme sequências discursivas foram recortadas do *corpus* de arquivo documental, o analista de discurso foi convocado a ir além do que se diz. Como assevera Orlandi (2015, p. 30), os sentidos “têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ter sido dito e não foi”. Em outras palavras: está se falando sobre criança, mas o que a utilização de certas palavras, e não de outras, pode indicar? O que foi dito no PPP da escola? O que foi dito em outras materialidades? O que não foi dito? O que poderia ter sido dito e não foi?

Os recortes feitos no PPP decorreram de uma estratégia de observação do *corpus* que considerou o que foi dito em excesso, possibilitando a identificação de regularidades no fio do discurso. Aracy Ersnt-Pereira e Regina Mutti (2011), ao pensarem sobre operações de observação do *corpus*, falam em um processo que envolve o excesso, ou seja, a identificação do que

é dito demais. As autoras elucidam que o excesso toma uma direção de “reconhecimento de sequências discursivas que possibilitam criar o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos” (Ernst-Pereira & Mutti, 2011, p. 827).

A materialidade analisada consiste em um recorte composto por 11 (onze) sequências discursivas isoladas do PPP. As palavras negritadas indicam marcas linguísticas isoladas nas sequências discursivas que compõem o *corpus* analítico. A palavra “criança” (ou “crianças”), porque repetida várias vezes, foi identificada como um dos elementos desde o qual os procedimentos de análise do *corpus* poderão se constituir. Essa marca foi considerada, nas análises, quanto ao seu funcionamento linguístico e discursivo:

SD1 – Através dos propósitos da Educação infantil, criar condições onde a **criança** possa vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência, promovendo aprendizagens potencializadoras para a socialização da **criança** com o mundo, assim como o fortalecimento da autoestima, possibilitando o desenvolver com autonomia de uma imagem positiva de si próprio.

SD2 – [A prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as **crianças** desenvolvam as seguintes capacidades:] Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações.

SD3 – A **criança** é vista como capaz e disposta a estabelecer relações.

SD4 – Todas [as **crianças**] têm potencial, curiosidade e interesse por construir seu conhecimento e negociar em seu entorno.

SD5 – [as **crianças**] são investigadoras natas, desde o nascimento.

SD6 – Nossa escola entende que a **criança** nasce como um sujeito curioso e com um enorme potencial para aprender. Há um respeito grande pelo que a **criança** deseja, se interessa, e a gente vai aprendendo junto com ela.

SD7 – A **criança** é um ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos, é um ser social de direitos, produz cultura e história e é produto delas.

SD8 – acreditamos que a **criança** é um pesquisador desde que nasce.

SD9 – Para trabalhar na perspectiva dos campos de experiência, o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os interesses das **crianças**, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam.

SD10 – as **crianças** têm em si o desejo de aprender.

SD11 – Entendemos **criança** como ser humano no início de seu desenvolvimento, pensante, criativo, autêntico.

Na Análise do Discurso (AD) materialista, referencial teórico-metodológico que dá respaldo para essa pesquisa, se percebe uma tendência fortemente interpretativa “através de uma leitura por falta, sustentada sobre o equívoco da língua, em que o sujeito leitor, ao mesmo tempo, desconhece/assume a responsabilidade pelos sentidos do que lê” (Teixeira, 1998, p. 209), restituindo o já-dito, o ausente do dizer, mas constitutivo do sentido. Os sentidos sempre podem ser outros posto que eles não estão agarrados às palavras, mas se fazem nos movimentos de trânsito tanto dos sujeitos quanto dos sentidos (Fiss, 1998) – o que implica em trabalho de escuta de um “discurso-outro como espaço virtual de leitura” (Pêcheux, 1999a, p. 55). Sendo a língua opaca, constituída de furos, o trabalho de leitura considera não apenas o objeto simbólico, mas também o contexto sócio-histórico, recuperando não-ditos e silenciamentos.

1. “CAIXA DE CONCEITOS” E COMPROMISSOS DO ANALISTA

Falávamos, antes, que o discurso tem história e memória. É importante, então, evocar noções da “caixa de conceitos” (Leandro Ferreira, 2003) da AD, principiando pela compreensão de história que nada tem a ver com um relato linear e cronológico de acontecimentos. A história precisa do discurso para existir e da língua para significar. Na relação entre língua e história aparece, como efeito necessário, a ideologia, no processo de constituição dos sujeitos e dos

sentidos. É através dos mecanismos ideológicos que se tem a evidência do sentido e a ilusão da transparência do sujeito haja vista que, como pontua Pêcheux (2009, p. 159-160, grifos do autor), “É a ideologia que fornece as evidências [...] que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.”

O gesto de interpretação que realiza a relação do sujeito com a língua, a história, os sentidos e a ideologia, é uma marca da subjetivação e, conseqüentemente, o que relaciona a língua com a exterioridade, já que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (Orlandi, 2015). A relação entre sujeito, língua e história se vincula diretamente à marca fundamental da AD: a relação entre elementos presentes na materialidade discursiva (intradiscurso) com elementos que dela estão ausentes (podendo ser recuperados no interdiscurso). Na AD, portanto, se estabelece articulação entre a noção de discurso, o elemento histórico e o elemento social.

Pêcheux (2009, p. 91) afirma que “a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos”. As contradições ideológicas que se fazem através da língua são constituídas a partir das relações também contraditórias que os processos discursivos mantêm entre si. Em trabalho posterior, Pêcheux (1994, p. 63) acrescenta que “esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, [...] constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”. O que remete a um trabalho ideológico dos sentidos que se veicula ao ponto em que, no discurso, língua e história se ligam pelo equívoco. É exatamente neste espaço que se dão os deslizamentos de sentidos, a movência – no espaço do equívoco, no “ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos mundos normais” (Pêcheux, 1999a, p. 51).

