

ISSN 1806-9142
Qualis "B" na tabela CAPES

Saderno Seminal



1994 - 2008
14 anos de produção

Caderno Seminal Digital – Vol. 9 – Nº 9 – (Jan/Jun-2008). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008.

ISSN 1806-9142

Semestral

1. Linguística Aplicada – Periódicos. 2. Linguagem – Periódicos. 3. Literatura -
Periódicos. I. Título: Caderno Seminal Digital. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CONSELHO CONSULTIVO

André Valente (UERJ / FACHA)

Clarissa Rolim Pinheiro Bastos (PUC-Rio)

Claudio Cezar Henriques (UERJ / UNESA)

Darcilia Simões (UERJ)

Edwiges Zaccur (UFF)

Flavio Garcia (UERJ / UNISUAM)

Flora Simonetti Coelho (UERJ)

José Lemos Monteiro (UFC/ UECE/ NIFOR)

José Luís Jobim (UERJ / UFF)

Magnólia B. B. do Nascimento (UFF)

Maria do Amparo Tavares Maleval (UERJ)

Maria Geralda de Miranda (UNISUAM / UNESA)

Maria Leny H. de Almeida (UERJ)

Maria Teresa G. Pereira (UERJ)

Nícia Ribas d'Ávila (Paris VIII)

Regina Michelli (UERJ / UNISUAM)

Sílvio Santana Júnior (UNESP)

Valderez H. G. Junqueira (UNESP)

Vilson José Leffa (UCPel-RS)

EDITORA

Darcilia Simões

CO-EDITOR

Flavio Garcia

ASSESSOR EXECUTIVO

Cláudio Cezar Henriques

DIAGRAMAÇÃO

Carlos Henrique de Souza Pereira (Bolsista de Extensão)

Vitor Roberto de Paula Bornéo (Bolsista de Extensão)

Vanessa Rodrigues Caldeira (Bolsista de Extensão)

PROJETO DE CAPA

Carlos Henrique de Souza Pereira ((Bolsista de Extensão)

LOGOTIPO

Rogério Coutinho

Contato:

seminal@oi.com.br

dialogarts@oi.com.br

publicacoes.dialogarts@oi.com.br

Publicações Dialogarts é um Projeto Editorial de Extensão Universitária da UERJ do qual participam o Instituto de Letras (*Campus Maracanã*) e a Faculdade de Formação de Professores (*Campus São Gonçalo*). O objetivo deste projeto é promover a circulação da produção acadêmica de qualidade, com vistas a facilitar o relacionamento entre a Universidade e o contexto sociocultural em que está inserida.

O Projeto teve início em 1994 com publicações impressas pela DIGRAF/UERJ. Em 2004, impulsionado pelas dificuldades encontradas no momento, surgiram, com recursos e investimentos próprios dos coordenadores do Projeto, as produções digitais com vistas a recuperar a ritmo de suas publicações e ampliar a divulgação.

Visite nossa página:

<http://www.dialogarts.uerj.br>

ÍNDICE

SEMIÓTICA DA DESILUSÃO NO CINEMA CONTEMPORÂNEO.....	7
AFRÂNIO DA SILVA GARCIA - UERJ / UNESA.....	7
O LÉXICO DO HIP-HOP/RAP: A QUESTÃO DOS NEOLOGISMOS POPULARES	20
ALEXANDRE MELO DE SOUSA - UFAC.....	20
SEXUALIDADE E PREVENÇÃO DE DST / AIDS: A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO DISCURSO GOVERNAMENTAL	36
ALICE MORAES - FERNANDA ORPHÃO - MARÍLIA TAPAJÓZ - UERJ BRUNO DEUSDARÁ - CEFET-RJ/UERJ	36
DIVULGAÇÃO OU VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA? EM BUSCA DE SENTIDOS	59
ANGELA CORRÊA FERREIRA BAALBAKI - UFF	59
FUNDAMENTOS DA SEMIÓTICA PEIRCEANA	76
CLAUDIO MANOEL DE CARVALHO CORREIA - PUC-SP / UGF / FTESM.....	76
PROTAGONISMO E EMPODERAMENTO ATRAVÉS DA LINGUAGEM.....	93
EDWIGES ZACCUR - UFF	93
LEITURA, LITERATURA CIENTÍFICA E AS ‘PARÁBOLAS DO CONHECIMENTO’	115
ELIANA MENESES DE MELO - UBC	115
UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DA LETRA DA CANÇÃO “CADÊ TEU SUIN-?”, DE LOS HERMANOS	129
FABIANA F. J. PARREIRA - MANUELLA FELICÍSSIMO - UFMG	129

A EDUCAÇÃO E A LEITURA NO BRASIL	140
FABIANO CORREA DA SILVA - UFP-PORTO/FIMI-MOGI GUAÇU/IESF	140
DISCURSO E IDEOLOGIA: O PAPEL DA MEMÓRIA SOCIAL NO GÊNERO PUBLICITÁRIO	154
IVANDILSON COSTA - UFPE / UERN.....	154
O IMPERATIVO NAS TIRINHAS BAIANAS DE XAXADO	163
JEFERSON DA SILVA ALVES - PUC-MG/PREPES.....	163
DISCURSO PARTIDÁRIO EM CENA: ATOS DE FALA DO CANDIDATO PRESIDENCIAL TUCANO EM 2006	178
LEILANE RAMOS DA SILVA - LÍVIA PAIXÃO DE OLIVEIRA - UFS – ITABAIANA.....	178
SELEÇÃO DOCENTE E GÊNERO DE DISCURSO: A VOZ DOCENTE.....	196
MARIA CRISTINA GIORGI - CEFET-RJ / UFF	196
PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO, SIGNOS E QUALIDADES DE SENTIMENTO	212
MARIA OGÉCIA DRIGO - UNISO	212
DESENHO DA LÍNGUA: UM ENTRE- LUGAR DA ARTE E DA PALAVRA	236
MARIA SUZETT BIEMBENGUT SANTADE - UERJ/FIMI/FMPFM	236
CONTRATOS DE PLANOS DE SAÚDE: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESTRUTURAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DESSE GÊNERO NAS PRÁTICAS SOCIAIS	252
MARIA TERESA TEDESCO VILARDO ABREU - HILMA RIBEIRO DE MENDONÇA FERREIRA - UERJ	252

COMUNICAÇÃO RITUALÍSTICA. O TRANSE MEDIÚNICO NA SEMIÓTICA DAS INSTÂNCIAS DE JEAN-CLAUDE COQUET.....	265
NÍCIA RIBAS D'ÁVILA - SÍLVIO JÚNIOR SANTANA - UNESP-ASSIS	265
UM OLHAR ENUNCIATIVO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO COMUNISTA: A PRODUÇÃO DE IDENTIDADE NO DISCURSO ANTICOMUNISTA DO IPÊS	282
PÂMELLA DEUSDARÁ - UERJ/ OBSERVATÓRIO DA INDÚSTRIA CULTURAL-UFF	282
A TELEVISÃO NA IMPRENSA: UM OLHAR ENUNCIATIVO	302
SILMARA CRISTINA DELA-SILVA - UNICAMP / IMES-FAFICA	302
A ISOTOPIA COMO GRADE DE LEITURA: O PONTO DE VISTA DO LEITOR	329
VANIA L. R. DUTRA - UERJ / UFF	329
A DISSERTAÇÃO ESCOLAR COMO UM GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DA ESCRITA	345
VANILDA SALTON KÖCHE - ADIANE FOGALI MARINELLO - ODETE MARIA BENETTI BOFF - UCS – CARVI.....	345

SEMIÓTICA DA DESILUSÃO NO CINEMA CONTEMPORÂNEO

Afrânio da Silva Garcia
UERJ / UNESA

Introdução

Neste minicurso, serão trabalhadas semioticamente algumas das várias maneiras pelas quais a *desilusão*, uma das três características fundamentais da pós-modernidade, junto com o *autoritarismo* e o *conformismo*, é mostrada no cinema contemporâneo, abordando uma série de filmes e centrando-se nos filmes *Dogville*, *Manderlay*, *As invasões bárbaras* e *A vida de David Gayle*.

Autoritarismo, Conformismo e Desilusão

As três características mais marcantes da pós-modernidade como fenômeno artístico-cultural são o *autoritarismo*, o *conformismo* e a *desilusão*. Elas são o reflexo das forças políticas e sociais que, ao gerarem a pós-modernidade, estabeleceram um *sistema tirânico e excludente*, ainda que muitas vezes dissimulado, tanto no bloco dos países ditos capitalistas, quanto nos países ditos socialistas ou comunistas, e ainda mais nas republiquetas caudilhistas e monarquias neo-feudais da América Latina, África e Ásia (o que se convencionou chamar Terceiro Mundo).

Esse *autoritarismo* extremamente excludente gera uma divisão social bastante similar àquela que ocorria nas sociedades feudais, em que os *suseranos* e *nobres* tinham direito a tudo: luxos extravagantes, liberdade absoluta, satisfação sexual plena e desenfreada (haja vista o direito da *pernada*), poder sem limites; enquanto os *servos* não tinham direito sequer ao mínimo para sobreviver com saúde e

dignidade. Na sociedade pós-moderna, podemos dividir a sociedade em dois grupos igualmente distantes: os *dominadores*, que realmente *vivem*, com abundância de tudo: prazeres, qualidade de vida, poder, bens culturais; e os *dominados*, que simplesmente *vegetam*, sem direito a bens essenciais, como saúde, educação, e principalmente, cultura.

A pós-modernidade estabelece a existência de dois mundos paralelos, o dos *dominadores* e o dos *dominados*, coexistindo num mesmo espaço e tempo e, na medida do possível, sem nenhum contato entre eles, além do fato de um servir ao outro. Existe uma *educação dos dominadores*, que os instrui e prepara para o exercício dos melhores cargos e funções na sociedade, e uma *educação dos dominados*, acessível fisicamente a todos, mas que não fornece conteúdos válidos, em termos intelectuais ou de progresso profissional, a ninguém. Existe uma *justiça dos dominadores*, dificilmente quebrada, com uma proteção permanente e constante por parte do Estado e, complementarmente, com o auxílio de seguranças particulares, que lhes garante um nível bastante adequado de segurança pessoal e patrimonial; e existe uma *justiça dos dominados*, na qual ser assassinado ou estuprado é um acontecimento corriqueiro e na qual a proteção do Estado existe mais como justificativa para a pilhagem do que como proteção efetiva (o filme *Cidade do silêncio*, em inglês: *Bordertown*, ilustra bem esse descaso da polícia e da justiça com os *dominados*, ao descrever o caso verídico da cidade de Juarez, no México, em que *setecentas* mulheres foram estupradas e mortas ao voltar do trabalho para casa sem que as autoridades sequer investigassem). Existe um *sistema de saúde dos dominadores*, que aumenta a expectativa de vida, além de melhorar sua qualidade; e existe um *sistema de saúde dos dominados*, que encurta sua expectativa de vida e, decididamente, piora sua qualidade. Existe uma *cultura dos dominado-*

res, internacionalizada e de qualidade, com leitura de bons livros (dificilmente um membro da classe dominante deixa de ler artigos e livros pertinentes, cultural ou profissionalmente), audição de boa música e apreciação de bons filmes; e uma *cultura dos dominados*, que não só os exclui da boa produção cultural como os identifica facilmente como *incultos* para os membros da classe dominante, já que seus produtos culturais são nitidamente vinculados às subculturas dos *excluídos*, da *periferia*, da *miséria*, como é o caso do *evangelismo*, da *cultura funk* e da “*moda*” *favela*.

É nesse ponto que entra a segunda grande característica da pós-modernidade e da manifestação cultural pós-moderna: o *conformismo*. Impedidos de ter acesso a qualquer educação ou cultura que os habilite a um maior desenvolvimento intelectual ou a uma reflexão mais profunda sobre sua existência ou sobre o mundo que os cerca, os *dominados* adotam como seus os valores que lhes foram impostos pelos *dominadores*, e chegam mesmo a defender sua *exclusão*, como se ela fosse uma coisa boa e desejável, como podemos ver nos seguintes exemplos:

A) Várias canções e piadinhas populares transmitem uma visão decididamente *conformista*, negando ao *dominado* qualquer perspectiva de *elevação pessoal* ou *mudança social*, como podemos ver nos trechos abaixo:

1) “*Eu só quero é ser feliz,
Andar tranqüilamente na favela onde eu nasci.*”

2) “*Pois a verdade todo mundo já conhece,
É que o de cima sobe e o de baixo desce*”

3) “*Se dinheiro fosse chão, pobre vivia voando*” (a vulgaridade do ditado original foi atenuada)

B) Ao contrário de exigirem um estudo realmente válido e pertinente, a maioria dos estudantes das escolas públicas mostra-se mui-

to satisfeito com o *descaso* com que a *educação (deles!!!)* é tratada e vestem-se para ir à escola e se comportam nela como se esta fosse uma *birosca* qualquer, além de *hostilizarem* e *humilharem* aqueles poucos estudantes que efetivamente estudam, vistos como *panacas*, *nerds*, *Caxias*, *otários*.

C) Muitos *dominados* resvalam para o *escracho*, ou seja, uma atitude extremamente *conformista* de valorização do que há de *pior* na imagem que a sociedade tem deles, como é o caso dos estudantes que falam *palavrões* em sala de aula, da frase repetida *ad infinitum*: *Senhor está no céu!*, das “*barraqueiras*”, das pessoas que vão trabalhar *esmolambadas* e *sujas*, da *barulheira* e a *vulgaridade forçada* dos trabalhadores braçais, etc.

D) No nível político, é comum vermos o *conformismo* tomar a forma da *defesa do dominador*, como é o caso dos *muçulmanos miseráveis* que fazem atentados suicidas para defender os ideais dos seus governantes, que vivem *nababescamente* em palácios com torneiras de ouro maciço (como ocorria com Sadam Hussein) e têm milhões de dólares em bancos internacionais (como acontecia com Yasser Arafat) ou dos *fanáticos evangélicos*, que doam seus parques para que seus “*pastores*” comprem ainda mais mansões e fiquem ainda mais ricos, mesmo quando já se provou sua *desonestidade*.

O *conformismo* constitui um dos fatores mais marcantes da produção cultural pós-moderna. O discurso estético pós-moderno bem poderia ser resumido na frase: “*Conforme-se. Nada será mudado. Nada pode ser mudado. Resigne-se ao seu papel de escravo.*” Isso fica bem evidenciado em duas das vertentes mais produtivas da ficção pós-moderna, quais sejam:

A) A *história sem solução* – praticamente todos os leitores ou expectadores já estão acostumados a esse tipo de ficção, que marca

não só a *pós-modernidade* como o *conformismo*, com o qual os autores são *coniventes*, de maneira consciente ou inconsciente (talvez seja um *zeitgeist*, um espírito dos tempos atuais). *Estorvo*, de Chico Buarque de Hollanda, os seriados *Lost* e, em certa medida, *Arquivo X*, os filmes *A Promessa*, *Amnésia*, *Crash* e *Babel* mostram bem esta faceta da produção estética pós-moderna, com *muita ação e nenhuma solução*, em que *o público se sente vivamente arrebatado para um profundo Nada*, num tipo de arte intrinsecamente vazia, em que o expectador/leitor não consegue nem a *catarse* nem um *conhecimento* ou *reflexão* como resposta, saindo da experiência artística tão *pobre*, intelectual e emocionalmente, quanto entrou.

B) A *mistura de referências* – a segunda principal vertente da produção artística e estética da pós-modernidade, consiste na *integração* de *elementos de contextos culturais, antropológicos e históricos díspares*, como o *Xangô de Baker Street*, de Jô Soares, em que tanto *Sherlock Holmes* quanto *Jack, o estripador* vêm parar no Brasil, sendo que o *Doutor Watson* ainda inventa a *caipirinha*; os *épicos medievais* em que os cavaleiros ouvem *rock'n'roll*, ou se vestem como *motoqueiros*, ou são liderados por um *negro*, com seu *palavreado* e *cultura típicos do Bronx*; ou por paródias como *Todo mundo em pânico*, em que se misturam várias referências, como *extraterrestres*, *filmes de terror* e *besteirol*, numa espécie de *farsa* constante, que impede qualquer tipo de *reflexão mais fundamentada* (e, portanto, válida como experiência) ou *aprofundamento do conhecimento*, tornando a experiência estética essencialmente *estéril*, e fazendo o expectador/leitor sair da experiência artística tão *vazio* de qualquer perspectiva de realidade que impossibilita qualquer *conscientização* ou *hipótese de mudança*, intensificando ainda mais o *conformismo*.

Neste estado de *imobilismo absoluto*, determinado pelas circunstâncias sociais, políticas e econômicas da contemporaneidade e constantemente *reafirmado* e *exacerbado* pela arte e estética pós-modernas, os *dominados* só encontram refúgio na *ilusão*, que é o *fator determinante e inescapável* de toda produção veiculada pelos meios de comunicação, de toda arte e de toda produção cultural de nossos tempos. Aos *dominados*, só resta viver *duas vidas*: uma sofrida, resignada, melancólica, *crepuscular* (nos dizeres de Walter Benjamin), dentro da sua acanhada *realidade*; e outra emocionante, plena, cintilante, artificial, nos domínios da *ilusão*. Podemos ver isso bem claramente nos seguintes exemplos:

4) As *novelas* e *comerciais* retratam um *way-of-life* (modo de vida) ilusório, absolutamente distinto da realidade: empregos caem do céu (ninguém estuda ou procura por eles, eles simplesmente aparecem); as famílias se reúnem para o café da manhã ou almoço em torno de uma mesa farta, onde todos estão sem pressa e conversam animadamente; prostitutas são muito bem aceitas pela sociedade; o único problema da vida é encontrar o verdadeiro amor; etc.

5) O *ego ilusório* se sobrepõe a qualquer realidade: intelectuais torcem o nariz para tudo, pobretões se aborrecem com um mínimo contratempo, jovens ignoram tudo que não seja seu próprio umbigo (geralmente com *piercing*) – até parece que o Brasil é um país gentil e letrado, que a vida dos pobres não comporta sacrifícios, que a juventude é eterna e auto-suficiente.

6) Vários *substitutos da vida real* são adotados pelos *dominados*: *pornografia* e *sexo virtual* mascaram sua carência sexual; *vandalismo* e *jogos violentos* extravasam sua raiva impotente; *chats* e *amigos virtuais* servem de paliativo para sua solidão e desconfiança; por último, *HQ*, *RPG*, *avatares* e o recente *Second Life* servem para

criar a *ilusão* de que se vive uma *outra vida*, em que se é herói, *dominador*, ao invés de servo, *dominado*.

7) *Matrix*, talvez o melhor filme pós-moderno, retrata bem essa dicotomia entre a *ilusão*, maravilhosa, agradável, e a *realidade*, terrível, desagradável, na cena da *pílula*, em que o protagonista tem que encarar a decisão de continuar na *ilusão*, vivendo dentro de um programa de computador, com ruas, parques, emprego e prazeres, ou aceitar a *realidade*, de que ele vive num deserto, destruído pela guerra, de que ele não passa de uma *pilha* para fornecer energia para as *máquinas*. O simples fato de este filme abordar este tópico, tão fundamental na vida contemporânea, serve para comprovar sua importância e genialidade.

Partindo da percepção desta oposição entre *realidade* e *ilusão*, tão marcante na arte e na vida pós-modernas, vários criadores começaram um trabalho de *conscientização*, de *desvelamento* deste processo de *mistificação* imposto e aceito pelos *dominados*, optando por fazer da *desilusão*, num sentido *positivo* e *engrandecedor*, a temática de suas obras. O trabalho desses artistas será debatido a seguir.

A Desilusão no Cinema Contemporâneo

A *desilusão* deve ser entendida aqui não no seu sentido nefasto, de desânimo, desconfiança, mas num sentido intrinsecamente positivo, de retirar os *vésus da ilusão* que nos impedem de realmente ver a realidade e, com isso, tornarmos-nos aptos a entendê-la e, se necessário, modificá-la. V. S. Naipaul, o escritor ganhador do Prêmio Nobel, afirma claramente isso quando explica porque seus livros mostram uma visão por vezes tão *sombria* ou *monótona* da realidade, dizendo que seus livros têm por objetivo desfazer a *ilusão*, que a ilusão, por melhor que seja, é por definição *má*, pois nos impede de enxergar-

mos a realidade. Se a realidade é ruim, ela deve ser mostrada com todas suas dores e absurdos, pois só assim ela poderá ser modificada.

Um filme que mostra a *desilusão* sob várias facetas é *As invasões bárbaras*, retomada de um filme anterior que também denunciava certas ilusões pertinentes à década de sessenta: *A decadência do império americano*. O filme tem como personagens principais um *velho professor socialista*, doente de câncer em estágio terminal, e seu *filho capitalista endinheirado*, mas esses personagens são apenas pano-de-fundo para os reais personagens centrais: os *sonhos utópicos de socialistas e intelectuais que se desfazem*. Logo de início, temos a *desilusão* do *sonho de uma sociedade estável e confortável*, da qual o Canadá, país produtor do filme e onde se desenrola a história, seria um exemplo, quando o velho vai parar num hospital e, para conseguir um mínimo de dignidade e respeito para com seu pai, o filho tem que corromper e subornar praticamente todo mundo, principalmente os *sindicalistas*, que estariam ali para proteger os cidadãos.

Mais adiante, vemos a *desilusão* com a *cultura* e a *educação*, com a cena em que *os alunos do professor moribundo vão visitá-lo no hospital*. Após vermos a comoção que esta visita provoca no velho educador, sua emoção e satisfação em saber que alguma coisa ficou de seus ensinamentos e que seus alunos mostram respeito para com ele, vemos o *filho rico pagando os alunos* que foram visitar o professor – preferindo a *hipocrisia* de uma *encenação* a deixar seu pai perceber a triste realidade de que sua figura de mestre e seus ensinamentos não tinham qualquer valor para seus discípulos.

O embate entre um homem que vive na *realidade*, representado pelo filho, e um homem que vive na *ilusão*, representado pelo pai, surge mais uma vez quando o pai começa a sentir as dores lancinantes da etapa final do câncer. Diante do problema real de minorar os

sofrimentos de seu pai, o filho não hesita em contratar uma viciada em heroína para lhe administrar doses da droga que o manterão anestesiado, *desmistificando* tanto o lado *fantasioso* quanto *demoníaco* da *ilusão das drogas* – tornadas em simples instrumento de alívio do pai.

Num outro momento, tem-se a *derrocada do mito do socialismo*, no episódio da chinesa linda. Como “*comunista de plantão*” (a expressão é do próprio personagem), o velho professor fora incumbido de receber uma linda chinesa pela qual imediatamente se apaixonara. Em animada conversa com ela, ele não se esquece de elogiar o “*camarada Mao*” e a grande revolução promovida pela Guarda Vermelha. Logo descobre a insensatez de seu discurso, ao descobrir que a família dela fora trucidada e que ela passara anos presa durante este período sangrento da história chinesa.

O filme *A vida de David Gayle* aborda a *desilusão com os ideais humanitários* de maneira bem mais radical. No começo, ele é um filme sobre um crime, no qual uma repórter é encarregada, a contragosto, de escrever uma reportagem sobre um professor, David Gayle, membro de uma *organização que combate a pena de morte*, o qual está para ser executado, acusado de assassinar uma colega da organização. Com o desenrolar da trama, descobre-se que ele já tinha sido vítima de um *estratagema* de uma aluna, que o acusara injustamente de *estupro*, após um episódio de *sexo consensual*. Com a repercussão desta acusação, mais tarde retirada, ele tinha perdido sua mulher e seu emprego. A repórter é seguida constantemente por um *caipira*, que aparece como um misto de namorado e serviçal da mulher assassinada, numa situação cada vez mais nebulosa.

Pouco antes da execução, a repórter recebe uma fita de vídeo que comprova que a mulher supostamente assassinada tinha se *suicidado*, dessa maneira comprovando a *falibilidade da pena de morte*,

já que um inocente seria executado. A repórter tenta impedir a execução, mas chega tarde demais. Extremamente angustiada e desconsolada, ela volta para a redação do jornal e encontra uma nova fita, em que aparece David Gayle *participando do suicídio* da colega, o que o tornaria, ao menos em parte, *culpado*. Na cena final do filme, vemos o *caipira* recebendo um maço de dinheiro do advogado de David Gayle, embarcando num avião e entregando o dinheiro para a aluna que supostamente fora estuprada, dando a entender que tudo não passara de um *grande estratagema*, em que os *fanáticos da organização contra a pena de morte tinham imolado dois de seus membros apenas para provar a validade de seus argumentos*.

Dogville, provavelmente o melhor filme realizado no século 21, também aborda a *desilusão com os valores humanitários*, mais precisamente com as idéias de *fraternidade* e *inclusão social*. No começo do filme, vemos uma linda mulher, Grace, com roupas e aparência que denotam nitidamente que ela pertence à classe média ou alta, que aparece numa *cidadezinha miserável* no topo de uma montanha, fugindo de alguma coisa. Isso causa grande alvoroço nos habitantes do lugar, onde não acontece praticamente nada, principalmente depois que alguns policiais e alguns desconhecidos surgem procurando por ela. Tom, o auto-proclamado intelectual do lugar, coloca em votação se ela deve ou não ser acolhida pela comunidade, uma “*gente muito boa e humilde*”.

Após a votação, ela é aceita como parte de Dogville. Porém, para pagar a proteção e os contratemplos, ela deverá trabalhar para todos os habitantes do lugarejo, por uma quantia irrisória. Ela concorda e tudo parece ficar resolvido, com ela fazendo aquelas atividades que ninguém gosta de fazer, como cuidar de uma aleijada, de um velho, das crianças rebeldes de uma família, da roça, etc.

Grace adapta-se perfeitamente á situação, pois ela sempre acreditou que as pessoas são intrinsecamente boas e que, se lhes dermos oportunidades, serão capazes de se livrar da miséria e fazer grandes progressos. Esse seu *idealismo*, essa sua *fraternidade* têm sido, inclusive, a principal causa de suas discussões com o pai, apresentadas através de *flashbacks*. Tudo vai bem até que uma das crianças lhe pede que bata nela. Quando ela se recusa, a criança diz que, se ela não lhe castigar, ela dirá para a mãe que ela bateu nela. Ela se recusa a castigar a criança e esta conta para sua mãe a história mentirosa, como prometera. Tanto a mãe quanto outras senhoras do vilarejo acreditam (ou fingem acreditar) nas mentiras da criança. Um pouco após isso, ela começa a ser bolinada e é, mais tarde, estuprada, pelo homem a quem ajuda na plantação de laranjas. Como acontecera com a criança, o homem inventa uma história mentirosa, em que ela o seduzira, e tanto a mulher quanto outras senhoras do vilarejo acreditam (ou fingem acreditar) nas mentiras do homem.

Grace decide escapar de Dogville e se esconde na carroça que leva os produtos de Dogville para a cidade grande. No meio do caminho, o dono da carroça diz que os policiais estão vasculhando tudo e que ele ainda concorda em levá-la, mas que teria de ser recompensado de alguma forma, e a obriga a fazer sexo com ele para não denunciá-la. Após isso, ele volta para Dogville, onde ela passa a ser *prisioneira*, sendo *acorrentada na corrente do cachorro*, que é libertado (talvez desta cena é que venha o nome do filme, *Dogville*, cidade onde *as pessoas valem tanto quanto cachorros*). A partir daí, toda a cidade passa a ter o direito de estuprá-la e ela passa a trabalhar em dobro, sem nenhuma paga.

Finalmente, os habitantes de Dogville decidem delatar o paradeiro de Grace para um homem que se oferecera para pagar por informações sobre ela, deixando um cartão. Eles telefonam e logo apa-

recem vários carros de mafiosos, cheios de homens armados. Finalmente, descobre-se que o chefe dos mafiosos é o pai dela. Este fica bastante aborrecido com o fato de sua filha estar sendo tratada como um cachorro e lhe pergunta o que fazer com os habitantes de Dogville. Ela começa tentando eximi-los das suas culpas, dizendo que eles são vítimas de sua miséria e falta de horizontes e que eles tentam fazer o melhor possível, dentro das suas limitações. Então seu pai a questiona: – *Você realmente acha que eles fizeram o melhor possível dentro das suas limitações?* Grace pensa, relembra todos os sofrimentos por que passara, e finalmente vê a realidade. – *Não, eles não fizeram o melhor possível!* Mesmo com toda sua miséria, com todos seus percalços, eles poderiam ter se comportado de uma maneira melhor, mais humana. Ela vira-se para o pai e pergunta: – *Você realmente me concede o poder de fazer com eles o que eu quiser?* E o pai responde, com convicção: – *Sim*. Ela então responde, provocando uma *catarse* magnífica no público, que chora, grita, torce, participa vivamente da cena: – *Mate todos!* E todos são mortos pelos mafiosos, exceto Tom, que ela faz questão de matar ela mesma. E essa *morte da ilusão* da *fraternidade* e da *inclusão* acima de tudo, e o restabelecimento da *verdade inescapável do crime e castigo*, faz a platéia simplesmente *delirar*, numa reação de tal *engajamento* jamais vista, numa *catarse* digna da melhor tragédia grega.

Manderlay, continuação de *Dogville*, mas independente dele, lida com a *ânsia de libertação* e o *desejo de servir*. O filme começa com Grace e seus mafiosos chegando a uma fazenda em que, em pleno século XX, a *escravidão ainda impera*. Ela liberta os escravos, mas estes exigem que ela fique para ajudá-los a se adaptarem à nova situação. Ela concorda em ficar, mas os escravos simplesmente não sabem ser livres: acordam tarde, deixam de fazer suas tarefas, brigam entre si, enfim, um caos. Quando chega a época da colheita, a planta-

ção ainda não tinha sido iniciada e, com a chegada das chuvas, toda a colheita se perde. Um novo plantio é feito e a safra desta vez é muito boa e vendida com grande lucro. Durante a celebração, Grace se entrega a um dos ex-escravos e todo o dinheiro é roubado. Ela suspeita dos mafiosos, mas um jogador profissional lhe mostra que quem roubou foi o próprio escravo com quem ela dormira, viciado em jogo, e que perdera tudo para ele. O jogador profissional lhe entrega a maior parte do roubo, ficando apenas com uma comissão. Preso o ladrão, ele lhe confessa que fora ele quem estabelecera a continuidade da escravidão naquela fazenda, na qual *todos os escravos preferiam ser escravos a ser livres*, e que eles já tinham decidido que *ela seria sua nova senhora*. Ela se recusa a permanecer nesta situação sem solução e decide ir embora com seu pai, mas ele já partira, e ela resolve fugir, e parte sem rumo, em busca de um lugar em que miséria e a servidão não existam. O filme termina com imagens de racismo e de miséria, *como a culpar os dois lados, dominadores e dominados*.

O LÉXICO DO *HIP-HOP/RAP*: A QUESTÃO DOS NEOLOGISMOS POPULARES

Alexandre Melo de Sousa
UFAC

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo precípuo discutir a questão dos neologismos populares (as gírias) do *Hip-Hop/RAP*, especialmente no que se refere ao conteúdo léxico-semântico característico desse fenômeno lingüístico. Para atingir tal intento, selecionamos cinco letras musicais de 03 grupos de referido gênero: 02 do *Planet Hemp*, 01 do *Apocalipse 16* e 02 do *Racionais MC's* nas quais ficou evidente a estreita relação que há entre língua, sociedade e cultura.

Palavras-Chave:

Léxico, neologismos populares, gírias, *Hip-Hop/RAP*.

Considerações iniciais

É inegável o papel que a linguagem exerce na sociedade: é por meio dela que o homem se constitui sujeito, estabelecendo as diversas relações sociais e retratando o conhecimento de si próprio e do mundo (valores ideológicos e visões de mundo). Através da linguagem é possível reconhecer e diferenciar: a) os sujeitos dos diferentes agrupamentos, b) os estratos sociais a que pertencem os referidos sujeitos, c) o grau de escolaridade dos usuários, entre outros aspectos. Como asseveram Leite e Callou (2002: 07), “é um parâmetro que permite classificar o indivíduo de acordo com a nacionalidade e natu-

ralidade, sua condição econômica e social, é frequentemente usado para discriminar e estigmatizar o falante”.

Conforme Palhano (1958: 11), a língua é o veículo comum de interação entre os membros de uma comunidade, não importando a camada social a que pertencem. Acrescente-se, ainda, que, aqui devem ser considerados não só os aspectos sócio-econômicos, mas também os fatores étnico-culturais que são para condicionantes para o fenômeno da variação lingüística, que pode ser observada no léxico – integrante da língua em que se dão a realização e a transformação dos recortes culturais de uma sociedade.

A discussão aqui proposta repousa no sentido de apresentar um glossário a partir do léxico presente em cinco canções do gênero *Hip-Hop/RAP*; especificamente, os neologismos populares (gírias), de modo a verificar os aspectos sócio-culturais revelados no acervo selecionado.

Língua, léxico e cultura: relações

O homem como ser social utiliza-se de diferentes sistemas de linguagem para interagir com os outros indivíduos e com o mundo em que está inserido. Dentre esses sistemas, a língua torna-se fundamental uma vez que é através dela (linguagem verbal) que as demais linguagens são manifestadas e compreendidas, e, ainda, é por meio da língua que o homem cria as muitas representações da realidade, categorizando-a e nomeando os elementos que o cerca. E para nomeá-los, o homem utiliza-se das unidades lexicais (componentes do sistema lingüístico).

Pode-se afirmar, desse modo, que a estrutura da língua sofre a ação de seus usuários de acordo com as práticas (e os contextos) sócio-culturais em que eles estão inseridos, a saber: espaço geográfi-

co em que vivem, camada social (sócio-econômica) em que se enquadram, grupamentos humanos do qual fazem parte, faixa etária entre outros – características reveladas, especialmente, no léxico que utilizam. Afirma Biderman (1978: 139):

Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico de sua língua. Nesse processo em desenvolvimento, o léxico se expande, se altera e, às vezes, se contrai.

Esse processo possibilita que o sistema lingüístico configure-se como “veículo de novas representações que vão continuamente surgindo” (CARVALHO, 2006: 194). É assim que o léxico expande-se com formações novas que são produtos da criatividade lingüística e humana.

Estabelecida a relação entre língua e cultura, estudo lexical permitirá compreender os aspectos ideológicos e as visões de mundo de uma sociedade. Sobre as referidas relações, Isquierdo (2001: 91), em análise sobre o vocabulário dos seringueiros acreanos, afirma que a pesquisa do léxico regional, por exemplo,

pode fornecer, ao estudioso, dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida, à visão de mundo de um determinado grupo. Deste modo, no exame de um léxico regional, analisa-se e caracteriza-se não apenas a língua, mas também o fato cultural que nela se deixa transparecer.

Heterogeneidade lingüística: as variações e os níveis de linguagem

Quando Biderman (2001: 14) diz que “o léxico de uma língua natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade lingüística ao longo de sua história”, fica clara a relação estabelecida entre língua e sociedade. Como o acervo lexical é formado, usado, renovado dentro dos grupos sociais, tendo em vista suas necessidades comunicativas, a partir da análise dos itens léxicos que compõem esse acervo é possível observar o sistema de valores compartilhados pelos grupos, assim como as mudanças sociais e culturais: por isso é possível dizer que as formas lexicais são geradoras de “realidade” e “depositárias de riquíssimo potencial de informação, concernente aos valores do grupo que as criou” (BARBOSA, 2001: 34-35).

Assim sendo, num contexto social tão heterogêneo como o que é observado no Brasil, associado ao dinamismo inerente às línguas, de um modo geral, é perfeitamente natural que a linguagem possua como uma de suas características a heterogeneidade (ou variação) lingüística.

Essas diversidades lingüísticas – influenciadas por fatores estruturais ou sociais – podem ocorrer, segundo Mollica (2004: 12):

[...] nos eixos diatópico e diastrático. No primeiro, as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográficos; no segundo, elas se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais.

Segundo Preti (2003: 24), as variedades *diatópicas*, ou *geográficas*, são aquelas responsáveis pelos “*regionalismos*, provenientes

de *dialetos* ou *falares* locais”, e que conduzem à oposição linguagem urbana/linguagem rural.

Balizadas pelas linguagens urbana e rural podem, ainda, segundo o referido autor, ser verificadas outras variações motivadas seja pelo falante (ou grupo de falantes), seja pelo contexto de fala: as variações *diastráticas* ou *socioculturais*. Nesse caso, fatores como idade, sexo, nível de escolaridade, posição social serão as variantes responsáveis pela diversidade lingüística.

A variação pode, também, ser observada no uso da linguagem pelo mesmo falante. Nesse caso trata-se, como explica Preti (2003: 39):

[...] a dos níveis de fala ou registros, poderia também ser chamada de variedade estilística, no sentido de que o usuário escolhe, de acordo com a situação, um estilo que julga conveniente para transmitir seu pensamento, em certas circunstâncias. Poderíamos, então, falar em um estilo formal e um estilo coloquial ou informal, [...].

No presente artigo interessa-nos mais de perto a variação diastrática, já que nosso foco está em um tipo de linguagem especial criada e utilizada por um grupo de pessoas unidas por um estilo de vida ou comportamento social comum, e que apresenta uma variedade lingüística distinta da linguagem corrente. Essa variedade é marcada ou pela criação de novos itens lexicais ou pela nova acepção semântica atribuída a itens já existentes. Dessa forma, partimos do pressuposto que o desempenho lingüístico e o comportamento social estão perenemente relacionados de forma dialética.

Gíria: linguagem especial

Pelo que foi exposto até aqui, podemos afirmar que na formação e no estudo de uma língua é necessário levar em consideração a influência que os aspectos sociais – seja relacionados ao usuário, seja relacionados ao ambiente – exercem sobre ela, uma vez que a língua é produto e, ao mesmo tempo, veículo das experiências sociais. Em relação às abordagens léxicas, lembra Oliveira (2001: 109) que:

De um modo geral, podemos considerar como princípio o fato de que um vocábulo é aceito como elemento da língua, a partir do momento em que ele passa a exprimir todos os valores de um determinado grupo social e, sobretudo, satisfazer suas necessidades de comunicação.

Assim, a atuação social dos falantes favorece o surgimento de alterações e acréscimos à língua resultando na ampliação lexical por meio de vocábulos e expressões na linguagem “dita” comum, ou ainda o aparecimento de linguagens especiais utilizadas, restritamente, por determinados grupos sociais: as gírias.

As gírias, quanto ao seu uso, podem ser divididas em dois grandes grupos: a *gíria de grupo* e a *gíria comum*: na primeira categoria estão as relacionadas a “grupos sociais restritos, como por exemplo, os das organizações do crime, do tóxico e da prostituição” (PRETI, 1984: 11).

Na segunda categoria, segundo o autor, estão as que são de uso da sociedade em geral, utilizadas como recurso de expressividade, como no caso da linguagem obscena.

No tocante ao caráter expressivo da gíria, Preti (2000a: 219) diz que seu uso

[...] conduz a um espírito de irreverência, de intimidade, de aproximação maior entre os interlocutores, o que vem a facilitar certas situações de comunicação. Trata-se de uma forma de aliviar a tensão conversacional e atender a nossos interesses interacionais.

O surgimento da gíria, “como fenômeno de grupo restrito”, conforme Preti (1999: 38), é consequência da dinâmica social e linguística. Segundo o autor, são três as características inerentes à gíria: *dinamismo, mudança e renovação*. Em outra obra, assim Preti (2000b: 67) assim descreve a trajetória da gíria:

[...] perdida a sua condição de signo de grupo, elemento identificador, que faz parte do processo de auto-afirmação do falante no grupo social, a gíria se dilui na linguagem comum. A rigor, nessa etapa, na sua condição de vocabulário não marcado, a gíria poderia mesmo ser simplesmente classificada de linguagem comum.

No caso da gíria comum, à medida que os demais níveis sociais passam a utilizá-la, embora conservando traços característicos de “inadequação”, sua relação com o eixo diastrático vai, paulatinamente, sendo perdida. Como Santos (2007: 08) exemplifica:

Um bom exemplo é o vocábulo presunto o qual em sua origem era uso exclusivo de pequenos grupos marginais e, atualmente, figura no léxico do senso comum. Contudo, pode-se perceber que a palavra ainda apresenta algumas restrições de uso. Soaria estranho ouvir um professor universitário dizer “o presunto vai ser velado à noite”.

Gírias: neologismos lexicais populares

Segundo Carvalho (2006: 191), a neologia lexical pode ser assim definida:

A neologia lexical é o estudo da criação de palavras ou conjunto de palavras, de sua produção e aparecimento, num momento dado da história da língua. Isto conduz, evidentemente à análise do contexto sociolinguístico. Mas, para que o uso do neologismo se torne efetivo, é preciso que, além das pressões sociais, o sistema linguístico esteja apto a absorvê-lo.

A criação neológica, como explica a referida autora, é de suma importância para a revitalização do acervo lexical de uma língua, uma vez que o léxico reflete e acompanha as mudanças sociais e culturais humanas. No dinamismo inerente à língua pode-se observar não apenas o desaparecimento de formas velhas e o surgimento de novas, mas também mudanças relacionadas entre formas e conteúdos. “Qualquer extensão no significado de uma forma, envolve uma redução correspondente no significado das que dela dependem” (CARVALHO, 2006: 194).

O estudo do neologismo, dependendo do enfoque (prescritivo ou descritivo), apresenta conceitos e classificações que acabam por distinguir dois tipos neológicos: o conceptual e o formal.

No primeiro caso, teríamos uma nova acepção que se incorpora ao campo semântico de um significante ou mesmo através de uma conotação nova dada a uma palavra. Neste caso temos como exemplos atuais, *linkar*, *bombado*, *ficar*, para significar ligação sexual sem compromisso.

O neologismo formal constitui uma palavra nova introduzida no idioma, podendo ser vernáculo ou estrangeiro (CARVALHO, 2006: 195).

As gírias – neologismos populares –, por exemplo, têm sua origem motivada, ou pela busca de uma maior expressividade na linguagem, ou para dificultar a decodificação da linguagem por aqueles que não fazem parte do grupo que as utiliza.

Sobre a gênese e evolução da gíria, vale citar Rector (1975: 14):

É onde vida e língua se conjugam numa unidade dependente e indivisível. As palavras nascem por acaso e se desenvolvem nos mais variados sentidos. Do mesmo modo, desaparecem. Nascem na rua, nos afazeres cotidianos. Nesse vai e vem que se transforma num nervosismo criador e como surgem por acaso, nem todas chegam à maturidade. Muitas morrem antes de adquirir força que lhes permita sobreviver por sua própria conta.

A gíria pode ser caracterizada por: a) léxico próprio – *biba* (homossexual); b) alteração fonética – *rapá* (rapaz); e c) modificações intencionais, em que há interferência da criatividade, diferentemente do dialeto regional, cujas modificações são naturais – *profe* (professor).

Para finalizar a presente seção, damos a palavra a Carvalho (2006: 201):

As palavras dos diversos falares especiais, penetrando na língua padrão, popularizam seu emprego, em sentidos metafóricos. As transformações linguísticas, que nos vêm do povo, do uso, assim como as transformações sociais, escapam ao nosso governo e vontade, pertencem ao domínio do inconsciente. Nas criações populares, o valor semântico normal é desprezado e a

palavra é usada em associações que valorizam seu emprego no contexto.

Sobre o *corpus* e os procedimentos de construção do glossário

Do corpus

Como explicitamos anteriormente, neste estudo analisaremos o léxico de cinco composições de grupos de Hip-Hop e de RAP brasileiros, focalizando, especialmente, os neologismos populares (as gírias). O Quadro 01 a seguir apresenta os títulos das canções selecionadas para este estudo e a identificação dos grupos que as interpretam; e na coluna central indicamos as legendas que serão utilizadas no glossário para a identificação da composição da qual (ou das quais) foram extraídos os termos ou expressões que compõem o referido glossário:

Quadro 01: composições selecionadas (e seus respectivos intérpretes)

COMPOSIÇÕES	LEGENDA	INTÉRPRETES
<i>Mantenha o respeito</i>	C01	Planet Hemp
<i>Muita treta</i>	C02	Apocalipse 16
<i>Não compre, plante!</i>	C03	Planet Hemp
<i>Negro drama</i>	C04	Racionais MC's
<i>O diário de um detento</i>	C05	Racionais MC's

Fonte: Pesquisa direta

De uma maneira geral, as letras das canções dos referidos estilos (*Hip-Hop* e *RAP*) caracterizam-se por seu caráter informativo-

descritivo da realidade social das periferias, favelas, presídios; e denunciativo. Said (1992: 13) assevera que:

[...] as histórias estão no cerne daquilo que dizem os exploradores e os romancistas acerca das regiões estranhas do mundo; elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma história própria deles.

O conteúdo desses textos geralmente propõem uma inserção social radical e revolucionária, e trazem questionamentos e protestos contra a realidade política vigente. Essa é uma marca importante presente nas letras do *Hip-Hop* e do *RAP*: a focalização da realidade local nas narrativas desenvolvidas nas canções. Conforme Andrade (1997: 182):

[...] os Hip-Hoppers têm uma localização territorial mais forte, a área, e isso traz um laço maior com a comunidade, é a cultura da rua no bairro, o que encerra um grande poder de transformação para a própria comunidade.

Da construção do glossário

A macroestrutura do glossário foi definida a partir da caracterização, e conseqüente divisão, dos tipos de gíria apresentada por Carvalho (2006: 201). Assim, distribuimos o léxico selecionado em três grupos: a) léxico (ou expressão) próprio; b) alteração fonética; e, c) modificações intencionais.

Quanto à microestrutura, os verbetes foram assim organizados: *termo de entrada* + (definição) + [código que indica o(s) texto(s) de onde foi(foram) extraída(s) a(s) ocorrência(s)].

Glossário

a) léxico (ou expressão) próprio
171 (mentira, fato enganoso) [C03]
acerto de contas (vingança) [C05]
área (espaço “demarcado” por um grupo) [C02]
arrastão (grupo de pessoas que se unem para praticar determinada ação) [C02]
assinar um cento e vinte e um (responder judicialmente por homicídio) [C05]
bacana (aquele pertencente a uma classe social superior) [C04]
chapado (drogado) [C01]
chupeta (sexo oral) [C05]
cuzão (aquele que tem, ou acredita ter, poder) [C04]
de fé (que possui credibilidade) [C04]
demorar (no momento certo) [C04]
erva (maconha) [C03]
fazer fumaça (fumar ‘maconha’) [C01]
fudido (adjetivo usado para indicar a pessoa em péssima situação) [C04]
gueto (favela, comunidade) [C04]
ir pruma gelada (morrer) [C01]
leão (presidiário) [C04]
mano (parceiro, amigo) [C02]
meter marra (agir como) [C02]
mil fita (muita bagunça) [C04]
milho (vacilo) [C04]
mococa (lugar perigoso, geralmente utilizado para cometer homicídios) [C05]
morar (entender) [C04]

morro (favela) [C02]
negro drama (situação muito ruim; um indivíduo negro que vive um drama) [C04]
pagar de otário (proceder como ingênuo, bobo) [C02]
país das calças bege (cemitério) [C05]
pegar de gatão (sentir-se superior) [C05]
playboy (indivíduo que pertence a uma camada social superior) [C02]
pó (cocaína) [C05]
pôr as barbas de molho (ficar atento, tomar cuidado) [C01]
pretinho (indivíduo negro) [C04]
preto (indivíduo negro) [C04]
puta ganso (aquele que está marcado para morrer) [C05]
quebrada (determinado lugar) [C05]
quiaca (problema, complicação) [C05]
rango (comida) [C05]
sangue-bom (indivíduo do bem, pessoa legal) [C03]
se garantir (ser competente para) [C03]
se ligar (ficar atento, prestar atenção, tomar cuidado) [C01]
selva (presídio) [C04]
sentir o drama (colocar-se em dada situação, geralmente, ruim) [C04]
treta (situação problemática, confusão) [C02]
trombar (encontrar-se com alguém) [C05]
truta (parceiro, amigo) [C04]
vich (interjeição que indica surpresa ou decepção) [C02]
zorra (confusão) [C04]

b) alteração fonética
cupadi /compadre/ (compamheiro) [C03]

mermão /meu irmão/ (amigo, parceiro) [C03]

pruma /para uma/ v. ir pruma gelada [C01]

c) modificações intencionais

cê /você/ (pronome de tratamento) [C03] [C05]

mina /menina/ (garota, mulher) [C02] [C05]

rapá / rapaz/ (tratamento usado para indivíduos do sexo masculino) [C01]

Considerações Finais

Procurou-se enfatizar, neste trabalho, como as unidades léxicas atualizam-se, articulando-se no interior das práticas lingüísticas por meio dos interlocutores possuidores de saberes sócio-culturais compartilhados.

Também se discutiu a respeito das criações neológicas populares – as gírias – e sobre elas, viu-se que dois são os principais motivadores interferentes no processo de criação: a) a busca pela maior expressividade da linguagem e b) a função criptológica, ou seja, essas criações têm a intenção de serem decodificadas apenas pelos membros que fazem parte do mesmo grupo.

Expostos os fundamentos teóricos, apresentou-se um glossário, cujos itens léxicos foram extraídos de cinco letras musicais do *Hip-Hop/RAP* – estilos musicais que se caracterizam pelos aspectos de informação/descrição e denúncia das mazelas sociais e políticas presentes em suas composições; e ainda, pela linguagem utilizada em suas letras, que busca aproximar, ao máximo, da linguagem de seu público alvo.

Por fim, por meio da organização do glossário pôde-se verificar que, dentre os tipos de gíria, prevaleceu a que ocorre com léxico (ou

expressão) próprio. Vale ressaltar, ainda, que a maioria, apresentou mudança de sentido.

Assim, ficou claro que os interesses e as características peculiares a um grupo refletem-se no próprio conjunto de expressões lingüísticas por ele utilizado. O sistema lexical de um grupo, portanto, “denuncia” particularidades de sua organização social. Como bem caracteriza Sapir (1965: 45), “O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como um complexo inventário de todas as idéias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção de uma comunidade”.

Referências bibliográficas:

- ANDRADE, Elaine Nunes. Do movimento negro juvenil a uma proposta multicultural de ensino: reflexões. In: Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas. Coleção Novos Toques. Salvador: Programa A Cor da Bahia, 1997.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Da neologia à neologia na literatura. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (orgs.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- _____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (orgs.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.
- CARVALHO, Nelly Medeiros de. A criação neológica. In: Revista Trama, 2(4). Cascavel – PR: Edunioeste, 2006.
- ISQUERDO, Aparecida Negri. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (orgs.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

- LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. Como falam os brasileiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.
- OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (orgs.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.
- PALHANO, Herbert. A língua popular. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1958.
- PRETI, Dino. A gíria e outros temas. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- _____. Gíria: um capítulo da história social da linguagem. In: BARROS, K. de. (org.). Produção textual – interação, processamento, variação. Natal: EDUFRN, 1999.
- _____. Transformações do fenômeno sociolinguístico da gíria. In: Revista da ANPOLL, n. 09, 2000a.
- _____. Dicionários de gíria. In: ALFA, 2000b.
- _____. Sociolinguística: os níveis de fala. São Paulo: EDUSP, 2003.
- RECTOR, Monica. A linguagem da juventude. Petrópolis: Vozes, 1975.
- SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo. Tradução: Denise Bottman. S. Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1992.
- SANTOS, César Augusto dos. Perspectivas de delimitação da gíria no português brasileiro e sua marcação nos dicionários. In: Revista voz das letras. n. 06. Santa Catarina: Universidade do Contestado, 2007. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/index.php>. Acesso em 16/11/2007.

SEXUALIDADE E PREVENÇÃO DE DST / AIDS: A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO DISCURSO GOVERNAMENTAL

*Alice Moraes
Fernanda Orphão
Marília Tapajóz
UERJ*

*Bruno Deusdará
CEFET-RJ/UERJ*

Resumo:

Neste artigo, analisamos os modos de produção de sentido em campanha de prevenção de DST/AIDS promovida pelo Ministério da Saúde. Sustentando a idéia de que a leitura mobiliza saberes de diferentes ordens: lingüístico, históricos, enciclopédicos, genéricos (Mingueneau, 2001), como referencial teórico apontamos as reflexões de Rocha (2006), acerca da metáfora da circulação de sentido, e as de Bakhtin (2000), a respeito da problemática do dialogismo. Nossas análises têm permitido perceber a importância da articulação de elementos de naturezas diferentes, apontando para a impossibilidade de sustentar fronteiras rígidas entre o lingüístico e seu entorno.

Palavras-Chave:

análise do discurso, sexualidade, enunciação.

Introdução

Neste artigo, tratamos de um assunto polêmico sobre o qual circulam muitos discursos, tais como textos científicos, sermões religiosos, piadas, conversas informais, anúncios publicitários, textos literá-

rios, letras de música, sessões de análise, entre tantos outros. Diríamos assim que muitos são os discursos que, em nossa sociedade, tematizam a sexualidade.

Tema sempre presente em diferentes esferas da vida humana, a questão da sexualidade é atravessada por valores e práticas considerados válidos a partir de sistemas de referência tão distintos como o religioso, o científico, o cultural, o político, o econômico. Em uma sociedade de base judaico-cristã como a nossa, os sentidos que circulam em torno da referida questão e de suas práticas transitam entre o prazer e o pecado, a libido e a perversão.

A constatação de que a temática aqui tratada circula por diferentes contextos em momentos diversos de nossa sociedade parece dialogar com as reflexões foucaultianas, segundo as quais, antes de se imaginar que, nas sociedades ocidentais, a sexualidade teria sido reprimida, interdita, caberia perceber que muitos sentidos se têm produzido em torno dessa questão, compondo campos de saber tão diversos como o pedagógico, o religioso, o jurídico e o médico. Tais campos constituem-se por certos exercícios de poder, produzindo modos de subjetivação (Foucault, 1990).

Com efeito, a sexualidade é assim compreendida como um objeto historicamente constituído, correlato de práticas e de seus efeitos de sentido.

A esse respeito, ao discutir os eixos de seu projeto de uma história da sexualidade, Foucault afirma:

O próprio termo 'sexualidade' surgiu tardiamente, no início do século XIX. (...) O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da

reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apóiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. Em suma, tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se um 'experiência' tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma 'sexualidade' que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções. (FOUCAULT, 1990: 9-10)

Encontramos nessas palavras inspiração para considerarmos que debates como o que se refere à liberação sexual, por exemplo, não apenas colocam em questão certos valores, mas dão pistas das condições sócio-históricas de emergência dos próprios discursos e dos lugares a partir dos quais é possível falar da sexualidade, polemizar com um silenciamento aparente, debater sua liberação. Estamos com isso querendo dizer que, ao privilegiarmos textos que tematizam essa questão, não estaremos diante apenas do que é possível dizer sobre esse tema, em um dado momento, no seio de determinada sociedade, mas sim de como tais práticas de linguagem ganham consistência, em um certo tempo e lugar.

Neste artigo, centraremos nossas análises em textos de uma campanha publicitária de prevenção a DST/AIDS realizada pelo Ministério da Saúde. Considerando o que vimos discutindo sobre as

polêmicas que constituem a temática da sexualidade, esta proposta de analisar os modos de produção de sentido de uma campanha oficial de prevenção a DST/AIDS é motivada a partir do seguinte questionamento: que modos de falar sobre a prevenção dos riscos de contaminação por DST/AIDS aos jovens nos dão pistas de um duplo desafio a ser enfrentado pelo discurso oficial – deve ser claro o suficiente para atingir seus objetivos e, simultaneamente, situar-se no lugar, supostamente esperado, de mediador entre diversas outras instituições com pontos de vista particulares?

Em consonância com a referida motivação, oferecemos a seguir ao leitor um divertido jogo de quebra-cabeças no qual cada peça – as diversas competências, gêneros de discurso, discurso, circulação de sentidos, dialogismo e outras – vão apresentando certos modos de apreender essa complexa rede de produção / circulação de sentidos que é o discurso. A metáfora das peças de um jogo pretende dar visibilidade não a uma estrutura previamente definida, mas sim a uma dinâmica que está sempre por se constituir. A cada lance, novas (e outras) possibilidades entram em cena, atualizando relações sempre provisórias entre seus elementos.

Campanhas de prevenção de DST/AIDS: o dizer das práticas de sexualidade no discurso oficial

Neste item, situamos o leitor em uma descrição da peça publicitária a ser analisada. Ao descrever o material em discussão, apontaremos alguns aspectos a respeito da delicada condição de tomar a palavra para fala das práticas de sexualidade a partir do discurso governamental. Algumas das questões que norteiam a descrição aqui apresentada e as análises explicitadas nos próximos itens são as seguintes: como dirigir-se especificamente aos jovens falando a toda a

população, simultaneamente? Como recomendar certas práticas de sexualidade mediando a relação com valores dos diferentes grupos sociais, observando as divergências (ou mesmo oposições) entre esses grupos?

Diversas têm sido as polêmicas em torno de materiais publicitários desse tipo, já que recomendar o uso de seringas descartáveis, por exemplo, acaba por pressupor a manipulação de substâncias consideradas ilegais. No caso da campanha em análise, orientar aos jovens o uso de preservativos, em campanhas, fazendo referências, ainda que implícita, ao período do pré-carnaval, significa, de certo modo, reconhecer práticas sexuais que alguns grupos sociais esforçam-se por condenar. Por outro lado, silenciar diante de tais circunstâncias pode configurar omissão por parte do poder público ao não tratar de assuntos relativos às políticas públicas de promoção da saúde. Assim sendo, passaremos à descrição do material analisado, chamando a atenção do leitor para a delicada tarefa de tomar a palavra nas circunstâncias aqui apontadas.

A peça publicitária em análise é constituinte de uma campanha pela prevenção das DSTs / AIDS veiculada pelo Ministério da Saúde em parceria com o Governo de Sergipe durante o período do pré-carnaval, em 2006, na cidade de Aracaju. Através dela poderão ser percebidos os mecanismos utilizados pela voz oficial para orientar o uso do preservativo masculino, conhecido amplamente como “camisinha”, de modo a atenuar a questão implícita do estímulo a prática sexual, pois falar do uso do preservativo pressupõe esta outra idéia.

O governo de uma localidade é uma entidade cujas responsabilidades são prescritas nos termos da legislação vigente no que tange às políticas públicas de promoção da saúde e do bem-estar social. Muitas dessas responsabilidades, consideradas deveres do Estado, foram conquistadas por setores da sociedade civil organizada em

associações, sindicatos, entidades estudantis e dos movimentos sociais, entre outros organismos, tornando tais deveres do Estado direitos que passam a configurar o exercício da cidadania.

Conclui-se, portanto, que esses deveres a que vimos os referindo, como direitos conquistados através de lutas sociais, inscrevem para o governo a tomada da palavra como mediação dos valores e interesses diversos. No entanto, é preciso salientar que essa posição de mediação não se exerce como fato, mas, antes, como um projeto, que, em certa medida, atravessa e constitui a legitimidade do governo ao tomar a palavra e dizer da sexualidade. Cabe ressaltar ainda que esse desejo de legitimidade que se materializa na tentativa de assumir posição de mediação não corresponde a chegar a ocupar o “ponto médio” de uma sociedade, ou seja, não corresponde a falar a partir do ponto em que as diferentes visões de mundo se neutralizam. Bem ao contrário, esse projeto de assumir a posição de mediação se constitui das lutas históricas nas quais irrompem os diferentes grupos sociais. O Estado, portanto, não paira sobre as disputas, antes intervém nos conflitos históricos que compõem todo o tecido social, na disputa de hegemonia.

Ora, se rejeitamos uma concepção representacional da linguagem, ou seja, não consideramos que a dimensão linguageira não apenas reflete os conflitos que se dariam em seu exterior, mas antes que a linguagem atravessa os diferentes níveis de constituição do social, vemos que, ao tomar a palavra para dizer da sexualidade, de algum modo, esse projeto de assumir uma posição de mediação ganha materialidade.

O discurso governamental no contexto publicitário apresenta-se como uma manifestação que une os atributos de uma publicidade às responsabilidades concedidas ao governo tornando possível reconhecer o caráter de grande exigência que surge desta nova instância que

demanda tanto a grande circulação de informações quanto o respeito às diversas classes que terão um possível contato, mas que não constituem o público-alvo da enunciação.

Feitas essas observações preliminares acerca dos conflitos que parecem configurar o lugar de fala a partir do qual o discurso oficial se inscreve, passaremos à descrição do texto da campanha publicitária.

Neste caso específico, recorremos a uma seqüência de três *outdoors* que foi apresentada em diversas regiões do estado na qual estavam figuravam os seguintes textos: “Mão na mão”, “Mão naquilo”, “Isso naquilo”. Cada uma dessas frases encontrava-se em um dos *outdoors*, dispostos na ordem aqui apresentada. No último deles, com letras menores, apresentava-se, além da frase “Isso naquilo”, o seguinte texto: “Tirou o abadá, bota a camisinha”. Nesse mesmo *outdoor*, havia a representação de um pacote de preservativos masculinos (as camisinhas) entre os termos “isso” e “naquilo”. Ressaltam-se ainda cores intensas (rosa, verde e amarelo, juntamente com as camisinhas coloridas), a disposição física das peças e suas formas de visão, que se ligam diretamente à captação da atenção do co-enunciador e enfatizam a temática em questão. As cores fortes e alegres remetem ao tema carnavalesco e festivo dos confetes e serpentinas. Tais cores podem ainda produzir uma leitura interessante, na medida em que se observa a composição de verde e amarelo, muito identificada com a bandeira brasileira, e de um rosa, com tonalidade bem próxima ao vermelho, pode remeter à cor que caracteriza a campanha de combate à AIDS.

A disposição da publicidade em três segmentos parece representar a gradação de ações numa relação afetiva entre das pessoas, fazendo referência às etapas que caracterizariam a troca de carinhos numa relação sexual. O pedestre ou motorista, ao passar por essa

seqüência de *outdoors*, terá plena aproximação com o estilo “passo a passo” criado pelo esquema das três unidades, reforçando o entendimento e o poder de expressão do enunciado. Com isso, observa-se que “o discurso é uma organização situada para além da frase” (MAINGUENEAU, 2001: 52). Ou seja, o discurso difundido pela campanha apresentada é formado não só pelas expressões, mas também pelas cores, pela diagramação e até pelos sentidos implícitos nas expressões. Todo esse conjunto forma uma unidade completa essencial para uma eficaz produção de sentido naquele que está perante a propaganda.

A primeira peça do jogo – a metáfora da circulação de sentidos

Neste item, apresentaremos um dos fundamentos que caracterizam uma perspectiva discursiva: a idéia de que os sentidos não residem na materialidade lingüística em sentido estrito. Tal concepção vem pôr em xeque os modelos de leitura como decodificação, em favor da compreensão de que os sentidos emergem de uma complexa articulação entre o lingüístico e seu entorno. Assim, rejeitando a concepção segundo a qual a leitura dependeria da apreensão dos significados de cada uma das unidades, seria preciso considerar a interpretação como atividade de produção de sentidos, situada social e historicamente.

A situação hipotética pretende ilustrar a indissociabilidade entre o lingüístico e seu entorno apresentada anteriormente: se um leitor vê um anúncio de venda de carros nos classificadores com um telefone logo abaixo, sente-se totalmente à vontade para discar aquele número e pedir informações sobre o veículo. Já quando, em um texto literário, o co-enunciador vê um trecho com o mesmo tipo de estrutura,

não se sentirá tão à vontade, pois este saberá que se trata de algo ficcional, que utiliza recursos do cotidiano para gerar identificação com a realidade dos leitores. Em outras palavras, diversos fatores como o tipo de discurso, local, momento, co-enunciador, enunciador e meio atuarão na constituição do sentido de um texto.

Admitir a idéia de que os sentidos circulam no tempo e no espaço torna-se então indispensável, haja vista que a contextualização da propaganda é essencial para sua apreensão em termos globais. Toda essa estrutura diferenciada não alcançaria os mesmos resultados, nem seria vista da mesma maneira, caso tivesse sido divulgada no período natalino no Canadá em 1950. Seguiremos, então no decorrer deste trabalho, a noção de que “(...) não existe discurso senão contextualizado”, pois “sabemos que não se pode verdadeiramente atribuir sentido a um enunciado fora do contexto; o ‘mesmo’ enunciado em dois lugares distintos corresponde a dois discursos distintos” (MAINGUENEAU, 2001: 54).

É essencial, com isso, apresentar o contexto de realização da campanha. A veiculação ocorreu no ano de 2006 durante o mês de janeiro enquanto acontecia uma festa de carnaval fora de época, o pré-carnaval de Sergipe. Foi este momento de verão, férias, e principalmente “paquera” que motivou o desenvolvimento de uma campanha de promoção de saúde / prevenção de doenças sexualmente transmissíveis bem-humorada e criativa.

O fato de a veiculação ocorrer em um local e momento específicos, em que as festas de carnaval são muito populares e difundidas, atenua uma possível tensão entre pontos de vistas distintos. Dessa forma, estamos considerando que o maior ou menor grau de polêmica gerado em torno desse tipo de campanha, tal como apontamos nas discussões anteriores, parece ser motivada, entre vários outros aspectos, por um saber partilhado entre os diversos grupos sociais de um

certo modo de vivência do carnaval por parte dos jovens. Parece, portanto, haver uma tolerância maior quanto a esse tipo de propaganda em tais circunstâncias do que em outros tipos de comemorações, sobretudo as de cunho religioso, como natal, por exemplo.

Rocha (2006) trata da questão da circulação dos sentidos, que vai contra a suposta estabilidade dos mesmos. É crucial, neste caso, perceber que uma palavra não é pontual, e não se refere exatamente a um fator do mundo. O princípio da representação gera até mesmo uma perda de conteúdo, posto que a abrangência da linguagem é o que demonstra todo seu poder. Entender a suposta estabilidade da língua como ilusória seria mais interessante, pois contribui para desfazer visões ingênuas que acabam frequentemente alimentando a crença de que, de fato existe, uma diferença bem demarcada entre denotação e conotação. Não é mais válido, portanto, colocar estes dois aspectos em extremidades opostas considerando a existência de algo central e marginal, isto é, um sentido primeiro e outros que se agregam a ele. Uma palavra apresenta um sentido constituído pelo espaço e pelo tempo, daí sua gama de possibilidades através de um contexto. Como destaca Rocha através das palavras de Bakhtin:

Não há um 'sentido em si'. O sentido só existe para outro sentido... Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. (ROCHA, 2006: 203)

Mais uma peça – o discurso e seus gêneros

A noção de gêneros do discurso representa um ponto muito importante para nossa análise, visto que é através dela que se pode compreender como um discurso se relaciona com sua natureza comunicacional, constituindo algo que supera os limites da frase, concebendo a linguagem como dimensão que se inscreve em condições específicas de produção e recepção, ou seja, em um determinado contexto.

Os gêneros discursivos são uma ferramenta que possibilita grande capacidade de expressão a partir de certo acabamento, pois estabelecem grupos de enunciados com características, em certa medida, estabilizadas que, uma vez compartilhadas, não precisarão ser explicitadas novamente. Desse modo, pela noção de gêneros do discurso podemos apreender a complexidade que envolve o ato de tomar a palavra.

Como afirma Bakhtin (2000), os gêneros do discurso representam ainda um fator de economia cognitiva, na medida em que, ao compartilharmos saberes prévios que correspondem aos lugares que se inscrevem para os interlocutores, por exemplo, temos acesso às expectativas partilhadas sobre troca de turnos em uma conversa informal ou em uma apresentação de trabalho em eventos acadêmicos. Isto não significa dizer que os gêneros do discurso representem proibições de usos ou silenciamentos, antes trata-se de coerções que nos convocam a certas práticas. A subversão dessas normas esperadas poderá ser compreendida como desconhecimento ou protesto por parte do interlocutor.

Assim, cada enunciado deve ser compreendido como produto social e lingüístico, como portador de valores culturais, humanos, ideológicos, estéticos e

morais, como reflexo de uma época concreta e como possibilidade de comunicação com seres próximos ou distantes no tempo e no espaço, resultados de atividades lingüísticas, com pistas que representam conhecimento acumulado de ambas as partes da interlocução (GIORGI e DEUSDARÁ, 2007: 15)

Conhecendo um gênero, passa-se a demandar menos tempo para a compreensão de determinado texto. Dispensa-se assim a necessidade de apreensão do significado de cada um dos termos, como pressupõem certos modelos de leitura. A compreensão, de acordo com a perspectiva enunciativa assumida por Bakhtin, não pode ser caracterizada como um ato passivo de recepção / decodificação. Ela é já, em certo grau, uma resposta.

No caso específico da campanha analisada, por exemplo, é possível inferir certas características básicas a respeito de como se apresenta o enunciador governamental em uma publicidade, com base em conhecimentos prévios sobre o gênero. Sabemos que, inicialmente, não há a intenção de vender qualquer produto, mas sim de induzir ou estimular um determinado comportamento social para o bem-estar – nesta situação em particular, o uso do preservativo para a prevenção de DST.

De maneira geral, pode-se perceber que as aparições do governo neste contexto estão, na maioria das vezes, relacionadas a campanhas como as já mencionadas, que acabam por receber um toque de autopromoção implícita e outros casos de autopromoção explícita. Há uma certa distância, portanto, entre o discurso publicitário de uma entidade particular e de uma pública, posto que, nas condições mais comuns, o lucro é um fator que determina a diferença na postura de cada um destes. Entretanto, seja a influência de um comportamento

para o bem-estar social ou de um comportamento de compra, a argumentação continua presente intensamente em ambos os casos, o que marca e os mantém em um mesmo grupo.

Vale ressaltar, a esta altura, que esses gêneros não são algo pré-determinado, pelo contrário, o que os torna algo muito interessante é justamente o fato de se movimentarem e surgirem de acordo com as necessidades de um enunciador e de um momento, e, além disso, de dialogarem sempre com produções anteriores. Isso porque, ao compreendermos algo, não absorvemos o mesmo conteúdo que outro indivíduo. Cada grupo possui uma bagagem extensa e diferenciada de conhecimentos e experiências que permitem associações e compreensões diferentes. É natural que as idéias sejam retidas e desenvolvidas com o passar do tempo, por isso, afirmamos que nada é totalmente inédito, e que os discursos recém-criados dialogam com outros anteriores a ele. Um discurso se estabelece em cima de outras produções, e assim vão surgindo sempre novidades. Essa é uma das propostas do dialogismo de Bakhtin analisado por Flores e Teixeira (2005), assunto bastante discutido e polemizado entre os estudiosos da linguagem.

É exatamente isto que acontece com a publicidade por nós analisada, pois além de já ser reconhecida por seu gênero, e por estar mesclada ao fato de ser a manifestação de uma voz oficial, ou seja, uma nova forma de aparição, também estabelece contato e diálogo com conhecimentos e discursos desenvolvidos anteriormente sobre o mesmo tema, seja se opondo, se colocando a favor, ou tentando se isentar de assumir uma posição partidária no assunto, simulando uma *imparcialidade* impedida pelo fenômeno da polifonia.

Cabe, agora, a colocação de que o já discutido desafio de se portar no gênero publicidade como uma autoridade governamental é melhor esclarecido através do conceito de gênero de discurso e dia-

logismo. Defendemos tal afirmação a partir da comprovada possibilidade de reconhecer que há uma estrutura particular ao gênero com o qual trabalhamos que coloca o governo em uma situação delicada ao abordar um tema polêmico por essa via de comunicação social. O dialogismo ratifica a questão, por permitir que seja reconhecida a inter-relação existente entre os diversos discursos que se formam relacionados uns aos outros, e que, no nosso caso em especial, demonstra que por conhecer os discursos contrapostos, é trabalhado o assunto de forma programada para que palavras descuidadas – atravessadas por diversas vozes involuntárias e outros discursos – não atinjam os demais.

Trabalhar o tema das doenças sexualmente transmissíveis por métodos de alta difusão e grande capacidade de persuasão – características do gênero – pode se tornar algo perigoso, se mal elaborado, em uma sociedade majoritariamente cristã – linha religiosa que se opõe ao uso de preservativos devido a crenças próprias.

Conhecendo o típico discurso do jovem – alvo da campanha em questão –, e o da Igreja Católica, por exemplo, é possível captar o desencontro entre os dois e, conseqüentemente, a dificuldade, ou até mesmo a impossibilidade, de colocar-se no intermédio destas posições. Mas há ainda uma série de peças que atreladas aos gêneros viabilizam e ajudam a amenizar os desafios impostos a tal posicionamento, e isso é o que veremos a seguir.

Peças-chave: as diversas competências

Quatro peças valiosas

A compreensão de um determinado enunciado está intimamente ligada ao conhecimento que adquirimos ao longo de vivências pessoais. Isso porque é através da competência comunicativa que é possível

vel apreender e produzir as mais diversas enunciações, dentro das múltiplas ocorrências, ou seja, das distintas situações em que uma pessoa pode estar inserida – como em uma conversa em um banco ou em um restaurante, por exemplo.

A partir desta dimensão – competência comunicativa – surgem as demais. A competência genérica é um fator indispensável na interpretação dos variados modos de se apresentar um discurso. O que permite essa noção é a ação de se “portar como convém nos múltiplos gêneros de discursos” (Maingueneau, 2001: 43). Isso equivale à identificação do leitor dos gêneros existentes, ainda que nem todos sejam dominados por eles. Por isso, o co-enunciador da propaganda consegue identificar uma posição do governo naquele tipo de enunciado, sabendo que não remete nem ao ato de fazer sexo nem ao de vender camisinhas – ainda que estejam ligados, mesmo que não intuitivamente. Daí a posição do co-enunciador em seu determinado papel, sendo ele responsável a compreender o enunciado segundo seus conhecimentos e dentro de certos limites.

A competência lingüística é outro fator muito relevante que equivale ao domínio da língua em questão. A partir de tal noção o leitor pode vir a interpretar os vocábulos e também as partes maiores – frases ou textos – do conteúdo a ser visto. Esta, juntamente com a competência enciclopédica, forma a base do bom domínio das competências de um leitor, que captará melhor o conteúdo se souber como utilizá-las bem.

A competência enciclopédica corresponde ao conhecimento de mundo do leitor. Essa competência é a informação necessária para conseguir apreender melhor os enunciados, visto que sua “bagagem” ajuda a compreensão. Como na propaganda aqui analisada, os pronomes “isso” e “aquilo” remetem não a qualquer elemento, mas sim a um determinado, devidamente identificado pelo leitor graças ao seu

conhecimento de expressões cristalizadas, mas veremos isso mais a fundo a seguir. Esse tipo de competência aumenta de acordo com a vivência de cada um e é enriquecido pelo exercício pleno da comunicação, seja através da escrita ou da fala.

É por meio dessas competências que é possível realizar uma melhor análise dos enunciados, visto a relevância das mesmas e seu poder eficaz dentro da comunicação.

A interação das competências

O domínio apenas da competência comunicativa não é suficiente para compreender e interpretar adequadamente um enunciado, para isso é necessária ainda uma interação entre essa competência e as demais – lingüística, enciclopédica, genérica.

No caso da peça em que se baseia nossa análise, pode-se verificar como se dá essa dinâmica de interação, partindo de aspectos lingüísticos que desencadearão muitos outros essenciais.

A competência lingüística é o que torna possível a reflexão sobre um fator determinante no caráter do enunciado. Primeiramente, o uso de uma linguagem coloquial, e de um conjunto de frases muito conhecido entre os jovens, representa, de imediato, uma das fortes estratégias da argumentação: a aproximação. Falar a “mesma língua” é o princípio básico para uma comunicação bem-sucedida.

Conhecendo, então, esse aspecto pode-se analisar de que modo uma determinada orientação ganha consistência no texto analisado. Por hipótese, poderíamos considerar que a referida publicidade poderia convocar um especialista a falar sobre os riscos de contaminação de DST/AIDS, seguindo-se de uma orientação cientificamente sustentada ao uso do preservativo masculino. No entanto, o que se produz é a encenação da fala de um jovem. Parece-nos, portanto, que a

orientação de uma instância governamental desloca-se para a fala de um jovem.

O uso dos dêiticos parece reiterar a discussão anterior, mostrando como recursos lingüísticos, entre outros de ordens diversas, podem atuar eficazmente dentro dos parâmetros de objetivos e limitações já apresentados.

Os dêiticos são elementos de uma língua que constituem uma parte essencial para a elaboração de um texto coerente e coeso. Sabendo-se que em uma língua existem diversos mecanismos para tornar um texto bem organizado e inteligível, a referenciação – ponto onde podemos encontrar esses elementos que por ora apresentamos – é um mecanismo indispensável, visto que através de diversas formas estabelece relações importantíssimas para a totalidade no resultado de uma atividade verbal, seja ela escrita ou falada.

O “naquilo” utilizado nesta expressão muito difundida entre os jovens – “mão naquilo, aquilo na mão...” empregada em momentos descontraídos, entre colegas, de forma a referir-se ao que ocorre antes das relações sexuais – não está apontando para um elemento explicitado, mas sim está dialogando com um conhecimento prévio da forma cristalizada. No caso deste emprego, há duas maneiras de se compreender o uso desses demonstrativos, sendo a primeira através dos conhecimentos enciclopédicos e genéricos, ou seja, o conhecimento da circulação da expressão no contexto das conversas entre jovens, e também da identificação e percepção da imagem de camisinhas entre “Isso” e “naquilo”. Isso mostra, também, a insuficiência do conhecimento lingüístico, se trabalhado isoladamente.

É importante perceber o jogo com os demonstrativos utilizados nesta última fase do conjunto de *outdoors*, pois o “Isso” dessa parte é de fato empregado segundo a premissa dos demonstrativos, isto é, apontado para algum objeto que esteja espacialmente próximo àquilo

que se refere, que no caso são os preservativos masculinos representados no próprio texto. Vale ressaltar que os demais pronomes desse tipo são utilizados criando um diálogo com um conhecimento prévio que indica o objeto de referência. Indo um pouco além, e considerando o conjunto de pessoas que utiliza essa expressão normalmente, poderia ser destacado o fato de tais termos apontarem de forma discreta e codificada para determinados fatores que estão diretamente ligados a atividades que compõem o universo da intimidade de um indivíduo. Essa compreensão, de qualquer forma, pode estar relacionada tanto à veiculação publicitária quanto ao uso cotidiano da expressão.

Grande parte da expressividade da campanha reúne-se em torno desse aspecto, pois cria um ambiente favorável para o público-alvo e para o contexto de circulação da campanha. Algo descontraído, com o vocabulário adequado, aproveitando um jogo de palavras interessante que prende a atenção tanto dos que conhecem quanto dos que não conhecem. Percebemos, então, uma boa articulação de elementos estratégicos que visam a uma aproximação entre enunciador e co-enunciador possibilitando, de forma mais fácil, o sucesso do objetivo de estimular determinado comportamento em determinado grupo.

Um enunciador, ao produzir determinado enunciado, tem uma imagem de co-enunciador ideal que possui os conhecimentos necessários para compreender o texto com o qual estará em contato. Devido a isso, não é qualquer co-enunciador que pressuposto como interlocutor privilegiado de tal conjunto de textos. A partir dessa imagem projetada, o enunciador escolhe as expressões e diagramação de texto que serão capazes de gerar maior identificação em relação ao discurso apresentado. É como complementa Maingueneau (2001: 47) através da afirmação de que, “(...) o conjunto de indivíduos que lerão

efetivamente o texto, é apenas uma espécie de imagem à qual o sujeito que escreve deve atribuir algumas aptidões”.

Essa relação entre os participantes de uma atividade verbal – enunciador e co-enunciador – é constatada a partir da sempre presente interatividade. Tal característica pode ser vista no discurso aqui analisado, posto que o enunciador em questão conta com o conhecimento prévio do co-enunciador para que este entenda corretamente o sentido de “isso” e “naquilo”. Portanto, existe uma intensa troca de conhecimentos entre os enunciadores, pois, como se pode perceber, sempre há a suposição da presença de “uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador com relação à qual se constrói seu próprio discurso” (MAINGUENEAU, 2001: 54). É por esse motivo que a propaganda se refere, diretamente, apenas ao conhecido “bota a camisinha”, sem enumerar os riscos do sexo sem preservativo. Forma-se, então, um diálogo com o contexto de impedir a proliferação das DST, com diversos outros discursos, governamentais ou não – que explicitam os riscos do sexo desprotegido – e também com os próprios conhecimentos do grupo social construído como interlocutor privilegiado da publicidade.

Retomando a análise dos aspectos lingüísticos da peça, um ponto que merece especial atenção é a frase “Tirou o abadá, bota a camisinha”, que novamente joga com as palavras de maneira divertida e curiosa. Cabe destacar que deve-se ter o conhecimento prévio de que abadá é uma camiseta que serve como forma de ingresso nas micaretas – festas de carnaval com grande presença de público adolescente, jovem – onde os momentos de “paquera” acontecem com intensa frequência.

A partir de um efeito de sonoridade produzido pelo encadeamento das orações “tirou o abadá” e “bota a camisinha”, destaca-se, mais uma vez, um tom descontraído por parte do enunciador. Esse

tom associa-se ao uso de palavras que inscrevem esse enunciador como aquele que compartilha do mesmo conhecimento de mundo dos jovens. Implicitamente, faz-se referência à cena em que os parceiros envolvidos no ato amoroso despem-se... e deveriam usar preservativo masculino.

Associando, ainda, a gradação do conjunto de *outdoors* à gradação dos momentos íntimos entre duas pessoas e também à frase da qual tratamos nos dois parágrafos anteriores, verificamos mais um ponto muito significativo do enunciado estudado. O estabelecimento de um padrão recorrente – gradação –, que se apresenta desde a disposição física da mensagem – forma de apresentação – à forma de estruturação e coesão textual, é um fator crucial e elementar para a totalidade do sentido. Sobre a questão de toda a mensagem pertencer a um discurso oficial, tal afirmação só pôde ser feita devido à presença de símbolos logo abaixo do último outdoor da seqüência, um do Governo do Sergipe e outro do Ministério da Saúde. Há ainda um símbolo de luta contra a AIDS que também nos conduz a afirmação de que é uma campanha pela saúde e pela prevenção de DST. Sem tudo isto, a abrangência do texto não se constituiria da mesma forma, e seriam necessários outros parâmetros que levariam a outros caminhos e a outros resultados. Daí que não podemos sustentar a tradicional e famosa dicotomia entre o que é lingüístico e extralingüístico, pois com ela não seria possível chegar a conclusões tais como a que chegamos, devido à segmentação da interação natural entre elementos sociais, lingüísticos e de ordem da imagem – como cores, símbolos e as próprias fotos ou desenhos.

Considerações finais

Ao longo deste texto, procuramos evidenciar, a partir de uma abordagem enunciativa dos estudos lingüísticos, diversos aspectos que compõem a problemática da indissociabilidade entre o lingüístico e seu entorno. Com efeito, ao tratar de tema polêmico como a sexualidade, que mobiliza valores e práticas que correspondem a sistemas de valores distintos, ressaltamos que a leitura não se restringe à decodificação dos elementos que compõem o texto. Antes, trata-se de inserir o interlocutor numa complexa rede de sentidos que tem nas palavras índices, pistas de uma materialidade que não se encontra estabilizada, mas pode ser sempre percorrido de outra forma.

Vimos assim que a orientação governamental acerca do uso do preservativo masculino convoca o leitor a um diálogo em que a voz do jovem é encenada. Longe da formalidade que se espera do discurso oficial, a publicidade é marcada por um tom de descontração, como se estivéssemos diante de um conselho de um jovem dado a outro.

Imagens, cores, organização textual, pontuação, fatores de diagramação no geral, além de fatores circunstanciais são segmentos indissociáveis de uma mensagem, mesmo que haja uma crença recorrente a respeito da ocupação de eixos distintos por elementos verbais e não verbais, em oposição à verdadeira interação existente entre eles. Um exemplo da importância disto é que se não houvesse a dinâmica entre todos estes fatores, provavelmente as surpresas e curiosidades sobre o assunto seriam menores.

Mostrar-se como jovem, assumir um discurso que surge das necessidades deste grupo em particular, é um exemplo de como tentar se isentar e proteger, de certa forma, dos efeitos de sua ação neste contexto de intensa circulação e polêmica, pois há toda uma combi-

nação de fatores que gera o entendimento de que existe, então, uma tentativa de reprodução de enunciados comuns a uma determinada esfera social. Essa pode ser vista como uma estratégia e tentativa de inibir fortes reações posteriores à ação. Diferentemente ocorre em campanhas muito conhecidas contra o tabaco, nas quais de fato há um comportamento de entidade governamental, e isso pode ser visto pela clássica frase “O ministério da saúde adverte”.

É reconhecido, ao final, que não existem possibilidades de produzir determinado discurso sem acabar indo de encontro a opiniões adversas, e isso se agrava ainda mais no caso de instituições cujo poder de alcance público é imenso. O que existe, na realidade, é a possibilidade de mobilizar mecanismos e ferramentas, em próprio favor, de modo a atenuar as prováveis reações e problemas.

O governo, nestas situações, assume uma posição delicada e tem de agir de forma precisa e cautelosa, para alcançar seus objetivos sem ferir ou ofender as mais variadas perspectivas de visão atuantes em seu grupo. Tudo isso foi o que tentamos mostrar ao longo do trabalho, através da análise de fatores lingüísticos e sociais que se desmembram em diversas outras questões. Saber que automaticamente utilizamos estratégias para produzir efeitos discursivos em nossos co-enunciadores, foi, portanto, a primeira peça de grande importância para iniciarmos, de fato, nosso jogo.

Referências Bibliográficas:

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DEUSDARÁ, Bruno. A centralidade da noção de gênero do discurso em uma abordagem enunciativa: uma análise da relação entre o discurso e os meios de circulação. *Anais do IV CLUERJ-SG*, vol único, ano 4, n. 3, 2007.

- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- GIORGI, Maria Cristina; DEUSDARÁ, Pâmella. Alianças e antagonismos: formas da alteridade no manual de concurso para professores e no folheto de propaganda política. In: SANT’ANNA, Vera; DEUSDARÁ, Bruno. *Trajetórias em Enunciação e Discurso: conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da Enunciação*. Org. de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- _____. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. de Cecília Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. de Freda Indusky. Campinas: EdUnicamp / Pontes, 1997.
- MENDONÇA, Sônia Regina de (org). *Estado e Historiografia no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2006.
- _____. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- ROCHA, Décio. O que queremos dizer quando sustentamos a circulação de sentidos?. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 48 (2), jul./dez, p. 195-210, 2006.
- _____. “Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem”. *Gragoatá* (UFF), v. 21, p. 355-372, 2006.
- _____; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o lingüístico e seu entorno. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2006.

DIVULGAÇÃO OU VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA? EM BUSCA DE SENTIDOS

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki
UFF

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo analisar as expressões “vulgarização científica” e “divulgação científica” à luz da teoria do discurso tal como desenvolvida pela escola francesa de Análise de Discurso. Nosso material de análise é composto por verbetes de dicionários da língua portuguesa. Buscamos, em tal material, identificar quais os mecanismos de interdição que levaram, a partir da década de 30 do século XX, ao desuso da expressão “vulgarização científica” em textos produzidos no Brasil.

Palavras-Chave:

Análise de Discurso; discurso de divulgação científica; dicionários

Introdução

O que é ciência? Não há uma resposta única para essa questão. O que usualmente é identificado como “ciência moderna” é, de fato, uma atividade europeia, e como tal deve ser vista como um caso particular de produção de conhecimento que emergiu em conjunturas históricas bem definidas: fim da Idade Média, “revolução” comercial e ascensão da classe burguesa. O que se convencionou chamar de ciência adquire assim um caráter não monolítico. Dantes e Hambur-

ger (1996), por meio de uma análise historiográfica, propõem conceituar *ciência* como uma prática de produção de conhecimento que se estabelece como síntese de tradições formadoras, com características locais e em determinados meios sociais.

Em uma perspectiva discursiva, Pêcheux (1988) afirma que a existência das disciplinas científicas historicamente construídas é apagada. A ciência é representada por modos de falar pragmática e retoricamente eficazes. Enquanto tal, ela seria reduzida aos procedimentos de raciocínio lógico (retórica *lógico-matemática*) e confundida com processos operacionais que podem ser aplicados a quaisquer fatos, acontecimentos.

A idéia de que a produção dos conhecimentos consistiria no puro e simples desenvolvimento (empírico-dedutivo) das propriedades dos objetos é, pois, um mito idealista, que identifica ciência e lógica e, ao colocar esta última como *princípio* de toda ciência, concebe inelutavelmente a prática científica como uma atividade de triagem entre enunciados verdadeiros ou falsos, repelindo tudo o que se diz respeito às condições próprias de aparição desses enunciados, isto é, às *questões* que lhe são correspondentes no interior de uma *problemática* historicamente determinada (PÊCHEUX, 1988: 197 – grifos do autor).

Para Pêcheux, tanto teorias empiristas quanto realistas ‘esqueceriam’ a constituição histórica das ciências “em proveito de uma teoria universal das idéias, quer tome ela a forma realista de uma rede universal e, *a priori*, de noções, quer tome a forma empirista de um procedimento administrativo aplicável ao universo pensado como

conjunto de fatos, objetos, acontecimentos ou atos”. (PÊCHEUX, 1988: 72).

A produção dos conhecimentos científicos está inscrita nas condições de (re)produção/transformação das relações de produção. Prática científica e prática política estão imbricadas e são determinadas pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma dada formação social.

Mas o que é vulgarização/divulgação científica? Seria a atividade de transformar a linguagem científica em linguagem cotidiana? Em um primeiro momento, à procura de uma resposta, tentamos definir tal expressão como se pudesse ser tomada como algo pronto, já-dado. Percebemos que também estávamos esquecendo a “constituição histórica” da divulgação científica. À luz da teoria da Análise de Discurso, mudamos o foco de nossa pergunta. Passamos a nos interrogar sobre os *efeitos de sentido* que são produzidos pelas expressões “vulgarização científica” e “divulgação científica”.

Para realizar o nosso trabalho, fizemos um levantamento de textos sobre divulgação em diferentes áreas de conhecimento em diferentes momentos históricos. Buscamos designações presentes em diversos artigos, entrevistas, sites, livros em que se fala sobre divulgação científica. Verificamos, ao menos, duas denominações para textos que tinham como propósito difundir a ciência para a sociedade. De fato, encontramos a expressão “vulgarização científica”, recorrente até a década de 30 do século XX, e a expressão “divulgação científica”. Neste ponto, faz-se necessário abordar quais sentidos são atribuídos a cada uma das expressões. Mas como falar de sentidos como uma teoria como a AD?

E os sentidos

A AD observa a relação dos sujeitos e dos sentidos afetados pela língua e pela história. Sujeito e sentido não são construídos *a priori*, mas mutuamente no discurso. Ou nos dizeres de Orlandi, “ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido” (ORLANDI, 2004: 56-7).

A evidência do sentido faz com que ele pareça estar fixado como essência das palavras, como se houvesse um elo que ligasse palavras e seus sentidos e apagasse as determinações históricas e sociais. Em uma perspectiva materialista, os sentidos não existem em si mesmos, não há uma relação transparente com a literalidade, mas são determinados por posições ideológicas no processo sócio-histórico (PÊCHEUX, 1988). A literalidade não pré-existe, ela é um efeito de discurso. Sendo contrária à noção de sujeito idealista da teoria da enunciação e o sujeito universal dos formalistas, a AD trabalha com um sujeito descentrado, que não é origem nem centro. Não se trata, portanto, do sujeito cartesiano – racional, soberano, consciente. A essa imagem, opôs-se aquela de um sujeito dividido, determinado pelo inconsciente e pela ideologia. Destaca-se que o sujeito discursivo não se confunde nem com o sujeito ideológico, nem com o sujeito da psicanálise; ele é pensado como posição.

A evidência do sujeito apaga o fato que os indivíduos são sempre-já sujeitos: indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia. As duas evidências estão relacionadas à ilusão da transparência da linguagem. A interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique, produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz.