Ao falar em deslizamento de sentidos se fala também em constituição do sentido e, por extensão, em constituição de um sujeito que não está numa posição única. A movência é entendida como processo fundamental em que sujeitos e sentidos se constituem. A memória se atualiza conforme tal movimento implique em perturbações na rede de sentidos de criança. Em sendo assim, as palavras precisam ser consideradas a partir de sua relação com elementos do interdiscurso que têm, de modo recorrente, falado a criança.

O conceito de interdiscurso foi anunciado, sem ter sido designado, por Pêcheux (2010) em *Análise Automática do Discurso* (AAD-69) como correspondendo a um exterior específico de um processo discursivo. Depois, Pêcheux e Fuchs (2010) retomam essa concepção, referindo-se a ela como uma exterioridade constitutiva, algo que é da ordem do informulável na formação discursiva, porque é o que a determina. Ainda em 1975, ano de publicação da primeira edição de *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, exatamente nessa obra Pêcheux (2009, p. 167) assim se pronuncia: “o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita” [grifos do autor]. A memória do dizer é tida como interdiscurso, aquilo que fala antes, em outro lugar, e afeta a maneira como um sujeito significa uma situação discursiva dada: “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.” (Pêcheux, 1999a, p. 56).

O texto não é um dado linguístico; mas, um fato discursivo. É objeto linguístico-histórico. Para entendê-lo, o leitor precisa relacionar-se com os diferentes processos de significação que nele acontecem. O texto é uma dispersão do sujeito e o discurso é uma dispersão de textos,

portanto, há pontos de subjetivação ao longo de toda textualidade uma vez que o sujeito não produz só um discurso e um discurso não é igual a um texto. O analista de discurso vê a linguagem como não transparente e tenta entender como um texto significa; não, o que ele significa. Produz um conhecimento a partir do próprio texto, tendo esse como um campo semântico (Orlandi, 2015).

É importante observar também que o discurso não reflete uma certa ideologia exterior a ele e que ela se materializa nas práticas sociais de que os homens são protagonistas. O sujeito é interpelado em sujeito pela ideologia, que produz tanto apagamentos quanto a ilusão de transparência da linguagem. Situado no entremeio de linguagem, ideologia e psicanálise, o sujeito é afetado simultaneamente pelas três ordens. Contudo, por se tratar de um ser-em-falta, ele deixa em cada uma delas um furo: na linguagem, o equívoco; na ideologia, a contradição; e na psicanálise, o inconsciente. Essa falta constitutiva é fundamental à AD: “se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva” (Leandro Ferreira, 2005, p. 71). É ela que dá lugar ao sujeito desejante, interpelado ideologicamente (isto é, assujeitado) e que constitui efeito de linguagem. Com a AD, os elementos sociohistóricos se tornam essenciais e a relação língua/fala é deslocada para língua/discurso. O sujeito é constituído pelo entrelaçamento da ideologia e do inconsciente. O funcionamento linguístico está vinculado às condições de produção do discurso.

2. O PERCURSO DOS SENTIDOS DE “CRIANÇA” NO PPP DA ESCOLA

A primeira definição empírica geral da noção de condições de produção (CP) surgiu no trabalho *Análise Automática do Discurso* (AAD-69) de Michel Pêcheux (2010). Com o propósito

1. Em coerência com a transparência, elemento imprescindível para a gestão democrática escolar, os questionários preenchidos pelos docentes, pais, mães ou outros responsáveis e funcionários podem ser acessados por qualquer membro da comunidade escolar, ou externo a ela, desde que seja solicitada autorização junto à EMEI. A fim de garantir anonimato, não há quaisquer formas de identificação dos/as respondentes nos questionários. A síntese das respostas produzidas pode ser consultada em Silveira (2024). Tais respostas não foram citadas neste artigo por dois motivos principais: a caracterização da comunidade escolar não é necessária para o alcance das finalidades de análise pretendidas; as sequências discursivas recortadas do PPP expressam entendimentos da comunidade escolar a respeito da criança uma vez que o documento foi elaborado a partir da consideração de argumentos mobilizados pelo grupo de pais, mães ou outros responsáveis, docentes e funcionários da escola nos questionários por eles respondidos.

de definir elementos teóricos que permitissem pensar os processos discursivos, o autor propõe que fenômenos linguísticos com dimensão superior à frase são tidos como um funcionamento referido às CP. Um discurso é sempre dito a partir de CP que têm, como elementos estruturantes, relações de sentido, de antecipação e de força.

Situado no interior da relação de força entre elementos antagonistas de um determinado campo, conforme o lugar que eles ocupam, se altera o estatuto do que representam, denunciam, anunciam, dizem. Se remetido às relações de sentido, pela consideração de onde é produzido o discurso, entende-se que o processo discursivo não tem um início: “um discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos” (Pêcheux, 2010, p. 77, grifos do autor). Todo o discurso se relaciona com outros discursos realizados, imaginados ou possíveis. A antecipação, por sua vez, implica que o orador deslize de posição experimentando, a partir da sua posição de orador, o lugar de ouvinte. Essa previsão do que o outro vai dizer é constitutiva do discurso, funcionando, aí, artifícios que envolvem a antecipação da palavra do outro afetada por uma série de formações imaginárias de um e de outro.