O discurso reveste-se de múltiplos sentidos. É preciso lembrar, contudo, que “se os sentidos podem sempre ser *vários* e podem ser *outros*, isso não significa dizer que o sentido possa ser *qualquer um*” (ORLANDI, 2004a: 56-7). Os sentidos que se apresentam como literais das palavras são produtos da história, e não o resultado de uma relação natural entre palavras e coisas do mundo. Em determinadas condições de produção, há a dominância de um dos sentidos, mas outros sentidos possíveis ressoam. O sentido dominante, ao ser legitimado, fixa-se como sendo o único, o centro. Cristaliza-se. Daí, o efeito de literalidade. No caso do nosso objeto de pesquisa, o sentido de divulgação científica como uma atividade que reformula o texto científico em linguagem cotidiana parece ser o sentido que se cristalizou.

Pêcheux (1988) afirma que as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam. Ou seja, as palavras só adquirem sentido em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se referem. Considerando as posições como produtoras de sentido, o autor propõe o conceito de formação discursiva (FD).

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica, 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, 1988: 160).

A FD se define pela relação com a formação ideológica, sendo, portanto, os sentidos determinados ideologicamente. O sentido de uma palavra é decorrente de sua relação com uma FD. No entanto, uma mesma palavra inserida em diferentes FDs produzirá sentidos diversos.

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras

iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes (ORLANDI, 2000: 43).

Voltando ao efeito da transparência do sentido, pode-se dizer que não há sentido único, literal. O sentido será diferente conforme se refira a uma ou outra FD. Mas no interior de cada FD, o sentido é sempre “evidente”, pois é “próprio de toda FD dissimular na transparência de sentido, que nela se forma, [...] que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (PÊCHEUX, 1988: 162). O sujeito é interpelado a se posicionar na FD que o determina. É a inscrição em uma FD que faz com que o sujeito se identifique com determinados sentidos e rejeite outros.

É importante frisar que as FDs são constituídas pelas diferenças, por contradições e confrontos. Assim sendo, estão em constante movimento, em um processo de reconfiguração, delimitando-se por aproximação e afastamento (Orlandi, 2003). O conceito de FD, como entendemos, é fundamental na determinação dos processos de significação.

A ideologia é condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. A ideologia, pela perspectiva discursiva, é considerada transposição de formas lingüístico-históricas, na qual sentidos são projetados em outros, transparências são projetadas para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem como evidências empíricas. “A ideologia não é ‘X’, mas é o mecanismo de produzir ‘X’” (ORLANDI, 2002: 265). Dissimulando sua existência em seu próprio funcionamento, a ideologia produz evidências nas quais se constitui o sujeito – ilusão subjetiva.

A ilusão subjetiva, caracterizada pelo fato de as condições de existência serem dissimuladas para o próprio sujeito, é abordada por Pêcheux por meio do conceito de “esquecimento”. Pêcheux e Fuchs (1997) propõem dois tipos de esquecimentos: o esquecimento núme-

ro 1 e o número 2. No esquecimento número 1, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer. O esquecimento número 2 faz com que o sujeito acredite que aquilo que ele diz só possa ser constituído daquela única forma, esquecendo que o seu dizer pode ser reformulado. Pêcheux (1988) nos lembra que o esquecimento cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente que apoia sua “liberdade” do sujeito falante.

Os sentidos não têm origem no sujeito, já que são determinados pela FD na qual o sujeito se inscreve. O sujeito, no entanto, tem a ilusão de ser origem do dizer (esquecimento número 1), como também ter domínio sobre o que diz (esquecimento número 2). Pêcheux (1988) afirma que toda FD dissimula, pela aparente transparência de sentido que lá se constitui, sua dependência em relação ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincadas no complexo das formações ideológicas. Neste ponto exato, Pêcheux propõe chamar de *interdiscurso* esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas. Toda FD se constitui na relação com o interdiscurso, sendo este, portanto, seu exterior específico.

Vinculada ao interdiscurso, Pêcheux propõe a noção de intradiscurso. Este, por sua vez, é considerado o “fio do discurso” enquanto discurso de um sujeito. Entende-se que o intradiscurso assinala o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que é enunciado agora, antes e depois). Nas palavras de Pêcheux, “o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscursivo sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’” (PÊCHEUX, 1988: 167). Muito embora, por um efeito da forma-sujeito, o interdiscurso é absorvido/esquecido no intradiscurso, como fosse apenas um já-dito do intradiscurso, no qual se articula como “co-referência”.

Orlandi (1990), ao refletir sobre essa questão, afirma que há uma relação necessária entre interdiscurso (o já-dito) com o intradiscurso (o que se está dizendo). O interdiscurso determina o intradiscurso, dando um estatuto preciso à constituição. A partir dessa constatação, percebe-se que há uma relação entre o interdiscurso e o processo de constituição dos sentidos e o intradiscurso ao processo de formulação do dizer.

Outro deslocamento ocorre quando a autora redefine interdiscurso ao tomá-lo na relação com a memória discursiva. Com efeito, o interdiscurso é o lugar onde o sujeito se relaciona com a história e a ideologia, pelo viés da memória. A memória é entendida como um saber discursivo que torna possível todo dizer, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de posição. Deve-se esclarecer que a memória discursiva é constituída por lembranças como por esquecimentos.

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (ORLANDI, 2000: 34).

O conceito de interdiscurso é elementar para este processo de reflexão, porque ele é utilizado na tentativa de mostrar como os discursos se entrelaçam, se repetem, se interpelam na materialidade discursiva, ou melhor, como os discursos sobre divulgação científica se repetem em diferentes materialidades. A seguir, apresentaremos como a vulgarização/divulgação científica significa em dicionários da língua portuguesa.

Nos dicionários

Na perspectiva teórica que nos filiamos, as condições históricas e sociais são imprescindíveis para a compreensão de qualquer discurso. Assim sendo, entendemos que o funcionamento das denominações é sempre instável e que elas são criadas em um processo de produção histórica.

Achamos oportuno realizar consultas a dicionários, observando os verbetes *divulgação* e *vulgarização*. Justificamos tais escolhas lexicais em virtude de alguns textos. Como já relatamos anteriormente, era comum até a década de 30 do século XX, o emprego da expressão “vulgarização científica”. A partir de então, a expressão “divulgação científica” é a mais utilizada para designar comunicação entre cientista e público geral.

Podemos dizer que os dicionários se mostraram uma rica fonte para a análise da questão: o que levou à mudança de denominação? Antes mesmo de tentar responder a tal questão, justificamos nosso caminho investigativo por intermédio das palavras de Nunes.

O dicionário é visto geralmente como um objeto de consulta que apresenta os significados das palavras com a certitude do saber de um especialista e eventualmente com a legitimidade de autores reconhecidos que abonam as definições [...]. Trata-se de um dos lugares que sustentam as evidências dos sentidos, funcionando como um instrumento de estabilização dos discursos. Por constituir nesse espaço imaginário de certitude, sustentado pela acumulação e pela repetição, o dicionário é um material interessante para se observar os modos de

dizer de uma sociedade e os discursos em circulação em certas conjunturas históricas (NUNES, 2006: 11).

De acordo com Coracini (2003), os termos *divulgação* e *vulgarização* contêm o vocábulo *vulgo*. Retomando a origem latina do termo, encontramos no *Dicionário Latino Vernáculo*, de Leite e Jordão (1958), três verbetes significativos, a saber: *vũlgārĕ*, verbo transitivo direto que significa “divulgar, propagar, propalar, espalhar; descobrir; publicar; rebaixar, aviltar; prostituir”; *vulgo*, advérbio que significa “vulgarmente; por toda parte, indistintamente, abertamente, em público; comumente, a cada passo, freqüentemente”; e *vũlgūs*, que significa “o vulgo, o povo, a plebe”.

Já no *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, de Antônio Houaiss (2001), aparecem várias acepções para o vocábulo *vulgar*, das quais destacamos: “relativo ou pertencente à plebe, ao vulgo; popular; que não foge à ordem normal, não se destaca; banal, comum, corriqueiro, ordinário, usual; de qualidade inferior; baixo, chulo, grosseiro, reles; que se sabe; notório, sabido; a língua vernácula”. E continua mais adiante “pôr em vulgar: 1 traduzir algo de outra língua para a língua materna de alguém: traduzir em vulgar. 2 dizer ou traduzir (algo feito ou dito antes) em outras palavras mais simples; traduzir em vulgar”.

Retomamos nossas buscas ao século XVIII, período em que apareceram os primeiros dicionários de língua portuguesa (Cf. NUNES, 2006: 183). Destacamos o *Dicionário da Língua Portuguesa* de António de Morais Silva (1786), por ser considerado o primeiro dicionário monolíngüe. Nele observamos não só os dois vocábulos listados anteriormente, como também os demais vocábulos que configuram suas famílias semânticas. Concentramos nossas análises nos verbos, visto que os verbetes dos substantivos “vulgarização” e “di-

vulgação” remetem para o “ato” ou “ação de”. Reproduzimos, a seguir, os verbetes retirados da 2ª edição (1813).

VULGARISÁR, v.at. Reduzir ao estado de plebeu, e homem vulgar. § Fazer commum, com abalimento da nobreza, graduação; v.g. vulgarizar as honras, magistrados, insignias, e graduação de nobreza; os foros de fidalgo, os habitos de Ordens. § Vulgarizar o corpo, devassalo, prostituilo “mulher que se vulgarizava ao que primeiro chegasse”. § fig. Vulgarizar a fama, dando-a a coisas vulgares. § Traduzir em vulgar. § Publicar a todos.

DIVULGAR, v.at. Publicar, espalhar alguma notícia, nova, vulgarizá-la: divulgá-los a Fe no Oriente: divulgar feitos em Historia. Goes. (SILVA, 1813)

Nas edições seguintes, é possível encontrar alguns acréscimos à definição dada para vulgarização. Na edição de 1891, tem-se “tornar alguma coisa geralmente conhecida, sabida, tornar-se geral, vulgar, espalhar-se muito; divulgar-se”. De acordo com Vergara (2007), somente na décima edição, em 1945, nota-se outro uso para o termo, constando “ato ou efeito de divulgar. Vulgarização de conhecimentos científicos especializados, pondo-se assim ao alcance do maior número possível de indivíduos, isto é, do vulgo; por definição”. Na definição de “vulgarizar”, apresentada acima, há uma trajetória de ações: “uma idéia de perda da ‘aura’ e deslocamento de valores, do que era antes nobre ser agora plebeu, culminando com a corrupção máxima que seria a prostituição” (VERGARA, 2007: 3)

Alguns dos sentidos atribuídos à ação de “vulgarizar” não estão expostos no verbe de “divulgar”. A plebe (o vulgo) é posta em contraste com a nobreza— *fazer commum com o abalimento da no-*

breza. Outro sentido atribuído é o aspecto da prostituição do corpo (da mulher?). E por fim, a questão da tradução em linguagem acessível (*em vulgar*) que proporcionaria a publicação a todos (nobreza e plebe?). O aspecto da tradução é trazido como um dos sentidos possíveis – atividade de “reformulação” de um texto original em outro código – no caso, a língua utilizada pela plebe, o vulgar – menor/inferior.

Em um dicionário oitocentista, no caso o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de FJC Aulete, editado em 1881, encontramos as mesmas entradas. Ressaltamos, contudo, que tivemos acesso apenas à edição de 1948.

Vulgarizar (vul-gha-ri-zar), v.tr. tornar notório ou mui conhecido; propagar, vulgar, divulgar; pôr ao alcance, ao conhecimento muitos ou de todos; popularizar: *Vulgarizar* a sciencia. || Abandalhar. || Traduzir em vulgar. || –, v. pr. Tornar-se vulgar, tornar-semui conhecido; popularizar-se: Esta xacara é das que menos se *vulgarizaram*. (Garret.) || Abandalhar-se: ... Não se deixando *vulgarizar* e ter em pouco. (Fil. Elys.). || F. Vulgar+izar.

Divulgar (di-vul-ghár), v. tr. tornar público, fazer conhecido de todos ou do maior numero; apregoar, propagar, difundir. A grandeza e a variedade de sucessos de seu tempo em paz e guerra estão merecendo serem *divulgadas* por muitas línguas e celebradas por muitas pennas. (FR. L. De Sousa) || –, v. pr. tornar-se público ou conhecido; propagar-se: *Divulgou-se* o sucesso na cidade

(Camilo) ||F. lat. *Divulgare*. (AULETE, 1948)

Por meio dos verbetes consultados, foi possível verificar que o termo “vulgarização científica” só aparece dicionarizado a partir da década de 40 do século XX. Novos sentidos são atribuídos aos verbos em questão. Embora, nos verbetes, os dois verbos sejam indicados com certa relação de sinonímia, outros sentidos são estabelecidos para cada um.

Para “vulgarizar”, o lugar do plebeu cede lugar ao *indivíduo* – provavelmente, em virtude da mudança de regime. Vulgarizar as honras torna-se popularizar. Não há mais a distinção entre nobreza e plebe, mas entre governante e povo. Uma dúvida se coloca: teria sido o sentido de prostituição silenciado?

Em “divulgar”, por seu turno, cria-se um deslizamento entre o que é publicar e o que é tornar público – *apregoar, propagar, difundir*. Na definição dicionarizada, não está presente o sentido de tradução. A expressão “divulgação científica” não é dicionarizada até então.

Como os processos históricos de significação estão sempre em movimento, os sentidos podem ser re-significados ou de-significados – “significando pela censura e pela interdição” (ORLANDI, 2002: 47), ao comparar os quatro verbetes, observamos alguns deslizamentos de sentido. A expressão “vulgarização científica”, ao menos até a década de 40, está inserida em uma rede de sentidos, na qual a tradução torna-se o centro. Os termos científicos seriam traduzidos em linguagem comum, ou seja, em uma linguagem vulgar (de prostituição?) e, desta forma, seriam acessíveis a “todos”.

O efeito de sentido de vulgarização como tradução remete à questão da mediação: há um primeiro momento de trabalho intelectual – de produção de conhecimento pelo cientista – e um segundo,

no qual o conhecimento será “transmitido” em outro código para outro público que, por não ser conhecedor ou ter adquirido o código da ciência (ter sido iniciado), não consegue compreender os conhecimentos geridos.

Muito embora a expressão “vulgarização científica” só tenha sido dicionarizada na década de quarenta, Vergara (2007) defende que ela já circulava no Brasil desde meados do século XIX e, provavelmente, teria passado para o vocabulário da língua portuguesa a partir de livros franceses. Para a referida autora, a origem do termo francês seria indefinida e controversa. O termo é apresentado no *Dictionnaire de La Langue Française de Littré* (1881) como um neologismo atribuído á Mme de Stäel – que no início do século utilizara a palavra *vulgarité* como algo que perde sua distinção e amplia seu uso e domínio. Já em Bensaude-Vicent e Rasmussen (apud VERGARA, 2007), assinala-se que, em uma checagem a vários dicionários franceses, a aparição do verbo *vulgariser* é datada de 1826, do substantivo *vulgarisation*, entre 1850 e 1870, e, por fim, que a expressão *vulgarisation scientifique* teria sido utilizada, em 1867, por Zola (apud VERGARA, 2007). Nos anos 70 do século XIX (com o surgimento de publicação especializada), a expressão “vulgarização científica” começa a suplantiar a expressão mais antiga de “ciência popular”.

A expressão “vulgarização científica” pode ser encontrada em livros e jornais dos séculos XIX e XX. Um relato sobre a divulgação científica oitocentista foi inaugurado por Louis Couty – biólogo francês que lecionou, a pedido de D. Pedro II, na escola Politécnica do Rio de Janeiro. Couty escreveu o primeiro artigo – *Os estudos experimentais no Brasil* – de uma coluna dedicada à nova propaganda científica da Revista Brasileira, em 1879 (Cf. MASSARANI, 2000). Na década de 30 do século XX, destacamos o livro *A Vulgarização do Saber* de autoria de Miguel Ozório de Almeida, especifi-

camente, o capítulo sob o mesmo título, no qual o autor faz referências à dificuldade e à necessidade de vulgarizar a ciência.

Já expressão “divulgação científica” pode ser identificada em jornais da década de 40 do século XX. Como exemplo, citamos um trecho do editorial do suplemento “Ciência para Todos” (CpT). Vale lembrar que o “CpT” foi um suplemento de divulgação científica – com duração de cinco anos – produzido pelo jornal “A Manhã”.

A MANHÃ ao lançar este suplemento, pretende concorrer, na medida de suas forças, para uma obra que julga utilíssima em nosso país: a divulgação da ciência. O crescente desenvolvimento da ciência é o que explica o magnífico progresso do mundo hoje. É a ciência que diariamente novos horizontes à indústria e vem proporcionar, em última análise, mais felicidade para o ser humano: a cada progresso científico se acha ligado um correspondente avanço no progresso industrial e no bem-estar da humanidade. (REIS, 1948: 2)

Observamos que os textos produzidos no final do século XX e o início do XXI são marcados por uma profusão de expressões (popularização da ciência, compreensão pública da ciência, alfabetização científica, entre outros). Se no Brasil, até os anos 30 do século XX, cientistas e literatos utilizavam com regularidade a expressão “vulgarização científica” para designar a atividade de “comunicação entre os leigos”, após esse período, o termo caiu em desuso, sendo considerado pejorativo por muitos. Vejamos um trecho:

Tal constatação torna ainda mais importante que *a ciência seja popularizada sem ser vulgarizada*, o que se obtém pelo

incremento substancial da educação científica da população. (MOTA, 2001: 20 – grifo nosso)

Acreditamos que nesse trecho, o termo *vulgarizada* retoma o sentido de reles, chulo, grosseiro e até de prostituição. Desta forma, a ciência deve ser popularizada, **sem ser** banalizada e, portanto, substituída.

É possível observar, nos textos contemporâneos que fazem circular os conhecimentos científicos na sociedade, que se interditaram, na nossa história, determinados sentidos. Ou melhor, não é mais possível falar “vulgarização científica” tal como era possível no início do século XX, pois alguns sentidos foram silenciados e um sentido se fixou: a vulgarização é um termo que não pode estar relacionado à ciência.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, M. O. *A vulgarização do saber*. Rio de Janeiro: Ariel, 1931.
- AULETE, F. J. C. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Lisboa: Livraria do Editor Antonio Maria Pereira, 1948, 2vol.
- CORACINI, M.J. Desconstruindo o discurso de divulgação: as questões do significado e da autoria. In: ARROJO, R. (org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2ed.Campinas, SP: Pontes, 2003.
- DANTES, M. A. M., HAMBURGER, A. I. A ciência, os intercâmbios e a história da ciência: reflexões sobre a atividade científica no Brasil. In: HAMBURGER, A. I. [et al.]. *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: Edusp, 1996, p.15-23.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

- HOUAISS, A., *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- LEITE, J. K., JORDÃO, A. J. *Dicionário latino vernáculo*. 3ed. Rio de Janeiro: Editora Lux, 1958, 2vol.
- MASSARANI, L. *A divulgação científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 20*. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO.127 p. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, ECO. 1998.
- NUNES, J. H. *Dicionários no Brasil: análise e história*. Campinas, SP: Pontes – São Paulo: Fapesp – São José do Rio Preto, SP: Fapesp, 2006.
- ORLANDI, E. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _ (org.). *A leitura e os leitores*. 2ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p.7-24.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4ed. Campinas, SP: Pontes: Vozes, 2004.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1988.
- _____, FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T.(orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-252.
- REIS, F. S. Ciência para todos. *A Manhã*, Rio de Janeiro, 28 mar. 1948, Suplemento Ciência para Todos, p.2.
- SILVA, A. de M. *Diccionario da língua portuguesa: recopilado*. 2ed. Lisboa: Typographia Lacérdina, 1813, 2vol.
- VERGARA, M. R. Uma pequena história do conceito de vulgarização científica no século XIX. 2007. mimeo.

Fundamentos da Semiótica Peirceana

Claudio Manoel de Carvalho Correia
PUC-SP / UGF / FTESM

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um resumo de algumas das teorias desenvolvidas pelo filósofo-lógico-matemático norte-americano Charles Sanders Peirce, que são fundamentais para o entendimento das características e especificidades de sua Semiótica, como uma filosofia científica da linguagem, cujo objetivo é a análise da ação e da atividade dos signos.

Vamos, dessa forma, apresentar alguns princípios e conceitos essenciais que fundamentam a Semiótica, cujo alto grau de abstração, generalização e sistematização teórica nos permite a aplicação em diversos e distintos sistemas de linguagem, e a observação da natureza e constituição em signos dos sistemas de linguagem.

Para a apresentação destes conceitos altamente abstratos, os subitens deste trabalho estão organizados com o objetivo de primeiramente apresentar o conceito de signo e de semiose, e as relações entre os elementos que compõem signo; posteriormente serão apresentados os princípios que dão status de ciência à semiótica e as características de seu objeto de análise. A partir deste ponto, dissertaremos sobre algumas teorias que descrevem as relações entre os correlatos do signo como responsáveis pelo crescimento e evolução dos processos semióticos.

A partir da apresentação dessas definições, acreditamos estar fornecendo algumas chaves para o entendimento dos princípios e fundamentos que constituem as bases da Semiótica Geral de Peirce e,

assim, fornecer alguns caminhos para a observação dos complexos processos de linguagem e de mediação.

A Teoria do Signo, Semiose e Simbolização

Em fins do século XVII, a palavra grega *semeiotiké* foi introduzida na filosofia por John Locke (1632-1704), filósofo empirista inglês, como a designação para a doutrina dos signos em geral; doutrina postulada em seu *Essay on Human Understanding*, datado de 1690. No início do século XX, o filósofo-lógico-matemático Charles Sanders Peirce (1839-1914) retomou este termo com seu sentido original a partir da Lógica concebida como uma filosofia científica da linguagem, e dedicou toda a sua vida a fundamentar as teorias deste conceito, ou seja, a elaboração da *Semiótica*, a ciência geral dos signos.

De acordo com a definição de Peirce, o conceito de *semiose* – a ação e atividade dos signos – é caracterizado como uma atividade eminentemente evolutiva. Sua definição de signo conduz ao centro das discussões desenvolvidas em anos de trabalho, os argumentos da fundação de seu pragmatismo, o postulado das relações lógicas existentes que se interrelacionam na constituição e funcionamento dos signos. Estamos falando dos três elementos da definição peirceana de signo: o *representamen*, o *objeto* e o *interpretante*.

Santaella (1992) analisa as questões lógicas implícitas nesse conceito peirceano de signo, aprofunda as considerações de Peirce, e define o conceito de *engendramento lógico*, como a função primordial do complexo de relações que existe entre os três elementos da tricotomia sígnica.

Para Peirce (1995: 46):

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representâmen.

Tradicionalmente, encontramos enfoques e referências diversas sobre o que é o signo. Como exemplo, temos a definição da lingüística estruturalista, nas bases do pensamento de Ferdinand de Saussure, lingüista do início do século passado e fundador da lingüística estrutural, que define, em seu livro *Curso de Lingüística Geral* (1916), o signo como social e imutável.

Neste trabalho, temos como objetivo apresentar uma outra visão sobre o que é o signo, sua natureza, e sua constituição e funcionamento, na medida em que novas luzes foram lançadas pelas teorias de Peirce, cuja perspectiva fundamenta o signo em bases lógicas e fenomenológicas, com relações triádicas muito diferentes dos conceitos de signo e de significação que emergem de outras teorias que buscam entender as atividades semióticas. Esta diferença se torna mais explícita quando comparada, sobretudo, com as teorias estruturalistas do signo e da significação, cujo conceito de signo é visto como um constructo de relações diádicas entre seus elementos. Os processos de significação, dessa forma, emergem de uma relação binária que resulta na emergência de significados. Na perspectiva de

Peirce, como será observado ao longo da leitura deste trabalho, o signo é resultado de um processo evolutivo de percepção da experiência e sua conseqüente interpretação; e sua evolução é produto das relações lógicas entre os elementos que o compõem e da emergência de processos interpretativos, em outros termos, processos de semiose.

A semiose é usualmente definida como um processo de atividade característico da capacidade inata humana de produção e entendimento de signos das mais diversas naturezas. Danesi (1993) em seu *Messages and Meanings* observa o fato de os signos dependerem de simples sistemas fisiológicos, sistemas que revelam a alta complexidade de estruturação simbólica em jogo no processo de interrelação dos sistemas fisiológicos com a capacidade humana de abstração. Vale ressaltar que, por meio da aquisição gradual de um sistema simbólico, o homem descobre uma maneira de se adaptar ao meio, transformando toda a vida humana. Esta capacidade de abstração, responsável pela formalização de todo um universo simbólico, representa uma capacidade exclusiva do homem, diferente em espécie de qualquer outro organismo. O filósofo Ernst Cassirer (1977), ciente deste ponto de vista, corrige e amplia a definição clássica do homem como *animal racional*, designando-o em sua diferença específica, definindo-o como um *animal simbólico*. A semiose como um processo se inicia com a transformação do mundo físico, ou seja, da realidade apreendida. O fenômeno que é apreendido, percebido, transforma-se em um mundo mental, psicológico, transportado para uma realidade refletida; assim fica caracterizada sua característica eminentemente simbólica ou, nos termos de Peirce, semiótica.

Os Princípios de Cientificidade da Semiótica, Objetivos e Complexidade

Os estudos semióticos objetivam a análise da ação e atividade dos signos. Este tipo específico de atividade eminentemente sgnica foi, somente por volta de 1906, definido como um campo específico de investigação, com possibilidade de ser analisada e intitulada com uma terminologia idiossincrática. Charles Sanders Peirce foi o cientista responsável pela delimitação desse campo, dando-lhe autonomia frente às outras áreas de estudo e pesquisa. Peirce chamou este tipo de atividade de *semiose*, termo adaptado por ele, como observa Nöth (1995: 69), “de um tratado do filósofo epicurista grego Philodemus”. Posteriormente, com a definição do objeto primordial da análise semiótica, a ciência geral dos signos entendida como lógica chegou a um ponto de fundamental importância para seu desenvolvimento e evolução.

Peirce observou que a evolução da semiótica como ciência e área de conhecimento exigia, sobretudo, uma perspectiva teórica profunda do objeto de estudo dessa ciência. Nessa medida, baseando-se na atenta observação das relações lógicas intrínsecas ao processo de significação e representação, teorizou um conceito de signo que priorizasse o processo dinâmico e evolutivo do significado. Evidenciavam-se, assim, as bases fenomenológicas no processo sgnico, oriundas do conceito peirceano de *phaneroscopia*, sua fenomenologia, cujo objetivo era a observação do *phaneron*, ou seja, dos fenômenos que são apreendidos na consciência.

Na filosofia científica da linguagem desenvolvida por Charles Sanders Peirce, a preocupação fenomenológica se constituiu na fundamentação básica de todo o seu pensamento filosófico como um todo. Para Peirce, o primeiro momento de análise e observação em um trabalho filosófico é a fenomenologia, grosso modo, a ciência

que tem como objetivo a observação de qualquer fenômeno. Assim, o trabalho e a tarefa do filósofo é a da criação do que é entendido como a “doutrina das categorias”, cujo objetivo é a realização da mais radical análise de todas as experiências possíveis. A fenomenologia como ciência proporciona a análise dos processos de percepção e das formas e fontes pelas quais o conhecimento é apreendido.

A fenomenologia na perspectiva peirceana funciona como base fundamental para qualquer ciência, porque observa os fenômenos e, por meio da análise e do estudo radical, desenvolve formas e postula aquilo que é universal, ou seja, as propriedades inerentes a esses fenômenos observados. Portanto, é da fenomenologia que devem emergir as categorias universais a toda e qualquer forma de experiência e de pensamento.

Devemos observar também que a fenomenologia, segundo Peirce, é conceituada como a descrição e a análise das experiências que estão em aberto para todo homem. Assim, o fenômeno é entendido como qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente, ou seja, qualquer coisa que apareça, seja ela externa, interna ou visceral, quer pertença a um sonho ou uma idéia geral e abstrata da ciência (Santaella, 1983: 32-33).

Foi somente pelo caminho da observação direta dos fenômenos e da forma como eles são apresentados à mente receptora, que as categorias fenomenológicas de Peirce, segundo Santaella (1983: 34), “como elementos formais do pensamento, puderam ser divisadas”, e obviamente classificadas da forma numérica como Peirce as apresentou. Ou seja, a divisão proposta possibilita a extração dos caracteres mais gerais e elementares da experiência e torna, dessa forma, a experiência possível. Assim, a lista de categorias fenomenológicas é constituída em conceitos simples e universais.

Ao considerar como experiência tudo o que se apresenta a nós, isto é, os fenômenos (ou na acepção de Peirce, os *phaneros*), aquilo que se impõe ao nosso reconhecimento em um processo radicalmente dialético – como é peculiar a todo o pensamento de Peirce, que “conclui que tudo que aparece à consciência, assim o faz numa gradação de três propriedades que correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer experiência” (Santaella, 1983: 35) –, estamos falando de suas três categorias universais de toda experiência e todo pensamento: as categorias da Primeiridade, Secundidade e Terceiridade.

Para chegarmos a um panorama da amplitude dessas categorias, basta termos em mente que, em nível bastante geral, o conceito de primeiridade corresponde ao acaso, originalidade, liberdade, e variação espontânea; o de secundidade corresponde à ação e à reação dos fatos concretos, existentes e reais; já no conceito de terceiridade, encontramos a mediação (como processo) e o crescimento contínuo.

O que Peirce nos apresenta são categorias lógicas que constituem as bases e o fundamento de seu conceito de signo e, também, de sua classificação sistemática dos signos. As Categorias da Experiência são para Peirce os três modos como os fenômenos aparecem à consciência. Porém, Santaella (1983: 42) nos chama a atenção para que não entendamos “essas categorias como entidades mentais, mas como modos de operação do pensamento-signo que se processam na mente”.

A categoria da Primeiridade é constituída como a presentidade. A consciência em estado de primeiridade é, sobretudo, uma qualidade de sentimento e, devido a sua característica essencialmente qualitativa, é a primeira categoria fenomenológica; portanto, é presente e imediata. É definida como uma primeira apreensão das coisas que a nós se apresentam. Como definiu Santaella (1983: 46) “já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos”. Essa qua-

lidade de sentimento característico da primeiridade é o modo mais imediato. O sentimento intrínseco à primeiridade pode ser definido como a forma primeira, vaga, rudimentar e imprecisa de nossa apreensão dos phanerons, ou seja, dos fenômenos que surgem para serem apreendidos em nossa consciência.

Peirce (1980: 88), visando detalhar suas Categorias, define a manifestação da primeiridade com o sentido de que “a idéia de Primeiro predomina nas idéias de novidade, vida, liberdade. Livre é o que não tem outro atrás de si determinando suas ações; (...) O primeiro predomina na sensação, distinto da percepção objetiva, vontade e pensamento”. Ou seja, é o estado de sensibilidade monádico.

Na categoria da Secundidade encontramos um mundo concreto, real, caracterizado pelas ação e reação. Nas palavras de Santaella (1983: 47) “um mundo sensual, independente do pensamento e, no entanto, pensável, que se caracteriza pela secundidade”. O próprio fato da vida e da existência em si mesma significa um processo de reação da consciência se relacionando com o mundo que a cerca. Onde houver um fenômeno, ou seja, um phaneron, existirá uma qualidade, ou seja, sua primeiridade. Entretanto, Santaella (1983: 47) nos chama a atenção para a definição do próprio conceito fenomenológico da secundidade que deve ser observado:

(...) onde quer que haja um fenômeno, há uma qualidade, isto é, sua primeiridade. Mas a qualidade é apenas uma parte desse fenômeno, visto que, para existir, a qualidade tem de estar encarnada numa matéria. A factualidade do existir (secundidade) está nessa corporificação material. (SANTAELLA, 1983: 47)

Assim, como podemos observar, as experiências são constituídas, na fenomenologia de Peirce, por três elementos, categorias uni-

versais do pensamento. A Primeiridade é a categoria que dá à experiência sua qualidade distintiva, sua originalidade e liberdade. A Secundidade é aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de ação e reação, de luta e de confronto. Contudo, como observa Santaella (1983: 51); “ação e reação ainda em nível de binariedade pura, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei”.

Porém, é na terceira categoria formal da experiência que encontramos elementos essenciais para o entendimento dos processos de geração e crescimento dos signos e processos interpretativos. A categoria fenomenológica da Terceiridade é a categoria que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual; corresponde à camada de inteligibilidade, pensamento em signos, processo através do qual representamos e interpretamos o mundo (Santaella, 1983: 51).

O entendimento da fenomenologia desenvolvida por Peirce é de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento da semiose e do conceito de signo. Os três elementos, ou correlatos, que compõem o signo só podem ser entendidos pela perspectiva fenomenológica, na medida em que suas naturezas e funcionamento lógico na geração da semiose estão fundamentados nas categorias da experiência: o *representamen* é um fenômeno da primeiridade; o *objeto* é um elemento com características da secundidade; e o *interpretante* é claramente um elemento da terceiridade, na medida em que se constitui na interpretação e mediação – em outros termos, no pensamento em signos. Assim, o processo de semiose é resultado deste complexo de relações triádicas que emergem das categorias peirceanas da experiência.

Devemos observar que a semiose como processo se caracteriza sempre, quando comparada com outros tipos de atividade, na relação de interdependência entre os três elementos da cadeia semiótica. Sua especificidade, porém, se torna explícita à medida que um desses três

elementos da tríade não necessita ser algo existente e concreto. Em outros tipos de atividade, como observa Deely (1990: 42) “os atores são correlativos. Daí a ação entre eles, independentemente de quantos eles sejam, ser necessariamente diádica e dinâmica: para que ela ocorra, ambos os termos têm de existir.”

O processo de semiose, como objeto de análise da ciência semiótica, estabelece novas perspectivas e novas fundamentações teóricas para o estudo dos processos que engendram a aquisição do conhecimento humano.

Assim, para Deely (1990: 51):

Já fica bastante claro que semiótica é o nome de um tipo distinto de investigação, distinto pela mesma razão que torna qualquer investigação distinta, isto é, por seu objeto de estudo, no nosso caso, a semiose.

Santaella (1992: 1305) em seu artigo “Peirce’s Semioses and the Logic of Evolution” chama a atenção para a conseqüente importância em nosso contexto atual da versão do evolucionismo formulada por Peirce. E atenta, nesse estudo, para a questão semiótica que considera básica e preliminar para o evolucionismo, que tem funcionado como uma direção em suas pesquisas. Santaella propõe como argumento central em suas discussões que o evolucionismo está, desde o início, implícito na própria conceituação de signo formulada por Peirce, e define, assim, que a semiótica é em si mesma uma lógica evolucionista. Portanto, para Santaella (1992: 1305):

The reason for that which constitutes the central argument of this paper is that evolutionism is, right from the beginning, implicit in Peirce’s notion of the sign. Further,

what I propose is that semiotics is in itself an evolutionist logic.

O que está explícito nos estudos de Santaella (1992) é sua análise lógica da noção peirceana de signo. A definição de signo postulada por Peirce é como uma forma ordenada de funções processadas; nos termos de Santaella (1992), um “embrião lógico” para os mecanismos de crescimento e complexidade. Dessa forma, a ação da semiose como processo, o movimento, a articulação entre os elementos intrínsecos ao fenômeno sógnico – portanto, a atividade do signo – está caracterizada por sua evolução e geração contínua de crescimento.

A Lógica da Evolução e Crescimento dos Signos

A sistematização semiótica postulada por Peirce, do próprio conceito de signo às análises e categorizações das tricotomias sógnicas, é inseparável de sua fenomenologia e de seus fundamentos lógicos, se se busca um real entendimento dessas teorias. É na ação da semiose, no processo de contínua evolução, que seu conceito de signo, ou melhor, que o desenvolvimento do seu conceito de signo observável ao longo de seus manuscritos, evidencia as relações abstratas e lógicas que nos conduzem ao centro de seu sistema teórico – ao engendramento lógico que existe entre os três correlatos da entidade signo: o fundamento do signo (representamen), o objeto e o interpretante, como nos diz Santaella (1995: 23). Quando observado, este engendramento lógico nos apresenta as relações de mediação e interdependência entre o representamen (fundamento do signo), o objeto e o interpretante. Além das relações de determinação: do signo pelo objeto e do interpretante pelo signo.

Como enfatiza Santaella (1992: 1306): “As I see it, emphasis of these aspects is necessary for the apprehension of the inevitable incompleteness of the sign, responsible for the process of continuous growth exercised by semioses.”

O conceito de signo, como um processo de interrelações lógicas e abstratas entre seus elementos, num nível triádico de relacionamento entre esses elementos, é parcialmente explicitado. A característica de ação e movimentação do signo é enfatizada revelando o processo de semiose como explicitador do tipo de atividade envolvida na interrelação lógica entre os três elementos do signo. Nesses termos, evidencia-se a atividade característica do signo, isto é, o crescimento e evolução.

Assim, Santaella (1992: 1308) chega a uma constatação:

The sign is fated to grow, is bound to develop into an interpretant, which will develop into another and so on infinitely. The inevitably incomplete nature of any sign thus become evident. Its action is to grow, thus turning into another sign, to which is transferred the torch of representation.

O signo, nesta perspectiva, destina-se ao crescimento e desenvolve-se em um interpretante que irá, posteriormente, se desenvolver em outro e assim, nos termos de Peirce, ad infinitum. A ação sgnica é uma atividade evolutiva, crescente, em que um signo se transforma em outro signo em um processo de relações lógicas. O interpretante, terceiro elemento da cadeia semiótica, realiza o processo de interpretação sendo, também, elemento constituinte da própria cadeia sgnica. Assim, ao observarmos atentamente as conexões lógicas entre os três elementos da tríade, evidencia-se a ação gerativa do interpretante, que em seu próprio processo de transformação, gera outro signo,

em um processo de potencial crescimento da cadeia semiótica. O signo está destinado a crescer porque a transferência da representação por parte do interpretante significa que o signo é inevitavelmente incompleto em relação ao objeto que representa. Para Santaella (1995: 44) “a transferência do facho da representação para o interpretante significa que o signo é sempre inelutavelmente incompleto em relação ao objeto que ele representa”.

O que deve ser observado é que a relação entre o signo, ou melhor, o fundamento do signo e o objeto que representa, emerge de alguma qualidade desse próprio objeto representado. O fundamento do signo vincula-se ao objeto representado em alguns níveis de qualidades e aspectos que possua esse objeto. Como observou Santaella (1995: 44):

Como se pode ver, a ligação do signo ao objeto se dá sob algum aspecto ou qualidade. Quer dizer: o signo está ligado ao objeto não em virtude de todos os aspectos do objeto, porque, se assim fosse, o signo seria o próprio objeto. Pois bem, ele é signo justamente porque não pode ser o objeto. Haverá, desse modo, muitos aspectos do objeto que o signo não tem poder de recobrir. O signo estará, nessa medida, sempre em falta com o objeto. Daí sua incompletude e conseqüente impotência. Daí sua tendência a se desenvolver num interpretante onde busca se completar.

Se o representamen, ou fundamento do signo, abarcasse a totalidade das qualidades e aspectos que o objeto possui, em termos “lógicos”, ele se constituiria no próprio objeto, e dessa forma não reclamaria a geração da cognição que é produzida na mente do intérprete,

ou seja, o interpretante. O interpretante, como terceiro elemento da tríade semiótica, completa o processo lógico de geração do significado com as influências sociais e psicológicas da mente interpretadora. Apesar de os aspectos do objeto que o representamen possui a capacidade de abarcar, vale ressaltar que essa capacidade sempre será incompleta quando comparada com a totalidade dos aspectos que o objeto possui. É esta “incompletude” lógica que, nos termos de Santaella, reclama a geração do signo-interpretante, que instaura o desenvolvimento gradativo dos signos-interpretantes no processo de semiose.

Para Santaella (1992: 1308):

However, as the interpretant also partakes of the nature of sign, it will also fall short in terms of the object which, because of this, will be that which, resisting in its otherness, determines the logical causation of the potentially infinite expansion of the interpretants.

Como podemos observar, todo o processo de geração lógica do signo é responsável pelo impulso de continuidade, crescimento e evolução. Para Santaella (1992: 1309) não há separação entre a semiótica, o pragmatismo e o evolucionismo de Peirce. Nesses termos, a teorização do processo de evolução sófica não emerge espontaneamente ou independentemente, mas é consequência direta de todo sistema fenomenológico e semiótico peirceano. Podemos, dessa forma, observar que Peirce postulou um conceito de signo que é, sobretudo, um modelo lógico com bases fenomenológicas que sistematiza e organiza o movimento de sucessivo crescimento e evolução dos significados.

Santaella (1992: 1309) conclui, dessa forma, que:

The notion of semiosis, as logically formulated by Peirce, may in contemporary times be taken as a model for the reading of any process of evolution, micro or rudimentary to its most complex and sophisticated forms.

O conceito de semiose, como um modelo fenomenológico e cientificamente filosófico, cujos princípios abstratos se mesclam com objetividades e observações de cunho científico, poderá servir como substrato teórico para a análise de qualquer tipo de atividade sófica, de qualquer sistema significante; em outros termos, de qualquer sistema de linguagem.

Considerações Finais

Pelos estudos desenvolvidos, podemos, em princípio, concluir que a *Semiótica*, a doutrina formal dos signos fundada por Charles Sanders Peirce, possibilita o uso de uma complexa fundamentação teórica na análise e investigação dos sistemas de significação. Na medida em que encontramos no pensamento de Peirce o conceito de que tudo o que é apreendido pela mente é apreendido com o caráter de signo, sendo, nesse sentido, o próprio pensamento constituído numa corrente de signos, isto direciona ao problema central das teorias que investigam os processos de representação e significação.

Não temos dúvidas de que a semiótica peirceana, como uma filosofia científica da linguagem, além de nos permitir a atenta observação da natureza e do funcionamento dos sistemas de linguagem através de princípios altamente abstratos, nos permite o diálogo com todas as áreas do conhecimento que buscam observar e entender os diversos sistemas de linguagem, sobretudo em um mundo cujas lin-

guagens se misturam e se mesclam de uma forma que quase se torna impossível observar os limites que as separam.

Este é o grande legado da semiótica criada por Peirce: na medida em que está fundamentada em bases altamente filosóficas e lógicas, esta semiótica não só nos permite o diálogo com outras áreas do conhecimento, mas, sobretudo, reclama por este diálogo, fornecendo para as outras áreas o entendimento do que é o signo e seu funcionamento semiótico, e buscando nessas outras áreas seu foco de observação, limites e caminhos para a aplicação de suas teorias.

A complexidade dos trabalhos e do pensamento de Peirce cria uma grande série de desentendimentos sobre seus conceito de Semiótica e de signo, principalmente, quando este conceito de signo e de suas categorias é aplicado a sistemas de linguagem sem um estudo aprofundado das bases fenomenológicas que são as matrizes de toda a divisão e classificação dos signos em diversas categorias. São as bases fenomenológicas que respondem pelas diversas classificações e categorias de signos. O desconhecimento das bases teóricas se torna um grande problema na aplicação dos princípios da semiótica peirceana, e, como já havia sido observado por Santaella (1993: 401), em especial para os novos pesquisadores que se interessam em aplicar os fundamentos e teorias da Semiótica de Peirce:

This is a remarkable misfortune, not only for already established Peircean scholarship, but especially for young researches who might be interested in approaching semiotics from a Peircean point of view - although appreciation for his work has grown considerably the last ten years.

A atenta observação do pensamento filosófico de Peirce, ou seja, as relações de interdependência e de sistematização de sua filosofia científica da linguagem, possibilita o uso da semiótica peirceana e de toda a sua fundamentação teórica proporcionando novas perspectivas para o entendimento de diversos fenômenos de mediação, processos de significação, representação e interpretação, e, portanto, para a observação de todo e qualquer fenômeno de linguagem.

Referências Bibliográficas:

- CASSIRER, Ernst. Antropologia filosófica. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- DANESI, Marcel. Messages and Meanings: an introduction to semiotics. Toronto: Canadian Scholar's Press, 1993.
- DEELY, John. Semiótica Básica. São Paulo: Ática, 1990.
- NÖTH, Winfried. Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce.1.ed. São Paulo: Annablume, 1995.
- PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- SANTAELLA, Lucia. O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. "Peirce's Semioses and the Logic of Evolution". Signs of humanity l'homme et ses signens, Mouton de Gruyter, 1992.
- _____. "Difficulties and Strategies in Applying Peirce's Semiotics". Semiotica, Walter de Gruyter, n.97, p. 401-410, 1993.
- _____. A Teoria Geral dos Signos: Semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística general. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

Protagonismo e empoderamento através da linguagem

Edwiges Zaccur
UFF

Os índios shuar, chamados de jíbaros, cortam a cabeça do vencido. Cortam e reduzem até fazê-la caber encolhida na mão do vencedor, para que o vencido não ressuscite. Mas o vencido não está totalmente vencido até que lhe fechem a boca. Por isso costuram seus lábios com uma fibra que nunca apodrece. (E. Galeano)

A epígrafe escolhida demonstra o quanto o poder da linguagem foi claramente compreendido pelos índios jíbaros. Suas práticas evidenciam o quanto compreendiam o poder da linguagem. Sobretudo, a vitalidade atemporal da palavra. Distantes no tempo e no espaço, seus atos dialogam com a teoria bakhtiniana de que todo signo poderá conhecer o dia da ressurreição. Ou seja, os jíbaros, de algum modo, teorizavam sobre a linguagem através de atos.

Lições da nossa própria história nos ensinam que no primeiro quartel do século XVIII a língua de poder pôde sufocar outras, proibindo e punindo aqueles que a usavam. Foi desse modo que a dominação portuguesa silenciou a língua geral do Brasil. Casos semelhantes se multiplicam em diferentes espaços e tempos, sempre que dominantes impõem a povos dominados uma língua de poder. Para detalhar como esse processo se deu em outros meridianos, Ismail Kadaré nos trouxe ecos da doutrina CRACRA:

As palavras do dicionário, as regras gramaticais e da sintaxe eram apagadas de forma progressiva, segundo seu grau de

desuso ou desaparecimento. Ao final eram apagadas as letras do alfabeto, último vestígio da língua escrita (...) Imediatamente depois começava o outro processo ainda mais demorado e difícil, a eliminação da língua oral. Por exemplo, a última e definitiva fase consistia em sufocar a língua em seu último reduto: as velhas (...) anciãs que, como urnas velhas, mantinham as cinzas dos últimos despojos da língua. (Ismail Kadaré apud GERALDI, 2006)

Esses fatos, aparentemente distantes ainda ecoam entre nós. Em contraponto ao apagamento da língua dos dominados existe a exclusão dentro da cultura escrita. Não é mera coincidência o que Geraldi chama de *exclusão dos sujeitos falantes e de suas falas em nossa sociedade*. É o que vem acontecendo, no interior das escolas, quando elevados índices de evasão e repetência logo se atrelaram à chamada “democratização” escolar, a partir do final da década de 1960. Quatro décadas se passaram, mas o fracasso escolar ainda segue naturalizado como se filhos de pobres e mestiços fossem incapazes. Esse equívoco de culpabilizar as vítimas, invisibiliza o fracasso da escola. Como sinaliza Geraldi, muitos são os barrados no conhecimento das *letras da cidade*, razão por que nosso desafio está em *querer uma outra cidade das letras que por ser de todos, deixa de ser das letras para ser nossa*. Ou seja, se as crianças de classes populares (mas não só) ainda não incorporaram a escrita, há que se pôr em questão o modelo da escola que temos.

Para tanto, há que se investir na pesquisa dialógica, investigando o fracasso escolar a partir da escuta atenta aos sujeitos da escola. A pesquisa que venho realizando com professoras de anos iniciais aponta múltiplas nuances do fracasso escolar. Nas falas das professo-

ras, colho pistas que dizem algo do mal-estar docente diante de situações-limite; que indiciam um misto de resistência e *resiliência* diante da ineficácia de políticas públicas e propostas pedagógicas; que lançam um SOS de quem enfrenta um cotidiano escolar conflitado por questões sociais, que revelam um desejo de encontrar alguém com quem compartilhar incômodos. No avesso dos discursos docentes, pode ressoar ainda um sentimento ambíguo de confiança / desconfiança em relação à pesquisadora, misturado ao desejo de compartilhar surpresas, descobertas e acertos. Seguem-se algumas dessas falas *bivocais* que podem, como ensinou Bakhtin (1981), carregar uma multiplicidade de indícios seja de mal-estar e falta de esperança, seja de desejo e investimento no sentido da mudança.

– Todo dia aparece uma novidade nova. De início eu até tentava, agora eu acho melhor voltar para o método antigo. Não foi assim que a gente aprendeu?

– Já imaginou o tipo de vida de um aluno meu que tentou se matar com menos de nove anos? Diante disso o que a escola pode fazer?

– Tem hora que o clima esquenta e a cabeça da gente pira. Eu já fui até agredida por um aluno.

– Sabe lá o que é ouvir do padrasto de uma criança que ela para ele é menos que um cachorro?

– Não dá para engolir essa tapeação de não reprovar aluno. Até as crianças e as mães sabem isso. Tanto que na manifestação de protesto estavam lá carregando cartazes: “Queremos ser reprovados”.

– Quer saber? Estou cansada de tantas mudanças na educação. Vai tudo de mal a pior. Só estou mesmo é contando tempo para a minha aposentadoria.

– Estou me sentindo como se eu estivesse engessada. Vou precisar aprender a desengessar a minha prática.

– Eu voltei a estudar porque senão eu ia ser engolida pelos meus alunos.

– O que me espantou foi ver que um aluno que parecia não avançar de jeito nenhum, de repente me apareceu lendo, logo depois das férias de julho.

– Meu problema é que eles preferem brigar e brincar em vez de aprender.

– E quando não sabem nem ficar sentados em sala de aula?

– E quando eles não querem?

Retomo esta última pergunta, que tanto inquieta as professoras. *E quando eles não querem?* O objeto direto do verbo querer pode ser explicitado ou omitido. Mas a pergunta, formulada por diferentes professoras, indicia impotência e frustração de quem assume, senão o compromisso de ensinar, o dever de ofício de fazê-lo, e se depara com uma barreira imposta pela vontade do outro. No avesso da pergunta encontro pistas de uma contrapalavra afirmativa que poderia explicar o fracasso escolar: *Eu quero ensinar, eles é que não querem*. É possível ler também uma segunda pergunta desafiadora e subliminar dirigida à pesquisadora: *O que fazer, quando os alunos não querem? Você trouxe a chave do enigma?*

Essas hipóteses não são excludentes nem exaustivas. Valho-me delas, sobretudo, para enfatizar que uma só pergunta pode fazer eco-

ar um discurso bivocal carregado de polêmicas veladas ou explícitas. Impossível descobrir os sentidos exatos presentes no momento irrepetível de uma interação, inclusive considerando com Bakhtin que, ao nos reportarmos à palavra de *outro, mesmo conservando o mesmo conteúdo*, ela ganha novos acentos mudando *de tom e de significação última*.

Convém ressaltar que a estrutura da pergunta inscreve sintaticamente o(s) sujeito(s) – eles, os meninas e meninas, interlocutores ausentes mas sempre presente em nossos diálogos. Por outro lado, as cenas cotidianas protagonizadas por eles ficam impressas na memória docente e são trazidas à reflexão no coletivo. Fala-se sobre eles, fala-se do que eles dizem e fazem. Fala-se por causa deles, contra ou a favor. Caberia estranhar essa aparente recusa em colaborar com a própria aprendizagem, sobretudo aquelas situações em que os alunos reagem à subalternização de seu modo de ser e viver, incluindo aí seus saberes e, em resposta, se colocam, visivelmente, em campos opostos aos de suas professoras. Rebeldes, desinteressados, agressivos, eles parecem perceber a linguagem da escola como a linguagem do poder de um outro. É possível ler, através de seus atos, uma *contrapalavra*. Eles, como representantes de um grupo sem teto, sem acolhida, sem futuro. Elas, as professoras, como representantes de outro grupo que, presumivelmente possui tudo isso e mais a escrita, um saber-poder que lhes falta e mina sua auto-estima.

Talvez esses meninos e meninas, sentindo a escola como arena, intuitivamente, se façam aquelas perguntas desafiadoras propostas por Garcia (2003): “de que vale ‘ler’ apenas decifrando, sem compreender o mundo que a escrita pode nos revelar? De que vale escrever, quando a ‘escrita’ não passa de uma cópia de formas sem conteúdo?” Ou aquela outra observação de Ciço que, entrevistado por

Brandão, demonstrou saber que escolinha de pobre não muda a vida (1987).

As professoras, por sua vez, não têm dúvidas de que alfabetizar é preciso, mas não lhes parece óbvia a percepção de que a escrita possa se transformar também em mais um instrumento que silencia seus alunos, além de fazê-los dizer a palavra do outro como se fosse sua. A própria mídia que, eventualmente, apresenta benefícios e malefícios presentes na internet, quando se ocupa da alfabetização, deixa na invisibilidade o duplo poder da escrita que tanto pode subalternizar como emancipar.

Considerada um bem em si mesmo, a escrita oculta que a modernidade nasceu sob o signo escriturístico, produzindo aumento crescente da regulação e do controle paralelos à invenção da infância e à negação dos saberes dos que ficaram à margem da cultura letrada. Legados de sociabilidade pré-capitalista, tais como: a operatividade, a oralidade e os saberes presentes nos fazeres cotidianos, passaram a ser desvalorizadas em favor de outros modos organizacionais decorrentes da hegemonia da escrita. A escola é parte do conflito, razão por que se faz urgente reinventá-la, de modo a ir ao encontro dos mais injustiçados socialmente, fazendo da linguagem escrita possibilidade emancipatória.

Parto de uma premissa: se uma criança aprendeu a se comunicar, seja através da modalidade oral, seja através da LIBRAS, está apta a aprender a linguagem escrita, desde que sejam preservados os mesmos princípios que a acolheram na correnteza comunicativa. A começar dos nutrientes afetivos capazes de fortalecer vínculos. Como várias pesquisas atestam, o processo de apropriação da fala demanda uma vinculação, um efetivo elo de pertença a um grupo, sem o que pode até ocorrer uma desconexão que compromete a aprendizado e o desenvolvimento. O vínculo vem a ser um sentido primordi-

al construído na relação, um protocolo da comunicação que, por sua vez, não se separa da linguagem do corpo que fala e se distende na apropriação da escrita.

Desnecessário dizer que múltiplos estímulos acionam, desde logo, maiores e mais ricas possibilidades. Há futuras mães que conversam e lêem para seus filhos, ainda no ventre, aqueles livros que marcaram suas vidas. Outras incluem nos quartos dos bebês estantes para acolher, junto com os primeiros brinquedos, os primeiros livros, marcando a pertença ao mundo letrado que lhe vem de berço. Trata-se de um investimento precoce no chamado ambiente alfabetizador das crianças burguesas.

Para exercer a humana condição de falante, foi preciso um protagonismo da criança em diálogo com seu grupo familiar. É a partir da linguagem em uso e das interações vivas na correnteza da comunicação cotidiana que a criança aprende a falar. É nessa ambiência que a criança realiza o prodígio de recriar e incorporar em menos de três anos a gramática de sua língua.

Se isso se dá na vida cotidiana, não ocorreria algo parecido no cotidiano escolar? A exemplo do banho da palavra oral dado por familiares, a professora pode também se tornar uma *figura de apego* que alimenta a imaginação das crianças com o banho da palavra escrita. Diferentes pesquisadores como Maturana e Cyrulnik, por diferentes caminhos enfatizaram a importância do amor e da vinculação para que a linguagem se desenvolva.

Nesse sentido, mais do que flagrar incômodos docentes diante do fracasso escolar, interessa-me o movimento vivido com as professoras, tendo em vista a formação da professora-pesquisadora. Entendo com Schön (1995) que a prática da ação e reflexão dialógica implica a construção coletiva do conhecimento a partir de um protagonismo compartilhado por nós. Cria-se, assim, um grupo animado

que se fortalece com crises e desafios que mobilizam descobertas e mudanças.

Pensando assim, busco captar cenas capazes de provocar a reflexão. A partir de uma pergunta, de um relato, de um texto docente ou discente anima-se uma discussão que provoca novas descobertas, inclusive enredando diferentes espaços, fora de uma seqüência temporal. A pergunta - *E quando eles não querem?* - por exemplo, provocou a discussão do lugar do desejo e da vontade que atravessam a alfabetização nas lógicas de quem aprende, de quem ensina e de quem pesquisa. Refleti sobre essas questões após um encontro em que foram semeadas por mim provocações sobre o protagonismo da criança que aprende a falar, a partir de interações marcadas tanto pela expressão de suas necessidades e desejos, como pela disposição da mãe e demais familiares para compreendê-la e atendê-la. Foram também sinalizados possíveis contrapontos entre o protagonismo da criança que processualmente aprende a falar e uma atitude subalternizada no momento em que vai sendo ensinada a ler e a escrever.

No entanto, em encontros subseqüentes, nosso diálogo se afastou daqueles fios desencapados em que se vislumbraram desejos conflitantes. Outras questões estiveram em foco, até que aquela questão recorrente reaparecesse em outro contexto de formação, com a narrativa da professora Andréa. Entendendo que poderia ser mais impactante a palavra de uma professora para outras professoras, apresentei ao grupo a seguinte narrativa:

Todos já haviam me avisado que aquela era a pior turma da escola (...) Sabendo da situação entrei em sala de aula com empolgação e entusiasmo, levando histórias e jogos para o primeiro dia de aula. Então tive o maior impacto de minha vida docente. Sabe por quê? Encontrei

alunos completamente armados diante de mim. A fala deles era assim: - A gente não quer saber de historinhas, jogo, que bobeira. Passa “devê” pra gente!

Confesso que eu fiquei chocada. Estava eu ali, diante de um verdadeiro desafio. Vinte anos de sala de aula e eu não sabia o que fazer. E agora? Não cansava de me perguntar. Então pensei que algo tinha que acontecer. Resolvi ler mais, pesquisar, perguntar, porém o tempo passava e nada acontecia. Os alunos estavam do mesmo jeito, desinteressados, desestimulados e eu cheia de dúvidas e ansiedade.

Até que o inesperado aconteceu, numa manhã chuvosa, daquelas que dá vontade da gente ficar em casa e assistir televisão ou ler um bom livro. Eu estava lá, tentando contar uma fábula. Como gosto muito de histórias, tenho a mania de achar que todo mundo vai gostar. Só que eles nem olhavam direito pra mim.

De repente observei que um dos alunos estava com um saco de bolinhas de gude na carteira. Foi como um flash. Pedi para olhar as tais bolinhas, pois quando eu era criança fazia coleção delas. Foi como reviver a minha infância. Para meu espanto a turma parou diante da minha atitude. “Como a professora podia gostar de bolinhas de gude?” Então, aproveitei que todos estavam com os olhos grudados em mim e comecei a relatar vivências da minha infância. Disse que apesar de gostar de bolinhas de gude, sou canhota e não

aprendi a jogar. Eles disseram que canhoto também joga e iam me ensinar.

Aquele momento foi realmente mágico. Foi ali que se quebrou a barreira que havia entre nós. A partir daí, o processo de leitura e escrita começou a fluir. Foi como se eles me reconhecessem como pessoa. Digo assim que houve humanização da minha prática docente.

A narrativa compartilhada produziu um movimento marcado pela identificação e pelo aprofundamento da reflexão. Impossível ficar indiferente a um texto instigador para quem vive intensamente o cotidiano da escola. Mais interessante ainda é perceber o quanto as vivências de sala de aula, como lugar do *acontecimento* inesperado, provocam um efeito mobilizador, capaz de suscitar descobertas e reflexões de todos os que direta ou indiretamente se vejam implicados no acontecimento. Senão vejamos: os alunos de Andréa, naquele momento, *de olhos grudados* na professora, a viram de outro modo, descobrindo sintonias com a criança ainda viva sob a imagem adulta. A professora parou para ver algo significativo para seus alunos e para ela, descobrindo, a partir daquele momento mágico de sintonia, a possibilidade de humanização da sua prática. Ao se mostrar como um sujeito encarnado com suas histórias de infância, a professora Andréa foi ao encontro daqueles meninos e meninas, sujeitos encarnados também, com suas próprias vivências de infância. No brincar de ontem e de agora, a professora e seus alunos se encontraram no que Winnicott chama de *fundo cultural comum* (1975). Nesse fundo, a brincadeira integra o fluxo do viver criativo bem diferente daqueles jogos pedagógicos represados no dique do modelo escolar.

A partir desse encontro com o brincar narrado pela professora, o processo de leitura e escrita começou a fluir. Nesse ponto, dialogo

com Winnicott e sua tese de que *a experiência cultural é derivada da brincadeira*. Na brincadeira se encontraram: o passado da professora, que colecionava bolinhas com as quais não sabia jogar; o presente dos meninos que sabem jogar, e o futuro, pois, a professora, segundo as crianças, ainda poderá aprender a jogar. Foi criado, assim, um *espaço potencial*, aberto à experiência cultural que se manifesta primordialmente entre mãe e bebê, entre criança e família e grupo social e, acrescento eu, entre crianças e professoras.

Acresce que esse espaço potencial, como enfatiza Winnicott, depende de uma experiência que conduza à confiança e *pode ser visto como sagrado, porque nele se experimenta o saber criativo*. É possível descobrir o poder demiúrgico da criação, em vez de uma escola sacrário, em que professoras se apresentariam como vestais responsáveis pela lâmpada votiva no altar da escrita, Não por acaso as crianças gostam de professoras criativas que descobrem passagens para o saber criativo – seu e de seus alunos. Sentiriam mesmo sem sabê-lo que o saber criativo implica confiança e abertura para o outro? E, sobretudo, é possível ocupar o lugar de protagonista, até mesmo na condição de expectador aprendiz.

Deixo em aberto a questão e passo a um relato de Flora, envolvendo crianças *que não querem* se adequar ao espaço da escola e se rebelam:

Aconteceu um fato muito desagradável na escola. Você sabe que a professora Regina está de licença e que eu e Luciana estamos dividindo a responsabilidade com a turma dela que é mais fraquinha mesmo. O pior foi que uma das alunas, um dia desses estava impossível Começou a bater nas outras crianças e a minha colega teve que intervir. Foi o que bastou, a menina chutou,

xingou, mordeu e precisou ser arrastada à força para fora da sala de aula.

Foi horrível mesmo. A minha colega ficou muito mal; a escola toda deu notícia e o fato foi levado à direção que chamou os responsáveis. A mãe não pode vir porque trabalha direto. Então veio o padrasto que disse coisas terríveis. Que aquela menina é sem jeito mesmo, que não vai nem por bem nem na p... e que para ele ela valia menos que um cachorro.

Eu tenho uma preocupação: será que a gente vai conseguir fazer alguma coisa por ela?

Trata-se de um acontecimento que se repete em muitas escolas. Mais do que interpretar falas e possíveis desdobramentos do acontecido no final de um ano letivo, cabe refletir a partir dele. Foi o que fez a professora Luciana ao me endereçar, num gesto repleto de confiança, uma reflexão por escrito:

Sinto-me angustiada quando não consigo manter a calma e lidar com carinho com ela. Fico me cobrando um compromisso, uma postura social. Acho que não devo falhar nesse aspecto. Mas estava vivendo um momento com fatores externos conflitantes, me desestruturei e não consegui acalmá-la através do diálogo. De certo modo agi como a minha aluna: gritei, ameacei, me descontrolei. O tempo passou, os problemas externos deram uma acalmada e estou conseguindo que S. diminua consideravelmente sua agressividade. Melhor ainda, tenho conseguido dialogar e ela tem conseguido

realizar as atividades propostas em sala de aula.

Palavras como desequilíbrio e descontrole costumam ser sinalizadas, na escola, com o sinal vermelho de perigo. No entanto, releio momentos de crise, segundo a escrita oriental, em que a crise conjuga dois ideogramas: perigo e possibilidade. Pretto nos recorda também que “a possibilidade do movimento só acontecerá a partir do desequilíbrio que desestabiliza temporariamente e gera o movimento”. Bendito desequilíbrio que evoca a desequilibrilização esmiuçada teoricamente por Piaget ao discutir o sujeito epistêmico. Bendito desequilíbrio associado por Pretto *ao movimento dos corpos e da sociedade*. Bendito desequilíbrio presente, inclusive, nas escolas “e que, ao mesmo tempo põe em risco e leva-nos adiante, na busca de um novo mundo” (PRETTO, 2003)

Essas reflexões se deram a partir daquele encontro mobilizador em que esteve também em o foco o contexto familiar em que a menina sobrevive. Recebi muitos detalhes que compunham um quadro preocupante. A criança não tem pai e a mãe é doente mental. A tia assumiu a responsabilidade de mãe e seu marido a de padrasto. O casal dispensa à menina uma atenção em tudo contrastante com a que ambos dedicam à própria filha. Desenha-se assim, uma vez mais o conflito familiar associado ao fracasso e à agressividade presentes na escola. Nessas condições adversas, como criar, com base na confiança, o espaço potencial a ser preenchido pelo brincar criativo? E, sobretudo, como fazer regressar ao humanizante *mundo com gente* alguém que parece estar fora de uma ambiência de humanidade?

Minhas três interlocutoras disseram que ainda não sabem como fazê-lo, mas insistiram também em não vão desistir de S. Ou seja, a crise começa a inventar possibilidades. Por intuição, Sandra propôs: *a gente vai ter que descobrir o fio do novelo embaraçado e puxar a*

menina pro nosso lado, a partir daí. Percebi que sua reflexão, de algum modo, ia ao encontro de Cyrulnik: *uma infância infeliz não determina a vida*. Flora, que já vem dialogando com o autor, concordou que patinhos feios, sofridos e excluídos podem se tornar cisnes quando encontram novas possibilidades interativas. Luciana, por sua vez, sinalizou que tem investido na linguagem universal do abraço. Naquele momento a professora assumiu diante de mim o lugar de figura de apego: *Eu não vou desistir de R. Vitória, a dela é a minha, mas a sua derrota é minha derrota*. Registro o pseudônimo duplamente representativo da resiliência, a da aluna e a de sua professora, no momento em que R. Vitória passou por nossa mesa, abraçou a professora e saiu em passo de dança, dando tchau. Brilharam os olhos dela e os de sua professora.

Considerando os vários golpes que algumas crianças de classes populares têm sofrido, será preciso encará-los na perspectiva desafiadora. Não um desafio a ser enfrentado solitariamente pela professora. Mas um desafio solidário, que nos implica. Para tanto, Cyrulnik insiste que é necessário oferecer a essas crianças maltratadas “uns tantos lugares de criação, de palavras e aprendizagens sociais e vai mais longe ao garantir que nos surpreenderá observar como um grande número de feridos conseguirá metamorfosear seus sofrimentos e realizar, apesar de tudo, uma obra humana”.

A pesquisa permitiu ver que uma coisa é inadmissível para a professora: a possibilidade de vir a ser taxada como incompetente a partir de uma situação-limite vivida com seus alunos. Também a professora precisa de lugares de criação, de parceria com as companheiras que a ajudam a superar a negação e o isolamento, para que possa tirar do momento de desequilíbrio a possibilidade de seguir em frente com esperança.

Uma terceira situação que dialoga com a anterior foi testemunhada por mim. Ao final de mais uma sexta-feira, acabava de chegar à escola para conversar com professoras após a aula, quando fui surpreendida por um tumulto. Aos empurrões e gritos, vi um grupo de crianças entrando no banheiro feminino em visível perseguição. No alvoroço, me chegavam gritos de *sai daí, vou te pegar, ladrona*. Do lado de fora, percebia que alguns chegaram a chutar uma porta fechada. Com igual rapidez, como costuma acontecer nas emergências do cotidiano, deu-se a pronta intervenção da professora e da inspetora: a primeira tentando acalmar a menina assustada, a segunda agindo com presteza para dispersar a criançada em direção a suas casas. Restaram a pequena que se trancara no banheiro, a professora que buscava tranquilizá-la e eu que aguardava do lado de fora.

Depois de muitas palavras de convencimento e, percebendo que seus perseguidores já haviam saído, a menina abriu a porta e finalmente saiu do banheiro. No entanto, ainda estava transtornada e acuada. Temendo o que poderia lhe acontecer, debatia-se, resistindo ao abraço da professora. Quando dei por mim, estava também buscando tranquilizá-la, até para evitar que ela me tomasse por uma autoridade chamada a intervir. A professora lhe garantia:

– Todos já se foram. Fica tranquila.

– Me larga! Me larga

– Eu estou aqui. Ninguém vai fazer nada com você.

(choro e mais esperneamento)

– Eu vou levar você até a parada do ônibus. E, olha, vou lhe emprestar aqueles dois dadinhos de que você gosta tanto para brincar em casa.

– Eu não quero dadinhos. Você me empresta seu batom?

A professora abriu a bolsa, apanhou um estojo com dois batons e retirou um deles para lhe emprestar. Mas a menina contrapôs: “– Você me empresta também o seu espelho?” Dessa uma nova negociação resultou o seguinte acordo: a professora emprestou um dos batons dentro do estojo e a menina, tranqüilamente, lhe prometeu devolver tudo direitinho na segunda-feira. Selada a paz, saíram as duas em direção à parada do ônibus.

Entendo ver aí uma professora-pesquisadora, protagonizando intervenções afirmativas. Pude depois confirmar o que inicialmente era uma suposição minha. A professora conhecia a sua aluna, não pelos chamados maus antecedentes, mas compreendia que, nas circunstâncias em que vivia (pai preso e irmãos encaminhados ao conselho tutelar por furto), ela poderia fazer diferença. Teria pensado tudo isso naquele momento crítico, ou agiu guiada pela intuição que elabora instantaneamente a resposta antecipada à reflexão consciente? Eis que a confiança da professora pareceu restaurar a auto-estima de sua aluna.

Novamente o cotidiano nos surpreende. Não há como prevenir inesperados plenos de tensões, nem ações diante dessa ou daquela situação que venha a acontecer. Uma aula cronometrada, como propunha a didática clássica, submetia discentes e docentes a conteúdos previamente dados. Só mais recentemente sujeitos protagonistas, interagem na complexidade das relações entre o que acontece dentro e o que acontece fora da escola. Mais do que preparar a aula, é preciso prepara-se para a o que der e vier a acontecer em aula. Mas o planejamento não morreu, se reconfigurou no interior de uma *pedagogia dialógica* e sempre aprendente.

Nesse sentido uma quarta situação tensiona impossibilidades e possibilidades e enlaça cotidianos distintos implicados na formação da professora pesquisadora. Após o encontro sob o mote dos alunos que não querem, o querer das professoras trouxe à nossa discussão a questão da consciência fonológica em função de nova investida do método fônico, recentemente rebatizado como método metafônico. Foi então que Sandra retomou uma situação que já aparecera anteriormente em nossos encontros:

Sandra: _ Mas afinal o que é exatamente consciência fonológica? Vai ver, eu estou pensando que é uma coisa e é outra. Lembra da história que eu contei da Isabela?

Edwiges: _ Aquela história é tão boa que merece uma longa reflexão. Por que você não escreve a respeito?

Sandra aceitou o desafio, registrando e refletindo sobre o que relatara oralmente. Sua contribuição além de apresentar a percepção fonológica de uma criança de dois anos, traz uma riqueza de outros aspectos:

Isabela, uma menina de dois anos e três meses observava sua tia varrer a casa, quando lhe perguntou:

– Tia U, vovó tetou a vassoia pá você vaiê?

A tia responde do mesmo jeito ao que foi perguntado:

– Tetou.

Isabela insatisfeita com a resposta, fala:

– Tetou, não!

A tia brincando, repetiu:

– Tetou sim.

– Tetou não, tia U.

A tia sorrindo disse:

– Tá bom. Emprestou.

A menina, finalmente contemplada falou: _Isso.

À noite estávamos juntas no carro e minha irmã contou o diálogo, tentando repetir o que tinha acontecido de manhã. Coisa de família que se alegra e baba com qualquer conquista ou novidade vinda daquela pessoa tão pequena e esperta. Não foi, Isabela? A vovó tetou a vassoia pá tia Ú. A menina que observava toda a conversa falou:

– Tetou não, tia Ú.

– Se a vovó não tetou a vassoia o que ela fez então?

Fez-se um silêncio no carro. Isabela parou, belamente pensou e respondeu:

– Ela DEU. (até aqui o texto escrito registrou o relato oral)

Pude, com esse diálogo, perceber o quanto Isabela tinha crescido e como estava se desenvolvendo bem, com todos os seus sensores ligados, querendo, buscando atualização nesse mundo que a cerca. Isabela sabia exatamente o significado do que queria dizer e não admitiu ser imitada, por não saber expressar de forma correta o significante emprestou. No entanto, quando começou a tentar falar, ela emitia sons parecidos com pet, pet, pet, bad, bad, bad...

Nós a imitávamos e ela, diferente de hoje, sorria e ficávamos nessa brincadeira. Hoje ela já tenta fazer gozação com a nossa cara. Como se desenvolvem esses bebês!

Na verdade, eu fiz uma viagem muito além dos sons iniciais... Quando Isabela ainda estava no ventre materno, por dois momentos diferentes em que eu beijei a barriga de sua mãe, Isa estremeceu, meio que querendo dizer que podia me ouvir, pois eu já chegava beijando, falando e tentando uma comunicação. Mas aconteceu que uma das ultras constatou que ela teria hidrocefalia (água no cérebro). Então começamos a pedir a Deus que olhasse por ela, para que não se confirmasse a previsão de seqüelas no seu desenvolvimento. Estávamos apreensivas, porém confiantes de que nossas preces seriam atendidas e foram. (...) Ela acaba de completar seus dois anos e cinco meses. Hoje, ela com certeza compreende nossa fala e já faz suas orações, elogios e reclamações. Interage conosco, reconhece a todos e associa tudo. Ela está a cada dia mais esperta, graças a Deus, pois os médicos disseram que ela podia ter um retardamento devido à hidrocefalia, mas na verdade o que percebemos é completamente diferente. Ela brinca com o padrinho falando: dinda, mad(r)inha Sand(r)a, dindo mad(r)inho Andr(é)... Ela é a alegria da casa!

Ao escrever sobre o que compartilhara, a professora Sandra foi além do relato. A partir do que fora vivenciado, aprofundou sua reflexão, buscando compreender não um momento isolado, mas um processo. Nesse sentido uma vivência marcante foi sendo transfor-

mada em experiência, em que ambas se empoderaram na sintonia daquela amorosa interação.

A partir do prognóstico médico, Isabela poderia ter um desenvolvimento comprometido, por estar fora dos padrões de normalidade. No entanto, a qualidade da interação familiar, misto de acolhimento, crença e confiança, fez tal diferença que transformou em positivo o sinal negativo capturado. Ou seja, não importa tanto a natureza do problema, se fisiológico ou psicológico. Importa o poder da palavra, capaz de criar expectativas positivas.

Ao escrever sobre o episódio dialógico, Sandra compartilha com os leitores a possibilidade de acompanhar o pensamento da criança em múltiplos movimentos dialógicos: (i) um movimento reativo à imitação risonha da tia, talvez por compreender sua linguagem como risível e alvo de crítica, (ii) um movimento avaliativo da distância entre a forma que sua memória auditiva registra e o seu próprio modo de falar; (iii) um movimento compreendente dos fatos da língua, sejam eles de natureza semântica como no uso da palavra 'deu' como sinônimo de emprestou ou de cunho gramatical, como no emprego das palavras madrinha / madrinho, revelando um saber usar os morfemas de gênero (-o para o masculino e -a para o feminino); (iv) um movimento reflexivo, revelador de uma percepção fonológica aguçada, ao deter-se prioritariamente da fala mais discrepante: tetou por emprestou. Todas essas hipóteses e outras não levantadas se tornam possíveis e não excludentes no ambiente interacional que abre para Isabela o espaço potencial do viver criativo.

E mais, por se tratar de relações brincantes e interativas, também abrem para a tia e professora-pesquisadora significativas descobertas sobre a competência lingüística da sobrinha, confirmando que uma vez mais que *a boa aprendizagem é aquela que acelera o desenvolvimento*, como sinalizou Vygotsky.

Releve-se ainda que entre o fato acontecido, o relato oral e o texto escrito realizados por Sandra implicam-se novos matizes. O acontecimento recontado já é outro acontecimento. Variam as enunciações (inclusive as expressões verbais e não verbais – o tom, as expressões faciais e corporais), o espaço (casa, carro, escola) e o tempo (manhã e noite do mesmo dia ou outra ocasião), variam as modalidades da língua (oral e escrita), provocando vários desfechos abertos às reflexões. Isabela, por exemplo, no segundo momento, encontra uma saída para a situação que a contrariava. Sandra, ao escrever sobre o acontecimento, reflete, rememora e faz inferências. Os leitores, por sua vez, fazem novas inferências sempre dialógicas. Nas situações de interlocução podemos concluir parafraseando Paulo Freire que ninguém empodera ninguém: as pessoas se empoderam em comunhão, num cenário em que não há atores principais e secundários. No cenário da escola somos todos protagonistas.

Referências Bibliográficas:

- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1982.
- CYRULNIK, Boris. *La naissance de sens*. Paris, Hachette, 1991.
- _____. *Los patitos feos*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2002.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos das escolas e complexidade de seus fazeressaberes: Fragmentos das redes tecidas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro, DP&A. 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Afrontamento, 1975.
- GARCIA, Regina Leite. Alfabetização – alfabetizações – analfabetismo. In GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; Giambiagi, Inere (orgs) *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

- biagi, Inere (orgs) *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- PRETTO. Educações e culturas: em busca de aproximações. In GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; Giambiagi, Inere (orgs) *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- SANTOS, Milton. Entrevista com Milton Santos. In: *Democracia viva*. n°. 2 Rio de Janeiro, Ibase, Ed. Moderna, 1998.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 1989.
- WINNICOTT, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.

LEITURA, LITERATURA CIENTÍFICA E AS ‘PARÁBOLAS DO CONHECIMENTO’

Eliana Meneses de Melo
UBC

Apresentação

O curso apresenta reflexões acerca de questões referentes ao universo da linguagem e leitura, tendo como eixo temático a literatura acadêmica, o papel actancial do docente na formação da cidadania responsável. Explora práticas pedagógicas destinadas à leitura e a formação do indivíduo cientificamente letrado; aborda as diferenças entre a comunicação do conhecimento e o pensamento crítico e socialmente responsável.

Tem em seus objetivos fornecer bases reflexivas e conceituais em torno do universo da leitura em suas práticas contemporâneas e interferências nos processos de comunicação e aquisição do conhecimento. Levar à discussão a Leitura Acadêmica, o estatuto discursivo da ciência e sociedade.

Quanto ao conteúdo a ser abordado, está organizado em quatro tópicos: I – Leitura, Linguagem e Sociedade; II- O Conhecimento no Eixo da História; III- Da cultura de massa à Diversidade Cultural e Midiática da Mundialização: saber/conhecimento enquanto objeto de consumo; IV – O sujeito, estatuto discursivo e leitura. Os gêneros, comunicação do conhecimento; Estatuto discursivo, Literatura Científica e Responsabilidade Social.

Em síntese, tem sua motivação na experiência docente ao longo de duas décadas. Do ensino em supletivos, escolas públicas, particulares e no Ensino Superior. Mudaram os alunos, os espaços do conhecimento, mas sempre presente as observações sobre o desempe-

nho não desejável do aluno por questões relacionadas à leitura, escrita e, em decorrência, críticas ao professor de língua portuguesa, de comunicação. Hoje já não somos solitários profissionais da linguagem, ainda que o problema da leitura não tenha sido resolvido, muitos são os estudos já publicados e em andamento sobre abordando a questão. Este minicurso é apenas uma pequena contribuição.

Leitura, Linguagem e Sociedade.

Ter a introdução deste curso assinalada por *Leitura, Linguagem e Sociedade*, destaca a finalidade de resgatarmos a nossa própria formação enquanto profissionais da linguagem. Mais que conceitos, estamos diante de três eixos ligados entre si, e em cada um observamos outras tantas vertentes, encadeadas. Sobre elas observamos a Humanidade no eixo de sua constante construção e reconstrução. Neste sentido, sabemos não haver sociedade sem linguagem e a leitura dessa linguagem nos conduz à complexa rede de signos, verbais ou não verbais, através dos quais a sociedade emana o olhar sobre o mundo, seus valores, sua identidade.

Em sentido amplo, é correto afirmar que haver sociedade, implica em haver *linguagem* e, em decorrência, haver *leitura*. Em termos conceituais, na linha de raciocínio que estamos construindo, vamos trazer a este contexto as afirmações de Maria Alzira Seixo:

A leitura é antes de mais uma decifração de códigos de linguagem que permitem a comunicação: como tal, pressupõe o conhecimento das cifras utilizadas, o contato possível com os códigos que a condicionam e o entendimento das situações humanas que a linguagem reveste e subverte – porque na materialidade da cifras, na marca cultural do código, se

encontram logo os dados iniciais de formulação da descoberta que a utilização individual, personalizando, concretiza estatutariamente em conceptualização humana. Por isso a leitura ultrapassa imediatamente, fazendo-se, uma pressentida mas inexistente fase de apreensão maquinal da significação, e converte-se na progressiva efetivação, em escrita potencial, isto é, em atuação dinâmica (mental ou pragmática) que por sua vez criará novas necessidades de novas leituras. (SEIXO, 1978: 9)

A autora nos coloca diante não apenas de um conceito de leitura: trata-se de uma reflexão sobre o sujeito e a ação de ler. De certa forma, podemos compreender a leitura enquanto atividade social, lemos o que está escrito, seja qual for o sistema da escritura: reside na vida em comum a necessidade que temos de ler.

Ler os outros, ler a nossa disposição para os outros, ler o texto comum que nós e os outros escrevemos de todos para todos. Se escrever é viver, ou vice-versa, isto é, produzir materialmente um sentido literal da existência em processo original, ler será seguramente a objetivação, em ordem, de tal processo con-fuso, a sua dilucidação, a iluminação da significação sobre a comunicação. (SEIXO, 978: 10).

Lê-se o que está, de alguma forma, escrito. Um sujeito leitor que se relaciona com o texto da leitura e que apreende sentidos em consonância como a experiência e conhecimento diante da linguagem e da forma como o outro, sujeito escritor, materializou suas idéias. O ato de ler envolve um procedimento dinâmico, mas edificado em

certa lealdade às unidades mínimas de linguagem. Somente na observância dessas unidades é que se consegue atingir a pluralidade de leituras, construir outros textos. Toda comunicação para ser apreendida, portanto, para ser interpretada, passa por um conhecimento, por uma iniciação de técnicas de um saber específico em relação à modalidade da linguagem no qual se manifeste o objeto da leitura. Por certo que o nível de conhecimento incide no nível de apreensão.

Se diversos são textos nos diferentes gêneros, diversas são as modalidades e níveis de leituras. Mais uma vez nos referendando em Maria Alzira Seixo:

... existem vários níveis de leitura: a da apreensão crítica ou analítica (trabalho produtivo), o da apreensão informada (prática intersubjectiva de prazer ou de conhecimento), o da apreensão elementar (decifração dos códigos socialmente difundidos). É no segundo nível que nos detemos evidentemente, procurando, por um lado, fornecer materiais que permitam uma percepção mais elaborada (consciente) dos textos e difundir problemas que os condicionam ou postulam. Por que é necessário que o leitor entenda, de uma vez por todas, que a escrita é um trabalho como outro qualquer, com suas leis, as exigências e suas liberdades inventivas, e que para o atingir e o praticar (lendo), tem que ultrapassar o mero critério utilitário, tem de deixar de apenas se servir do texto para perceber um pouco do modo de fabrico e de organização. O que atinge simultaneamente o escritor e o leitor. (SEIXO: 1978: 14).

Ao leitor da Literatura Científica, da Literatura Acadêmica, o nível de conhecimento, de informação, sobre a linguagem com que se materializam as idéias, deve ser maior. Como também observa a autora, na medida em que a leitura gera outros textos, ele deve saber como *escrever* os textos de suas leituras. É, em síntese, saber ser *sujeito* no procedimento e aceitar o outro, o escritor, também como *sujeito*.

Já podemos nos posicionarmos diante de uma outra questão: se a linguagem é dinâmica e se transforma em função da sociedade que a utiliza, em conformidade com as diferentes intencionalidades, a produção e comunicação do conhecimento também se transformam. Neste sentido, pensamos os sujeitos leitores de acordo com a sociedade e no contexto histórico onde estão inseridos. *Em discussão: o investimento subjetivo do leitor está ligado aos valores sociais em circulação?*

O Conhecimento/saber no Eixo da História

Cassirer, ao propor uma filosofia da cultura humana, afirma que a ligação do homem com o mundo objetivo é anterior ao olhar científico sobre o mundo. Bem antes da ciência, a experiência humana não se constituía em uma simples massa amorfa de ‘expressões sensoriais’. (CASSIRER, 2005: 339). A experiência era organizada e articulada, possuidora de uma estrutura definida. Conhecer essa linguagem, ter o domínio sobre essa estrutura organizada e articulada, já era, sem dúvidas, um elemento de poder sobre os demais seres da comunidade.

Quanto ao *saber /conhecimento* em sua modalização científica, esse se configura como última etapa do desenvolvimento da cultura humana. *É um produto recente e requintado que só pôde desenvolver*

em condições especiais. Antes dos pensadores gregos – Pitágoras, Platão e Aristóteles - não existia sequer a concepção de ciência. Esquecida por século, esta concepção foi resgatada e novamente estabelecida no período do Renascimento. De lá para cá, a vitória da ciência denota ser completa e incontestada. *Não existe nenhum segundo poder no nosso mundo moderno que possa ser comparado ao do científico*. (CASSIRER, 2005: 338)

Quando pensamos nas sociedades humanas em suas diferentes manifestações (na arte, na arquitetura, na literatura) pensamos nas linguagens produzidas por essa sociedade e nos valores implícitos nessas linguagens. Dá-se o mesmo com a Ciência ao ser compreendida como *discurso*: linguagem que como tal revela o homem e a sociedade que a produz. Pelas linguagens criadas e alimentadas pelo homem, perpassam as dimensões dessa sociedade que a produz. Neste sentido, pode-se afirmar que a sociedade contemporânea confere ao *discurso científico* um estatuto e um conjunto de *valores* que lhes são característicos e esses, por sua vez, adicionam atributos ao *saber /conhecer*.

Remonta à década de 70 as afirmações de LYOTARD, em O Pós-Moderno, sobre o *estatuto do saber*. O autor destaca que o *estatuto do saber/conhecimento* muda concomitantemente à entrada das sociedades na idade pós-industrial e às chamadas culturas na pós-modernidade. Mencionado o impacto das tecnologias computacionais sobre o saber, chama a atenção para as duas funções em alteração: “a pesquisa e a transmissão do conhecimento”. (LYOTARD, 1990: 3).

De fato, como observava o autor, entre outros, a circulação e aquisição do conhecimento após os computadores individuais trouxe outros elementos ao cenário, ainda que se pondere sobre a qualidade do material cultural e acadêmica em circulação pelo espaço eletrôni-

co. Entretanto esse material circula por novas linguagens, pela transformação das tipologias em uso num outro *fazer-saber* que se afirma no cenário das tecnologias da comunicação. Inegavelmente a produção do *saber* vinculado à formação e aperfeiçoamento moral do espírito, do indivíduo, sede lugar ao *saber /conhecimento* objetivado, medido, avaliado em critérios quantitativos, mensurável, consumido.

Um outro ponto se liga à questão: linguagem e pensamento. Grandes são os avanços científicos relacionados ao conhecimento sobre o cérebro e seu funcionamento, linguagem e pensamento. Em torno desse aspecto, façamos um exercício de memória: quais eram os veículos de comunicação que passavam pelo cérebro humano em seu cotidiano no século XIX? Quais as diferentes leituras feitas conscientes ou inconscientes pelo homem do século XIX? (Escolhemos o século XIX para que o recuo no tempo não seja tão grande) Voltando para o presente, na urbanidade, por quantas linguagens passa o homem em seu cotidiano?

Em discussão: considerando a apresentação de LYOTARD, o saber objetivado não é mais apropriado para o gênero narrativo? Outro ponto: as linguagens pelas quais circula o homem contemporâneo em seu cotidiano não são fragmentos de gêneros? Neste sentido, a literatura científica que conduz à reflexão e para a qual, como foi apresentado no tópico anterior, há necessidade de iniciação, não se distancia do leitor resgatado da cultura de massa?

Da Cultura de Massa à Diversidade Cultural e Midiática da Mundialização: *saber/conhecimento* enquanto objeto de consumo

Embora não seja nosso objetivo uma abordagem mais substancial sobre a Indústria Cultural, sobre a Cultura de Massa, sabemos que a temática em discussão, quando pensamos no sujeito leitor,

independentemente da tipologia textual, não passa ilesa à Indústria Cultural: são as transformações nos processos de elaboração e do tornar comum essa produção. Se por um lado, temos a obra de arte circulando em xícaras distribuídas pela revista, por outro, quem é mesmo o artista? O sentido e a valorização se esvaziam, a linguagem a ser lida se evapora. Quanto mais complexa se torna a sociedade e os sistemas de comunicação criados por ela, mais o homem dessa sociedade se perde nos múltiplos signos: tudo é rapidamente comunicado, tudo é consumo. Rüdiger sintetiza bem a questão:

Durante bom tempo, os programas de rádio e tv, para não falar de outras as empresas de arte leve, foram não apenas patrocinadas por outras empresas, mas criadas por agências de publicidade. Nos anos 50, as empresas do setor descobriram que podiam gerar maiores receitas passando a controlar a programação. Porém isso não mudou o sistema. As mercadorias não só continuam a ser colocadas dentro dos programas, seguindo uma tendência que o cinema e a imprensa já conheciam, mas passaram a ser objeto de novas técnicas de publicidade, evidenciando a interpenetração do conteúdo dos anúncios com o dos programas.

Em última instância, constata-se pois que há cada vez menos diferença entre a fruição que se tem ao curtir uma canção da moda ou ver um filme de sucesso e aquela desencadeada por uma campanha de publicidade. A linguagem da mídia tornou-se mercantil. (RÜDIGER, 2002: 25)

Qual a ligação com a leitura? Talvez o mais preciso fosse dizer *qual a ligação com o sujeito leitor*. Um primeiro ponto está em observarmos que o objeto que abriga o texto, *o livro*, também se constitui em objeto de consumo e como tal precisa ser vendido em grande escala. Com esta finalidade, sua linguagem é simplificada, digerível. A Indústria Cultural formou um perfil de leitor para quem faltam muitos requisitos para o iniciar na Literatura Científica. A bem da verdade, trata-se do homem, suas subjetividades no contexto da massificação e da identidade cultural construída através do consumo em um cenário amplificado: a globalização e tecnologia informacional.

Voltando ao conceito inicial de Maria Alzira Seixo: *ler o texto comum que nós e os outros escrevemos de todos para todos*. São muitos os textos a serem lidos, são muitos os signos em circulação, bem como as intencionalidades da sociedade contemporânea. A leitura se realiza, em termos gerais, na dimensão do tempo rápido e na busca das respostas mais imediatas. São recortes textuais para o olhar circunstanciado, objetivado. É o *saber /conhecimento* enquanto *objeto de consumo* e marcado pelas interferências dos sistemas midiáticos a alimentarem o senso -comum em tono dos objetos, cada vez mais rapidamente substituíveis. Qual *texto comum* ler? *Quais são as cifras, como compreendê-las?* Souza Brasil nos oferece um ponto importe para fecharmos a discussão:

... a cultura tecnológica, ao criar as máquinas de comunicar, nos proporciona a possibilidade de se dirigir a uma enorme variedade de pessoas. Na verdade, um público que se situa de maneira anônima em qualquer extensão do mundo que se torna cada vez suscetível de experimentar mensagens produzidas pela ideologia da transmissão direta e do tempo real. Deste

modo, o próprio conceito de informação viveu uma mutação radical, abandonando os critérios da descrição contextualizada que permitia a compreensão do que era transmitido, para um conceito que é o de ‘assistir’ ao acontecimento, ou seja, cria-se a trapaça de que ver é, sobretudo, compreender e que qualquer informação, por mais abstrata que possa ser, deve ter uma visibilidade. (SOUZA BRASIL, 1997: 238)

Eis um ponto importante sobre o perfil do sujeito leitor contemporâneo, cercado de sinais para leituras, para o *saber/conhecimento* como *objeto de consumo*: *ver não é saber*. Da mesma forma que ler as notícias no jornal ou ouvir as notícias, não produz o mesmo efeito de ver as notícias. Em discussão: voltemos mais uma vez ao passado, já dentro do cenário da comunicação de massa e da Indústria Cultural. Nossos avós ouvindo a notícia sobre uma bomba que os americanos jogaram no Japão e que matou milhares de pessoas. Como que as pessoas imaginaram o tamanho desta bomba? Qual a imagem que formaram? Pensaram, imaginaram, refletiram, conversaram sobre. A ilusão de que ver é saber nos coloca diante de um leitor para o qual a narratividade em nível de superfície é a ‘reflexão’ e interiorização possível.