Em 2019, pais, mães ou outros responsáveis pelas crianças, funcionários e docentes da escola de Educação Infantil foram instados a participar da reelaboração do PPP por meio da resposta a uma série de questões a eles endereçadas.¹ As posições discursivo-enunciativas assumidas por eles são afetadas por formações imaginárias e, também, por já-ditos que compõem uma memória a respeito do ser criança, ser docente, ser funcionário, ser pai, ser mãe ou ser outro responsável, ser escola. Assim, a palavra “criança” pode significar diferente conforme a posição e a inscrição do sujeito, porque ela só adquire sentido no contexto concreto da vida social. Sendo esse concreto um terreno de diferenças e disputas (de sentidos, por sentidos, entre

sentidos), ele não é unívoco. Decorre disso que os sentidos de criança não são evidentes, mas disputados.

Ademais, os discursos sobre criança são produzidos em certas condições, fazendo parte de tais condições o fato de que se enuncia de um entre os vários lugares da sociedade no qual papéis são representados – de educador infantil, de gestor da escola de Educação Infantil, de pai, de mãe, de responsável, de criança entre outros. Entre tais lugares constituem-se relações de força. Se pensado o processo de reelaboração do PPP em 2019, dois aspectos principais foram abordados nos protocolos respondidos – “escola” e “papel da família”. Mas os sentidos de “escola” e “papel da família” nem tiveram origem nos sujeitos nem foram constituídos desde um mesmo lugar: pais, mães ou outros responsáveis², funcionários e docentes enunciaram desde o lugar social assumido por cada um e em função dos papéis a partir dos quais tal lugar é compreendido. Portanto, o discurso seria diferente se eles/elas falassem de uma posição oposta àquela a partir da qual falaram à época. Essas posições discursivas é o que constituem as formações imaginárias: são produções de imagens dos sujeitos (imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele e a imagem que o interlocutor faz do objeto do discurso).

Parafraseando exemplo tomado de Eni Orlandi (2015), as palavras “escola” e “papel da família” podem evocar diferentes sentidos conforme a FD uma vez que as palavras não hospedam significados que lhes são próprios, mas os sentidos estão associados às FD, portanto, são definidos ideologicamente. Tais palavras podem apontar para sentidos diferentes quando consideradas desde lugares sociais também diferentes – “escola” e “papel da família” para os pais, as mães ou outros responsáveis, “escola” e “papel da família” para os educadores, “escola” e “papel da família” para os funcionários da escola. Além disso, é preciso igualmente atentar para o fato de que as posições assumidas pelos membros da comunidade escolar no discurso são determi-

2. Segundo dados coletados em 2019 por meio de questionário respondido pela comunidade escolar com a finalidade de caracterizá-la, conhecer suas expectativas em relação à escola e elaborar o PPP com a participação de pais, mães ou outros responsáveis pelas crianças, os/as estudantes da EMEI pertencem a famílias compostas por trabalhadores de baixa renda com instrução limitada: 68% das famílias que compõem a comunidade escolar ganham, no máximo, 3 salários mínimos; 44% dos pais têm Ensino Fundamental incompleto e 23% têm Ensino Médio incompleto; 23% das mães têm Ensino Fundamental incompleto e 27% têm Ensino Médio incompleto; 47% dos pais são autônomos, portanto, estão na economia informal; 46% das mães são domésticas ou donas de casa.

nadas por já-ditos que compõem a memória sobre “escola” e “papel da família”, não sendo os sujeitos a origem dos sentidos nem tendo possibilidade de controlá-los.

No PPP, quando a escola apresenta suas finalidades, ela pensa essas finalidades em função da criança e se revela preocupada em criar situações por meio das quais a criança possa se desenvolver integralmente em “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim também, quando são descritos os objetivos da Educação Infantil, os quais são mostrados a partir de uma expectativa de formação da criança que inclui aspectos como desenvolver “o potencial físico-motor, a coordenação motora e psicomotora, o domínio e potencialização de seu corpo”, ampliar “experiências e vivências integradoras”, arquitetar meios para que “a criança entenda o mundo em que vive, em seus aspectos culturais e sociais, de forma crítica e transformadora, valorizando seus hábitos e atitudes”, criar condições para “a criança vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência”, promover “aprendizagens potencializadoras para a socialização da criança com o mundo, assim como o fortalecimento da autoestima” e possibilitar o desenvolvimento, com autonomia, de uma “imagem positiva de si”. A palavra “criança” aparece várias vezes nos textos que compõem o documento, ela é dita demais, caracterizando um excesso reconhecido em diferentes seções.

Por definição do *Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, “criança” é: “Ser humano no período da infância; menino ou menina. Pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é jovem. Filho ou filha ainda pequeno ou jovem; cria”. O dicionário oferece a possibilidade de acesso a sentidos estabilizados que já se constituem como memória de certo dizer e apontam para um sentido de pessoa que está no início da jornada e, portanto, ainda guarda certa inocência em função disso – alguém que, contraditoriamente, é e não é: é jovem,

é ingênuo; não é púbere, não é adulto, não é experiente. Uma tensão se revela entre um *efeito de sentido de infância inexperiente*, que faz retorno de uma memória de criança em que ela era compreendida como alguém (ou algo) a ser moldado porque destituído de experiências e, portanto, de capacidades, e um *efeito de sentido de adulez experiente/responsável pela modelagem do ser não-adulto*.

No entanto, a memória passa por atualizações em função do reviramento dos sentidos. A criança no PPP é falada de muitas maneiras: “capaz e disposta a estabelecer relações”, “investigadora nata”, “sujeito curioso”, “ser humano de pouca idade que sonha”, “ser social de direitos”, “pesquisador desde que nasce”, “ser humano no início de seu desenvolvimento”, “pensante”, “criativo” e “autêntico”. Nas SD1 e SD2, não se usa um adjetivo para falar da criança, mas há marcas discursivas destacadas que indicam aquilo que se espera seja desenvolvido por ela – “habilidades de interação, participação, convivência”, “socialização com o mundo”, “autoestima” e “imagem positiva de si”, apontando para certa caracterização da criança a partir do que ela ainda precisa adquirir.