O sujeito, estatuto discursivo e leitura. Os gêneros, comunicação do conhecimento; Estatuto discursivo, Literatura Científica e Responsabilidade Social

Dentro do espaço reservado para um minicurso, muitas já foram as referências apresentadas para construirmos um percurso até chegarmos a proposta central. Partimos de um conceito de leitura, procu-

ramos resgatar nossos conhecimentos sobre linguagem, sociedade e leitura, passemos rapidamente pelo conhecimento no percurso histórico, discutimos alguns pontos da Cultura de Massa, da Indústria Cultural. Conseguimos pensar um pouco sobre o sujeito leitor. Vamos nos ater mais uma vez ao que nos apresenta LYOTARD para chegarmos à literatura acadêmica, científica na sociedade contemporânea:

... as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não parece ao aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (LYOARD, 1990: 89)

Trata-se, portanto, *gerar competências para as demandas sociais*. Assim, capazes de atuarem dentro de uma cidadania responsável, na medida em que a formação é voltada para uma funcionalidade social:

Se os fins de ensino superior são funcionais, quem são os seus destinatários? O estudante já mudou e deverá mudar mais ainda. Ele não é mais um jovem egresso das elites liberais e influenciado de perto ou de longe pela grande tarefa do progresso social compreendido como emancipação. (LYOARD, 1990: 89)

Assim observamos que as idéias do autor, da década de 70, ganharam forma. A Sociedade do Conhecimento precisa de mais seres envolvidos no sistema social e com o conhecimento. Na chamada massificação do ensino superior, esse destinatário é acentuadamente marcado por todos os fatores que discutimos anteriormente. Estamos falando da comunicação do conhecimento: *da leitura difícil ou da leitura fácil*. Reside nesse ponto a problemática: como formar indivíduos socialmente responsáveis, capazes de identificar problemas, gerar soluções e comunicá-las em um universo do saber/ conhecimento enquanto objeto de consumo? Na sociedade para a qual *ver se confunde com saber?*

Quem nos aponta a resposta é o próprio mercado, não é? A Literatura Acadêmica, argumentativa, seguindo uma metodologia, apresentando os pensamentos justificados sede lugar para o conhecimento narrado. *Quem mexeu no meu queijo?* Então... *Mulheres ousadas chegam mais longe!* Apontam-se caminhos sem o percurso reflexivo através do qual seja possível se obter novas leituras, escrever novos textos.

Sabemos a origem da questão, entendemos os motivos. Sabemos também não está nas *Parábolas do Conhecimento* a formação necessária para a cidadania socialmente consciente:

A responsabilidade social, inscrita na ênfase atribuída à relevância social e à abordagem de problemas actuais, é seguramente um dos focos do ensino SFS. Hurd identificou o estudo rigoroso de problemas sociais e o desenvolvimento crítico como os pilares da preparação para uma participação efetiva dos cidadãos na sociedade (...) Ramsey sustenta que o STF surge como uma tentativa estruturada de combinar valores aos estudantes, conhecimentos científicos, competências científicas, oportunidades para investigar, avaliar e decidir sobre questões sociais relacionadas com a ciência. (CANAVARRO, 1999: 137)

As considerações do autor estão ligadas ao que estamos acostumados chamar de *estudo de caso*. Como refletir e resolver questões sociais lendo *Quem mexeu no meu queijo?* Claro que simplificamos a leitura apenas com a intencionalidade de ressaltar que Literatura Acadêmica, a Literatura Científica, seja qual for a área do conhecimento, é base fundamental para a formação do cidadão da Responsabilidade Social apontada pelo autor: oportunidades para investigar, avaliar, decidir (Ensino, Pesquisa e Extensão).

Qual é o papel do profissional da linguagem frente à questão? O conhecimento que temos sobre os discursos tem papel fundamental: trabalharmos a leitura acadêmica tendo em mente os seguintes pontos: cultura de massa e suas linguagens; linguagem e pensamento; estatuto discursivo. *Como proceder? Vamos passar agora para uma atividade prática* envolvendo tipologia textual, sujeito leitor aluno e sujeito professor.

Referências bibliográficas:

- CANAVARRO, José Manuel. *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora, 1999.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHARTIER, Roger (org.) *Práticas de Leitura*, 2ªed. São Paulo: Estação Liberdade.
- GENETTE, G. *Discurso da Narrativa*. Lisboa: VEGA Universidade, 1981.
- GREIMÁS, J. A. *Semiótica do Discurso Científico. Da Modalidade*. São Paulo: Difel/SBPL, 1976.
- LAPLANTINE, François. *A Descrição Etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru (SP) EDUSC, 2002.

MATTÉI, Jean – François. *A barbárie interior. Ensaio sobre – i-mundo moderno*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

SEIXO, Maria Alzira. Introdução a uma prática da leitura. IN *O Homem na Linguagem*. Lisboa: Arcádia, 1978.

TODOROV, T. *As Estruturas Narrativas*. 3ªreimpr da 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DA LETRA DA CANÇÃO “CADÊ TEU SUIN-?”, DE LOS HERMANOS

Fabiana F. J. Parreira
Manuella Felicíssimo
UFMG

Resumo:

Este estudo tem por objetivo analisar a letra da música “Cadê teu suin-?”, de Los Hermanos, a partir dos pressupostos teóricos da Semiótica Greimasiana. Pretende-se investigar, através da observação tanto do plano do conteúdo como do plano da expressão, a manifestação do sentido e, principalmente, como se dá a manifestação das categorias do plano do conteúdo no plano da expressão, tendo em vista o conceito de *semi-simbolismo* desenvolvido pela Semiótica.

Palavras-chave:

Semiótica Greimasiana; semi-simbolismo; produção de sentido.

Introdução

A semiótica é uma teoria que se interessa pela construção do sentido. Detendo-se ao texto, essa vertente teórica se propõe à investigação do “parecer do sentido”, valendo-se para isso de um arcabouço teórico que, por razões metodológicas e estritamente operacionais, divide o texto em níveis para compreender a manifestação do sentido através dos mesmos; trata-se do percurso gerativo do sentido, que perpassa os níveis fundamental, narrativo e discursivo.

A semiótica se dedicou ao texto literário e desenvolveu de modo muito preciso meios de abordar esse gênero textual. Isso é notório no

desenvolvimento teórico do nível narrativo, considerado o mais “avançado”. No entanto, a semiótica fornece meios de se analisar qualquer tipo de texto, e considera tudo aquilo que significa e produz sentido como texto. Assim, são possíveis de serem analisados não somente textos verbais, mas também táteis, gustativos, sonoros, visuais, etc.

Neste trabalho nos propomos a analisar um texto sonoro. Pretendemos vislumbrar a construção do sentido proposto pelo texto através da correspondência de categorias do plano do conteúdo com o plano da expressão. Lembremos que esses dois planos existem em todo e qualquer texto, tornando-se, o plano da expressão, especialmente relevante quando se trata de texto de cunho estético. Os ditos utilitários, também constituídos dos dois planos, têm no plano do conteúdo a “porção” mais significativa do texto.

Nossa análise buscará as categorias do plano de conteúdo à medida que essas forem sendo requisitadas pelo próprio texto, ou seja, quando se tornarem imprescindíveis para a compreensão e apreensão do sentido. Assim, não nos deteremos especificamente ao nível discursivo (ainda que esse nos interesse mais); tentaremos identificar também as oposições de base (nível fundamental), e vislumbrar o nível narrativo.

Fundamentação teórica e análise

Fiorin (2003:77) denomina *textualização* o acontecimento em que se dá a “junção do plano de conteúdo com um plano de expressão”, assim, o texto “seria uma unidade que se dirige para a manifestação”. Da relação entre esses dois planos surgiriam, então, dois tipos de texto, determinados pela sua função: um de função utilitária e outro de função estética. A diferença entre eles se daria pelo fato do

plano de expressão ser “notado” pelo leitor apenas quando da existência de uma função estética do texto. Em outras palavras, para Fiorin (2003), textos com função predominantemente utilitária seriam aqueles em que o leitor interage apenas com o plano de conteúdo, pois o plano de expressão seria de menor relevância para a compreensão do texto. Por outro lado, a função estética de um texto – poético, por exemplo – implicaria numa busca, por parte do leitor, dos significados dos elementos da expressão, contribuindo assim para uma *significação global do texto* (Fiorin, 2003: 78).

Neste estudo buscamos compreender como se dá a textualização da letra da canção “Cadê teu suin-?”, composta por Marcelo Camelo e interpretada pela banda Los Hermanos. A partir do conceito de *sistemas semi-simbólicos*, que seriam aqueles em que

a conformidade entre os planos da expressão e do conteúdo não se estabelece a partir de unidades, como nos sistemas simbólicos, mas pela correlação entre categorias (oposição que se fundamenta numa identidade) dos dois planos (FIORIN, 2003: 78)

pretendemos investigar como o plano do conteúdo se projeta no plano de expressão – sendo a articulação entre os dois planos responsável pelo efeito de sentido do texto sonoro.

Segue, abaixo, a letra de “Cadê teu suin-?”, tal qual escrita no encarte do álbum “Bloco do Eu Sozinho” (2001), para em seguida procedermos à análise.

cadê teu suin-? (Los Hermanos)

“cadê teu repi- quem é teu padri- nh- onde é que tu to- cadê teu suin-? guitarra não po- desista mole- quem é que te indi- cadê teu suin-?”	“com que sobreno- melhor ir sain- dou nem mais minu- tô nem mais a- inda tem a cora- gentinha atrevi- da cá sua vi- da cá seu suin-”§	“guichê só de ven- da lá toma no- tamanha revan- cheio de ving- santinha Cecili- andou me esquecen- dou rima por p-” – hão de ter o suin-!	“acerta esse tom- zera essa reza aumenta o vo- calma com o andamen- tô insatisfêi- tomara que venh- aquele refr- hão de ter o suin-”§
---	--	---	--

§ *guilhotina*

– *Eu que controlo meu guidom! Com ou sem suin-*

Diferentemente de como em geral se formata uma letra de música em um encarte, “Cadê teu suin-?” é apresentada de maneira inusitada: constituída por quatro pequenas colunas, cujas palavras finais são seguidas de um hífen (exceto a palavra *reza*, na quarta coluna). A música é cantada seguindo-se as colunas verticalmente, cantam-se as duas primeiras seguidas pelo refrão (§) e as outras duas, também seguidas pelo refrão. De modo criativo, as palavras finais de cada verso se articulam às primeiras do verso seguinte, num processo de completude que só se efetiva sonoramente. Assim, por exemplo, se “completássemos” cada palavra incompleta da primeira coluna, teríamos a seguinte construção: “cadê teu repique? / quem é teu padri-
nh- / onde é que tu toca? / cadê teu suíngue? / guitarra não pode /
desista moleque / quem é que te indica? / cadê teu suíngue?”. Indis-
tintamente ficaria o segundo bloco, ligando-se as palavras finais às
iniciais do verso seguinte: “com que sobrenome? / melhor ir saindo /
dou nem mais minuto / tô nem mais aí / ainda tem a coragem / genti-
nha atrevida / da cá sua vida / da cá seu suíngue”.

Por fim, “reconstruídas” as duas últimas colunas, teríamos: “guichê só de venda / da lá toma nota / tamanha revanche / cheio de
vingança / santinha Cecília / andou me esquecendo / dou rima por
pão / hão de ter o suíngue” e “acerta esse tom / zera essa reza / au-

menta o vocal / calma com o andamento / tô insatisfeito / tomara que venha / aquele refrão / hão de ter o suíngue”.

Observando os versos – após nossa proposital intervenção –, é possível apreendermos os temas e as figuras constituintes da letra. Notamos que o texto se caracteriza como predominantemente figurativo, uma vez que nele estão inscritas, em sua maioria, *figuras*, tais quais: repique, padrinho, suíngue, guitarra, guichê, venda, nota, santinha Cecília (padroeira dos músicos), rima, pão, tom, vocal, andamento, refrão. Podemos dizer que essas figuras possibilitam ao leitor se inscrever num dado plano de leitura, a *isotopia* musical.

A incompletude das palavras, plano da expressão, é extremamente significativa para o texto. Cortadas por um hífen, as palavras finais tem não apenas seu caráter morfológico alterado, mas, e talvez principalmente, o sonoro. No plano da expressão, através desse artifício, tem-se o efeito de “corte” das palavras que, no plano sonoro, se dá através de uma pausa breve que faz com que a palavra seja “percebida” na sua completude, quando cantada. Relacionando, portanto, o plano do conteúdo com o plano da expressão, destacamos o refrão, no qual aparece a figura *guilhotina*; é essa figura que se manifesta no plano da expressão através do corte das palavras e, sonoramente, na pausa breve que se tem quando musicalizada. A figura *guilhotina* remete a um elemento do mundo natural, ela pode designar tanto um aparelho de cortar papel, como um instrumento de decapitação. No texto em análise, a figura *guilhotina* reveste o tema do autoritarismo, concretizando-o. Por outro lado, contrariamente a esse autoritarismo, identificamos o tema da resistência. Esse aparece no plano da expressão (sonoramente), pois, quando cantadas, as palavras cortadas são pronunciadas de modo a serem completadas – burlando a ordem pressuposta. No plano do conteúdo, o tema da resistência pode ser

identificado na figura “eu que controlo meu guidom” (refrão), e também na figura “– hão de ter o suín-!” (terceira coluna).

Notemos que o último verso da terceira coluna – indicado como figura que reveste o tema da resistência – é a única passagem da letra da canção em que surge um ponto de exclamação, o que produz um efeito de sentido de intensidade, de certeza e de afronta na fala. Ainda sobre esse último verso, é válido apontar que ele também é o único que aparece fora das aspas. Estamos considerando o uso das aspas como um recurso do plano de expressão, e acreditamos que ele corresponde às categorias de tempo e espaço do plano do conteúdo. Percebemos que o uso das aspas marca um tempo e um espaço do modo *lá-então* e que o não uso marca um *aqui-agora*. Podemos, portanto, falar que o verso fora das aspas aponta o tempo presente da enunciação, através de uma debreagem enunciativa de pessoa, tempo e espaço (eu-aqui-agora), e que o uso das aspas em todos os outros versos instaura uma embreagem enunciativa de tempo e espaço (*lá-então*).

Passando, agora, ao nível fundamental do texto, podemos pensar na seguinte oposição de base: *opressão X resistência*. No plano do conteúdo, a *opressão* seria disfórica e a *resistência* eufórica. Quando observamos os aspectos sonoros, percebemos que os contornos melódicos da música vão, justamente, expressar esse caráter.

Um vislumbre acerca da melodia

Segundo Luiz Tatit (Cf. Tatit *apud* NOVAK, 2005; MANCINI, 2005), existem três grandes esquemas nos quais as melodias podem se apresentar: a) a passionalização, cujas características musicais se dão pelo andamento lento ou desacelerado e por saltos intervalares; b) a tematização, que tem como características principais o andamen-

to rápido ou acelerado e a repetição de motivos rítmico-melódicos (desenhos da melodia que se repetem); c) a figurativização, cuja principal característica é a instabilidade ou não-previsibilidade melódica, o que resultaria na simulação da *fala* na canção. Cada uma dessas características musicais criaria efeitos de sentido relacionados ao nível narrativo, assim, os momentos de disjunção-disforia seriam representados pela passionalização, ao passo que a tematização representaria os momentos de conjunção-euforia. No caso de uma melodia figurativizada, apresentaria um “tom” de conversa, de fala.

Notamos que a melodia de “cadê teu suín-?” apresenta traços dos três modos de organização melódica. Defendemos que, por ter um andamento desacelerado ou lento, nossa melodia é de base passional. Essa característica do plano da expressão corresponderia, no plano do conteúdo, ao aspecto disfórico (*opressão*), situado no espaço *lá* e no tempo *então*: há um sujeito que se encontra em disjunção com o objeto “suíngue”, sendo a respeito disso muito questionado (“cadê teu suíngue?”). Por outro lado, existem também traços temáticos: as quatro colunas que compõem a canção apresentam o mesmo desenho melódico, ou seja, se repetem no decorrer da canção os mesmos motivos rítmicos. Isso pode ser observado no esquema abaixo, em que esboçamos a transcrição melódica da primeira e da segunda coluna:

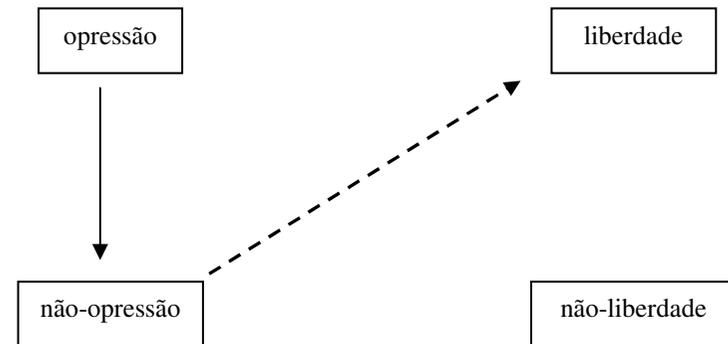
A#	de teu suín?
A	di
G#	teu suín? guitarra não po
G	de
F#	desista mole
F	quem é que te in ca
E	to
D#	
D	
C#	onde é que tu ca
C	
B	
A#	quem é teu padrinh
A	
G#	Cadê teu repi
G	

A#	ca seu suín
A	vi
G#	mais a inda tem a cora
G	nem
F#	gentinha atrevi
F	da ca sua da
E	m
D#	
D	
C#	do nem mais mi to
C	
B	
A#	melhor ir sain
A	
G#	Cm que sobreno
G	

A tematização visa demonstrar que o sujeito está em conjunção com o objeto. No plano do conteúdo, essa tematização será correspondente ao tema liberdade. Transcreveremos agora o desenho melódico do refrão, para apreendermos as correspondências entre a figura guilhotina (tematizada pela opressão) e o efeito de sentido criado a partir da sonoridade da palavra guilhotina, quando cantada.

B	gui	ti			in					gui
A#					in					in
A										
G#	lho				meu					
G	na									
F#	eu	que	contro							gui
F										
E					do					
D#					lo					m
D										
C#					com	sem	com	sem	com	sem
C										
B					ou	su	ou	su	ou	su
A#										
A										

No refrão, há a predominância da passionalização, garantida pelo andamento lento e por saltos intervalares que chegam a ocorrer num espaço de uma oitava (8 tons), como no fim do refrão (*su-in-gue*). A passionalização expressa no texto a relação de disjunção com o objeto valor. O efeito de sentido desse recurso é a “representação” da relação tensa entre narrador-protagonista e a personagem implícita *indústria fonográfica*. Com os traços melódicos que configuram a figurativização na música, tem-se a simulação de uma conversa, a representação de uma fala. O efeito de sentido desse processo é a criação de um tom de protesto, de resistência, uma espécie de voz contestadora. Essa voz que contesta expressa um esforço pela liberdade. Notemos, portanto, que o texto é euforizante, pois se tem uma valorização do tema liberdade (que no texto é eufórico) e uma aversão ao tema da opressão (disfórico no texto). Assim, se fôssemos representar, no nível fundamental, o processo de euforização teríamos a seguinte configuração:



Notemos que o sujeito sai da opressão (pois resiste a ela) para a não-opressão. Acreditamos que, o texto deixa implícito um provável alcance do estágio de liberdade, no entanto, textualmente, nos parece que o sujeito ainda está na não-opressão.

Considerações finais

Nosso trabalho teve por objetivo a análise de um texto sonoro a partir do aparato teórico-metodológico da semiótica greimasiana. Procuramos compreender como o efeito de sentido é construído em textos estéticos, valendo-nos, para isso, da correspondência entre categorias do plano de conteúdo e do plano de expressão.

Observamos que a música analisada se vale da passionalização, da tematização e da figurativização, através dos contornos melódicos. Pudemos constatar, que todos os aspectos do plano do conteúdo são manifestados e possíveis de serem apreendidos no plano da expressão. Em outras palavras, o recurso sonoro-melódico, valendo-se dos três modos de organização da melodia, consegue “representar” tanto a oposição de base (nível fundamental), quanto a relação sujeito-objeto (nível narrativo), bem como os temas e as figuras (nível discursivo).

Desse modo nos foi possível perceber que os textos estéticos apresentam um diálogo estritamente fundamental entre os dois planos constituintes do texto, pois o efeito de sentido se dá nessa intersecção. Assim, concluímos comungando com Fiorin (2003), ou seja, observando que o texto é uma “unidade que se dirige para a manifestação”. Compreendemos juntamente com o autor que o conceito *semi-simbolismo* deve ser expandido, de modo a não se deter apenas ao nível fundamental, pois demonstramos que cada um dos níveis do plano do conteúdo pode ser recuperado no plano da expressão.

Discografia:

LOS HERMANOS, *Bloco do Eu Sozinho*, Abril Music, 2001.

Referências bibliográficas:

- FIORIN, J. Luiz. *Três questões sobre a relação entre expressão e conteúdo*. Itinerários. Número especial. 2003.[p. 77-89]
- MANCINI, Renata C. *Relampiano*. In: LOPES, Ivã Carlos & HERNANDES, Nilton (orgs.). *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005. [p.27-41]
- NOVAK, Roseli. As canções infantis e a criança. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton (orgs.) *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005 [p.61-75]

A EDUCAÇÃO E A LEITURA NO BRASIL

Fabiano Correa da Silva
UFP-Porto/FIMI-Mogi Guaçu/IESF

RESUMO:

O presente artigo faz parte de uma pesquisa maior que procurou compreender a relação que os alunos de graduação, especificamente os alunos de Letras, mantêm com a leitura no ensino superior. A ligação histórica entre a leitura e a educação mantida pelas escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) é um fator importante na compreensão do fenômeno da não-leitura por parte dos universitários na atualidade. Dessa forma, faz-se necessária uma reflexão a respeito dos elos de ligação entre a educação e a leitura no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura; Educação; História.

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
(MEIRELES, 1984)

Introdução

A história da educação no Brasil é repleta de avanços e retrocessos, iniciativas positivas e negativas e, por isso mesmo, motivo de muita discussão entre os teóricos da Educação. Porém, ao falarmos em educação abordamos também a questão da leitura, parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A leitura faz e sempre fez parte dos estudos a respeito de questões referentes à Educação, nada mais natural visto que nossos alicerces são fincados em uma estrutura de cultura letrada, surgida a partir do momento em que o homem, lá na Antigüidade, sentiu necessidade de registrar os acontecimentos de sua vida, acreditando na efemeridade do oral e na valorização e permanência do escrito.

A leitura e a educação parecem, em princípio, que sempre estiveram juntas e que, portanto, fica difícil de imaginarmos uma separada da outra, pelo fato de que estamos tão acostumados a lidar com a história por meio dos textos que comprovam a veracidade dos fatos ocorridos. Surgem então, algumas questões que não se deixam calar: Como foram realizadas as leituras históricas do Brasil? Como a escola leu o social? Quem fez as leituras e nos transmitiu por meio dos livros? Estas e tantas outras perguntas nos levam a pesquisar a leitura realizada na escola e pela escola em nosso país durante o processo histórico.

A leitura realizada pela escola no Brasil ou consagrada pela sociedade como importante para o aprendizado entendemos como leitura pedagógica e a estudaremos como forma de compreensão da realidade atual. Antes, porém, para que possamos entender melhor a origem dessa leitura, temos que compreender quais políticas públicas de educação estavam sendo implantadas e impostas no país.

As Leituras Pedagógicas no/do Brasil: Políticas Educacionais

Compreender as políticas públicas de educação na história do Brasil faz com que possamos adquirir uma posição mais ampla dos fatos, uma visão da universalidade, afinal

A tarefa de construir o conhecimento histórico torna-se ainda mais complexa na medida em que se tomam como objeto de estudo os processos históricos apreendidos em seus aspectos de totalidade histórica e não como fatos particulares analisados de forma isolada, no interior de uma perspectiva fragmentada do mundo e do conhecimento que nega a possibilidade de o conhecimento poder atingir a universalidade. (NORONHA, 2002: 10-11)

Quando falamos em história da Educação no Brasil, podemos nos remeter a alguns nomes e personalidades que marcaram, positiva ou negativamente, a política de ensino em nosso país. É importante ficar claro que a intenção não é estudar a história da Educação Brasileira de forma detalhada e minuciosa. Portanto, apresentaremos a seguir alguns nomes, lembrando de que existem outros de grande valor não citados, mas que nem por isso menos importantes.

Para o trabalho, a percepção histórica que temos passa pela amplitude desta em relação aos acontecimentos marcantes no país no que diz respeito à educação. A leitura pedagógica no/do Brasil será analisada a partir das leituras realizadas em diferentes épocas da história do país por diferentes grupos sociais – colonizadores, religiosos, aristocratas, burgueses, os modernistas, entre outros – como forma de compreensão do processo histórico-metodológico dos fatos. Ler no Brasil foi e ainda é um privilégio para os poucos que puderam

ter acesso ao aprendizado das letras ministrado pelas escolas, daí a importância e a valorização da relação educação e leitura no país.

Os jesuítas, primeiro grupo social que manteve o poder sobre a educação e a leitura no país, formado por religiosos que, durante muito tempo do Brasil colonial, firmou aqui uma missão de cristianizar e catequizar os índios e habitantes deste território, seguindo, desta maneira, os princípios da Contra-reforma católica empregada no mundo ocidental. Sabendo disso, fica claro para o estudioso compreender a intenção pedagógica desses clérigos que dominaram a educação nesse período de nossa história: fortificar o domínio da Igreja por meio da promoção de uma educação voltada para a valorização dos princípios religiosos do poder.

Uma das primeiras leituras realizadas aconteceu durante esse processo de colonização do país realizada pelos portugueses e patrocinada e influenciada pela Igreja Católica. Assim, a leitura pedagógica dos religiosos católicos influenciou na formação da estrutura educacional do país, resultando em algumas distorções da realidade apreciada, visto que esse tipo de leitura visava à interpretação dos fatos a partir de uma visão religiosa e conservadora da realidade:

O Brasil que, sem justiça,
Andava mui cego e torto,
Vós o metereis no porto
Se lançar de si a cobiça
Que de vivo o torna morto.
(ANCHIETA, 2000: 68)

A leitura pedagógica dos monarcas portugueses, ainda no Brasil colonial, podemos chamá-la de leitura da exploração, levando em conta que o país foi para os gajos, no momento histórico em que

Portugal era a potência mundial devido às grandes navegações e às novas descobertas, uma colônia de exploração de matéria prima, devido aos recursos naturais encontrados em abundância por aqui. A escolarização e o processo de leitura passava, nessa época, pela visão portuguesa dos fatos e nunca pela brasileira, ou seja, o ângulo de visão e leitura era do colonizador e não dos colonizados. Um exemplo disso é o detrimento da leitura do homem nativo, da maneira como ele via sua terra, em valorização da visão estrangeira, isso pelo fato de que a educação dos grandes escritores e pensadores da época ser realizada nas grandes universidades portuguesas mantendo uma simetria de pensamento entre colonizado e colonizador. Esta é uma das formas de se manter a hegemonia do poder. Analisando o fato de forma mais concreta, podemos citar a implantação dos primeiros cursos de ensino superior – Medicina e Direito - no Brasil, justamente para atender as demandas da família real portuguesa que aqui chegava fugida das loucuras napoleônicas na Europa do século XVIII.

Destes penhascos fez a natureza
O berço, em que nasci: oh quem cuidara
Que entre penhas tão duras se criara
Uma alma terna, um peito sem dureza!

Amor, que vence os Tigres, por empresa
Tomou logo render-me; ele declara
Contra o meu coração guerra tão rara,
Que não me foi bastante a fortaleza.

Por mais que eu mesmo conhecesse o dano,
A que dava ocasião minha brandura,

Nunca pude fugir ao cego engano:
Vós que ostentais a condição mais dura,
Temei, penhas, temei; que Amor tirano,
Onde há mais resistência, mais se apura.
(COSTA, 2000: 92)

A história da leitura pedagógica no Brasil também recebeu grandes influências do pensamento burguês no século XIX, a leitura pedagógica da burguesia ascendente. Essa leitura se dá de forma emergente na sociedade brasileira, pois a escolarização se tornou, impulsionada pelas imposições e inovações de Marquês de Pombal no século XVIII, algo mais real e acessível à população brasileira, claro que muito distante de abranger a todos, visto que até os dias atuais ainda temos colossais dificuldades em manter dentro da escola todos os alunos em idade escolar básica, sem falar aqui de nossos graduandos que representam bem menos de um quarto da população total desta faixa etária, mas sobre isso falaremos mais adiante.

Assim, a leitura pedagógica da burguesia ascendente brasileira no século XIX é muito influenciada pelos ideais burgueses de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, levando uma parte de nossos educandos e educadores a realizarem uma leitura revolucionária a respeito do país. Leitura esta também impulsionada pelo processo de Independência, culminando em uma visão ufanista e patriótica do Brasil, muito bem representada pelos autores românticos da primeira metade do século XIX. Muito importante foi o Estilo de Época Literário – Romantismo – como propulsor das idéias burguesas por meio da publicação em massa de folhetins de autores como José de Alencar que, em suas obras, valorizou a imagem do índio como herói brasileiro e analisou, de forma idealizada e ingênua em seus roman-

ces, a sociedade burguesa emergente e aglomerada nos centros urbanos do país:

Flores agrestes das nossas matas, pequenas árvores copadas, um estendal de relvas, um fio de água, fingindo um rio e formando uma pequena cascata, tudo isto a mão do homem tinha criado no pequeno espaço com uma arte e graça admirável (ALENCAR, 2003: 16).

Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela. (...) Quem não se recorda de Aurélio Camargo, que atravessou o firmamento da corte como brilhante meteoro, e apagou-se de repente no meio do deslumbramento que produzira o seu fulgor? (...) Tinha ela dezoito anos quando apareceu a primeira vez na sociedade. Não a conheciam; e logo buscaram todos com afeição informações acerca da grande novidade do dia. (ALENCAR, 2004: 17)

Já em fins do mesmo século XIX, a desilusão com a não realização dos ideais da Revolução Francesa e com a arrogância da burguesia emergente, além da influência das idéias marxistas que na época estavam ainda emergindo, surge uma leitura pedagógica dos realistas, ou seja, baseada na realidade. Período de grandes inovações no pensamento científico e social, esse tipo de leitura realista encontra um campo fértil para se realizar e, assim, começa a ser muito bem representada por autores como Machado de Assis e Aluísio Azevedo. Em suas obras, estes autores fazem uma leitura, mais do psicológico das pessoas no caso de Machado e mais das relações sociais no caso de Aluísio, da realidade que os cerca. Desta forma, analisam os fato-

res que influenciam o pensamento burguês-capitalista da época, baseando-se nos pensamentos revolucionários de Karl Marx:

E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco. (...)

Sentia-se naquela fermentação sangüínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutriente da vida, o prazer animal de existir, a triunfante satisfação de respirar sobre a terra (AZEVEDO, 2001: 36).

O início do século XX com suas inovações e também com a destruidora I Grande Guerra (1914 - 1918), resultou no surgimento de uma leitura pedagógica dos inovadores e modernistas. Os grandes avanços tecnológicos da época, o capitalismo se firmando como processo econômico mundial e o paradoxo da modernidade *versus* a tradição servem como pano de fundo para a realização desse tipo de leitura pedagógica no Brasil. Muito influenciados pelas idéias revolucionárias, os autores modernistas brasileiros – Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manoel Bandeira – juntamente com outros artistas, realizam em 1922 a Semana de Arte Moderna, na cidade de São Paulo, marco da industrialização nacional da época. Nesse evento revolucionário, os idealizadores propuseram inovações na arte em geral, visando a uma influência na sociedade e, por isso mesmo, o acontecimento tornou-se muito importante para conhecermos a leitura pedagógica dos inovadores e modernistas que marcou o início do

século XX. Em seus escritos, Mário de Andrade diz: “...minha obra toda não é arte, é ação” (Andrade, *apud* AMARAL, 2000: 237):

Estou farto do lirismo comedido
do lirismo bem comportado

Do lirismo funcionário público com livro
de ponto expediente protocolo e
manifestações de apreço ao Sr. Diretor (...)

Abaixo os puristas (...)

Estou farto do lirismo namorador

Político

Raquítico

Sifilítico

De todo lirismo que capitula ao que quer
que seja fora de si mesmo. (...)

Quero antes o lirismo dos loucos

O lirismo dos bêbedos

O lirismo difícil e pungente dos bêbedos

O lirismo dos clowns de Shakespeare

– Não quero mais saber do lirismo que não
é libertação.

(BANDEIRA, 1984: 75)

Já nos firmando no século XX – o século das contradições –
passamos também pela leitura pedagógica dos socialistas, muito

impulsionada pelo comunismo-socialista da extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Os ideais da revolução comunista do início do século se firmam no poder ditatorial da URSS em oposição às idéias capitalistas dos Estados Unidos da América – EUA – então as duas potências mundiais inseridas na chamada Guerra Fria. A leitura pedagógica dos socialistas surge como uma forma de protesto e crítica ao governo em relação às mazelas sociais tão gritantes no Brasil, e é muito bem representada pelas produções dos autores comunistas da segunda metade do século, tais como Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Jorge Amado que tratam de temáticas sociais do Brasil, como a seca nordestina e a exploração das crianças de rua nas grandes cidades brasileiras. Esse período contraditório e tenso da história em que os regimes totalitários tomaram conta de diversos países, inclusive o Brasil, é marcado por essa leitura pedagógica dos socialistas, como forma de crítica social. Apesar de haver em muitas instituições de ensino da época uma repulsa muito grande em relação a esse tipo de leitura e em relação às pessoas que a cultivavam, muitos escritores e artistas, já citados anteriormente, propagaram a leitura pedagógica dos socialistas, preocupados em melhorar as condições sociais do país:

Não sentia a espingarda, o saco, as pedras miúdas que lhe entravam nas alpercatas, o cheiro de carniças que empestavam o caminho. As palavras de Sinhá Vitória encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de sinhá Vitória, as palavras que sinhá Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele

sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos. (RAMOS, 1995: 126)

Chega então o final do século XX e as esperanças do novo século que bate às portas propondo um mundo mais tecnológico, mais rápido e incrivelmente mais desumano. É nesse contexto que surge a chamada leitura pedagógica da instrumentalização, um tipo de leitura que visa o saber fazer em detrimento do saber-saber-fazer, ou seja, o que vale é produzir, vender e lucrar, fazendo necessário se especializar, estudar, apreender a técnica. Desta forma, vivenciamos nesse período uma grande desvalorização do capital humano e uma supervalorização da máquina, gerando o chamado estresse, surgido do sentimento de incapacidade do homem em relação à supremacia do instrumento. A leitura pedagógica da instrumentalização é muito criticada por grandes autores, tais como Luís Fernando Veríssimo, Millôr Fernandes, entre outros que estão na mídia.

Os naufragos de um transatlântico, dentro de um barco salva-vidas perdido em alto-mar, tinham comido as últimas bolachas e contemplavam a antropofagia como único meio de sobrevivência.

- Mulheres primeiro – propôs um cavalheiro.

A proposta foi rebatida com veemência pelas mulheres. Mas estava posta a questão: que critério usar para decidir quem seria sacrificado primeiro para que os outros não morressem de fome? (VERÍSSIMO, 1996: 63)

Também é impressionante que surge um tipo de leitura, não classificada aqui como pedagógica, apesar de alguns a considerarem, que é a auto-ajuda, ou seja, leituras que tentam ajudar o homem a se reconhecer importante em meio a tantas derrotas que sofre em uma sociedade de mercado opressiva, mais um paradoxo marcante da chamada sociedade moderna tecnológica na qual atualmente vivemos.

Diante da sensação de medo, é importante fazer três perguntas básicas:

De que eu tenho medo?

Por que isso me dá medo?

Como posso dominar este medo?

(SALETTE e Outros, 2003: 99)

Grupos marcantes para a história da educação no Brasil, os estrangeiros trouxeram até nós a leitura das idéias de muitos teóricos da educação mundial, fazendo-nos adaptar teorias desconhecidas em nossa realidade muito bem conhecida. Citamos estes, não afirmando que todos prejudicaram ou destruíram nossos sonhos, mas aceitando que, em muitos casos, isso realmente ocorreu.

Assim, passamos pelo “iluminismo”, “pombismos”, “burguesismos”, “fordismo”, “piagetismo”, “freudismos”, entre tantos outros casos e teorias que deixaram suas contribuições marcadas a ferro quente em nossa educação brasileira.

A última grande experiência com a educação e a leitura no Brasil que citaremos aqui e que, ao nosso ver, é de suma importância para o país, é a gerada pelo educador Paulo Freire. Conhecedor da realidade brasileira, este mestre da educação e do amor buscou, de forma categórica e alicerçado em estudos e teorias práticas, compreender como a relação ensino-aprendizagem poderia ser melhorada e dinamizada, cumprindo sua finalidade primordial de emancipação política dos educandos e educadores. Vejamos uma citação sua a respeito do papel da ideologia na educação:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. (FREIRE, 1998: 142)

Esta breve recapitulação das diferentes leituras pedagógicas realizadas no e do Brasil e propagadas por diferentes instituições sociais serve para nos mostrar a importância que a leitura tem para o desenvolvimento do país e dos rumos que a história toma, impulsionada pelos acontecimentos de cada época, ou seja, a leitura que fazemos do e no Brasil é resultado de como vemos, ou de como nos é mostrada a realidade em que vivemos.

Referências Bibliográficas:

- ALENCAR, José de. *O Guarani*. São Paulo, SP: Ática, 25 ed. 2003.
- ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo, SP: Ática, 34 ed. 2004.
- ANCHIETA, José de. Poesias. In AMARAL, Emília e outros. *Português: novas palavras: literatura, gramática, redação*. São Paulo, SP: FTD, 2000, p. 68.
- ANDRADE, Mário de. Cartas a Manuel Bandeira. In AMARAL, Emília e outros. *Português: novas palavras: literatura, gramática, redação*. São Paulo, SP: FTD, 2000, p. 237.
- AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo, SP: Ática, 36 ed. 2001.
- BANDEIRA, Manuel. *Os melhores poemas*. São Paulo, SP: Global editora, 7 ed. 1984.
- COSTA, Cláudio Manuel da. Soneto. In AMARAL, Emília e outros. *Português: novas palavras: literatura, gramática, redação*. São Paulo, SP: FTD, 2000, p. 92.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 9 ed. 1998.
- MEIRELES, Cecília. *Melhores poemas*. São Paulo, SP: Global editora, 7 ed. 1984.
- NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2002.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 69 ed. 1995.
- SALETTE, Maria, RUGGERI, Wilma, RICCO, Eliana. *Espelho, espelho meu, quem sou eu?* Campinas, SP: Verus, 2003.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo, SP: Ática, 4 ed. 1996.

DISCURSO E IDEOLOGIA: O PAPEL DA MEMÓRIA SOCIAL NO GÊNERO PUBLICITÁRIO

Ivandilson Costa
UFPE / UERN

Resumo:

Procuramos abordar neste trabalho o papel da cognição social na manutenção de uma ideologia sexista, quando considerada o gênero publicitário direcionado ao público feminino. Para tanto, lidamos com conceitos da Psicolinguística, especialmente os relacionados à memória, bem como da Análise Crítica do Discurso, que lida com aspectos como o das relações sociais de poder, da desigualdade, da hegemonia.

Palavras-Chave:

Análise Crítica do Discurso. Cognição Social. Memória. Ideologia. Gênero publicitário.

Introdução

O presente trabalho pretende discorrer acerca de aspectos relacionados àquilo que se concebe por cognição social, relacionando-a com a ideologia, numa proposta crítica de análise de discurso. Partimos, para tanto, de conceitos relacionados à Psicolinguística, especialmente no que diz respeito às noções de memória – memória de trabalho, memória de longo termo, memória episódica.

Também serão levados em conta pressupostos do que se compõe na chamada Análise Crítica do Discurso, para o que são relevan-

tes aspectos como produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder, dominação, hegemonia, ideologia, gênero social, discriminação, interesses.

Servirão de material de abordagem parte do corpus de nossa recente pesquisa sobre o discurso da mídia publicitária para o segmento de mercado do público-alvo feminino (COSTA, 2004a; 2004b; 2004c; 2005; 2006; 2007).

O objetivo de nossa abordagem, aqui, é, nesse sentido, examinar o papel de construções mentais, notadamente a memória, na manutenção de determinadas representações estereotipadas e sexistas de um discurso controlado pela ideologia machista, via posição midiática, o que configura o arcabouço de uma assim chamada memória social.

A Análise Crítica do Discurso

Concebida como uma proposta de continuidade à Linguística Crítica, a Análise Crítica do Discurso (ACD) abrange uma abordagem teórico-metodológica que atribui grande relevância à compreensão da linguagem na condução da vida social, preenchendo uma lacuna quanto à atenção até então dada ao discurso como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais. A ACD, nesse sentido, considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial, propondo pesquisas voltadas mais para relações sociais não tão estabilizadas de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, político, de gênero (*gender*), da mídia.

Para tal, os conceitos de ideologia, poder, hierarquia vêm ser fundamentais para a interpretação ou explicação do texto. Leva, ainda, em conta os pressupostos de que (WODAK, 2004): (a) o discurso é estruturado pela dominação; (b) cada discurso é historicamente

produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; (c) as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detém o poder. Van Dijk (2001), a esse respeito, assim se posiciona:

a Análise Crítica do Discurso é um tipo de pesquisa analítico-discursiva que primordialmente estuda o modo como o abuso, domínio e desigualdade do poder social são estabelecidos, reproduzidos e mantidos pelo texto/discurso em dado contexto sócio-político.(VAN DIJK, 2001)

E acrescenta que o vocabulário típico de muitos estudiosos em ACD refere-se a noções como poder, dominação, hegemonia, ideologia, classe, gênero (*gender*), raça, discriminação, interesses, reprodução, instituição, estrutura social e ordem social.

Na busca de uma abordagem que dê conta da interação entre discurso e estruturas sociais e do modo como os textos são produzidos e interpretados, a ACD vai buscar subsídios e áreas conexas como a filosofia (conceito gramsciano de hegemonia), a sociologia (concepção de estrutura social, de Giddens), a visão de discurso de Foucault, as teorias sobre intertextualidade que remontam a Bakhtin.

Para a ACD, o discurso é tido como uma forma de prática social, realizada por intermédio de gêneros textuais. Isto tem as seguintes implicações (FAIRCLOUGH, 2001):

(a) os indivíduos realizam ações por meio da linguagem;

(b) há uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais, na exata medida em que o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influenciam;

(c) há uma preocupação com os recursos empregados na produção, distribuição e

consumo dos textos, recursos sociocomunicativos, porquanto perpassados por discursos e ideologias.(FAIRCLOUGH, 2001)

Ideologia, memória, cognição social

Central no arcabouço teórico da ACD, a ideologia compõe, junto com as noções de discurso, cognição e a sociedade um conjunto daquilo a que van Dijk (2000; 2001) concebeu como o quadro de referência multidisciplinar, situando-a no âmbito da cognição social. Importa, para tanto, considerarmos seu caráter cognitivo, para o que concorrem campos como os tipos de crenças, tipos de memória, representações sociais, valores.

Há, por conseguinte, uma relação muito estreita com os tipos de memória e as representações. Sabe-se que diferentes tipos de memória podem ser associados a sistemas cognitivos diferentes. É muito conhecida, nesse âmbito, a distinção entre memória de trabalho e memória de longo termo (MATLIN, 2004). A primeira se reporta à capacidade limitada dos processos cognitivos, sendo de curta duração e imediata, bem como relacionada com o material que processamos em dado momento. Nesse campo, lembra Matlin (2004), alguns estudiosos não acreditam que a memória de trabalho e a memória de longo prazo sejam tipos diferentes de sistemas.

A par disso, devemos considerar as ideologias como atreladas a uma dimensão valorativa, vinculada a dadas crenças compartilhadas socialmente e associadas às propriedades características de um grupo, como a identidade, a posição social, os interesses e os objetivos, as relações com outros grupos. Isto vem se vincular ao que podemos conceber como memória social (van Dijk, 2000; 2001), cujos aspectos passaremos a explicar melhor com o estudo de caso explicitado na próxima seção.

Da construção de uma memória social: o caso da publicidade para a mulher

O gênero publicitário se constrói tendo por base a ideologia do receptor: seu cabedal de conhecimentos e o de seu grupo, seus sistemas de expectativas psicológicas, suas atitudes mentais e, o que mais é insidioso, seus valores. Neste âmbito, relações originalmente comerciais são transformadas em relações pessoais: aquilo que é real se dilui cada vez mais em um simulacro ao passo que o consumidor tem de se adaptar a uma ordem bem real de dominação e exploração.

Bem marcante é o fato de que a publicidade reflete o olhar masculino: exige-se que a mulher esteja engajada na atmosfera da novidade, renovada e renovando-se, a despeito do fato de que seu papel na sociedade esteja mudando porquanto esteja lutando cada vez mais pela superação de imagens pré-construídas, inerentes a uma sociedade patriarcal construídas sobre os valores tradicionais masculinos.