Nas SD1 e SD2 pode ser percebido um *efeito de sentido de adjetivação da criança* em função do caráter valorativo que escoo das marcas discursivas: está dito que à escola cabe “criar condições” que permitam o desenvolvimento de capacidades as quais talvez ainda não estejam suficientemente formadas. Além disso, nota-se a repetição de “imagem positiva de si”, marca que está presente nas duas sequências. Há aqui uma relação de paráfrase.

Quando enunciamos, mexemos com a filiação dos sentidos, porém falamos com palavras já ditas. Pêcheux (2009, p. 266) afirma que a paráfrase pode ser entendida como uma unidade não contraditória do sistema da língua, ou como uma paráfrase histórico-discursiva “para

marcar a inscrição necessária dos funcionamentos parafrásticos em uma formação discursiva historicamente dada”, acrescentando, anos depois, ao falar sobre um deslocamento realizado pelos estudos da linguística, uma menção à divisão discursiva entre dois espaços que parecem remeter não apenas à paráfrase como também à polissemia respectivamente: o espaço da “manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido” (Pêcheux, 1999a, p. 51).

Orlandi (1993) traduz a paráfrase como o mesmo sentido que adquire formas diversas. Seguindo ela, é impossível ignorar a importância da paráfrase por corresponder à “ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional” (Orlandi, 1993, p. 86). Dessa forma, a paráfrase aponta para a sedimentação histórica dos sentidos, para sua legitimação em termos institucionais. Em outro trabalho, Orlandi (1996, p. 93) adverte que a separação entre paráfrase e polissemia não é evidente nem permanente – “onde está o mesmo, está o diferente”. Tal relação implica uma outra: a relação com a repetição, e circunda a questão da produtividade que, desde o modo como é pensada na AD, envia para o “mesmo” contado com variações. Seria dizer que remete à reformulação, ou melhor, ao entendimento de paráfrase como condição para a reformulação. Essa restauração de um certo tema foi reconhecida por meio de separação e organização dos recortes em repetições afins que permitiram a identificação de duas famílias parafrásticas: a FP Criança-Projeto e a FP Criança-Potência.

No caso específico da análise produzida aqui, não indicamos apenas a regularidade pela repetição da marca discursiva “imagem positiva de si”, mas percebemos, nas SD1 e SD2, dizeres que se repetem no PPP da escola em função de certo “conteúdo” ou tema que é restau-

rado – certa concepção de criança como um sujeito a ser formado, talvez um sujeito ainda insuficiente, o que remete a uma matriz de sentido ou família parafrástica que designamos como FP Criança-Projeto. O PPP, ao enunciar os compromissos da escola, diz da necessidade de a criança “desenvolver” capacidades – “habilidades de interação, participação, convivência”, “socialização [...] com o mundo”, “autoestima” e “imagem positiva de si”. Isso aponta para o como os sujeitos que fazem parte da escola (funcionários, docentes, equipe diretiva) percebem a criança e entendem que devem desempenhar seu papel.

Especificamente no que tange ao modo de a escola compreender suas funções, na SD1, desde a expressão “Através dos propósitos da educação infantil” e dos verbos “criar condições”, promover (na SD1, “promovendo”) “aprendizagens potencializadoras” e possibilitar o desenvolvimento (na SD1, “possibilitando o desenvolver”), o PPP dá a ver uma preocupação concentrada em auxiliar a criança a se desenvolver na sua integralidade, ressoando um efeito de sentido de escola cuidadora que faz retorno de uma memória segundo a qual a educação da infância equivale ao acionamento por parte do professor-cuidador de uma série de práticas por meio das quais a criança terá a possibilidade de atingir o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Essas marcas/pistas dão a ver não apenas um efeito de sentido de escola cuidadora como também a assunção a uma posição-sujeito professor-cuidador a qual está associada à crença segundo a qual compete ao educador moldar e dar forma à criança, ou seja, cabe a ele “cuidar para que o sujeito que aprende desenvolva suas potencialidades” de modo a se ajustar às prováveis demandas futuras apresentadas pela sociedade – o que faz com que a criança seja olhada não a partir da potência que poderia revelar em seu momento atual, mas como um sujeito do amanhã.

Ferreira (2015) lembra que, embora estudos mais atuais tratem o educar e o cuidar na Educação Infantil (EI) de forma articulada, a crença dominante leva para um tempo outro. Um tempo que Kramer (2013) problematiza quando ressalva a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil, somando-se a tal assertiva os argumentos de Kuhlmann Jr. (2010) segundo os quais ainda se mantém, no contexto de produção da EI, a relação dicotômica entre assistência e educação.

O efeito de sentido de escola cuidadora é produzido também pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil ao estabelecer que “A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. **Cuidar** significa valorizar e **ajudar a desenvolver capacidades**” (Brasil, 1998, grifos nossos), o que pode, por relações parafrásticas, ser enunciado como: “Cuidar significa valorizar e **criar condições para o desenvolvimento de capacidades**”, “Cuidar significa valorizar e **promover aprendizagens potencializadoras**” e “Cuidar significa valorizar e **possibilitar o desenvolvimento de capacidades.**”