Ora, as próprias relações de poder podem ser concebidas como aquelas estabelecidas, dentre outros, entre as pessoas como membros sociais, em um processo de interação. Van Dijk (2001) discute esse aspecto, ao apontar para a questão das desigualdades e dominação de gênero, refletindo que

a despeito das significativas mudanças ao longo das últimas décadas no que tange à posição da mulher na sociedade, e a despeito da existência de diversas formas de discursos dissidentes, muitas das formas discursivas de dominação e desigualdade quanto ao gênero persiste ainda hoje, embora algumas vezes sob manifestações indiretas e veladas. (VAN DIJK, 2001)

A publicidade para a mulher, por conseguinte, representa ainda com insofismável relevo os interesses e valores do grupo social masculino. Este tem poder sobre o grupo, socialmente marcado, repre-

sentado pelas receptoras dos textos publicitários. Procuram controlar o poder destas, o que vai permitir que lhe sejam controlados os desejos, planos e crenças. Este controle acaba sendo imprescindível para que essa relação de poder seja exercida e, o que se demonstra mais imperioso, mantida: é preciso acima de tudo colocar o grupo dominado, no caso a mulher, em seu “devido lugar” na estrutura social em que se insere.

É exatamente por meio da linguagem que um grupo social exerce o poder sobre outro no conjunto de relações que estabelecem na sociedade a que pertencem. É a linguagem que mais contribui para a produção e manutenção das relações sociais de poder. Em um movimento de mão dupla, a língua nos projeta uma certa imagem da sociedade e das relações de força que a regem.

Em pesquisa anterior (Costa, 2004a), mostramos como o gênero publicitário recorre à construção de diversos recursos lingüísticos com expressão de novidade. A tessitura de uma atmosfera propícia ao novo na publicidade para a mulher se demonstra peculiar, pela insistência e multiplicidade de recursos empregados, cabendo em uma representação da imagem da mulher em nossa sociedade: é possível observarmos que tal característica contribui para a manutenção do mito da musa, dentre o conjunto dos assim chamados mitos de marketing, vinculado ao ideal de beleza e juventude, traços impostos e esperados em relação à mulher.

Dentre os recursos de linguagem empregados para a execução de um tal projeto, estão o uso de processos de formação de palavras, fórmulas fixas, terminologia. Mas é mesmo pelo emprego do léxico que a construção discursiva desse ideal se concretiza. Termos vinculados ao campo semântico do *novo* se mostram como bastante recorrentes. O texto abaixo, destacado de nosso *corpus* (Costa, 2004a) é representativo desta tessitura, porquanto referencia “uma *nova* cole-

ção para um *novo* verão. Para você mostrar nos *novos* dias e noites as várias nuances que só você tem”:

Coleção Alto-Verão 2002

Sombra em creme com efeito aveludado e em cores que se complementam. Batom iluminador que realça o brilho natural de seus lábios. Emulsão com textura suave que traz pontos de luz ao seu rosto e colo. Uma nova coleção para um novo verão. Para você mostrar nos novos dias e noites várias nuances que só você tem.

Natura. Bem estar bem.

Balanco e considerações finais

Pode-se delimitar o fato de o gênero textual ser definidor quanto à determinação e manutenção das relações sociais de poder, uma vez que é a publicidade instanciadora daquilo a que vimos chamar de mito do novo nos textos publicitários de foco feminino, vinculado ao estereótipo da mulher-musa. Cabe salientar o quanto acaba sendo revelador o fato de a mulher ainda estar enquadrada em grupo e papéis tradicionais e estereotipados, representativos de um status social ainda inferior, marcado por traços como dependência, vulnerabilidade, futilidade.

Tal constatação focaliza a construção de uma assim concebida memória social, a par de outros padrões já enfaticamente discutidos e representativos da cognição como a memória de trabalho e a memória de longo termo.

Uma dimensão de análise de tal natureza se mostra, por conseguinte, como bastante relevante para os estudos da língua, uma vez que contribui para abordar temas bastante urgentes socialmente, tais como desigualdade, dominação, estabelecimento e manutenção das relações sociais de poder, ideologia, hegemonia. Principalmente se

concebemos os gêneros como uma forma de ação social, que se prestam a toda uma sorte de controle e exercício do poder e que, conforme se constata, também podem ser tomados como vinculados a estruturas cognitivas.

Referências Bibliográficas:

- COSTA, Ivandilson. Uma dimensão crítica na análise de textos publicitários. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão. *Anais...* Tubarão: UNISUL, 2007.
- _____. Gênero e preconceito: a mulher na/pela publicidade. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC/Ed. Mulheres, 2006.
- _____. Gênero publicitário: constituição, funcionalidade e relações de poder. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2005.
- _____. *O mito da novidade no texto publicitário para a mulher*. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004a.
- _____. Representações de gênero e relações de poder na publicidade para a mulher. In: Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal. Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica. Brasília. *Caderno de resumos*. Brasília: UnB/CAPES/FINATEC/UNIDERP, 2004b.
- DIJK, Teun van. Critical Discourse Analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D. HAMILTON, H. (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. London: Blackwell, 2001.
- _____. *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001a.
- MATLIN, Margaret. *Psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp., 2004.

O IMPERATIVO NAS TIRINHAS BAIANAS DE XAXADO

Jeferson da Silva Alves
PUC-MG/PREPES

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo principal analisar o uso do modo imperativo singular, nas variantes indicativa (61,4%) e subjuntiva (38,6%), em tiras baianas, em contexto predominante do pronome tu sem concordância (71,4%), usando-se, para isso, tirinhas da Turma do Xaxado extraídas do blog pessoal do autor. Para tanto, tomando-se como base para a análise a Teoria da Variação Laboviana, levantando as ocorrências das variantes do modo imperativo com o fator lingüístico polaridade da estrutura e com o fator papel sócio-pessoal dos personagens: personagens que utilizam somente o pronome de tratamento **você** (17,4%) e personagens que utilizam o pronome **tu** (82,6%) **com** e **sem** concordância.

Palavras-Chave:

Uso do modo imperativo; variação lingüística e extralingüística; tirinhas baianas.

Introdução

O imperativo, segundo Perini, é “aquele modo menor que os outros, que a gente aprende na escola e acha que nunca usa”, para ele, “só é menor a primeira vista, porque é preciso aprender que as formas negativas são diferentes das afirmativas” e conclui explicitando que, “além disso, existem outras formas, tiradas do presente do sub-

juntivo para a primeira pessoa do plural [...] e para os pronomes chamados ‘de tratamento’” (2004: 58). Sob a ótica do autor supracitado que menciona que o imperativo “acaba sendo o modo mais complicado do paradigma verbal”, podemos ver a formação do modo imperativo no português.

Nos compêndios gramaticais, o imperativo é formado por dois modos verbais. O presente do indicativo para as segundas pessoas (gramaticais) na polaridade afirmativa *tu* e *vós* com a supressão do –S final *tu falaS* > *fala* (*tu*) e *vós falaiS* > *falai* (*vós*). Prescreve, ainda, a tradição gramatical que as formas negativas para *tu* e para *vós* são diferentes das afirmativas, já que aquelas vêm do presente do subjuntivo que *tu fales* > não *fales* (*tu*) e que *vós faleis* > não *faleis* (*vós*) acrescentando a partícula negativa *não*. E que para o imperativo que inclui a pessoa que fala na ação, representado pelo pronome *nós* e para os pronomes de tratamento (como *você* e outros) tanto na polaridade afirmativa como na negativa deve se utilizar as formas do presente do subjuntivo.

Sobre o Autor e a Obra

Antes de tratar sobre o autor e a obra é imprescindível conhecer a origem do vocábulo xaxado. Xaxado é uma dança originária do alto sertão de Pernambuco e, segundo Cascudo (1972), foi divulgada até regiões do interior da Bahia pelo cangaceiro Lampião e pelos integrantes do seu bando.

A dança consiste em um deslizado sapateado que, no início, não tinha acompanhamento instrumental e os dançarinos apenas repetiam em um único som, a quadra e o refrão e o tempo era marcado pela batida da coronha do rifle no chão. A arma seria a dama dos cangaceiros que dançavam. Nessa dança, justificava-se a ausência da figu-

ra feminina porque nos bandos existiam poucas mulheres. O nome Xaxado é a onomatopéia provocada pela batida das sandálias arrastadas pelo chão na hora da dança.

O grande divulgador do Xaxado no rádio foi Luis Gonzaga, o qual é representado nas histórias baianas da Turma do Xaxado como se vê na figura abaixo:



Representação de Luis Gonzaga nas histórias da Turma do Xaxado.

O autor Antônio Luiz Ramos Cedraz nasceu em uma fazenda no município de Miguel Calmon, Zona Rural da Bahia, mas cresceu e se formou professor primário em Jacobina, também no interior da Bahia, local onde teve os primeiros contatos com as histórias em quadrinhos. Seus primeiros heróis das HQ foram os internacionais, como Super-Homem, Capitão Marvel entre outros e de desenhistas brasileiros da década de 1960, como Ziraldo, Flavio Colin, Maurício de Souza entre outros.

Desde que começou sua carreira, o autor criou vários personagens e teve seus trabalhos publicados nos principais jornais da capital

baiana e de outros estados, e também em revistas lançadas por editoras de todo país.

Com suas HQ e outras histórias, ganhou prêmios e menções honrosas em concursos e exposições no Brasil e no exterior, entre eles o troféu como destaque no 2º Encontro Nacional de Histórias em Quadrinhos, realizado em Araxá, Minas Gerais, no ano de 1989, o Prêmio Ângelo Agostini de “Mestre do Quadrinho Nacional” entre outros.

A Turma do *Xaxado* é composta por personagens tipicamente brasileiros, cada um com seu jeito de falar, pensar e agir, passando pelas várias classes sociais. Portanto, uma turma heterogênea como o povo brasileiro, vivendo histórias que falam da terra, encantos e problemas do sertanejo, porém, sem perder de vista a universalidade da experiência do ser humano.

Aqui, temos um personagem principal que leva o mesmo nome da obra: Xaxado, que é neto de um famoso cangaceiro que vivia com o bando de Lampião, esse personagem “é como um sol ao redor do qual circulam todas as outras personagens e histórias da turma”.

O Contexto Discursivo das tirinhas da Turma do Xaxado

O contexto discursivo das tirinhas da Turma do Xaxado é o uso predominante do pronome *tu* com 82,6% e desses há o predomínio do *tu* sem concordância 71,4% do tipo: (i) Zé, **tu** gostaØ de feijoada? (Xaxado); (ii) Pur que **tu** achaØ qui fui eu qui arranquei as página do **seu** livro, Marieta? (Zé Pequeno) e (iii) Saci, depois que **tu** arrumou (**arrumaste**) esse “bichinho de estimação” minha vontade é de descer e **lhe** encher de sopapos... (Xaxado). Nos exemplos (i), (ii) e (iii), percebemos que não há concordância verbal nos três casos. Ademais desse fato, não há concordância no uso do possessivo (*seu*

no lugar de *teu*) em (ii) e em (iii) não há concordância no uso do clítico (*lhe* no lugar de *te*). Nesses diálogos, é interessante observar os outros contextos: 1) Uso do pronome reto *tu* com concordância 11,2% do tipo: (iv) Zé Pequeno, por que **tu** falaS tudo errado? (Marieta) e (v) **Tu** e **tua** boca! (Marieta). Como podemos ver em (iv) e (v) há concordância verbal e outras (aqui o uso do possessivo). Contudo, um fato interessante tem que ser analisado nesses exemplos, pois todos foram expressos por uma única personagem que:

Vive corrigindo a fala “errada” dos outros. Para ela, isto é muito mais do que um passatempo, é uma verdadeira cruzada em defesa da língua portuguesa. Apaixonada por livros, Marieta adora ler um bom romance, estudar e aprender coisas novas para, um dia, tornar-se professora.

Portanto, o contexto acima explicitado é utilizado por uma personagem que tem o nível de letramento diferenciado do resto da turma, pois faz mais uso da cultura livresca do que os outros.

Outro fator interessante é analisar as falas dos personagens que utilizam o pronome de tratamento *você* 17,4%, pois de toda turma temos somente um personagem, Artur Albuquerque (Artuzinho), que faz tal uso, e atribuímos tal fato a sua posição social que também é diferente dos demais personagens, já que ele é filho de um grande fazendeiro da região. Podemos ver exemplos desse personagem em (vi) Tião, tá aqui a lista dos candidatos em quem eu quero que **você** vote na próxima eleição (Artuzinho) e (vii) Se **você** for macho, me diga quanto é isso dividido por 690! (Artuzinho).

Além de Artuzinho, outros personagens e fatores influenciam no uso do tratamento *você* como:

(a) Personagens com papel sócio-pessoal diferente do da turma, como a professora da turma que por questões do

papel que desempenha tem que utilizar-se das formas prescritas nas Gramáticas Normativas (GN) como em (viii) e (ix) abaixo:

(viii) Bem... ...vamos aprender a ensinar! Primeiro, **você** fala “bom dia”! (Professora)

(ix) Sinto muito em desafiar o seu vasto conhecimento musical mas existe uma nota que **você** ainda não conhece! (Professora)

(b) Personagens que não fazem parte da turma para personagens que não fazem parte da turma, mas que figuram de vez em quando no enredo, como conversas entre políticos como em (x) e (xi):

(x) Arrã! Gravei **você** dizendo que vai comprar meu voto! (Político 1)

(xi) Arrã! Gravei **você** dizendo que vai me chantagear! (Político 2)

(c) Personagens que não fazem parte da turma para personagens que fazem parte da turma, mas que também figuram no enredo de vez em quando, como num jogo de futebol em (xii) e (xiii):

(xii) De quem **você** tá falando garoto? (Outros)

(xiii) Vamos lá, matuto, manda outro bater mais forte, porque **você** não tá com nada (Outros)

(d) Personagens que fazem parte da turma para personagens que não fazem parte da turma como (xiv) e (xv):

(xiv) Não desiste não moço... ao seu redor **você** tem um grande exemplo de perseverança! (Xadado)

(xv) Quem é **você** ? (Xaxado)

(e) **Personagens que fazem parte da turma para personagens que fazem parte da turma, quando querem ressaltar algo negativo, por exemplo, em (xvi) ou quando querem lembrar algum conselho que já tinha sido dito antes como em (xvii):**

(xvi) Artuzinho, **você** foi eleito “O Machista do ano!” (Marinés)

(xvii) Zé, eu disse pra **você** não arrumar confusão com aqueles jogadores de basquete! (Marinés)

(f) **Personagens que fazem mais uso do letramento formal (leitura e escrita), em contexto familiar como se vê em (xviii):**

(xviii) E **você** ainda me pergunta que presente eu gostaria de ganhar no dia dos pais, Marieta? (Pai de Marieta)

Em posse desses dados, faz-se necessário para o exame de nossa pesquisa analisar os dados **com** os personagens que utilizam o pronome reto *tu* e **com** os personagens que fazem uso única e exclusivamente com o pronome de tratamento *você* para averiguar se por conta destes está influenciando na escolha da forma subjuntiva, uma vez que a tradição gramatical prescreve que para tal pronome os falantes devem utilizar as formas vindas do presente do subjuntivo.

Metodologia de análise

As tiras fazem parte do gênero textual história em quadrinhos (HQ) e “apresenta[m] situações de diálogo num registro muito próximo ao da linguagem popular [...] resultando em um texto mais espontâneo e, conseqüentemente, aproximando-se da linguagem falada” (SMANIOTTO; 2005: 62). Ademais de Smaniotto (2005),

outros pesquisadores fazem análise lingüística do modo imperativo em HQ brasileiras ou traduzidas à língua portuguesa. Segundo a autora supracitada, a “análise de história em quadrinhos poderá delinear os rumos que a variação do imperativo tem tomado tanto na fala como na escrita” (SMANIOTTO; 2005: 72).

As tirinhas, geralmente, são publicadas diariamente em jornais de todo Brasil e também de todo mundo. Como já foi explicitado anteriormente, as tiras ou tirinhas, como são chamadas, fazem parte do gênero textual história em quadrinhos e segundo Menon:

As HQ devem, também, merecer destaque no tocante ao papel que têm: muitas vezes, é o único tipo de leitura de alguns grupos sociais. E, nesse aspecto, o português aí veiculado também se reveste de importância: enquanto manifestação lingüística de uma comunidade, num determinado tempo e espaço, essa linguagem, ao ser registrada, reveste-se de significado na medida em que os textos devolvem a seus leitores as formas lingüísticas por eles utilizadas. Nesse processo eles se tornam agentes importantes na disseminação da diversidade oral, e por que não, no processo de mudança lingüística (MENON et alii; 2003 apud SMANIOTTO; 2005: 79).

As HQ, por serem textos “escritos” muito próximos da oralidade, sofrem variação e mudança lingüística e segundo Tarallo (2002), “nem tudo que varia sofre mudança; toda mudança lingüística, no entanto, pressupõe variação. [Ou seja], mudança é variação!”.

A mudança lingüística se dá de maneira contínua, porém, lenta e gradual. Por tanto, as tirinhas por serem textos bastante férteis em

relação a elementos muito presentes na oralidade são mais passíveis à variação e mudança lingüística que outros tipos de textos escritos, por isso, adotamos para a análise do uso do modo imperativo a metodologia Sociolingüística Laboviana. Nosso principal objetivo é analisar quantitativamente as variáveis lingüísticas e extralingüísticas envolvidas no fenômeno em questão em tirinhas baianas da Turma do Xaxado extraídas do *blog* pessoal do autor contando com um total de 277 tirinhas. As variáveis lingüísticas foram: **1.** Tipo de forma do imperativo – forma indicativa e forma subjuntiva; **2.** Tipo de polaridade da estrutura – polaridade afirmativa e polaridade negativa; **3.** Uso do pronome *tu* **com** e **sem** concordância; **4.** Uso do pronome de tratamento *você* e **5.** A variável extralingüística papel sócio-pessoal dos personagens – personagens que utilizam o pronome *tu* predominantemente em seu discurso e personagens que utilizam única e exclusivamente o pronome de tratamento *você* seu discurso.

Análise dos dados

Em nossa análise, iniciaremos dando um panorama do levantamento quantitativo das ocorrências encontradas no *corpus* levando em consideração o modo indicativo e o modo subjuntivo e as polaridades afirmativas e negativas.

Indicativo		Subjuntivo	
Aplicativo/Total/%		Aplicativo/Total/%	
78/127/61,4%		49/127/38,6%	
Afirmativo	Negativo	Afirmativo	Negativo
74/127/58,3%	4/127/3,1%	45/127/35,5%	4/127/3,1%

Ocorrências do modo imperativo singular no *corpus*.

Percebe-se, a partir da análise da tabela 2, que o maior uso do modo imperativo se configura pelo modo indicativo com 78 ocorrências ou 61,4% do tipo: (1) Me dá mais broco aí, Mega Z! e (2) Nem vem moleque!. Contudo, encontramos 49 ocorrências ou 38,6% no modo subjuntivo do tipo: (3) Venha cá, que vou lhe ensinar com quantos paus se faz uma canoa! e (4) O deputado Gatônildo tá vindo aí com o filho pequeno... não deixe nada de valor a vista!. Levando em consideração a polaridade da estrutura, nota-se que tanto no uso do modo indicativo quanto no modo subjuntivo há um baixo índice de ocorrências e um equilíbrio entre as duas, já que no indicativo teve 4 ocorrências ou 3,1% e no subjuntivo ocorreu o mesmo, ou seja, 4 ocorrências ou 3,1% representadas em (5) e (6):

Imperativo expresso pela forma indicativa na polaridade negativa:

(5) Nem **vem**, Zé! Eu não vou lhe passar pesca!

Imperativo expresso pela forma subjuntiva na polaridade negativa:

(6) E se tu também for... ...num **passse** não!

Ao fim dessas análises, verificamos que o fator personagens que só utilizam o pronome de tratamento *você* condiciona para a escolha da forma subjuntiva.

Portanto, nossa hipótese já levantada: que se por conta de tais personagens (que utilizam o pronome de tratamento *você*) estaria influenciando para o uso da forma subjuntiva? Foi corroborada. A seguir veremos os resultados desmembrando as ocorrências: **(a) personagens que utilizam o pronome *tu*** e **(b) personagens que utilizam o pronome de tratamento *você*** como ilustra o gráfico abaixo.

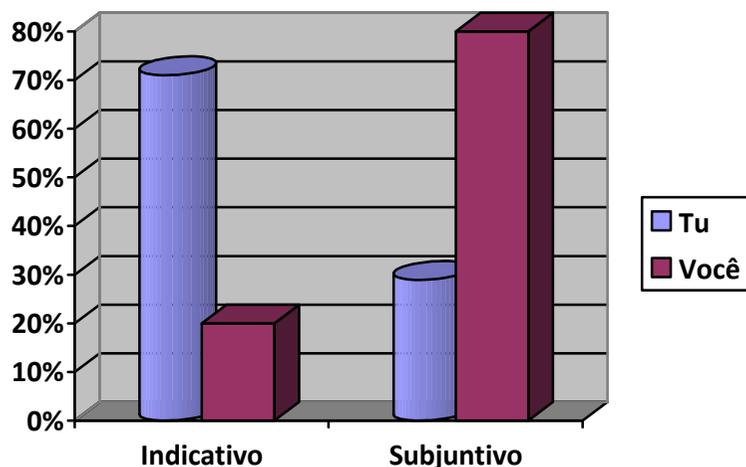


Gráfico 1: Gráfico 2: Utilização do modo imperativo com os personagens que utilizam *tu* e os personagens que utilizam *você* separadamente.

No gráfico representado acima, averiguamos que os personagens que utilizam o pronome *tu* faz uso preferencialmente na forma indicativa com um total de 71% ao passo que os personagens que utilizam o pronome de tratamento *você* utilizam em maior parte o modo subjuntivo com 80% assim como a tradição gramatical prescreve. Podemos ver exemplos desses usos em (7) e (8):

Personagens que utilizam o pronome sujeito reto *tu*, preferência pelo modo indicativo:

(7) Então **compre** *tu* mesmo pra eu ver!

Personagens que utilizam o pronome de tratamento *você*, preferência pelo modo subjuntivo:

(8) Se *você* for homem, **passe** por cima dessa linha!

Conclusão

A partir das análises feitas, constatamos que o que está prescrito nos compêndios gramaticais e o uso do modo imperativo nas tirinhas da Turma do Xaxado mostram-se distanciados, já que os registros presentes nas Gramáticas Normativas (GN) não cobrem diversas possibilidades de uso do modo imperativo, no português brasileiro falado e em alguns contextos escritos – como é o caso dos diálogos presentes nas tirinhas – uma vez que os dados aqui analisados revelam uma presença bastante significativa de enunciados imperativos expressos pela forma indicativa em contexto do pronome *tu* sem concordância, ou seja, os personagens utilizam o pronome de segunda pessoa (do discurso e gramatical), porém, em concordância com o verbo e outros elementos de segunda do discurso e terceira gramatical que a tradição gramatical associa ao pronome de tratamento *você*.

Ademais desses dados, foram visto outros que influenciam para a escolha de uma variante ou de outra. Por exemplo, a polaridade negativa já vem sofrendo o mesmo que ocorre na polaridade afirmativa, ou seja, há alguns contextos em que a forma indicativa é encontrada fugindo totalmente da norma estabelecida pelos gramáticos, uma vez que eles prescrevem sempre as formas subjuntivas para tal polaridade independente do pronome utilizado (*tu* ou *você*). Outro fator que influencia para a escolha de uma forma ou de outra é o papel sócio-pessoal dos personagens, revelando que: personagens que só utilizam o pronome de tratamento *você* tende a utilizar mais as formas subjuntivas e que os personagens que utilizam o pronome *tu* **com** e **sem** concordância a escolha é pela forma do indicativo.

Concluimos que a variante expressa pela forma do indicativo, tanto na polaridade afirmativa quanto na negativa independente da utilização do pronome (*tu* ou *você*), portanto, faz parte da realidade

lingüística das tirinhas baianas da Turma do Xaxado, sendo empregado em maior índice percentual pelos personagens que utilizam o pronome *tu* **com** e **sem** concordância, revelando que não são os pronomes que influenciam para tal escolha e sim o nível sócio-pessoal dos personagens.

Referências Bibliográficas:

- ALVES, Jeferson. Norma e uso - O imperativo no "Menino Maluquinho e sua turma". Comunicação apresentada no *XI Encontro Baiano dos Estudantes de Letras*. Feira de Santana: UEFS, 2007.
- ALVES, Jeferson. O imperativo no Menino Maluquinho. Comunicação apresentada no *X Encontro Baiano dos Estudantes de Letras*. Salvador: UCSAL, 2006.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolingüística: Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRADE, Carolina Queiroz; MELO, Fernanda Gláucia de Moura; SCHERRE, Maria Marta Pereira. História e variação lingüística: um estudo em tempo real do imperativo gramatical em revista em quadrinhos da Turma da Mônica. In: *Jornal de Letras da UniCEUB*. Brasília, Ano 3 – número 1 – Agosto de 2007a.
- ANDRADE, Carolina Queiroz; MELO, Fernanda Gláucia de Moura; SCHERRE, Maria Marta Pereira. História e variação lingüística: um estudo em tempo real do imperativo gramatical em revista em quadrinhos da Turma da Mônica. In: *Anais do V Congresso Internacional da Abralín*. Minas Gerais: UFMG, 2007b.
- ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Gramática ilustrada*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Ver. e ampl. Rio de Janeiro. Lucerna 1999, p. 283.
- BORGES, Poliana Rossi. Formas imperativas em tiras de jornais paulistas. In: *Estudos Lingüísticos XXXIV*. São Paulo. 2005, p. 738-743.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. INL, Rio de Janeiro, 1954 – 3ª ed, 1972.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2002.
- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo: terceira edição revista*. Nova apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001b.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo: 2. ed*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001a.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Língua e Sociedade: variação e conservação lingüística*. In: *Nova gramática do português contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARACO & MOURA. *Gramática*. 19. ed. [S.I.] : Ática, 2002.
- FARACO & MOURA. *Língua e Literatura: 2º grau*. volume único. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2001.
- MATTOS, Geraldo; MEGALE, Lafayette. *Português: 2º grau*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1990.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- NICOLA, José. *Curso de gramática: aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2001.
- PERINI, M. A. *Os dois mundos da expressão lingüística* (reflexões sobre falar e escrever). In: *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 53-72.

- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 41. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001.
- SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática: teoria e prática*. 18. ed. reform. e atual. São Paulo: Atual, 1994.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. Norma e uso na expressão do imperativo em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica. In: SILVA, Denize Elena Garcia da; LARA, Gláucia Muniz Proença & MAGAZZO, Maria Adélia (orgs.). *Estudos de linguagem-Inter – relações e Perspectivas*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 177- 191.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *O imperativo gramatical no português brasileiro: reflexo de mudança lingüística na escrita de revistas em quadrinhos*. A sair em livro organizado por Sebastião Josué e Cláudia Roncarati. Livro em homenagem a Anthony Julius Naro, 2005.
- SMANIOTTO, Giselle Cristina. *A expressão variável do imperativo nas histórias em quadrinhos: uma análise em tempo real*. 2005. 112. f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade de Londrina, Londrina.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Princípios).

DISCURSO PARTIDÁRIO EM CENA: ATOS DE FALA DO CANDIDATO PRESIDENCIAL TUCANO EM 2006

*Leilane Ramos da Silva
Livia Paixão de Oliveira
UFS – Itabaiana*

Resumo

À luz de idéias ligadas à Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1962), notadamente, a noção de graus de intensidade da força ilocucionária (VANDERVEKEN, 1985) e a classificação dos atos ilocucionários proposta por Searle (1969, 2002), este artigo objetiva validar os efeitos discursivos e, por extensão, os tipos de atos de fala veiculados no discurso oficial da campanha do segundo turno do candidato tucano Geraldo Alckmin, então representante da oposição à presidência da República Federativa do Brasil, em 2006.

Palavra-Chave:

Linguagem, política, ação.

Introdução

Os escândalos políticos relativos aos mensalões e mensalinhos que marcaram o ano de 2005 voltaram a ter um espaço de discussão no cenário político de 2006, ganhando contornos distintos no segundo turno das eleições presidenciais, pois a velha tática do ping-pong (segundo a qual um dos jogadores atira, o outro rebate e que vença o melhor) voltou à cena nos debates políticos efetivados entre o candidato do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, e o do PSDB, Geraldo Alckmin, pois estão militando em partidos que se estranham há um certo tempo na história brasileira.

De modo geral, como lembram Neves et al (2002), as reflexões dos intelectuais costumam ser formuladas com base em padrões da análise política – o poder econômico como determinante no resultado das eleições, as coligações partidárias organizadas, o papel das esferas sindicais, das instituições governamentais, empresariais, tradição cultural e os muitos comportamentos entre as camadas da sociedade –, negligenciando uma questão bastante importante no bojo dessas relações: a linguagem, seu uso no meio “eleitoreiro”.

Ora, é *na e pela* linguagem que cada fato ou recurso de campanha se estrutura, definindo a performance dos candidatos e demonstrando a capacidade (ou falta de) que estes têm de argüir e convencer o outro; o candidato é, via de regra, avaliado como “apto” (ou não) ao cargo por razões materializadas via linguagem. Isso porque as suas ações se manifestam, quase sempre, via discursos e, conforme Koch (2001: 17), é por meio destes que o homem “tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de suas opiniões”.

No caso específico da “política”, em especial a brasileira, o convencimento do eleitor pode ser obtido por outros meios, como a doação de comida e outros bens, mas, ainda assim, há de se convir que em tais circunstâncias não se excluem os discursos que legitimam essas ações.

Um fato que vale a pena ser destacado é o instrumento bem elaborado que os assessores dos candidatos, em cada pleito, usam para produzir os outdoors, jornais, as gravações do rádio e da TV, os panfletos e outros veículos de campanha; isso não é ocasional, mas fruto de um pensar sobre a força da linguagem na disputa democrática configurada.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os discursos políticos validam a idéia de que linguagem é uma forma de ação e é nesse univer-

so de compreensão que se enquadra a presente investigação. Assim, este estudo - ligado aos projetos de pesquisa “Linguagem, política e ação: diálogos com a Teoria dos Atos de Fala” e o “O estatuto acional da linguagem no discurso de candidatos à presidência da república: análise dos atos de fala indiretos”, desenvolvidos sob o apoio do Programa de Auxílio à Integração de Docentes e Técnicos Administrativos Recém-Doutores às Atividades de Pesquisa - PAIRD e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, respectivamente – busca promover uma análise parcial dos atos de fala de fala, notadamente, da promessa e da crítica, veiculados no programa oficial de campanha do candidato Geraldo Alckmin, então candidato de oposição à Presidência da República, em 2006.

Assim, à luz de princípios decorrentes da inserção da Teoria dos Atos (Austin, 1962) no rol dos estudos lingüísticos, particularmente, a noção de grau de intensidade das forças ilocucionárias (VANDERVEKEN, 1985) e a proposta de classificação dos atos ilocucionários proposta por Searle (1969; 2002), procura-se observar que estratégias discursivas foram utilizadas pelo referido candidato nas suas propostas governamentais – cujo objetivo maior é conquistar o eleitor – e, por extensão, que tipos de atos (indiretos ou não) podem ser depreendidos em função desses empreendimentos lingüísticos. Seguem, agora, algumas observações sobre a perspectiva teórica aqui adotada.

Das teorias de Austin, Searle e Vanderveken

Para a Teoria dos Atos de Fala - TAF, todo texto realiza um ato de caráter *ilocucionário*, isto é, o falante produz algo com base em regras gramaticais, articuladas à combinação de sons e às relações sintáticas veiculadas pelas palavras escolhidas, um ato *ilocucionário*,

pois o dito visa influenciar o receptor, e um ato *perlocucionário*, considerando-se os efeitos produzidos no interlocutor.

Para Austin (1962), os atos de fala são marcados por uma “força ilocucionária”, que determina como a mensagem deve ser entendida pelo ouvinte. Ao remeter a esse assunto, Vanderveken (1985) diz que qualquer proposição (**P1**) proferida em um contexto particular carrega uma força ilocucionária que se realiza em um ponto específico, sob um grau **X** de intensidade.

No discurso político, o candidato pode empreender uma força ilocucionária com nível **X** de intensidade e gerar uma adesão maior ao que afirma, avaliando ou informando algo e, assim, diz-se que um efeito **X** se configura. É verdade, também, que a adoção de alguns atos pode suavizar aquilo que se emite.

Não cabendo neste estudo discutir todas as observações de Vanderveken (1985) em função dos graus de intensidade dos pontos ilocucionais, cumpre dizer ao menos como estes são representados formalmente: **0** é o grau médio ou nulo de intensidade (típico das asserções); **+1** representa o grau de intensidade mais forte (das testemunhas); **+2** é o próprio grau; **-1** representa o grau mais fraco do que o **0** (o das conjecturas) e assim por diante.

No conjunto dessas reflexões, há muitas outras questões importantes, como as condições de sucesso — *preparatórias, de conteúdo e de sinceridade* — inerentes aos atos de fala; como se sabe, um ato de fala não se define por ser verdadeiro ou falso, mas por ser bem ou mal-sucedido. Logo, além do respeito às normas gramaticais, há condições de sucesso para a realização do ato, ganhando vez a máxima de que ‘qualquer um não pode dizer qualquer coisa em qualquer circunstância’.

A definição dos atos de fala trouxe à tona, ainda, uma discussão sobre os “atos de fala indiretos”, pois há “casos em que um ato ilocu-

cionário é realizado indiretamente através da realização de um outro.” (SEARLE, 2002: 49)

Searle (1969) sugere que a emissão dessas sentenças explica-se em função das condições de sucesso dos atos de fala que costumam veicular indiretamente. Para o autor, explicar a “parte indireta” desses atos prescinde da inclusão de uma teoria dos atos de fala e da recorrência a princípios gerais de conversação cooperativa, da informação prévia comum ao falante e ao ouvinte e, ainda, da habilidade do ouvinte em inferir os atos proferidos pelo falante.

Outro empenho que acompanha os estudiosos da Teoria dos Atos de Fala é a tentativa de classificá-los. Há inúmeras classificações, porém não há consenso da lista dos elementos nelas envolvidos, demonstrando a complexidade do assunto.

Mentor da Teoria dos Atos de Fala, é Austin (1962) quem inicia o desenvolvimento de uma classificação dos atos ilocucionários em categorias ou tipos básicos: *vereditivos, expositivos, exercitivos, comportativos e compromissivos*.

Embora se reconheça a importância do seu trabalho e, claro, de outros autores, há um interesse particular, aqui, de se apresentar a classificação de Searle (2002) sobre os atos ilocucionários. Para o estudioso, os atos se classificam em: a) *assertivos*: comprometem o falante com a verdade expressa, sendo os membros dessa classe avaliados como “verdadeiro” ou “falso”; b) *diretivos*: atos cujo propósito ilocucionário representa tentativas do falante de levar o ouvinte a fazer uma ação; c) *compromissivos*: atos caracterizados pelo grau de compromisso do falante com uma ação futura; e d) *expressivos*: atos cujo propósito é a expressão de um estado psicológico. A verdade da proposição é pressuposta.

Não conseguindo incluir todos os atos nessas classes, Searle validou uma outra categoria – a das *declarações* –, comportando “os

casos em que se faz existir um estado de coisas ao declarar-se que ele existe, casos em que “dizer faz existir” (SEARLE,2002:25). A principal característica das *declarações* é que, quando realizadas de forma bem-sucedida, garantem a correspondência entre o conteúdo proposicional e a realidade. Ao nomear com sucesso X para um determinado cargo (de secretário de uma empresa), por exemplo, X é o secretário.

À luz do entrelaçamento dessa classificação (1969; 2002) com os graus de força ilocucionária, a noção de ato de fala indireto e as convicções de Vanderveken (1985) sobre estratificação das forças ilocucionárias, pode-se dizer que o discurso tucano do programa oficial de campanha à Presidência da República em 2006, disponível no endereço www.alckminpresidente.org.br, favorece a observação das forças ilocucionárias que são empreendidas nos atos de fala, cujo propósito é conquistar o público votante.

Segundo Mari (1998: 233), nos discursos políticos, há uma tendência de os atos se apresentarem de forma indireta. Conforme o estudioso, pode-se falar que, nesses casos, há duas principais correlações: a) toda crítica implica uma promessa (implícita); b) toda promessa implica uma crítica (implícita).

Das observações do autor, pode-se hipotetizar uma questão interessante: se, em uma *crítica* de um candidato X a um candidato Y, há implicitamente uma *promessa*, esta, normalmente é caracterizada por um grau baixo de sua força ilocucionária (-1, na terminologia de VANDERVEKEN, 1985). Inversamente, a *crítica* normalmente é avaliada com um grau de força ilocucionária mais intenso (+1). O que implica dizer que os candidatos tendem a intensificar a crítica e reduzir a força do compromisso a ser desenvolvido por ele no futuro. Eis a base teórica sobre a qual se alicerça este estudo.

Análise dos dados identificados

O material de análise: definição, razões da escolha

Antes de quaisquer considerações analíticas, seguem alguns comentários sobre o material que constitui o *corpus* desta pesquisa: o discurso panfletário oficial (*Programa de Governo 2007 – 2010*, disponível no sítio www.alckminpresidente.org.br).

De modo geral, o *Programa de Governo 2007 – 2010* da bancada tucana representa um material escrito que se apresenta sob a forma de folheto, com o intuito de divulgar um conjunto de ações administrativas em muitos setores da gestão pública brasileira. Assim, constitui-se de uma seção maior intitulada “Choque de Gestão”, dividida em 1) *Gestão pública*; 2) *Desburocratização*; 3) *Ciência, tecnologia e inclusão digital*; 4) *Combate à pobreza e à miséria*; 5) *Comércio Exterior*; 6) *Cultura*; 7) *Novo Nordeste*; 8) *Nova Sudene*; 9) *Agronegócio*; 10) *Reforma Agrária*; 11) *Agricultura Familiar*; 12) *Desenvolvimento urbano e habitação*; 13) *Educação*; 14) *Emprego e renda*; 15) *Política energética*; 16) *Meio Ambiente*; 17) *Mudanças climáticas e energias renováveis*; 18) *14 medidas para acabar com a corrupção no Brasil*; 19) *Política econômica*; 20) *Saneamento básico*; 21) *Saúde*; 22) *Segurança nacional*; 23) *Segurança pública*; 24) *Transporte coletivo*; e 25) *Transporte e logística*.

A linguagem expressa em todo o *corpus* é, em linhas gerais, clara, posto que busca atingir o maior número possível de leitores. Caracteriza-o, entre outras, a presença de denúncias das falhas cometidas pela bancada petista nos anos de 2003 – 2006 e, claro, um comprometimento em melhorar, em todos os setores da vida social e política brasileira, a administração do país.

Embora não reporte precisamente a esse tipo de discurso, Mari (1998: 227) salienta que, em termos de linguagem, na atividade política, pode-se isolar, para efeito

de apreciação, ou as promessas que costumam compor o elenco das intenções da plataforma de um candidato, ou, complementarmente, as críticas que compõem sua estratégia de identificação – partidária. (MARI, 1998: 227)

Acrescenta o autor, ainda, que essas formas podem se manifestar de uma forma indireta. Conforme disposto no item 2.1, a hipótese realçada neste estudo procura observar, entre outras, se o candidato tucano valida um grau +1 da força ilocucionária quando constrói suas críticas à bancada governamental petista e, inversamente, se reduz esse grau (-1) quando projeta suas promessas de futuras realizações administrativas.

Para efeito de ilustração, eis os exemplos abaixo, extraídos da seção maior “Choque de Gestão”:

(1) “*O Brasil vive o paradoxo de cobrar impostos equivalentes aos níveis praticados pelas nações desenvolvidas e prestar serviços públicos de **má qualidade***”.

(2) “*É visível a **crescente insatisfação** da população com a qualidade dos serviços públicos, **especialmente** em educação, saúde e atendimento em postos do INSS*”.

(3) “***O Estado** existe para atender ao cidadão com qualidade e no menor prazo possível e **deve funcionar** bem para cumprir satisfatoriamente essa missão*”.

(4) “***Vamos adotar** como diretriz maior de gestão o fazer **mais e melhor com menos, em tudo e em todas as áreas.***”

Como se pode atestar, nos exemplos (1) e (2), o grau da força ilocucionária discursiva é bastante acentuado (+1), nos termos propostos por Vanderveken (1985), conforme apresentado outrora. Isso se dá, principalmente, em função do uso de termos que denotam a avaliação negativa que a bancada tucana faz em relação à administração petista, como em “má qualidade”, “crescente insatisfação” e “especialmente”, destacados nos casos acima.

A adoção desse grau, aliada ao propósito discursivamente marcado – denúncia de uma administração desastrosa –, gera o efeito discursivo característico do enunciado: uma **crítica (+) acentuada**. O que garante uma correspondência: a existência de um ato caracterizados como **assertivos (+) acentuados**.

Em (03), a ilocução (caracterizada como promessa) é marcada por uma força ilocucionária que denota um grau baixo (-1). Vale destacar, aqui, a presença de promessas unipessoais, pois é ao *Estado* que compete a realização de ações, não exatamente ao candidato), acompanhadas do uso de formas modalizadoras deonticas, que suavizam e transferem a responsabilidade de execução para outrem (no caso, o *Estado*).

Há, nesse particular, o casamento entre um grau baixo de força ilocucionária (-1) e um propósito discursivo que se caracteriza como uma promessa institui um efeito discursivo do ato de fala como um todo (**uma promessa (-) acentuada**) e este determina o tipo de ato enunciado: um **compromissivo (-) acentuado**.

Já em (04), a situação é diferenciada: a promessa aparece de forma explícita e com grau +1 da força ilocucionária. Nesse caso, temos um ato **compromisso (+) acentuado**. Tal exemplo sinaliza o fato de que nem sempre as promessas contidas no discurso oficial do candidato Geraldo Alckmin aparecem dispostas de uma forma suave (**-acentuada**, com grau -1 da força ilocucionária), mas com um com-

promissivo claro de garantia de uma atuação administrativa melhor que a petista.

Com base nessa amostra de caracterização de atos acima disposta, foram interpretados os 873 atos de fala identificados no *Programa de Governo 2007 – 2010* do candidato de oposição ao governo – Geraldo Alckmin – da eleição presidencial brasileira no segundo turno de 2006. A estratificação dos primeiros resultados alcançados está expressa no item 4.1 deste estudo.

Estratificação de atos no *corpus*

Conforme exposto no item 3.1 deste estudo, o “Programa de Governo 2007 – 2010”, do candidato tucano à presidência da República em 2006, é marcado pela presença de severas críticas em relação à administração petista instaurada a partir de janeiro de 2003 e, igualmente, por um comprometimento claro em melhorar a vida da população brasileira, a partir de uma exposição detalhada das ações previstas em cada um dos setores da vida social e política do país. É bom destacar, aqui, que o programa de atuação está dividido em 25 setores, desde *Gestão pública* até *Transporte e logística*, passando por *Educação*, *Saúde*, *Segurança Pública* e outros.

Pode-se dizer, de maneira geral, que os atos de fala que permeiam a campanha do candidato Alckmin são bastante incisivos, seja quando dirigidos a alguma crítica ao Governo Lula, seja quando voltados a um compromisso de campanha. A propósito, dos 873 atos de fala observados no *corpus*, 583 (quinhentos e oitenta e três) se apresentam como veiculadores de promessas excessivamente acentuadas, construídas, principalmente, com o uso de verbo no infinitivo e um detalhamento preciso das ações a serem implementadas na futura gestão.

Diz-se, então, validando a estratificação de graus de força ilocucionária comentada nos itens 2.1 e 3.1, que são **compromissivos (+)**

acentuados. Em contrapartida, a presença de promessas menos incisivas é bem menor, um total de 129 atos. Quando isso acontece, há uma forte recorrência ao uso de formas unipessoais (*o Brasil, o Estado...*).

Uma forma de atenuar esse grau de compromisso do candidato Alckmin consiste na recorrência a atos diretivos, nos termos propostos por Searle (2002), marcados pela presença de formas modalizadoras deônticas. Ou seja, formas de dirigir a responsabilidade de gestão para outrem, a partir de associação de elementos lingüísticos como “*A saúde deve ser vista...*”, por exemplo.

Além desses tipos, pode-se identificar a ocorrência de atos assertivos cujo propósito discursivo consiste precisamente em servir de suporte (âncora) para a elaboração de uma promessa ou de uma crítica.