Irrompe, junto do efeito de sentido de escola cuidadora, um outro efeito – o adultocêntrico em relação à criança que está ancorado em uma memória relativamente ao que pode e deve (e também não pode nem deve) ser considerado criança no contexto da Educação Infantil no Brasil. Se está dito que a instituição precisa assumir o compromisso pela formação plena da criança, o que não está dito? Se há necessidade de serem desenvolvidas certas capacidades é porque elas não estão suficientemente formadas, então essa criança é significada não apenas como um ser insuficiente até entrar na escola, mas também dependente da escola para a sua constituição plena, para a sua formação integral. Sem a escola a criança não socializaria com o mundo, não fortaleceria a sua autoestima, não desenvolveria uma imagem positiva de si, não teria confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações. Ou seja, a escola insiste em

se representar como condição para que isso aconteça e, da mesma forma, insiste em representar a criança como alguém que precisa percorrer os caminhos nela oferecidos para que atinja uma situação “outra”, pois ela ainda é um sujeito falho. Nessa relação entre dito e não dito sobre criança, reconhecemos o efeito de sentido de adjetivação da criança e, também, um efeito de sentido de criança não suficiente, mas nas SD1 e SD2 não há referência explícita ao que a criança já tem instituído, seus vínculos, maneiras de comunicação, as interações que já realiza.

Um texto não é um objeto independente, pois toda materialidade carrega consigo marcas de já-ditos anteriores e exteriores, o que Pêcheux (1999b) chamou de “pré-construídos”. Para que uma palavra tenha sentido em determinada formação discursiva, é necessário que essa já faça sentido antes – o que se constitui em um efeito de pré-construído. Há, nas SD1 e SD2, pré-construídos de que a criança carece de um desenvolvimento pleno de suas capacidades até sua entrada na escola que precisa desenvolver propostas de trabalho as quais oscilam entre a educação e a assistência. Necessário, então, abordar a relação entre o discurso e o regime de repetibilidade. A afirmação “há repetições que fazem discurso” (Courtine & Marandin, 2016, p. 28) nos faz refletir a respeito das retomadas e das memórias discursivas uma vez que

São os discursos em circulação que são retomados, seja em textos, seja em enunciações, e seus sentidos, à força de serem repetidos, são regularizados. Portanto, essa retomada remete a uma memória discursiva, e se apresenta para o sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido, de um saber anônimo. Em suma, o discurso se faz no regime de repetição, e tal repetição se dá no interior de práticas discursivas que são de natureza social. (Indursky, 2011, p. 67-89)

Em AD a repetibilidade não consiste apenas em repetir palavras, mas em uma condição de sentido. Pensando na análise do discurso do PPP, se trata de enunciados que apontam para o interdiscurso e para séries de formulações que marcam enunciações dispersas e distintas relativamente à criança, constituindo, assim, a exterioridade do enunciável que, ao mesmo tempo,

se repete e se transforma – o que permite reforçar nosso compromisso com um estudo que se ocupa do funcionamento discursivo e, ao fazê-lo, pensa a relação entre materialidade discursiva e interdiscurso. Um estudo que pensa a retomada, a repetição de sentidos que têm circulado nos discursos da e sobre a criança desde tempos anteriores a este. Para fazê-lo, se sustenta em um entendimento segundo o qual a paráfrase, como lembra Pasinatto (2014, p. 76), é “um dos dispositivos que nos possibilita depreender marcas que nos levam ao desvendamento do simbólico na linguagem, por meio da repetição ou da retomada”.

“Desvendamento” a que damos continuidade com a análise de outro recorte de sequências discursivas que apresenta dizeres os quais remetem à FP Criança-Potência:

SD3 – A **criança** é vista como **capaz e disposta a estabelecer relações**.

SD4 – Todas **têm potencial, curiosidade e interesse** por construir seu conhecimento e negociar em seu entorno.

SD5 – [as crianças] são **investigadoras natas**, desde o nascimento.

SD6 – Nossa escola entende que a **criança** nasce como um **sujeito curioso** e com um **enorme potencial** para aprender. Há um respeito grande pelo que a **criança** deseja, se interessa, e a gente vai aprendendo junto com ela.

SD7 – A **criança** é um **ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos**, é um **ser social de direitos**, produz cultura e história e é produto delas.

SD8 – acreditamos que a **criança** é um **pesquisador desde que nasce**.

SD9 – Para trabalhar na perspectiva dos campos de experiência, o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os **interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam**.

SD10 – as **crianças têm em si o desejo de aprender**.

SD11 – Entendemos **criança** como ser humano no início de seu desenvolvimento, **pensante, criativo, autêntico**.

A materialidade das SD aponta para um PPP no qual reconhecemos enunciados produzidos desde outra posição-sujeito, se constituindo uma mudança no que tange à concepção de criança. Aqui ela não é discursivizada como sujeito inexperiente que precisa desenvolver capacidades ainda não disponíveis ou plenamente formadas. Em função disso, atentamos para o funcionamento da palavra “criança” e dos enunciados parafrásticos que com ela estão articulados:

Enunciado	SD	Funcionamento discursivo
A criança é vista como capaz e disposta a estabelecer relações.	3	criança como ser pleno
Todas têm potencial, curiosidade e interesse	4	
são investigadoras natas	5	
a criança nasce como um sujeito curioso e com um enorme potencial	6	
A criança é um ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos , é um ser social de direitos ,	7	
a criança é um pesquisador desde que nasce.	8	
o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam	9	
as crianças têm em si o desejo de aprender.	10	
pensante, criativo, autêntico.	11	

Quadro 1 – Funcionamento discursivo da palavra “criança” e de enunciados parafrásticos

Fonte - Elaboração própria.

Nas SD identificamos enunciados que produzem certo efeito de sentido para criança como ser pleno. Dito de outro modo, “criança” tem funcionamentos semelhantes. A posição-sujeito professor contemporâneo pode ser associada a concepções de infância que passaram a circular no século XXI de modo mais insistente e propõem que a criança seja considerada como ser histórico e social, uma criança que aprende em função de suas realizações, na interação, no diálogo, na experiência de vida coletiva, um sujeito sociocultural (Kuhlmann, 2003). Nestas SD é possível perceber um processo de sumarização no deslocamento de, respectivamente, “criança” e “crianças” para “capaz e disposta a estabelecer relações”, “investigadoras natas”, “su-

jeito curioso”, “ser social de direitos” e ser “pensante, criativo, autêntico”. Por esse processo, tais palavras remetem a situações anteriores veiculadas por discursos outros como o de diferentes grupos que têm se ocupado de estudar a criança e incluem desde sociólogos, psicólogos, antropólogos até “políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articularam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena” (Kuhlmann, 2003, p. 183). Ser criança está relacionado ao desenvolvimento de uma demanda por conquista de espaço e direitos.

É importante, agora, tocar em um outro ponto: a evidência do sentido de criança produzida pelo trabalho da ideologia e representando saturação dos sentidos e dos sujeitos. Consoante lembra Hanns (2004, p. 17), “satura-se de sentido uma determinada ideia, não só repetindo certas palavras, mas também convocando outras que circunscrevem a mesma ideia. Utilizam-se então termos que em dado contexto se equivalem, formando quase que ‘cascatas’ ou ‘blocos’ de palavras que demarcam uma ideia-força” [grifos do autor]. Nesta análise, essa ideia-força (ou ideia central), a concepção de criança nos contextos da Educação Infantil, irrompe pelas relações parafrásticas que são constituídas pelo excesso do sentido que circula através de diferentes palavras. A repetição de palavras no interior de uma rede parafrástica satura de sentidos a ideia-força.

Hanns (1998), em outro trabalho, a respeito de ideia-força e trama enfática, elucida sobre o modo como ela era empregada por Freud. Conquanto Freud reservasse a utilização da trama enfática para contrapor tendências psíquicas umas às outras, sendo possível funcionar as mesmas como operadores de leitura que possibilitariam melhor compreender especificidades de seu texto no que se refere às formas de relação entre palavra, conceito e teoria, arriscaremos operar uma transposição desse “dispositivo” para nossa análise e seu emprego adaptado na retomada das duas Famílias Parafrásticas:

Família Parafrástica Criança-Projeto	Família Parafrástica Criança-Potência
<ul style="list-style-type: none"> • propósitos da educação infantil <ul style="list-style-type: none"> • criar condições • desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência, socialização da criança com o mundo <ul style="list-style-type: none"> • autoestima • imagem positiva de si próprio <ul style="list-style-type: none"> • desenvolver 	<ul style="list-style-type: none"> • criança • capaz e disposta a estabelecer relações • têm potencial, curiosidade e interesse <ul style="list-style-type: none"> • investigadoras natas • sujeito curioso • enorme potencial • ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos <ul style="list-style-type: none"> • ser social de direitos • pesquisador desde que nasce • interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam <ul style="list-style-type: none"> • desejo de aprender • pensante, criativo, autêntico
Efeito de sentido de infância inexperiente Efeito de sentido de adultez experiente/responsável pela criança Efeito de sentido de escola cuidadora Efeito de sentido adultocêntrico Efeito de sentido de adjetivação da criança	Efeito de sentido de criança como ser pleno
Posição-sujeito professora cuidadora	Posição-sujeito professora contemporânea

Quadro 2 – Trama Enfática da “Criança” no PPP

Fonte - Elaboração própria.

A repetição tanto da palavra “criança” quanto dos sentidos dos discursos sobre criança em circulação provoca a saturação da rede de sentidos, com o sujeito sofrendo determinações de várias ordens, na busca de realçar um ponto de vista. Portanto, o sujeito não é livre nem centrado; ele é assujeitado. O sujeito em Análise do Discurso é o sujeito da incompletude, então sempre parece que há algo a dizer, ou algo que não foi dito, e é nessa situação que a articulação entre ideologia, linguagem e inconsciente opera, associando entre si termos e sentidos. E a língua não é literal nem transparente; ela é opaca.

A prática de análise permite reconhecer uma formação discursiva inicial – a Formação Discursiva Infância – na qual são colocadas em relação famílias parafrásticas constitutivas dos efeitos de sentidos: Família Parafrástica Criança-Projeto e Família Parafrástica Criança-Potência. As posições-sujeito estabelecem litígio entre si, o que possibilita falar em um sujeito dividido por ele mesmo diante dos saberes que circulam na FD com que se filia, os quais pode questionar causando tensão: uma posição-sujeito professora contemporânea plenamente identificada com o sujeito universal, com o sujeito do saber da formação discursiva de referência, e outra PS, a posição-sujeito professora-cuidadora, contraidentificada desta mesma FD.

Na medida em que, no mesmo PPP, verificamos tanto a insistente preocupação com a criação de “condições onde a criança possa vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência”, bem como ter garantida a promoção de “aprendizagens potencializadoras para a socialização”, o “fortalecimento da autoestima” e o desenvolvimento de “uma imagem positiva de si próprio” (SD1), quanto a também insistente afirmação de que “a criança é vista como capaz e disposta a estabelecer relações” (SD3), curiosa, interessada, “investigadora nata”, somos levadas a desconfiar da existência de vozes dissonantes.

A criança é uma “investigadora nata”, ela é uma “pesquisadora desde que nasce” ou ela depende da escola para “vivenciar o desenvolvimento de habilidades” que lhe permitam vir a ser? Ela é “disposta a estabelecer relações” ou ela carece de “aprendizagens potencializadoras” para sua socialização? Ao mesmo tempo, seus saberes são ditos presentes e ausentes (ou, no mínimo, suficientes e insuficientes), sendo legítimo aventar que “o estudo da heterogeneidade permite apreender [...] o contato entre posições-sujeito, inscritas na mesma Formação Discursiva, mas igualmente diversas” (Indursky, 2005, p. 28).