De modo geral, a observação/interpretação dos atos de fala diagnosticados no *corpus* permite evidenciar os seguintes tipos de atos:

A) Quando se apresentam como compromissivos:

a) **Compromissivo (+) acentuado**: constitui-se com o uso de verbos no infinitivo, seguido não só da provável justificativa para execução da ação futura, mas também do detalhamento das linhas de atuação, como ocorre em

(5)*Recompôr a infra-estrutura. As estradas esburacadas serão refeitas e não maquinadas, como aconteceu na recente operação tapa-buracos. (Reforma Agrária, p. 13)*

(6)*Estabelecer uma política cambial voltada para o desenvolvimento e não para impedir o crescimento, como no governo Lula. Como fez em São Paulo, Geraldo Alckmin vai criar no Brasil um incentivo ao seguro rural, com o governo federal pagando metade do custo do seguro. (Reforma agrária, p. 13)*

(7) *Todas as ações do governo Geraldo Alckmin girarão em torno do tripé desenvolvimento, emprego e geração de renda (inclusão social). (Emprego e renda, p.19)*

b) **Compromissivo (-) acentuado:** constitui-se a partir do uso de formas unipessoais do tipo verbo ser +adjetivo (É preciso, é necessário), validando instâncias institucionais (O Governo Federal, o Brasil, a política) como responsáveis pelo desenvolvimento de uma ação futura:

(8) *O grande desafio do governo federal será introduzir melhorias no transporte das cidades, para reduzir os custos, respeitando as competências definidas pela Constituição Federal. (Transporte coletivo, p. 53)*

(9) *Uma política eficaz de promoção comercial, desburocratização, desoneração do setor produtivo e incentivo a exportação vai colocar o país na rota do crescimento. (Comércio exterior, p.05)*

(10) *É preciso recuperar o tempo perdido. (p.33)*

B) Quando se apresentam como assertivos:

a) **Assertivos (+) acentuados:** constitui-se a partir da acentuação das expressões lingüísticas que já denotam carga semântica negativa em relação à administração do então presidente da república-Lula:

(11) *Apenas quatro de cada 10 brasileiros são atendidos por rede de esgoto. A saúde d população brasileira estaria em condições bem melhores se houvesse mais eficiência no sistema de saneamento básico. (p.43)*

(12) *A pobreza que hoje marca a região não é sua característica intrínseca ou destino inevitável. É apenas um reflexo das deficiências que vão desde a capacitação dos recursos humanos a infraestrutura. (Novo Nordeste p.07)*

(13) *A agropecuária vem atravessando uma das suas piores crises das últimas décadas. Contribuiu para isso, de forma decisiva, a política econômica vigente e, principalmente, a inépcia do governo federal, que não tomou, de pronto, enérgicas medidas corretivas. (Agronegócio p.13)*

b) **Assertivos (-) acentuados:** constitui-se a partir das expressões lingüísticas que indiretamente denotam uma avaliação negativa da administração atual do Brasil:

(14) *Pautar o governo pela gestão por resultados, nos moldes das melhores práticas gerenciais do país e do mundo. (Gestão pública)*

(15) *A universidade pode e deve contribuir para um ambiente de estímulo a geração de riqueza e a promoção da inovação na indústria, sem perder de vista que o avanço do conhecimento e a educação são insumos essenciais para o desenvolvimento. (Ciência, tecnologia e inclusão digital)*

(16) *A abrangência da pobreza e o perfil da distribuição de renda são o resultado de um processo histórico, cujos antecedentes se situam na formação da própria nação brasileira. (Combate à pobreza e à miséria)*

c) **Assertivos-suporte tipo 1:** constitui-se a partir do uso de expressões lingüísticas que servem de condição preparatória para uma ação futura que seja factível no universo para qual estão sendo projetadas:

(17) *As micro e pequenas empresas representam 99% das empresas formais (4,5 milhões registradas pelo IBGE em 2003) e respondem por cerca de 60% do total de postos de trabalho do setor produtivo do país. (p.28)*

(18) *A redução da taxa de juros induzirá a desvalorização da taxa de câmbio, permitindo elevar a competitividade das exportações brasileiras.*

d) **Assertivos-suporte tipo 2:** constitui-se a partir de afirmações positivas dos setores brasileiros, servindo de base para uma crítica posterior, que evidencia a intenção do candidato tucano de fazer algo:

(19) *O agronegócio brasileiro é um dos setores mais dinâmicos da economia brasileira e um exemplo de sucesso. (p.12 agronegócio)*

(20) *O Brasil é hoje o maior exportador mundial de suco de laranja, carne bovina, carne de frango, soja, café, açúcar, tabaco. (p.13)*

(21) *O século 20 foi considerado o século da agricultura americana. (13)*

e) **Assertivo expositivo-suporte:** constitui-se a partir de expressões lingüísticas expositivas sobre o que foi feito anteriormente pelo PSDB, funcionando como uma espécie de prestação de contas dos serviços oferecidos à população brasileira:

(22) *O governo do partido da social da democracia (PSDB) trouxe avanços importantes para saúde. Consolidou o processo de descentralização; preocupou-se com a estabilidade e ampliação dos recursos com a Emenda Constitucional n 29; combateu as desigualdades regionais na alocação de recursos.*

C) Quando se apresentam como diretivos: constituem-se com formas tipicamente caracterizadas como modalizadoras (deônticas), que, de alguma forma, tiram a responsabilidade do candidato em realizar algo de maneira imediata, atenuando as afirmações:

(23) *A saúde no Brasil deve ser pensada dentro do contexto social e econômico em que vive o país. (p.42)*

(24) *Devem ser defendidos o aumento do investimento em saúde e a necessidade de se fazer mais e melhor com cada real. (p.45)*

Em síntese, do total de 873 atos rastreados no *corpus*, observou-se a ocorrência de 583 **compromissivos (+) acentuados**, 129 **compromissivos (-) acentuados**, 73 **assertivos (+) acentuados**, 04 **assertivos (-) acentuados**, 39 **atos diretivos**, 07 **assertivos-suporte tipo 1**, 15 **assertivos-suporte tipo 2** e 13 **assertivos expositivos suporte**, o que corresponde a um percentual de 68%, 15%, 8%, 0%, 5%, 1%, 2% e 1% respectivamente.

Pode-se atestar, com base nessa margem de ocorrência, a supremacia de atos cuja ênfase é dada a um compromisso na realização de ações futuras, como forma de recuperar o Brasil de uma administração desastrosa que foi instaurada a partir de janeiro de 2003, com a posse da bancada petista junto à Presidência da República.

Como visto, esses atos compromissivos, caracterizados como **(+) acentuados**, são normalmente construídos a partir de uma avaliação negativa da gestão presidencial petista. Daí a existência da multiplicidade de assertivos que foram registrados no *corpus*, em geral, marcados por um grau de força ilocucionária acentuada, com a recorrência ao uso de palavras agressivas para denotar a administração do PT. Mesmo quando se tenta atenuar o grau de intensidade das respectivas forças ilocucionárias dos atos, há a preponderância dos atos mais contundentes, com críticas estritamente severas ao então presidente Lula.

Diante dessa análise parcial realizada, vale destacar que o uso de **compromissivos (+) acentuados** (e até mesmo a recorrência da forma unipessoal tratada há pouco) acabou traduzindo ao eleitor uma falta de maturidade do candidato tucano, porque há compromissivos demais e isso, de certa forma, faz gerar desconfiança, sobretudo porque pouco se apresenta em termos estatísticos, sendo as críticas, que

servem de suporte para a construção de promessas, caracterizadas pela forte junção de termos lingüísticos que depreciam a gestão petista.

Seja como for, fica claro que a estratégia discursiva incisiva do candidato do PSDB, Geraldo Alckmin, não convenceu o público votante que, em 29 de outubro de 2006, mostrou-se favorável à reeleição do presidente petista Lula. O que fez validar o slogan da campanha do líder petista “Não troque o certo pelo duvidoso”, afinal, o povo ficou em dúvida mesmo, diante de tantas promessas feitas pelo candidato tucano.

Conclusões

Após as observações acima apresentadas, convém reiterar que avaliação parcial do *corpus* evidencia que:

a) há, no discurso do candidato tucano a presidente da República em 2006, uma recorrência a elementos lingüísticos que garantem níveis específicos de crítica e/ou comprometimento na realização de ações futuras;

b) esses níveis de adesão aos atos identificados permite identificar a existência de pelo menos 8 (oito) atos: **compromissivos (+) acentuados, compromissivos (-) acentuados, assertivos (+) acentuados, assertivos (-) acentuados, atos diretivos, assertivos-suporte tipo 1, assertivos-suporte tipo 2 e assertivos expositivos suporte;**

c) o excesso de adesão do candidato tucano aos atos de fala que compõem seu “Plano de Governo 2007 – 2010” desfavoreceu a conquista do pleito eleitoral, ao tempo que deixou transparecer ao eleitorado dúvidas quanto à realização de tantas promessas.

Evidentemente, sabe-se que é possível reconhecer, diante do *corpus* investigado, a existência de outras observações relevantes, mas entende-se, igualmente, que aquelas respaldadas já validam a idéia de que a língua é uma forma de ação e que, quando aplicada ao campo da política, pode ser mais do que fundamental para a conquista do pleito eleitoral.

No mais, por se tratar de estudo de caráter pragmático, convém dizer que a tipologia proposta não é nada fechada, não só porque seria pouco inteligente conformar-se definitivamente com uma metalinguagem particular, mas também em função de ser ainda resultado da primeira avaliação dos atos identificados no *corpus*. Além disso, realçando as palavras de Rajagopalan (2002), explicar “na Pragmática necessariamente passa por uma série de questões que não dizem respeito à língua *stricto sensu*, e que, no entanto, fazem qualquer esforço de abordar a linguagem no seu aspecto irredutivelmente social” (2002, p. 93).

Referências Bibliográficas:

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter- ação pela linguagem*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2001. São Paulo: Contexto, 2001. p. 13-28. (Repensando a língua portuguesa).
- MARI, Hugo. Atos de fala no discurso de candidatos à prefeitura de Belo Horizonte: análise da promessa e da crítica. In: MACHADO, Ida Lúcia *et al.* *Teorias e práticas discursivas*. Estudos em Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1998.
- NEVES, Eugênio Pacelli Costa *et al.* Atos de fala e sabedoria popular em panfleto da campanha eleitoral para a prefeitura de Belo Horizonte. In: MACHADO, Ida Lúcia *et al.* (orgs.) *Ensaio em análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2002.

RAJAGOPALAN, K. Sobre a especificidade da pesquisa no campo da pragmática. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 2002. p. 89-97.

SEARLE, John. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. (Tradução de Ana Cecília G. A. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VANDERVEKEN, Daniel. O que é uma força ilocucional? In: DASCAL, Marcelo (Org.) *Cadernos de estudos lingüísticos*. Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem. (Conferências e Comunicações - Parte I) N.º 9. Campinas – SP: UNICAMP, 1985. p.173-194.

SELEÇÃO DOCENTE E GÊNERO DE DISCURSO: A VOZ DOCENTE

Maria Cristina Giorgi
CEFET-RJ / UFF

Resumo:

Ainda que os concursos públicos sejam constitutivos da atividade docente, poucos são os trabalhos que os enfocam. Neste artigo, buscamos discutir a relevância do conceito de gênero de discurso em pesquisa pautada numa visão enunciativa de linguagem, com a finalidade de melhor compreender o processo de seleção de docentes – aqui compreendido como uma prática discursiva circunscrita a um determinado contexto sócio-histórico – assim como por em discussão as relações de poder e as vozes que se destacam dentro deste processo.

Palavras-Chave:

Gênero de discurso, seleção docente, concurso público

Primeiras considerações

Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre a relevância do conceito de gênero de discurso em pesquisa de base enunciativa, na qual buscamos, a partir de uma visão dialógica de linguagem, (a) identificar o perfil de professor de língua estrangeira construído discursivamente nos processos de seleção para o ingresso na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, bem como (b) distinguir quais saberes são considerados importantes para a atuação docente.

Pensamos que abordar o tema a partir da perspectiva do gênero de discurso, permite-nos contribuir para discussões sobre o processo de seleção docente – compreendido por nós como uma prática dis-

cursiva circunscrita a um determinado contexto sócio-histórico –, e também melhor compreender as relações de poder e as vozes que se destacam dentro deste processo.

No que tange à linguagem, privilegiamos a concepção da Análise do discurso na sua vertente enunciativa, visto ser a enunciação a que possibilita, por meio do enunciado, a representação de cada acontecimento único que se constrói num determinado tempo e espaço discursivo. Consideramos estudos que envolvem a relação sujeito-linguagem numa determinada situação de comunicação e seguimos orientação bakhtiniana (1929; 1979), que nos remete ao diálogo entre interlocutores e entre os discursos. Para Bakhtin, as idéias, o pensamento humano são construídos por meio de relações dialógicas, pois é somente quando estas se estabelecem que cada idéia começa a ter vida e pode gerar outras idéias. Só é autêntico o pensamento que se materializa na voz do outro e entra em contato com outros pensamentos (BAKHTIN, 1979). O homem é um ser histórico e social, que deve ser compreendido a partir de sua inserção dentro da sociedade, fato que pressupõe condições sócio-econômicas concretas determinadas. Dentro de tal contexto, a língua deve ser considerada a partir de seu uso, e não como estrutura isolada e fenômeno abstrato. Ou seja, “a linguagem a não se restringe a representar o mundo dado previamente, sempre lá, mas, antes, configura-se como forma de intervenção sobre o mundo”. (DEUSDARÁ, 2007)

Sob esta perspectiva, então, o interlocutor abandona o papel de receptor passivo, uma vez que os sentidos só se constroem a partir dos saberes que ele mobiliza. O que significa poder dizer que, muitas vezes, o sentido “original”, construído pelo enunciatador, pode não coincidir com o construído pelo co-enunciatador, pois cada um deles tem uma história, um acervo, que lhes possibilitará ou não tal (re)construção. Conseqüentemente, os sentidos não podem ser está-

veis nem pré-estabelecidos dentro de um enunciado, uma vez que este é uma unidade real da comunicação, que se atualiza a cada relação entre os interlocutores. E é no cruzamento de enunciados que se preserva a memória social.

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta ou de seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. (BAKHTIN, 1929: 108)

Um pouco da nossa pesquisa

Em um primeiro momento, nosso corpus seria constituído pelas provas de língua estrangeira realizadas pelo Estado ou Município do Rio de Janeiro no ano de 2004. Contudo, devido à dificuldade em obtê-las – visto que as secretarias municipal e estadual não as disponibilizam e, na maioria dos casos, as incineram, conforme Vivoni, (2003) –, foi necessário que me candidatassem ao concurso para docente I, realizado pela SEE/RJ em dezembro de 2004, como forma segura de obter as provas. A partir dessa experiência como candidata, foi possível compreender o processo de seleção como um todo, e, dessa forma, percebi que a análise isolada das provas, ainda que relevante, seria investigar apenas um dos elos da cadeia de um processo particular que, diferentemente daqueles que selecionam professores para a rede particular, vincula-se a características específicas e restritas à seleção de um servidor público. Assim, não querendo isolar a prova de um conjunto maior do qual ela necessariamente faz parte, nossa investigação privilegiou além das provas de língua es-

trangeira, o Edital e o Manual do Candidato, conferindo destaque ao diálogo existente entre eles.

Retomando o conceito de gêneros de discurso, que para Bakhtin (1979) são “tipos relativamente estáveis de enunciados” Deusdará (2007: 14) afirma que:

Com efeito, tal definição de gênero do discurso pretende afastar uma outra, mais próxima ao que, desde a Antigüidade grega aos formalistas russos, convencionou-se como tal. Quando analisamos os gêneros do discurso, não nos deparamos com a estrutura interna de um texto ou de um conjunto de textos, antes entramos em um diálogo com valores e sentidos que podem circular em um tempo e um lugar determinados.

E é essa visão que justifica a opção por trabalhar com os três documentos constituintes do processo seletivo, a partir desse conceito, uma vez que, como nos mostra Bakhtin (1979), o reconhecimento das características particulares que distinguem um gênero de outro, permitem ao leitor estabelecer as bases do seu entendimento, pois quando acomodamos nossa fala em determinado gênero, fornecemos pistas por meio das quais nosso interlocutor pode situar-se dentro do contexto da comunicação, prevendo suas características e finalidades, e identificando modos de agir, por meio da linguagem, aqui concretizada nos documentos analisados.

Edital, manual e prova apresentam-se como diferentes estruturas composicionais, de estilo e temática, sendo reconhecidos como enunciados que pertencem a gêneros diferentes e se consideramos que divisar as características genéricas permite uma economia cognitiva entre os interlocutores – já que favorecem o reconhecimento de im-

portantes pistas discursivas –, o conceito faz-se essencial, na conversa enunciativo/co-enunciativo presente nos três documentos. Saber distinguir e identificar as características que costumam apresentar-se em cada um dos gêneros faz com que, no contexto por nós analisado, o candidato esteja apto a reconhecer mais rapidamente possíveis marcas que facilitem a compreensão dos três documentos, a partir do reconhecimento de suas características genéricas, que funcionam como apoio à remissão a outros textos.

Além disso, em nossa opinião, com base no conceito de gênero, podemos melhor compreender a “lógica” da organização do certame, pois somente a partir do reconhecimento de cada documento como um tipo de enunciado que se constrói dentro de determinadas coerções que lhe são impostas pelo gênero, permite-nos identificar os diálogos entre os documentos e compreender esses diálogos é tentar compreender do perfil de professor de línguas almejado pela rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Ou seja, entender como os documentos constitutivos dos concursos públicos relacionam-se entre si, quais suas funções, por que existem, quais relações estabelecem entre si, implica uma melhor compreensão de como se instituem as relações de saber / poder que os atravessam e retratam o que se valoriza no ensino de língua estrangeira no Estado do Rio de Janeiro, e perfilam o professor que se espera nas salas de aula.

Um pouco dos três documentos

Afirma a Constituição Federal que os concursos devem ser precedidos por edital, e esse pode ser comparado a um contrato de adesão, cujas cláusulas são elaboradas unilateralmente pelo Estado e devem ser cumpridas por ambas as partes – Estado / candidato – a partir do momento em que são aceitas. Ou seja, ao participar de um

processo de concurso, o candidato está concordando com o estabelecido em seu respectivo edital.

Com base em nossas análises, no que tange às características genéricas do edital, pode-se afirmar que, de forma análoga ao que ocorre em uma lei, (Arouca, 2003) esse documento constitutivo do concurso público, que prescreve regras gerais e específicas para sua realização, pressupõe a homogeneidade do lugar do qual se enuncia, o lugar da lei. Nosso conhecimento de mundo permite-nos asseverar que constituem um gênero estável, onde “alguns espaços” são reformulados e outros se mantêm os mesmos, como nos requerimentos e formulários que já estão “prontos” nos quais nos cabe, apenas, preencher os espaços em branco, sem modificar o que está previamente determinado. Embora não tenhamos obtido informações oficiais sobre a elaboração do edital foco deste trabalho, fazemos a hipótese de que o mesmo é anterior ao contato entre a SEE e a FESP, uma vez que, por ser um gênero que não permite muitas mudanças (segue formas rigorosamente oficiais, com alto grau de estabilidade) não seria *criado* ou *recriado* a cada concurso, mas apenas *reformulado* (tendo presente aqui a palavra formulário) a partir de um modelo padronizado visando a atender a exigências jurídicas, no qual somente se *preenchem lacunas*.

Justifica-se, assim, o uso de modalidade deôntica, característica do campo das normas e condutas que, segundo Arouca (2003), credita às leis ou a textos de caráter normativo um estilo único, apesar de atravessado por outros discursos. Assevera a autora que, do ponto de vista da modalidade, o discurso da lei pode ser rastreado a) pelo uso recorrente de itens lexicais verbais que implicam a noção de obrigatoriedade; b) pelo uso, também recorrente, do verbo *poder* com sentido de permissão; c) pela alta frequência de predicções de futuridade como *deverá*, *será*; e d) pelo afastamento da situação de

enunciação através do uso do presente generalizado em enunciados frequentes de “caráter assertivo e definitório”.

Nesse sentido, o edital desenha-se como instrumento que serve ao mundo jurídico, para estabelecer as regras ao longo de um processo, determinando o que poderá ou não ser contestado pelo candidato; espécie de norte do que pode e não pode ser feito, que delimita os papéis espaço / tempo da interlocução. Existe em consonância com um contexto maior, orientado pela Constituição Federal e alguns decretos. Ou seja, é representante da voz do direito.

Definido nos dicionários como “obra de formato pequeno que contém noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, técnica, programa escolar etc.” ou “livro que orienta a execução ou o aperfeiçoamento de determinada tarefa; guia prático” (HOUAISS, 2001), o manual, dentre o conjunto dos três documentos que compõem a seleção da rede estadual, é o único que não é condição necessária para a realização do concurso. Todavia, apesar de não ser um documento oficial como o edital – previsto constitucionalmente – integra uma grande parte dos concursos, principalmente os que pressupõem grande número de candidatos, como concursos de vestibular, de seleção docente para Estado e Município, dentre outros. Os concursos de seleção docente promovidos por universidades públicas, por exemplo, não costumam fornecer um manual.

No contexto de nosso concurso, o Manual do Candidato está previsto no edital, fazendo-se constitutivo do mesmo. Esse, portanto, deveria ser distribuído aos candidatos no ato da inscrição, o que não acontece.

Num primeiro momento, chamou-nos a atenção o fato de o manual repetir uma grande parte das informações constantes do edital como se o primeiro fosse uma “tradução” do segundo, inclusive reproduzindo integralmente um Anexo. Entretanto, ainda que estas se

repitam, parece-nos possível identificar como co-enunciador o candidato que já se inscreveu no concurso, pois não há mais referências ao momento anterior à inscrição.

O manual organiza-se em itens cuja função é organizar as informações, servindo como um roteiro de instruções, “um passo-a-passo” daquilo que o futuro professor precisa para participar do concurso e embora, muitas vezes, reproduza o edital, há nele um menor número de informações voltadas para a parte mais prática do concurso, o que marca a relação com o candidato, aqui mais próxima que a do edital.

A partir dessa observação, cabem algumas reflexões. Primeiramente, acreditamos que essa reescritura do edital, por meio do manual, outorga ao primeiro um poder maior, reiterando sua posição em um patamar de único representante do poder normatizador. O manual teria fundamentalmente como função traduzir o “mundo jurídico” para o “mundo pragmático”.

Em segundo lugar, se o manual reformula algumas informações constantes do edital, isto nos leva a supor que o último não está direcionado ao professor, provavelmente por possuir informações de cunho jurídico que *não dizem respeito a esse professor*. É possível então identificar o candidato como co-enunciador do manual e não do edital, co-enunciador este que precisa de uma outra linguagem que não a jurídica.

Especificamente com relação à análise das provas, partindo das propostas de Bakhtin (1979) – para quem o gênero está relacionado a tipos de interação inscritos nos costumes de um determinado grupo e que, ao serem acionados, funcionam como referências de sentido e que todo gênero apresenta coerções, práticas aceitas ou não na produção e no momento da enunciação –, pode-se afirmar que essas constituem um gênero que pressupõe normas a serem seguidas, assim

como edital e manual. Conforme Giorgi (2005: 57) a importância de se estudar o gênero provas justificasse por essas indicarem:

no contexto atual de nossa realidade educacional, aquilo que os profissionais precisam saber. Funcionam como um padrão a ser seguido por aqueles que pretendem ingressar na rede pública, podendo, inclusive, influenciar cursos de formação, uma vez que a última seleção realizada sempre reflete não só o que se espera do professor naquele momento, mas também o que se antecipa para futuras seleções, sugerindo quais saberes devem ser privilegiados e reproduzidos. São, portanto, uma dupla memória que remete ao passado, reproduzindo e mantendo o que vem ou não sendo privilegiado, e aponta para o futuro, prescrevendo o que deve ou não continuar sendo considerado importante; ou seja, o que é esperado por um determinado grupo para a prática desse trabalho. Uma vez que, de acordo com Bakhtin (1929), cada um de nós orienta suas ações a partir de uma visão de futuro, os conteúdos que se repetem nas provas também indicam uma possibilidade de futuro, pois refletem o que é e deverá continuar sendo considerado importante no contexto da educação, isto é, aquilo que o professor precisa conhecer para poder trabalhar com a disciplina. (GIORGI, 2005: 57)

Contudo, é fundamental considerar a diversidade inscrita dentro de tal gênero, pois, embora possuam características em comum, as diferenças entre as provas de concurso e as provas de avaliação esco-

lar, por exemplo, são claras; afinal, não compartilham dos mesmos propósitos. Nas provas do CP em questão, a interação banca / candidato está restrita ao texto escrito, o que não acontece, em geral no âmbito da sala de aula, onde o aluno pode interagir com o professor para, por exemplo, o *tirar dúvidas*. Além disso, as avaliações possuem caráter e finalidades diferentes: na escola alternam-se avaliações formativas, diagnósticas e somativas, enquanto que nos concursos as avaliações são seletivas.

Por ser uma proposta de avaliação que foge à interação face-a-face, em nosso corpus, o diálogo banca / candidato resume-se a uma dada possibilidade de produção discursiva, que não permite nenhum tipo de interação posterior, seja para esclarecer dúvidas, para retificar alguma má formulação de questão, ou para modificar as possibilidades de respostas a partir do que é dito pelos alunos. E, como professores, sabemos que as reformulações são constitutivas não só do gênero prova, como também da própria atividade de trabalho do professor.

Outra diferença que deve ser ressaltada é o fato de que a prova aplicada na sala de aula tem um interlocutor que é conhecido pelos alunos, enquanto as provas de concurso não.

Se consideramos que a prova tem uma função bastante clara que é o ato de avaliar, é comum que elas recorram a “saberes”, “conhecimentos”, “citações” que passam a ser o objeto da interlocução. Esta característica nos permite afirmar que a prova estará, constitutivamente, atravessada por outras vozes e recorrerá a outros autores nos comandos das questões. No entanto, ao trazer outras vozes, revela mais claramente o ponto de vista que está sendo assumido pelo enunciador.

Ao se introduzir a fala de um autor, por exemplo, atribui-se a responsabilidade

daquele discurso ao outro, refutando ou compartilhando uma dada opinião (Maingueneau, 2002). Todavia, a prova analisada caracteriza-se pela ausência do discurso citado marcado, excetuando-se os fragmentos retirados dos dois textos integrantes do exame. Essa ausência de vozes pode apontar para uma visão do enunciador como o detentor de saberes que não precisa lançar mão de outros autores para dar força à sua fala. (GIORGI, 2005: 65)

No que tange à escolha pela prova modelo objetivo, cabe aqui acrescentar que, em nossa opinião, essa deveria ser uma das etapas da seleção do profissional professor, uma vez que esta pode, muitas vezes, limitar a interação enunciador / co-enunciador. Não é permitido ao candidato fazer conhecer suas crenças, sua visão de mundo, visto que existem quatro opções consideradas pela banca, dentre as quais ele deve *escolher uma correta*. Esta pode não representar o seu próprio ponto de vista. Muitas vezes até, como candidatos devemos fazer uma escolha que contraria nossa compreensão sobre a questão ou nossa visão daquilo que deve ou não ser ensinado, tendo em vista que visamos à aprovação. É necessário, portanto, *comungar com a opinião X, da qual discordo, para ser aprovado*. Entendemos que, numa segunda etapa, a prova discursiva, mesmo com um padrão de respostas a ser seguido, permite que o candidato responda a partir daquilo que acredita, podendo emitir juízos de valor, críticas, apontar caminhos, enfim, mostrar como compreende a relação ensino-aprendizagem.

Ainda que nesse artigo não tenhamos como foco especificamente a análise das provas, pensamos ser importante relatar que o exame das provas de língua estrangeira permitiu-nos, dentre outras consta-

tações, verificar que ao mesmo tempo em que as provas privilegiam saberes acadêmicos como a gramática, ignoram o espaço de saberes sobre as necessidades do trabalho na escola. Isto é, nenhum espaço é aberto para discussões em torno de o que o professor precisa saber de fato para lidar com a realidade de sala de aula. Em nenhum momento há questões relativas ao seu *metier*.

Algumas considerações finais

À guisa de conclusão, retomamos algumas considerações já feitas. Especificamente com relação ao edital, podemos dizer que esse é a voz oficial que torna o concurso um ato público. Representa a voz prescritiva e legisladora do Direito, dita regras, delimita o que pode e não pode ser feito, antecipa o futuro, determina e impede ações. É capaz de produzir realidade. É uma prática linguageira que cria a condição do real, sendo uma prova de que se pode transformar um candidato em professor da rede pública por meios de atos de linguagem.

Com base no diálogo edital-manual, reassumimos aqui nossa opinião de que o fato de algumas informações do primeiro serem reformuladas no segundo – funcionando como um roteiro das instruções, que o professor precisa para participar do concurso, visto que abrange a parte mais prática, pragmática do concurso – remete-nos a uma imagem de co-enunciador que não está familiarizado com a linguagem jurídica. Repetimos que a adoção do Manual do Candidato é uma escolha feita pela organização do concurso, uma vez que muitas seleções optam apenas pelo edital. A título de exemplo, além das seleções docentes promovidas pelas universidades públicas, citamos concursos para o próprio Ensino Médio, como o realizado pelo CEFET-RJ, em 2005.

Cabe ainda ressaltar, embora o edital seja o representante do *mundo jurídico* em um processo que seleciona professores, o apagamento de vozes legais da educação, como a LDB, os PCN, por exemplo, denota que o concurso deixa de atender a especificidades relativas ao mundo da escola, passando a priorizar quesitos legais que são necessários para sua realização. Em resumo, naquele texto que se pressupunha homogêneo, impessoal, identifica-se uma série de vozes de diálogos, sempre distantes de questões vinculadas à realidade do trabalho do professor. Busca-se atender aos princípios legais, que passam a ter um peso maior do que *o que eu quero que o meu professor saiba*. Deixa-se de atender às peculiaridades da escola em detrimento de questões legais. Um concurso que a princípio deveria estar atendendo às peculiaridades do mundo da escola apenas atende àquilo que legalmente se pode fazer.

Outra questão que se configurou ao longo de nossa pesquisa, é o fato de a SEE delegar a realização do concurso a outra instituição, que, mesmo sendo a responsável pelos programas de recrutamento e seleção e programas de treinamento do Estado, não tem nenhum vínculo com a realidade de nossas escolas. Ou seja, sem essa relação, em que bases a FESP organiza processos de seleção docente? Não existe, então, uma preocupação por parte da SEE no que concerne a quem é o aluno da rede pública? Não seria possível que as seleções fossem planejadas por professores da própria rede, a partir das suas necessidades como docentes? Ou o trabalho desse professor restringe-se ao espaço de sala de aula, não lhe cabendo selecionar seus pares?

A partir das reflexões apontadas, julgamos ser possível afirmar que no diálogo entre a formação e a escola, aqui representado pelo processo de seleção docente, percebemos uma ausência: a voz do trabalhador-professor. Na verdade, parece que o nosso trabalho do-

cente é um grande desconhecido, e assim é mais fácil, por exemplo, elaborar questões de gramática do que construir uma pergunta que envolva o trabalho do professor. O professor não precisa mostrar o que conhece, o que está fazendo nas escolas, que há diversas visões do que é ensinar. Se a prova mostra que o docente só precisa conhecer gramática normativa, *o que é certo e o que é errado*, ou estratégias de leitura, onde encontramos as habilidades específicas do professor? E em que medida esses saberes importam de fato para a formação do aluno cidadão, a nosso ver finalidade principal da escola?

Enquanto os advogados, as leis, têm seu espaço garantido no processo seletivo através do edital, o trabalho do professor é nele apagado. Tal fato parece refletir a relevância que nossa categoria tem nossa sociedade. Nós, professores, ainda não conseguimos instituir formas de fazer valorizar o ensino como nosso trabalho. Esse se faz presente ora na Pedagogia, voltado para os alunos e ora nas seleções, voltado para saberes não necessário ao trabalho do professor-educador.

Concluimos nossa reflexão, lançando mão de Bakhtin (1979) ao afirmar que os enunciados e o tipo a que pertencem - isto é, os gêneros de discurso - são “as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”. Portanto, o conceito de gênero está vinculado a tipos de interação relacionados a costumes de um determinado grupo que, ao serem acionados, funcionam como referências de sentido. São criados a partir de determinada(s) comunidade(s) que os mantêm ou não, de acordo com suas necessidades. Além disso, o gênero pode transgredir, subverter regras de estruturação, possibilitando outras formas de interpretação e de organização, que lhe permitem renovar-se.

Se, como assevera o autor, os gêneros podem ser mantidos ou não de acordo com as necessidades de comunidades específicas, além de possuírem a capacidade de transgredir regras, reconstruindo-se e renovando-se, por que as provas, avaliações, processos de seleção, ainda que tão polêmicos e discutidos, mantêm-se como práticas institucionalizadas com um lugar aparentemente intocável? Compreendemos, então, que se os discursos são um encontro de uma produção textual e, ao mesmo tempo, produção de uma comunidade que sustenta esses discursos, como propõem Rocha, Daher e Sant’Anna (2002), esses documentos resultam de um diálogo anterior com a sociedade, que permite que eles se constituam da forma que são e se perpetuem em nossa sociedade.

Referências bibliográficas:

- AROUCA, M. *Do discurso à Educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/9*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- DEUSDARÁ, B. A centralidade da noção de gênero do discurso em uma abordagem enunciativa: uma análise da relação entre o discurso e os meios de circulação. *Anais do IV Congresso de Letras da Universidade de São Gonçalo*. São Gonçalo, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ivcluerj-sg/anais/iv/comunicacao.htm>
- HOUAISS, A, VILAR, M. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- ROCHA, D., DAHER, M. & SANT’ANNA, V. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÍTA, D. *Linguagem e trabalho: construção*

de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. [p. 77-91]

VIVONI, R. Interlocução seletiva: análise de provas para seleção de docentes – A construção do perfil do profissional professor. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO, SIGNOS E QUALIDADES DE SENTIMENTO

Maria Ogécia Drigo
UNISO

Resumo:

Objetiva-se comprovar que a robustez das qualidades de sentimento é imprescindível para o crescimento dos signos e para o compartilhar de significados nos processos de comunicação. Assim, a partir da “Lei da Mente” de Peirce, explica-se como se estabelece o campo contínuo de sentimento que possibilita a conexão dos interpretantes, também vale-se das idéias da construção do conhecimento matemático e de número real e, em seguida, aproxima-se tais idéias das de Damásio. A relevância destas reflexões está na apresentação do papel das qualidades de sentimento na cognição, o que pode implicar em redimensionamento dos processos de comunicação, notadamente os que envolvem produtos da arte.

Palavras-Chave:

comunicação; cognição, signos, qualidades de sentimento; mente humana.

Introdução

Nos processos de comunicação, como consideramos as relações entre comunicação e semiótica, não há movimento da mensagem sem um canal de transporte, bem como não há mensagem sem signo. Por outro lado, o conteúdo está na mensagem. Os movimentos do conteúdo ou o compartilhamento de conteúdo, de algum modo, efetivam a comunicação.

A semiótica a que nos reportamos é a peirceana, que é considerada por investigadores da comunicação, entre eles podemos citar Santaella e Nöth, como uma teoria da comunicação.

Que a semiótica é também uma teoria da comunicação está implícito, em primeiro lugar, no fato de que não há comunicação sem signos. Em segundo lugar, está implícito no fato de que a semiose é, antes de tudo, um processo de interpretação, pois a ação do signo é a ação de ser interpretado em outro signo. (SANTAELLA e NÖTH, 2004: 161)

Segundo Peirce (1998: 39), “sempre que pensamos, temos presente à consciência algum sentimento, imagem, concepção ou outra representação que serve como signo”. Para Santaella (1996: 65),

quando pensamos estar nas coisas, estamos no signo. O signo representa alguma coisa, que não é ele mesmo, para alguém. Isto é, produz nesse alguém um efeito de pensamento ou quase pensamento. Este efeito já é outro signo. Respondemos ao signo com outro signo. Somos presa dessa cadeia infinita da qual não podemos escapar. (...) Estamos no mundo como qualquer outro animal, corpos físicos e sensíveis que respondem e reagem. Contudo, nossas respostas, mesmo quando parecem diretas e imediatas, são mediadas pelo pensamento que é signo. (SANTAELLA, 1996: 65)

Assim, o signo substitui algo, representa ou está no lugar de algo que não é ele próprio. Mas por representar, isto é, por ser parcial, ele tenta resgatar esta dívida para com o objeto gerando interpretan-

tes. O interpretante de um signo é outro signo. Mas esse interpretante gera um outro interpretante e assim sucessivamente. Lançamos nosso olhar sobre esse movimento. O que possibilita o movimento dos interpretantes? Eles, de algum modo, estão conectados, mantêm vínculos?

Consideramos que a conexão dos interpretantes gerados pelo signo em ação na mente humana – interpretantes que denominaremos signos/interpretantes – imprescindível para o crescimento dos signos, nos perguntamos: como o movimento dos signos/interpretantes tende ao interpretante final e ainda se reporta ao objeto? Discutiremos tal conexão a partir da “Lei da Mente” de Charles Sanders Peirce, publicado em “The Monist”, em 1892, e explicando como se estabelece o campo contínuo de sentimento, valendo-se de conceitos matemáticos. Apresentamos também algumas idéias de Damásio que vão ao encontro das idéias peirceanas apresentadas.

O nosso propósito é enfatizar a robustez das qualidades de sentimento no movimento dos signos/interpretantes na mente humana, ou na semiose – ação dos signos –, na mente humana, o que pode ser relevante para (re)dimensionarmos os processos de comunicação.

O movimento dos signos/interpretantes

Dos ensaios de Peirce conhecidos como textos anti-cartesianos, publicados entre 1868-69, que são os seguintes: Questions Concerning Certain Facultades Claimed for Man (CP 5.213-63), Some Consequences of Four Incapacities (CP: 5.264-317) e Grounds for The Validity of the Laws of Logic: Further Consequences of the Four Incapacities (CP: 5.318-57) destacamos as idéias de que não temos nenhum poder de pensar sem signos e a de que a cognição é uma relação triádica que envolve o sujeito e o objeto e é mediada pelo signo. Esse movimento é infinito, mas pode ser interrompido

por necessidades práticas. O signo gera um outro signo – o interpretante –, e assim sucessivamente. O interpretante não pode ser confundido com intérprete ou interpretação. Para Santaella (1995: 85),

o termo interpretante tem uma função técnica que visa à precisão e ao rigor. Ao dizer que o signo determina um efeito sobre uma pessoa (ou intérprete), Peirce está querendo afirmar, genericamente, que o signo não é resultado de uma atividade subjetiva. O signo não depende de uma atividade individual que venha a introjetar no signo aquilo que lhe falta, isto é, o interpretante. O signo é capaz de determinar o interpretante porque dispõe de poder de gerá-lo, ou seja, o interpretante é uma propriedade objetiva que o signo possui em si mesmo, haja um ato interpretativo particular que o atualize ou não. O poder interpretativo, o “devir” é um efeito que o signo, como tal provoca e que depende exclusivamente do ser do signo e não de um ato subjetivo de interpretação. (SANTAELLA, 1995: 85)

A significação do signo, de acordo com Peirce, é o interpretante. Segundo Nöth (1995: 74) esta é uma definição pragmática da significação, pois o interpretante foi definido como o próprio resultado significante, ou seja, o efeito do signo.

Os interpretantes são classificados em imediato, dinâmico e final, o que não implica que os eles sejam entendidos como três coisas separadas. Na verdade são etapas da geração de interpretantes.

Quanto ao interpretante imediato, segundo Peirce, “ele consiste na qualidade de impressão que um signo está apto a produzir, não diz respeito a qualquer reação do fato” (CP: 8.315). Assim, o interpre-

tante imediato é o potencial interpretativo do signo, que existe independente de um intérprete.

O interpretante dinâmico, para Santaella (1995:102),

é o interpretante produzido, concretização singular e particular, atualizações mais ou menos adequadas da interpretabilidade do signo rumo ao limite abstrato e ideal para o qual - mais cedo ou mais tarde, por erros e por acertos e por caminhos que não se pode de antemão estipular – os interpretantes dinâmicos tendem. (SANTAELLA,1995:102)

A interpretação concreta do signo produzida pelo interpretante na mente humana é o interpretante dinâmico, que está vinculado à checagem com o real, à vivência de experiências, o que realimenta a ação do signo.

O interpretante dinâmico se divide em emocional, energético e lógico, isso se o efeito que o signo provocar for uma qualidade, uma ação física ou mental ou se o signo é interpretado por uma regra geral, respectivamente. O interpretante lógico é sempre interpretado por regras gerais já internalizadas de algum modo.

No movimento dos signos/interpretantes, na mente humana, há um deslocamento incessante de um signo/interpretante para outro. Infinitos signos/interpretantes se realizam tendendo ao interpretante final. Mas todos esses signos/interpretantes se reportam a um objeto tomado como primeiro e que se transforma na semiose. Como eles nos reportam, de certo modo, ao objeto e também tendem ao interpretante final, que não corresponde ao interpretante lógico último, quando uma semiose é interrompida. Sendo assim, a noção de infinito não é suficiente para o entendimento da conexão entre os signos/interpretantes. A lei da mente, a tendência a generalizar, não se

realizaria somente por tentativa e erro. Não seria econômico e também poderia ser um processo muito lento. Qual seria o entendimento de *continuum* adequado para que tal conexão exista?

Sobre a lei da mente

A ação do signo é a de crescer, de se desenvolver num interpretante, um outro signo, que se desenvolve em outro e assim sucessivamente... e infinitamente.

Peirce argumenta que a mais importante operação da mente é a generalização (Cf. CP: 1.82) Ele enfatiza que a abstração está vinculada à generalização e é a operação mais característica do raciocínio matemático (Cf. CP: 1.83). A abstração permite lidar com objetos por meio das relações que eles estabelecem entre si. Quando se generaliza, concomitantemente, se abstrai e, assim sendo, mesmo que a generalização/abstração envolva objetos distintos, há um modo de se reportar a todos eles. Esta conectividade que predomina na construção de conceitos matemáticos deveria estar presente no movimento dos signos/interpretantes na mente humana.

Se não houvesse algum tipo de conexão entre os interpretantes como poderíamos garantir um movimento rumo ao interpretante final e ainda mantendo vínculos com o objeto? Parece que tal conexão é imprescindível para que as coisas se tornem inteligíveis... Como poderíamos nos aproximar do objeto sem tal conexão? Como poderíamos nos aproximar do interpretante final sem nos desviarmos do objeto tomado como primeiro na semiose?

Em “A Lei da Mente” (1998: 243-266), Peirce descreve o movimento das idéias na mente e por não considerarmos tal tratamento compatível com a lógica ou semiótica, sem analisarmos os motivos que o levaram a optar por este tratamento, propomos que parte das

suas argumentações sejam discutidas, tomando o termo signo/interpretante para idéia.

Não podemos deixar de enfatizar o papel do objeto na tríade objeto/signo/interpretante. Peirce nos diz que se analisarmos a essência de um signo, no seu sentido mais amplo, o signo ao ser determinado por um objeto, determina também um interpretante, através dele, para o mesmo objeto (Cf. CP: 4.531). Assim, o objeto é aquilo que determina o signo e é também aquilo que o signo representa.

O objeto na semiose é classificado em imediato e dinâmico. O objeto imediato é o modo como o signo representa, indica ou sugere aquilo a que ele se refere. O objeto dinâmico é aquele que é sugerido pelo objeto imediato. A experiência colateral, uma espécie de intimidade com aquilo que o signo denota, compõe o objeto dinâmico. Assim, o objeto dinâmico auxilia no movimento dos interpretantes, ou seja, ele é tal como um cenário onde os possíveis interpretantes se incluem.

Segundo Peirce (CP 6: 152),

dizer que os fenômenos mentais são governados por lei não significa que eles são meramente descritos por uma fórmula geral; mas que existe uma idéia com vida, um *continuum* de sentimento informativo, o qual os impregna, e para os quais eles são dóceis. (CP 6: 152)

Assim, a ação do signo se dá num *continuum* de sentimento. Vamos explicar como se estabelece tal campo contínuo de sentimento envolvendo número real.

Segundo Peirce (1998: 253), “qualquer número real é, num certo sentido, o limite de uma sucessão.” Cada termo de uma sucessão - sucessão especial e denominada série, atualmente - sempre envolve

os termos anteriores e a diferença entre eles, a partir de um certo termo, é da ordem de infinitésimos. Se a coleção de termos for infinita, ou seja, se for uma subsequência, ela pode convergir para o mesmo número, e sendo finita, há uma aproximação. Assim, uma coleção finita de termos não teria o mesmo número como limite.

Tomemos a igualdade: $0,999999999\dots=1$.

O primeiro membro da igualdade pode ser visto como a série:

$(0,9; 0,9 + 0,09; 0,9 + 0,09 + 0,009; 0,9 + 0,09 + 0,009 + 0,0009; \dots; \sum_{i=1}^n \frac{9}{10^i}; \dots)$ e o segundo membro é o valor do

limite desta série, que é o número real 1.

Denominemos por s_i , com $i \in \{1,2,3,4,5,\dots,n,\dots\}$.

Assim, $s_1 = 0,9$

$s_2 = 0,9 + 0,09$

$s_3 = 0,9 + 0,09 + 0,009$ e assim sucessivamente, sendo

que o termo geral pode ser expresso por: $s_n = \sum_{i=1}^n \frac{9}{10^i}$.

O primeiro termo da série está “inserido” no segundo; o segundo termo, no terceiro e assim por diante, de modo que o n -ésimo termo traz sempre consigo os anteriores e todos se aproximam do número real 1. Um termo de ordem n desta série é uma aproximação para o número 1.

Sendo a qualidade de sentimento um *continuum* e considerando a explicação dada – os termos da série, como modelo -, então, todas as suas atualizações diferem infinitesimalmente entre si e o movimento dessas atualizações seria como o movimento dos termos da série, ou seja, todas as suas atualizações estão vinculadas, de tal modo que cada uma sempre traz outras com ela própria.

Mas qual a relação entre continuidade e a lei de associação por similaridade? Como, via qualidade de sentimento, os sig-

nos/interpretantes se conectariam? A questão envolvida nesta pergunta seria a de conciliar a continuidade com o pensamento simbólico.

Peirce vinculou as atualizações das qualidades de sentimento à execução de algoritmos pelo cérebro/sistema nervoso e à generalização/abstração presente na construção de conceitos.

Há dois princípios reconhecidos de associação, a contigüidade e similaridade, segundo Peirce (1998: 245). O primeiro é uma conexão que se dá por atos de reação e o segundo, é uma conexão atribuída a um poder interno, ou seja, atribuída às atualizações das qualidades de sentimento, como explicitamos.

Peirce diz que se ele pudesse encontrar uma quantidade razoável de conceitos altamente abstratos, cuja natureza dos significados fossem inquestionáveis – ele percebe que na matemática são abundantes – e ao verificar as explicações destes, constata que eles são expressos por meio de regras. Nas suas palavras:

comecei a procurar as explicações deles, os quais encontrei todos tomados da seguinte forma: proceder de acordo com tal e tal regra. Então, se tal e tal conceito é aplicável para tal e tal objeto, a operação será tal e tal como uma regra geral, e reciprocamente (CP: 5.483).