Os sentidos produzidos pelo discurso do PPP desde as SD agrupadas nas duas Famílias Parafrásticas estão em um jogo de forças: o sujeito do discurso contraidentifica-se com alguns saberes que permeiam a FD que o afeta. Esse conflito entre a identificação com a forma-sujeito, com os saberes da FDI, e a contraidentificação com os mesmos saberes acontece no interior da FD. O sujeito do discurso resiste aos saberes que circulam na FD em que ele se inscreveu e faz isso a partir do interior desta mesma FD visto que

a contra-identificação é um trabalho do sujeito do discurso sobre os dizeres e os sentidos que são próprios à FD que o afeta e, por conseguinte, se institui como forma de resistência à forma sujeito e ao domínio de saberes que ela organiza. O resultado desta contra-identificação faz com que o sujeito do discurso, não mais se identificando plenamente aos saberes que a Forma Sujeito representa, se relacione de forma tensa com a forma-sujeito. (Indursky, 2011, p. 6).

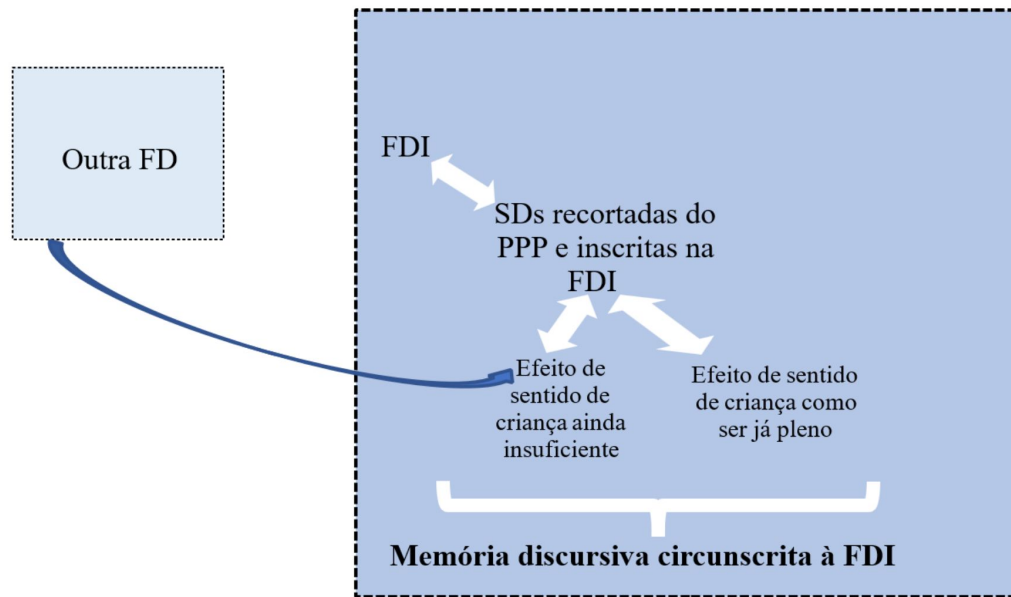
É possível remeter a Pêcheux (2009) quando ressalva que as palavras e as expressões do sujeito mudam de sentido de acordo com as posições ocupadas por ele, sempre em referência às formações ideológicas. Na mesma FDI há espaço para posições-sujeito divergentes, porque as duas idealizam a criança, a colocam como centralidade na Educação Infantil, inexistindo uma não identificação total a ponto de o sujeito desidentificar-se, romper com a FD Infância e, assim, surgir uma outra FD.

A noção de FD proposta por Pêcheux (2009) corresponde a um domínio de saber formado por enunciados que designam uma forma de relacionamento com a ideologia, regulando a enunciação do sujeito, ou seja, o que deve e pode dizer. Lembrando considerações feitas por Pasinato (2014) relativamente à formação discursiva, destacamos que ela implica a possibilidade de as palavras e expressões poderem mudar de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra, assim como pode ocorrer o inverso, ou seja, palavras e expressões diferentes no interior de uma formação discursiva passam a ter o mesmo sentido. Na Análise do Discurso, a

noção de sujeito e de formação discursiva está imbricada, pois é por meio da relação de ambas que se chega ao funcionamento do sujeito no discurso. Nesse contexto, embora interpelado ideologicamente, o indivíduo se ilude de que é a fonte do seu dizer.

Ao mesmo tempo em que consideramos aquilo que lembra Pêcheux (2009, p. 169) quando argumenta que “a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar “matriz do sentido”, reiteramos que as onze sequências discursivas, recortadas do PPP da escola, foram organizadas em duas famílias parafrásticas no interior de uma formação discursiva inicial identificada como Formação Discursiva Infância (FDI). Ademais, foram reconhecidas duas matrizes de sentido respectivamente – uma que remete à criança ainda insuficiente e outra que aponta para a criança já plena, materializando uma Formação Ideológica Escolar.

Desde a compreensão de que a língua é falha, reconhecemos uma FDI heterogênea. A presença de diferentes saberes indica uma espécie de “perturbação” na FDI, apontando para também diferentes posições assumidas pelo sujeito no discurso: ao mesmo tempo em que o PPP produz efeitos de sentidos sobre a criança como inexperiente, que precisa ser conduzida pelo adulto, irrompe o efeito de sentido de criança capaz e disposta a estabelecer relações, criança que têm potencial, curiosidade e interesse – o que está representado na Figura 1:



Interdiscurso ou memória do dizer

Nesse ponto cabe, mais uma vez, estender o estudo até Indursky (2011) e atentar para seus argumentos quando caracteriza memória discursiva como “regionalizada, circunscrita a uma FD e, por essa razão, [...] esburacada, lacunar”, portanto, memória discursiva que, no caso desta análise, está articulada às onze SDs que se inscreveram na FDI e aos sentidos permitidos pela forma-sujeito ou por ela censurados, uma memória discursiva de criança “circunscrita” à FDI. Além disso, se o discurso do sujeito se configura como “efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ totalmente determinada do exterior” (Pêcheux, 2009, p. 167), enunciados ditos em momentos anteriores, procedentes do interdiscurso, foram incorporados no discurso do PPP e apontam para diferentes maneiras como a criança é discursivizada na escola.

Figura 1 - Interdiscurso (memória do dizer) e memória discursiva circunscrita à FDI

Fonte - Elaboração própria.

EFEITO DE FECHAMENTO

Os processos discursivos não têm origem no sujeito, mas se realizam no sujeito – o que está relacionado à constituição do sujeito. O discurso é um objeto sócio-histórico, porém, para a Análise do Discurso, não se trabalha a história como se fosse independente do fato de que ela significa. O dizer não é de propriedade única do sujeito, pois ele não tem controle sobre o modo como os sentidos se constituem nele: “Ao tomar a palavra, os indivíduos retomam em sua fala o que eles ignoram ser o já-dito” (Courtine & Marandin, 2016, p. 45). Dessa forma, é possível identificar uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, a relação entre o intradiscurso (o que se está dizendo naquele momento e em determinada situação) e o interdiscurso (o que já foi dito e esquecido, mas tem sentido, pois antes já fez sentido).

Desde os gestos de interpretação realizados, é possível dizer que, pela constituição da FD In- fância, podemos entender o que pode e deve ser dito e, sob certo aspecto, o que não pode nem deve ser dito sobre criança em função da regulação da forma-sujeito que, fragmentada, abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o contraditório, resultando em uma formação discursiva heterogênea. Os sentidos alinhados às Famílias Para- frásticas Criança-Projeto e Criança-Potência e as duas posições reconhecidas mostram que a FD de referência é heterogênea. Ela não se fecha totalmente, sua margem é inacabada. Externa- -se, por ação do interdiscurso, ou exterior de uma FD, o que não pode ser dito, e que por ação da ideologia também compõe a trama da interpretação, dando a ver que a FDI é heterogênea em relação a si mesma.

REFERÊNCIAS

- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. MEC/SEF.
- Courtine, J.-J. (2014). *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. EdUFSCar.
- Courtine, J.-J. & Marandin, J.-M. (2016). Que objeto para a Análise de Discurso? In: Conein, B.; Courtine, J.-J.; Gadet, F.; Marandin, J.-M.; Pêcheux, M. *Materialidades Discursivas* (pp. 33-54). Editora da UNICAMP.
- Ferreira, S. N. (2015). *Um desconhecido à porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente*. [Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco]
- Fiss, D. M. L. (1998). *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. [Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Hanns, L. A. (1998). Operadores de Leitura (Ilustração das Tramas Semântico-Conceituais). In: Hanns, L. A. *A teoria pulsional na clínica de Freud* (pp. 191-204). Imago.
- Hanns, L. A. (2004). Os critérios de tradução adotados. In: Freud, S. *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente* (pp. 15-60). Imago.
- Indursky, F. (2011). A memória na cena do discurso. In: Indursky, F.; Mittmann, S.; Leandro Ferreira, M. C. (orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Mercado de Letras.
- Indursky, F. (2005). Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela? In *Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD*. UFRGS.
- Kramer, S. (2013). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (9a ed.). Cortez.
- Kuhlmann, M. Jr. (2003). Educando a infância brasileira. In: Lopes, E. M. T.; Filho, L. M. F.; Veiga, C. G. (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (3a ed.). Autêntica.
- Kuhlmann Jr., M. (2010). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (7a ed.). Mediação.
- Leandro Ferreira, M. C. (2005). A trama enfática do sujeito. In: *Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso* UFRGS. Recuperado de <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaCristinaLeandroFerreira.pdf>
- Michaelis UOL (2024). Criança. *Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crianca/>.

ARTIGO RECEBIDO A
14/05/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

- Orlandi, E. P. (1996). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (4a ed.). Pontes.
- Orlandi, E. P. (2015). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (1993). *Discurso e leitura* (2a ed.). Cortez; Editora da UNICAMP.
- Pasinatto, R. (2014). *O poder simbólico do lixo: a (re)-emergência do sujeito excluído pelo urbano*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. [Dissertação de mestrado. Universidade de Passo Fundo].
- Pêcheux, M. (2010). *Análise Automática do Discurso (AAD69)*. In: Gadet, F.; Hak, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (4a ed. pp. 61-162). Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (1999a). *Discurso: estrutura ou acontecimento* (Eni P. Orlandi Trad.). Pontes.
- Pêcheux, M. (1994). *Ler o arquivo hoje*. In: Orlandi, E. P. *Gestos de leitura: da história no discurso* (pp. 55-66). Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (1999b). *Papel da memória*. In: Achard, P. et al. (orgs.). *Papel da Memória*. Pontes.
- Pêcheux, M. (2009). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M.; Fuchs, C. (2010). *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)*. In: Gadet, F.; Hak, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (4a ed. pp. 163-252). Editora da UNICAMP.
- Souza, A. F. C. (2004). *O percurso dos sentidos sobre a beleza através dos séculos: uma análise discursiva*. [Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas].
- Teixeira, T. M. L. (1998). *A presença do outro no um: um exercício de análise em canções de Chico Buarque*. [Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].