Assim, o conceito ou um conjunto de regras (algoritmo) é executado, via sistema nervoso/cérebro, em meio às atualizações das qualidades de sentimento. Suponhamos que o movimento de alguns signos/interpretantes converge para o interpretante X, tomado como o interpretante lógico último. Este é uma idéia geral e é algo em potencial. Está na *mente* e é objeto de atualização em uma mente particular. Um signo/interpretante gerado deve ter uma espécie de matriz

comum com X, que por sua vez está vinculado a uma certa qualidade de sentimento X'. As atualizações da qualidade de sentimento X', a saber: X'_1, X'_2,..., X'_n,... induzem a geração de outros signos/interpretantes conectados, ou seja, com essa matriz comum.

Assim, há cognição se houver qualidades de sentimento se atualizando, ou seja, é a lei da mente se atualizando.

São inúmeros os questionamentos de Peirce sobre o conceito de continuidade. Ele menciona a definição de Aristóteles, de Kant e de Cantor. Ao tratar da lei da mente, ele se mostra insatisfeito, uma vez que tais definições não conseguem resolver o problema do rompimento da continuidade ao se tomar um individual.

Peirce desejava algo com uma propriedade que se mantivesse no tempo e que fosse independente das dimensões do espaço, para poder explicar o movimento dos interpretantes, uma certa conaturalidade na geração de interpretantes que não perdessem a conexão...com o interpretante anterior e outro...e outro...e o objeto... Só a infinitude não explica esse movimento. Ela só garante que há a possibilidade de infinitos signos/interpretantes estarem envolvidos no movimento.

Na tentativa de solucionar tal impasse, em (CP: 6.174), Peirce diz que o que é *continuum* tem partes materiais, sendo que:

A parte material de uma coisa ou objeto, W, que é composto de tais partes, é tudo o que as coisas são, primeiramente, cada uma delas e todas elas, outra que W; segundo, são todas da mesma natureza interna (por exemplo, são todos lugares, ou todas tempo, ou todas entidades espaciais, ou são todas entidades espirituais, ou são todas idéias, ou são todas características, ou são todas representações externas, etc.); terceiro, formam juntas uma coleção de objetos na qual nenhuma ocorre duas vezes

ou mais e, quarto, são todas tais que o Ser de cada uma delas junto com os modos de conexão entre as subcoleções delas, constituem o Ser de W. (CP: 6.174)

Simbolicamente, a definição acima pode ser dada da seguinte maneira:

Seja W uma coisa ou objeto e W_i uma parte material de W. W é um continuum se forem válidas as seguintes propriedades para as suas partes materiais W_i :

1. $W_i \neq W, \forall i (i \in I)$ onde $I = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, \dots, n\}$, sendo n um número natural;
2. W_i é da mesma natureza, $\forall i (i \in I)$;
3. $W_i \neq W_j, \forall i (i \in I) \text{ e } \forall j (j \in I)$ e
4. o ser de cada W_i e os modos de conexão entre todas as subcoleções de W_i constituem W.

Assim, partes distintas entre si, mas da mesma natureza e distintas de W, e o ser de cada uma delas com as relações que subcoleções delas estabelecem entre si constituem W.

As partes materiais de um *continuum* são distintas entre si e distintas de W, do mesmo modo que os termos da série são distintos entre si e distintos do seu limite. Por outro lado, o item 4 da definição de partes materiais de um *continuum* não é satisfeito para tais séries – isto se a definição de continuidade estivesse vinculada à definição de limite – pois coleções finitas de termos da série não reconstituem o número real, mas uma coleção finita de partes materiais e as relações estabelecidas entre elas devem reconstituir o ser do *continuum*.

Uma quantidade finita de termos da série explicitada anteriormente, termos estes todos distintos entre si não reconstituem a série, ou seja, não constituem uma série cujo limite é o número real 1. Um termo de ordem n não tem o número 1 como limite.

Assim, Peirce toma a idéia de infinitesimal e define um *continuum* como aquele cujas partes podem ser divididas em uma multitude de partes (CP: 3.569), o que possibilitou o entendimento da reta como um *continuum*. A reta não é, portanto, composta de pontos que podem ser tomados como individuais. Por outro lado, uma idéia pode ser entendida, a partir disto, como um número real. Ela se constitui no movimento dos signos/interpretantes e não tem, portanto, um caráter discreto.

Segundo Peirce (1998: 254),

(...) a continuidade supõe quantidades infinitesimais. (...) A continuidade não deve ser quebrada quando adicionamos e multiplicamos essas quantidades, e portanto elas comportam-se precisamente como todas as outras quantidades. (...) Se A é uma quantidade finita e i um infinitesimal, então, em certo sentido, podemos escrever $A + i = A$. (PEIRCE, 1998: 254)

Com esta explicação garantimos que a mesma qualidade de sentimento e a matriz X persistam, uma vez que as realizações da qualidade de sentimento embora difiram infinitesimalmente entre si, não diferem dela própria, pois

$X' + i_1 = X'_1$; $X' + i_2 = X'_2$; ...; $X' + i_n = X'_n$, portanto, $X'_1 = X'_2 = \dots = X'_n = \dots = X'$.

Mas como garantir a evolução dos conceitos? Notamos que as realizações por diferirem infinitesimalmente entre si conduzem a geração de signos/interpretantes conectados e que tendem ao interpretante X . Como explicar que os conceitos evoluem e que idéias novas emergem?

É evidente para quem reflete sobre o assunto que as idéias não se podem conectar sem a continuidade. Mas poderia ainda sustentar-se que, após a continuidade ter tornado possível a conexão das idéias, elas poderiam ser conectadas de outras formas para além da continuidade. É certo que não concebo que alguém possa negar que a diversidade infinita do universo, a que chamamos acaso, possa colocar idéias – que não estão associadas numa idéia geral – em proximidade umas das outras. Isso pode suceder muitas vezes. Mas então a lei a difusão contínua produzirá uma associação mental; e suponho que isto é uma enunciação resumida de como o universo tem vindo a evoluir. (PEIRCE, 1998: 260).

Como interpretar tal idéia de Peirce? Considere-se o interpretante final X . Suponhamos que Y seja uma evolução deste. O que deve ter ocorrido com as realizações $X'_1, X'_2, \dots, X'_n, \dots$?

Suponhamos que a realização X'_n passe a ter uma frequência muito maior que as outras realizações de X' , uma vez que elas são possíveis nada impede que elas ocorram com frequência diferenciada das outras. Por outro lado, o infinitesimal a ela vinculado, também ocorre com maior frequência. Esses infinitesimais podem ocasionar uma transformação mais significativa. Por diferenciar significativamente de X' , então, um signo/interpretante com uma matriz comum com Y pode emergir. Isto, no entanto, não impede a geração de signos/interpretantes que tendem para X . Mas a geração de signos/interpretantes que convergem para Y também se consolida. Assim, uma teia de signos/interpretantes em evolução vai se

constituindo. Isto é razoável uma vez que no cotidiano nos valemos de conceitos em diversos níveis de generalidade.

Trata-se de uma conjectura talvez inspirada na Teoria do Caos. Sim, pois alterações da ordem de milésimos realizadas em dados coletados empiricamente ocasionaram mudanças significativas na previsão de certos fenômenos da natureza. Então, mudanças infinitesimais nas realizações das qualidades de sentimento e incorporados por um determinado tempo desencadeariam mudanças significativas na qualidade de sentimento e na geração de signos/interpretantes.

As atualizações das qualidades de sentimento e descobertas da neurobiologia

Peirce vinculou qualidades de sentimento, conceitos e algoritmos por meio das quantidades infinitesimais. Nas suas idéias não há como não vincular pensamentos às atualizações das qualidades de sentimento.

As investigações empreendidas por Peirce sobre a extensão espacial do sentimento envolviam o protoplasma. Uma porção de protoplasma poderia ser uma ameba ou um pedaço de lodo, que não diferia do conteúdo de uma célula nervosa, embora as suas funções possam ser menos especializadas, segundo Peirce.

Não existe dúvida que esse lodo ou ameba, ou qualquer porção do protoplasma que lhes seja similar, sente. Quer dizer, sente quando se encontra numa condição excitada. Observe-se como ela se comporta. Quando o todo se encontra quiescente e rígido, excitamos uma parte. Nesse ponto de excitação, começa a se desenvolver um movimento ativo, o qual gradualmente se difunde para outras partes. Nessa ação não se constata nenhuma unidade, nenhuma relação com o núcleo,

tão pouco com qualquer órgão unitário. Trata-se de um simples continuum amorfo de protoplasma, com sentimento passando de uma parte a outra... (CP: 6.133).

A descrição continua em CP 6.133, porém o que mais importante é enfatizar que Peirce constatou que o sentimento tem uma extensão objetiva, da qual vem ao encontro dos resultados das investigações de Damásio sobre o cérebro humano.

Segundo Damásio (1996), o cérebro e outras partes do corpo se encontram integrados por circuitos bioquímicos e neurais. Ele recebe sinais de outras partes do corpo e, também, de suas próprias partes. Há duas vias de interconexão entre o cérebro e as outras partes do corpo. Uma delas é a constituída por nervos motores e sensoriais periféricos que transportam sinais de todas as outras partes do corpo para o cérebro, e deste para todas as outras partes do corpo. A outra via, a mais antiga em termos evolutivos, é a corrente sanguínea, que transporta sinais químicos, como os hormônios, os neurotransmissores e os neuromoduladores.

As relações envolvendo circuitos bioquímicos e neurais geram imagens auditivas, visuais e somatossensoriais, que constituem a base para o cérebro exercer a função de mente, no aspecto neurobiológico.

No sistema nervoso, segundo Damásio (1996: 46-54), é possível distinguir as divisões central e periférica. O sistema nervoso central inclui, além do cérebro, com os hemisférios esquerdo e direito unidos pelo corpo caloso (um conjunto espesso de fibras nervosas que liga bidirecionalmente os hemisférios), o diencéfalo (um grupo central de núcleos nervosos escondidos sob os hemisférios, que inclui o tálamo e o hipotálamo), o mesencéfalo, o tronco cerebral, o cerebelo e a medula espinal. O sistema nervoso está ligado a praticamente todos

os recantos do resto do corpo por nervos, que no conjunto constituem o sistema nervoso periférico. Os nervos transportam impulsos do cérebro para o corpo e do corpo para o cérebro.

O cérebro e o corpo, como já mencionamos, estão também quimicamente interligados por substâncias, como os hormônios e os peptídeos, que são liberados no segundo e conduzidas para o primeiro pela corrente sanguínea.

O sistema nervoso central é constituído por setores claros e escuros; a massa cinzenta que corresponde em grande parte a grupos de corpos celulares dos neurônios e a massa branca, correspondente aos axônios, as fibras nervosas que saem dos corpos celulares da massa cinzenta. Esta se constitui de duas maneiras: na primeira, os neurônios se dispõem em camadas, formando um córtex como, por exemplo, o córtex cerebral, que envolve os hemisférios cerebrais e o córtex cerebeloso, que envolve o cerebelo; na segunda maneira, os neurônios encontram-se agrupados como castanhas de caju em cacho no interior de uma taça.

O córtex cerebral, responsável pela aparência enrugada característica do cérebro, está disposto como um manto cobrindo toda a superfície deste, incluindo as que se encontram nas profundezas das fendas conhecidas como fissuras ou sulcos.

O tecido nervoso é constituído por células nervosas, denominadas neurônios, apoiadas por células da glia. Os neurônios são as células essenciais para a atividade cerebral. Há bilhões de neurônios organizados em circuitos locais, que constituem regiões corticais, quando estão dispostos em camadas; ou núcleos, quando estão agregados em grupos que não formam camadas. Essas regiões corticais e os núcleos estão interligados de modo a formar sistemas, e sistemas de sistemas, com níveis de complexidade progressivamente mais elevados.

Os neurônios se compõem de um corpo celular; uma fibra principal de saída, o axônio, e fibras de entrada, ou dendritos. Os neurônios estão interligados em circuitos formados pelo equivalente aos fios elétricos condutores (as fibras axônicas dos neurônios) e aos conectores (sinapses, os pontos nos quais os axônios estabelecem contato com os dendritos de outros neurônios).

As conexões entre os neurônios não ocorrem de forma caótica, como se tudo estivesse interligado entre si. De acordo com Damásio (1996: 53),

em média, cada neurônio, possui cerca de mil sinapses, embora alguns possam ter 5 ou 6 mil. Esse número pode parecer mais elevado, mas, quando consideramos o fato de existirem 10 bilhões de neurônios e mais 10 trilhões de sinapses, apercebemo-nos de que cada neurônio por si tem de fato bem poucas conexões. Selecione alguns neurônios no córtex cerebral ou nos núcleos, aleatoriamente ou de acordo com suas preferências anatômicas, e descobrirá que cada neurônio se comunica com um pequeno grupo de outros neurônios, mas nunca com a maioria ou todos os restantes. Com efeito, muitos neurônios comunicam-se apenas com neurônios da vizinhança, dentro de circuitos relativamente locais de regiões e núcleos corticais; outros, apesar de os axônios se prolongarem por vários milímetros, ao longo do cérebro, apenas estabelecem contato com um pequeno número de outros neurônios. As principais consequências desse arranjo são as seguintes: 1) o que um neurônio faz depende do conjunto dos outros neurônios vizinhos no qual o primeiro se insere; 2) o

que os sistemas fazem depende de como os conjuntos se influenciam mutuamente numa arquitetura de conjuntos interligados; e 3) a contribuição de cada um dos conjuntos para o funcionamento do sistema a que pertence depende da sua localização nesse sistema. (DAMÁSIO, 1996: 53)

Portanto, o cérebro não é uma massa disforme de neurônios. Ele é um supersistema de sistemas, onde cada sistema é composto por pequenas, mas macroscópicas regiões corticais ou núcleos subcorticais, que por sua vez são formados por circuitos locais microscópios, conjuntos de neurônios ligados por sinapses.

Conexões entre os neurônios, vinculadas às mudanças no organismo como um todo, de certo modo, instauram novos componentes no cérebro, que envolvem as atualizações da mente. Assim, estudar a mente humana corresponde também a estudar uma função do cérebro.

Para Damásio (1996: 195), as emoções e os sentimentos não são

entidades impalpáveis e diáfanas, como tantos insistem em classificá-los. O tema de que tratam é concreto, e sua relação com sistemas específicos no corpo e no cérebro não é menos notável do que a visão ou linguagem. Tampouco os sistemas cerebrais em que se apóiam se encontram confinados ao setor subcortical. O cerne do cérebro e o córtex cerebral trabalham em conjunto, criando a emoção e o sentimento, da mesma forma que o fazem para a visão. (DAMÁSIO, 1996: 195)

Assim, Damásio está se referindo às atualizações das qualidades de sentimento. O fato de conceber a qualidade de sentimento como

potência não exclui a possibilidade de se estudar a sua atualização no corpo humano, por exemplo.

A emoção “é a combinação de um processo avaliatório mental, (...) resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (...), resultando em alterações mentais adicionais.” (DAMÁSIO, 1996: 168)

Por outro lado, a experiência das mudanças acima mencionadas, é o sentimento. Segundo Damásio (1996: 190), os sentimentos: são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual e tão dependentes do córtex cerebral como qualquer outra imagem; advém do corpo e nos proporciona a cognição do nosso estado visceral e músculo-esquelético quando esse estado é afetado por mecanismos pré-organizados e por estruturas cognitivas que desenvolvemos sob sua influência, sendo assim, os sentimentos permitem-nos mentalizar e cuidar do corpo; permitem-nos vislumbrar o que se passa na nossa carne, no momento em que a imagem desse estado se justapõe às imagens de outros objetos e situações; ao fazê-lo, os sentimentos alteram a noção que temos desses outros objetos e situações. Em virtude da justaposição, as imagens do corpo conferem às outras imagens uma determinada qualidade; provocam transformações em muitos níveis neurais, incluindo o neocortical, onde são os parceiros neuroatômicos e neurofisiológicos de tudo o que pode ser apreciado por outros canais sensoriais e surgem em primeiro lugar no desenvolvimento individual e conservam uma primazia que atravessa sutilmente toda a nossa vida mental.

Por outro lado, resultados de pesquisas envolvendo pacientes com lesões cerebrais, relatadas em Damásio (1996) reforçam a idéia de que os sistemas do cérebro identificados por desempenhar um papel importante no processamento das emoções também são necessários para retenção de imagens mentais. Estas se encontram envol-

vidos nos processos da razão, no sentido lato do termo e, de mais especificamente, ao se tomar decisões. E ainda, um subconjunto desses sistemas está associado aos comportamentos de planejamento e de decisão nos âmbitos pessoal e social.

O mesmo autor explica um certo tipo de interferência de uma qualidade na formação de outras imagens mentais, importantes para o pensamento, mas não caminha com esta idéia para inserir o sentir no pensar.

Com o propósito de inserir o sentir no pensar, Damásio elabora a hipótese do *marcador-somático*, que elimina o imprevisível da mente humana, racionalizando os sentimentos. Mas, em que consiste essa hipótese do *marcador-somático*? Os marcadores-somáticos são

adquiridos por meio da experiência, sob o controle de um sistema interno de preferências e sob a influência de um conjunto externo de circunstâncias que incluem não só entidades e fenômenos com os quais o organismo tem que interagir, mas também convenções sociais e regras éticas. A base neural para o sistema de preferências consiste, sobretudo, em disposições reguladoras inatas com o fim de garantir a sobrevivência do organismo. Conseguir sobreviver coincide com conseguir reduzir os estados desagradáveis do corpo e atingir estados homeostáticos, isto é, estados biológicos funcionalmente equilibrados. O sistema interno de preferências encontra-se internamente predisposto a evitar a dor e procurar o prazer, e é possível que esteja pré-sintonizado para alcançar esses objetivos em situações sociais (DAMÁSIO, 1996: 211).

Logo, os marcadores-somáticos funcionam como processadores de sentimentos e a mente humana de alguma forma se valerá dos resultados deste processamento. “Pensar o sentimento é transformar sentimento em pensamento e, portanto, perder o que faz dele sentimento” (SANTAELLA, 1996: 66).

É razoável admitir a existência de marcadores-somáticos, mas não pode ser somente desta maneira que a qualidade de sentimento está inserida no pensamento. Assim, não há como a qualidade estar atuando com frescor, também quase que imediatamente. Mas a qualidade de sentimento é potência e como tal se torna real, sendo assim, poderá se atualizar infinitamente. Quando uma qualidade de sentimento está presente há, em potencial, infinitas possibilidades desta se atualizar e todas diferindo muito pouco entre si.

Assim, para o marcador-somático atuar de forma efetiva, ou seja, explicar a atualização da *mente*, a mente humana tal qual como ocorre, o potencial da qualidade deveria ser exaurido. No entanto, isto não é possível por ele ser infinito. Por isso, também, não somos tão previsíveis! Como processo, o “pensar” deve ter um componente previsível, que poderia ser dado por algo que inclui uma espécie de marcador somático, e outro que garantisse transformações não previsíveis. Isto só pode ocorrer se as qualidades de sentimento, pelo menos as ainda possíveis, permearem o processo.

Mas há uma certa coerência na hipótese do marcador-somático, pois considerando as idéias peirceanas, um certo amortecimento de qualidades de sentimento parece inevitável. Logo, no futuro, a mente humana poderá se atualizar com um marcador somático mais amplo. O grau de imprevisibilidade da mente humana diminuirá. Segundo Peirce,

o desenvolvimento da mente humana
extinguiu praticamente todos os

sentimentos, exceto algumas espécies esporádicas, sons, cheiros, calor, etc., as quais aparecem agora desconectados e diferentes. Originariamente, todos os sentimentos podem ter estado todos conectados da mesma forma, e a suposição consiste que o número de dimensões é finito. Na verdade, o desenvolvimento envolve de modo essencial uma limitação de possibilidades (CP: 6.132).

Os sentimentos, então, possuem uma extensão espacial objetiva, como diz Peirce. Eles permeiam a *mente*, que ao se atualizar, no ser humano, envolvem o sistema nervoso e o corpo. Como os sentimentos estão associados à retenção de imagens mentais, que se encontram envolvidos nos processos da razão, então, há resultados de investigações recentes na neurobiologia, por exemplo, que são coerentes com as idéias peirceanas.

Retomemos, então, os processos de comunicação envolvendo seres humanos. Como manter o *continuum* de sentimento para que o movimento dos signos/interpretantes possa fluir?

Considerações finais

Considerando as idéias peirceanas, bem como as de Damásio podemos, certamente, enfatizar que a robustez das qualidades de sentimento ou a presença densa delas é vital para a ação dos signos. Assim, nos processos de comunicação, devemos atentar para que seja mantida a atualização de qualidades de sentimento. Os signos e as pessoas carecem de olhares especiais. Faz-se necessário primar pelo potencial interpretativo dos signos, o que está intimamente vinculado ao interpretante imediato, potencial do signo para significar. Por outro lado, o cenário de intérpretes – atrelado ao objeto dinâmico

e à experiência colateral das pessoas ou suas histórias de semioses – precisa ser potencializado, o que é possível com o desenvolvimento de hábitos de sentimento nas pessoas.

A manutenção das atualizações de qualidades de sentimento em processos de comunicação é necessária para que a comunicação se efetive, para que significados sejam compartilhados. Uma vez fisgada ou envolvida em um processo de comunicação, uma vez que algo afetou a mente de modo dócil... deve-se manter esse tecido profícuo para a semiose.

O meio permeado de signos com potencial de gerar interpretantes facilita o cultivo de hábitos de sentimento. Tal meio seria o que propicia o envolvimento com a arte? Não só, como usualmente pode se inferir. Segundo as idéias anunciadas, o que pode nos levar ao aumento da razoabilidade são os ricos processos de significação – que pode se dar envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento. A arte desempenha um importante papel – o de nos tornar mais suscetíveis aos processos de significação. Esse meio propiciaria a (re)instauração de hábitos de sentimentos dos seres humanos.

Tal conclusão, no entanto, permite conjecturar sobre a dificuldade de efetivação de processos comunicacionais, uma vez que eles dependem de hábitos de sentimento, que são difíceis de serem modificados. Sim, pois o pensamento auto-controlado e a ação podem se modificar via argumentos lógicos ou pelo bom-senso, enquanto os hábitos de sentimento só são modificáveis com a exposição constante a objetos ou situações capazes de produzir sua regeneração.

Referências bibliográficas:

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão à Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

PEIRCE, Charles Sanders. *Antologia Filosófica*. Lisboa: Casa da Moeda, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *Teoria Geral dos Signos. Semiose e Autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Cultura da mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

CD-ROM Intalex Corporation, com a coletânea de HARTSHORNE, C. & WEISS, P. (vols. I-VI), 1959, e BURTS, A. W. (vols. VII-VIII), 1958. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Harvard University Press, 1994.

DESENHO DA LÍNGUA: UM ENTRE-LUGAR DA ARTE E DA PALAVRA

Maria Suzett Biembengut Santade
UERJ/FIMI/FMPFM

Palavras Iniciais

Na essência da palavra, o desenho é a arte de representar visualmente objetos ou figuras através de traços, formas. Na verdade, o desenho é o esboço de qualquer arte por mais simples que seja. As ciências utilizam o desenho como um passo primeiro na idealização do objeto para depois materializá-lo na industrialização. O desenho artístico ou técnico representou e representa as indagações do homem influenciado por seu meio sócio-cultural. Antes das imagens fotográficas, cinematográficas e televisivas, o desenho era praticado pelos artistas na representação fiel da natureza e da figura humana. Hoje a arte de desenhar multiplica-se em desenhos técnico-industriais, artísticos, humorísticos e satíricos, gráficos, figurativos, etc. No entanto, o desenho na infância apresenta características ligadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Ela se expressa através do desenho a compreensão daquilo que a circunda.

O desenho tem sido um meio de manifestação estético e uma linguagem expressiva para o homem desde os tempos pré-históricos. Neste período, porém, o desenho, assim como a arte de uma forma geral, estava inserido em um contexto tribal-religioso em que se acreditava que o resultado do processo de desenhar possuísse uma "alma" própria: o desenho era mais um ritual místico que um meio de expressão. À medida que os conceitos artísticos foram, lentamente, durante a

Antiguidade separando-se da religião, o desenho passou a ganhar autonomia e a se tornar uma disciplina própria. Não haveria, porém, até o Renascimento, uma preocupação em empreender um estudo sistemático e rigoroso do desenho enquanto forma de conhecimento.

A partir do Século XV, paralelamente à popularização do papel, o desenho começou a tornar-se o elemento fundamental da criação artística, um instrumento básico para se chegar à obra final (sendo seu domínio quase uma virtude secundária frente às outras formas de arte). Com a descoberta e sistematização da perspectiva, o desenho virá a ser, de fato, uma forma de conhecimento e será tratado como tal por diversos artistas, entre os quais destaca-se Leonardo da Vinci.

Assim, o desenho como a arte mais primitiva do homem, não se perde no percorrer dos séculos e no século XXI, a cada instante, fortalece-se em efeitos computadorizáveis comungados à linguagem verbalizada.

A semiótica peirceana conclama três tipos de signo que se integram, mas o desenho parece ser bem mais espontâneo e também consiste na recepção e reprodução de um objeto concreto, ou melhor, de um mapeamento de algo da realidade; e, ainda, o desenho pode representar seres alegóricos, fictícios, imaginários, fantásticos dentro do impossível possível. Essa representação do fantástico acontece quando a poesia redesenha a vida comum. Nas palavras de Fernando Pessoa “A minha alma é como um barco pintado/ que flutua qual cisne adormecido/ Sobre as ondas prateadas do teu doce canto.” (PESSOA)

Em síntese, dependendo do modo como se estabelece a relação entre signo e referente, assim se definem os três tipos de signos segundo Peirce (1978): (i) **Ícone** (semelhança) – corresponde à classe dos signos cujo significante mantém uma analogia com o que representa, isto é com o seu referente. Um desenho figurativo, uma fotografia de uma casa, são ícones na medida em que se “parece” com uma casa; (ii) **Índice** (contigüidade, proximidade) – corresponde à classe dos signos que mantém uma relação causal de contigüidade física com o que representam. É o caso dos signos ditos “naturais”, como a fumaça para o fogo e também com base na experiência, na história (como por exemplo, a cruz para o cristianismo, pois a base de transferência é a contigüidade histórica); e, **Símbolo** – corresponde à classe dos signos que mantém uma relação com seu referente. Os símbolos clássicos, como a pomba para a paz, a balança para a justiça entram nessa categoria, junto com a linguagem, aqui considerada como um sistema de signos convencionais.

Desenho da língua

Desde os tempos mais remotos o ser humano tem registrado suas marcas através de desenhos, sinais, ícones, etc. Os registros em forma de desenhos e pinturas nas cavernas apresentam a história do homem na sua vivência cultural. Na Idade Média os manuscritos tornam-se ilustrados no intuito de retratar as indagações culturais e religiosas da época. As antigas tapeçarias também espelham o conhecimento matemático da geometria no uso das cores, dos diagramas, das imagens.

Na Renascença a imagem passou a ocupar um espaço fixo nas artes plásticas e o desenho sempre se tornou significativo como base das pinturas, esculturas, arquiteturas e quaisquer ilustrações. Mas a *iconização* é um fenômeno moderno das sociedades ocidentais pós-

industrializadas como comunicação técnica por meio de imagens, como afirma Almeida Jr. (1989:8). Através da imagem, das histórias em quadrinhos, da televisão, a imagem popularizou-se a partir do século XX, chegando às casas de diferentes pessoas de quaisquer estratos sociais. Não se pode esquecer de que a linguagem escrita é visual e os signos escritos hoje tão abstratos foram no passado desenhos os quais representavam a cultura do homem há mais de quatro milênios antes de Cristo. Assim confirma Almeida Jr. (1989:9) que “o processo de *iconização* só foi possível graças ao processo tecnológico dos veículos de comunicação experimentado desde o início do século XX com o cinema, a televisão e, especialmente, com as novas técnicas de impressão jornalística”.

Com o progresso eletrônico a imagem passou a fazer parte do cotidiano das pessoas no mundo. Assim a linguagem oral vem acompanhando essa linguagem visual, massificando também o conteúdo das gerações atuais. Há o lado negativo da massificação da linguagem verbal e visual, fazendo que a população atual seja condicionada a não refletir sobre sua pessoa como elemento integrante dessa comunicação de massa.

Além da comunicação visual do movimento televisivo e cinematográfico emergem-se outras artes visuais como fotografias, cartazes, pôsteres, painéis, propagandas, placas, pichações, cartuns, etc., transmitindo mensagens a todo o instante aos leitores e transeuntes da zona urbana. Toda a contaminação da imagem tem chegado rapidamente às zonas rurais, modificando assim o comportamento do homem do campo. Quando se caminha pela cidade, mesmo pequena, observam-se as imagens estáticas em diálogo com os andantes, transformando o comportamento e as relações humanas. O comércio transforma-se através das propagandas, cartazes, seduzindo o consumidor na aquisição dos produtos. A persuasão acontece através das

imagens dinâmicas e estáticas. As revistas, os jornais são veículos da comunicação escrita colaborados na ilustração pela linguagem visual. Há, também, os aspectos ideológicos dessas comunicações verbo-visuais em redes. As imagens esclarecem as matérias escritas, chocando ou interferindo faticamente o leitor. No entanto, a imagem traduz o sentido da mensagem de forma imediata, facilitando através da contemplação a compreensão do leitor-visual. Para um povo analfabeto e semi-analfabeto, a imagem comunica sem tampouco empobrecer totalmente a compreensão dele. Quando um indivíduo faz compras num shopping e/ou supermercado, ele consegue decodificar através do signo visual o conceito do produto. É claro que a imagem não dá conta de toda a compreensão verbal, porém é um facilitador para os não leitores-verbais.

A linguagem visual provoca sinestesia àquele que a interpreta. Através da imagem os cinco sentidos provocam-se nos anúncios publicitários, nas capas de revistas, etc. Observando as propagandas de produtos alimentícios, o paladar e o olfato instigam-se pelas cores, pelo efeito da comida em horários de refeição. Por exemplo, os sanduíches e os refrigerantes são representados pelas cores vermelhas e amarelas porque estas instigam o paladar. As cores frias nos produtos de limpeza instigam a higiene. A imagem produz num determinado grupo social reações próprias do mesmo. Por isso que o fenômeno da imagem emerge satisfatoriamente no momento histórico-social de determinada sociedade a qual nunca permanece igual em tempos diversos.

Quando a imagem emite ao receptor a mensagem, este participa do diálogo na completude da comunicação. Ao ser persuadido pela imagem, o sujeito transforma-se, integrando-se não mais de modo ingênuo no processo visual. O mesmo fenômeno acontece com a linguagem verbalizada. O texto transmite a informação e o leitor

interagido nele (no texto) contextualiza-o, transformando, como ser sócio-histórico na prática lingüística. O discurso de cada indivíduo acentua-se na prática, e na enunciação o sujeito torna-se polifônico. Portanto, ao ser seduzido pela imagem, o sujeito materializa-se nela a qual o retrata no contexto social ao qual pertence. Nas palavras de Almeida Jr. (1989:16) constata-se que “o fenômeno da comunicação social por imagens é uma manifestação concorrente com a produção da cultura de massa, essa forma recente de cultura ‘industrializada’, produzida nos países capitalistas altamente industrializados, a partir da segunda metade do século XX”. Portanto, a sociedade não se tornou icônica nesse século de forma inocente. Houve um interesse de poder capitalista entre o produtor e o receptor.

Como educadoras, não utilizamos o desenho, os diagramas, os gráficos no intuito de tornar a metodologia “moderna” em sala de aula, nem tornar os alunos passivos na absorção dos conteúdos através das imagens. Porém, a alfabetização visual materializa os conceitos abstratos da gramática tradicional e, num caminho não-convencional, chega-se à compreensão lingüística. A passividade do aluno diminui nas práticas integradas, pois ele utiliza a sua criatividade visual na concretude das formas verbais. Quando se coloca o aluno no processo da significação dos aspectos formais lingüísticos, através de seus próprios desenhos, ele sente-se integrado na construção do conteúdo. Muitas vezes os conceitos lingüísticos ficam adormecidos no percurso escolar, mas quando a imagem aparece imediatamente ele recupera o conhecimento aprendido. Os literatos-poetas a partir da década de 50 passaram a utilizar as imagens na construção de suas poesias, chamadas *concretas*. Tais poesias relatavam (relatam) a oralidade, a linguagem visual e a linguagem formal da palavra. Nessa tríade lingüística constrói-se a significação poética na

visualização das palavras as quais se arranjam, traduzindo o conceito intencional do sujeito-poeta.

Atualmente a computação gráfica utiliza a construção formal das palavras, comungadas com a imagem na propagação das mensagens. Os signos icônicos tornaram-se, na linguagem da multimídia, universais. A cada dia a linguagem visual reflete o conceito único da humanidade. As diferenças de interpretação acontecem na contextualização cultural de cada povo. No entanto, as oportunidades de encontro com outras culturas tornam-se reais com a Internet, com as imagens via satélite, etc. Já desde a Antigüidade a linguagem visual transmite as indagações sócio-culturais e históricas do homem. No rastro da evolução humana constrói-se uma leitura universal da imagem, mas cada indivíduo não pode perder seu imaginário, tornando-se alienado na sociedade em que vive. Com a globalização de informações o homem perde seus preconceitos e não deve perder a si mesmo enquanto sujeito criador.

O processo de gerar conhecimento como ação é enriquecido pelo intercâmbio com outros, imersos no mesmo processo, por meio do que chamamos **comunicação**. A descoberta do outro e de outros, presencial ou historicamente, é essencial para o fenômeno vida. Embora os mecanismos de captar informação e de processar essa informação, definindo estratégias de ação, sejam absolutamente individuais e mantenham-se como tais, eles são enriquecidos pelo intercâmbio e pela comunicação, que efetivamente são um **pacto (contrato)** entre indivíduos. O estabelecimento desse pacto é um fenômeno essencial para a vida. Em particular, na espécie humana isso é o que

permite definir estratégias para **ação comum**. Isso não pressupõe a eliminação da capacidade de ação própria de cada indivíduo, inerente à sua **vontade (livre-arbítrio)**, mas pode inibir certas ações, isto é, a ação comum que resulta da comunicação pode ser interpretada como uma in-ação resultante do pacto. (D'AMBROSIO, 1998:24)

Nenhum é igual a outro na sua capacidade de captar e processar informações de uma mesma realidade. (D'AMBROSIO, 1998:25)

A escola utiliza a linguagem da imagem simplesmente para se encaixar na modernidade do hoje. A parafernália “jogada” na escola, como televisão, computadores, livros didáticos, não permite ao aluno refletir por ele mesmo. Há uma intenção político-pedagógica na distribuição de materiais os quais chegam fragmentados à escola, dando a impressão de uma escola preparada à imagem. Não há sucessos nessa utilização se não houver a conscientização pedagógica do educador. É natural na criança a compreensão de mundo pelo desenho. Desde cedo ela (a criança) traduz o seu interior e o mundo físico, desenhando suas indagações e participações no contexto social em que vive. Assim diz Almeida Jr. (1989:30) que “participando desse ambiente cultural desde criança e habituado a consumir informações de natureza *iconológica*, o educando chega à escola com seu apetite perceptivo para as imagens despertado e ampliado pelos meios de comunicação social”.

Ao analisar os conflitos pessoais de um paciente, que era cego, no aprendizado-novo sobre o mundo com as cores quando este paciente depois de 45 anos passou a enxergar após uma cirurgia, Oliver Sacks define a percepção visual com clareza científica. Desse modo,

cada pessoa constrói seu mundo interior da forma como vê o mundo exterior. Nessa ação entre dois mundos processa-se o conhecimento visual. Na compreensão visual do mundo exterior, a pessoa cresce em suas atividades perceptivo-cognitivas. Assim também o aluno se encoraja a expressar-se cada vez mais através da linguagem visual, satisfazendo-se no aprendizado dos conteúdos-programáticos em sala de aula.

Não é um esforço para pessoas com a visão normal construir formas, contornos, objetos e cenas a partir de sensações puramente visuais; elas fazem essas construções visuais, um mundo visual, desde o nascimento e para tanto desenvolvem um vasto e desembaraçado aparato cognitivo. (Normalmente, metade do córtex cerebral é dedicada ao processamento visual). (SACKS, 1995:149)

Todavia, os processos perceptivo-cognitivos, enquanto fisiológicos, também são pessoais – não se trata de um mundo que a pessoa percebe e constrói, mas de **seu próprio** mundo —, e levam a, estão ligados a, um eu perceptivo, com uma vontade, uma orientação e um estilo próprios. (SACKS, 1995:149)

Desenho na percepção da língua

Na construção da gramática, os filósofos se preocupavam com a contextualização dos significados da palavra. A significação da palavra multiplica-se em vários conceitos os quais podem ser denotativos ou conotativos de acordo com o contexto trabalhado. Há uma geografia sócio-lingüística onde as palavras são usadas de diferentes

formas semânticas num mesmo país e até numa mesma região, dependendo do grau de instrução, idade, raça, sexo, entre outros.

O mesmo fenômeno acontece na imagem, pois cada leitor-visual interpreta-a de múltiplas maneiras perceptivas. Segundo Almeida Jr. (1989:95) “o *significante* do signo icônico situa-se no plano da expressão e é de natureza material (linhas, pontos, contornos, cores, etc.), enquanto que o *significado* ou a pluralidade de *significados* possíveis (*polissemia*) situam-se no plano lógico do conteúdo, sendo de natureza conceitual e cultural”.

A interação feita em sala de aula entre a *informação gramatical* e o *desenho* é simplesmente uma provocação perceptiva para que a aprendizagem do educando escoe numa metodologia leve sem distanciá-lo do conteúdo-programático necessário no avanço escolar (cf. Biembengut Santade, 2006). O aluno deve sentir sua pessoa na participação da oralidade e sua voz deve sair da cavidade bucal numa prévia produção dos fonemas, depois de ter passado pelo processo de decodificação e codificação. Ao escrever o texto, deve refletir sobre a produção do mesmo, pois cada palavra reproduz em leitura seu pensamento. O pensamento deixa de silenciar-se a partir do barulho da palavra articulada. Quando se lê ou fala, as imagens internalizadas em cada indivíduo concretizam as palavras. O discurso surge da/na prática, e do/no vivido de cada ser e a compreensão das palavras formam a enunciação dirigida pelas polissignificações de cada uma delas e juntas formam a enunciação. Na enunciação espraiam as imagens de cada enunciado que somadas formam a ideologia do texto.

Considera-se que o desenho é um método de conhecimento e de expressão e que assume, sempre, a dupla qualidade de exercício de percepção e exercício de

representação. Neste sentido, o desenho constitui uma metodologia artística ou, se se quiser, uma estratégia artística, porque enquadra os processos sensoriais, perceptivos e intuitivos, de natureza estética e simbólica, envolvidos no processo de projeto.

Note-se, antes de mais, que Desenho é aqui tomado como produção gráfico-visual, que representa, compreende e comunica. Como um efetivo método de conhecimento. Note-se, ainda, que este texto estabelece diferenças importantes entre quatro termos, a saber: Semiótica, Semiose, semiótica ou semióticas e Semiologia. Entende-se a Semiótica como a teoria geral dos signos ou da Semiose, fundada e desenvolvida por C. S. Peirce entre 1867 e 1914. No interior desta teoria, entende-se a Semiose como a ação dos signos, isto é, o funcionamento e a operação dos signos, a interpretação de um signo e, também, a inferência a partir dos signos. Por sua vez, entende-se que a semiótica ou semióticas descrevem, organizam e explicam os vários sistemas de interpretação que são os sistemas específicos de signos; é neste sentido que se fala de uma semiótica da Arquitetura ou de uma semiótica do Desenho. Por fim, entende-se a Semiologia como uma translingüística que estuda os sistemas de signos reportando-os à linguagem verbal ou, se se quiser, à ciência lingüística tal como foi proposta por Saussure e desenvolvida, posteriormente, por Hjelmslev, Buyssens, Barthes. (Cf. LISBOA)

Santaella (1998:36), apoiada na *teoria geral dos signos* peirceanos, relata que o processo perceptivo acontece entre o frescor das coisas em si mesmas e o processo da aprendizagem. Assim, diz que, dentre as centenas de definições de signo, ou variações em torno de um mesmo tema, Peirce nos legou a definição de signo dando múltiplas possibilidades fenomenológicas na compreensão da realidade. Na visão peirceana, Santaella diz que o signo representa o objeto porque, de algum modo, é o próprio objeto que determina essa representação. Porém, aquilo que está representado no signo não corresponde ao todo do objeto, mas apenas a uma parte ou aspecto dele. O signo é sempre incompleto em relação ao objeto. Para a autora, a percepção, que na sua realidade de acontecimento sempre aqui e agora está sob o domínio da secundidade, o que não quer dizer que ela não tenha também a marca da terceiridade, pois é essa marca que lhe dá condições de generalidade para significar.

Vejamos a definição de signo segundo Peirce (apud Santaella, op. cit., 38):

Um signo intenta representar, em parte (pelo menos), um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediadamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediata é o objeto pode ser chamada de interpretante. (CP 6.347)

Para Santaella, essa definição a agrada muito, pois há um grande número de modalizações do tipo: “em parte (pelo menos)”... “num

certo sentido”... “de certa maneira”... “pode ser”... A autora, valendo-se da citação mencionada, afirma que as expressões indicam indeterminação que cerca a definição embora haja a lógica de indeterminação na relação do signo com o objeto e na relação do signo com o interpretante. Assim extrai da definição (1998:39): (1) que o signo é determinado pelo objeto, isto é, o objeto causa o signo, mas (2) o signo representa o objeto, por isso mesmo é signo; (3) o signo só pode representar o objeto parcialmente e (4) pode até mesmo representá-lo falsamente; (5) representar o objeto significa que o signo está apto a afetar uma mente, isto é, produzir nela algum tipo de efeito; (6) esse efeito produzido é chamado de interpretante do signo; (7) o interpretante é imediatamente determinado pelo signo e mediadamente determinado pelo objeto, isto é, (8) o objeto também causa o interpretante, mas através da mediação do signo.

Valendo-nos dessa indeterminação da apreensão do signo com o objeto e do signo com o interpretante, observamos que o domínio perceptivo do intérprete-aluno em sala de aula aguçase através dos seus próprios desenhos na compreensão dos aspectos da língua, pois o espontâneo das idéias passa a criar formas imagéticas no seu julgamento lingüístico. Santaella acredita que a percepção é o processo mais privilegiado para colocar na frente do nosso pensamento a massa dos três elementos de que somos feitos: o físico, o sensorio e o cognitivo. O papel cognitivo na percepção é desempenhado pelo julgamento perceptivo. No que diz respeito ao julgamento, a autora (1998:91-92) observa que:

O julgamento de percepção, por ser um signo, ocupa a posição de um primeiro. Diante da porta que vemos, o que vem primeiro é o julgamento de percepção. Este é o efeito que ela produz em nós, caso contrário estaríamos totalmente

desprovidos de qualquer capacidade de sobrevivência, incapazes de orientação, reação e compreensão. Mas o julgamento de percepção, da natureza de um signo, é determinado por um objeto dinâmico, que tem primazia real sobre o signo. Esse é o percepto. É na interação corpo-a-corpo com ele que o papel físico da percepção é desempenhado.

O percepto é aquilo que aparece e se força sobre nós, brutalmente, no sentido de que não é guiado pela razão. Não tem generalidade. É físico, no sentido de que é não-psíquico, não-cognitivo, quer dizer, ele aparece sob uma vestimenta física. É um acontecimento singular que se realiza aqui e agora, portanto irrepitível. Trata-se de um cruzamento real entre um ego e um não-ego, secundidade. Percepto etimologicamente tem o significado de apoderar-se, recolher, tomar, apanhar, ou seja, alguma coisa, que não pertence ao eu, é tomada de fora. É algo compulsivo, teimoso, insistente, chama a nossa atenção. Algo que se apresenta por conta própria e, por isso, tem força própria.

Palavras Finais

O processo metodológico diferenciado para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa levou-nos a desenhar a língua e, de alguma forma, a reconhecer os inúmeros aspectos nela implicados. Assim, é pertinente refletir nos conceitos gramaticais fora da compreensão do aprendiz, em especial, nas séries intermediárias do ensino fundamental, e que muitas vezes são utilizados de forma fragmentada, nas diferentes categorias da norma lingüística sem os

materiais de recursos impressos e tecnológicos. Vale ainda assinalar que, na diversidade das características territoriais, socioeconômicas e culturais múltiplas, nas diferentes demandas e necessidades dos alunos, a língua está sendo posta e exposta na escola como objeto fora dos usuários da língua.

Conclui-se que o desenho da língua torna-se um entre-lugar da arte e da palavra. O desenho da língua não busca, em princípio, a formalidade de regras, pois a arte é signo. No imaginário das crianças, o ícone é o signo da criatividade e está ligado à faculdade de ver os desenhos nos aspectos lingüísticos e de sentir a vida ilustrada. No entanto, na teoria dos signos Peirce relata que, como a própria primiridade, o ícone puro simplesmente não poderia existir se não houvesse a interação da comunicação. E, para isso, o signo depende não só de uma lei, ou melhor, de uma forma fixa, mas principalmente dos atos perceptivos da língua.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA JR., João Baptista de. Ter Olhos de Ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, 1989.
- BIEMBENGUT SANTADE, Maria Suzett. A Palavra e o Desenho: uma interação da semântica e da semiótica na aprendizagem da língua. Pesquisa de Pós-Doutoramento realizada no Instituto de Letras da UERJ-Rio de Janeiro sob supervisão de Darcilia Simões, 2006.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PEIRCE, Charles Sanders. Ecris sur lê signe. Seuil, 1978.
- SACKS, Oliver W. Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais. Trad. Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. A percepção: uma teoria semiótica. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1998.

Textos eletrônicos visitados:

DESENHO. Texto origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Texto disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Desenho>

LISBOA, Fernando. A Semiótica de Charles Sanders Peirce: Ensaio Preliminar. Texto disponível em: <http://home.kqnet.pt/id010313/html/8.html>

PESSOA, Fernando. O Teu Doce Canto. Texto disponível em: <http://www.prahoje.com.br/pessoa/>

CONTRATOS DE PLANOS DE SAÚDE: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESTRUTURAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DESSE GÊNERO NAS PRÁTICAS SOCIAIS

*Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira
UERJ*

O conhecimento prévio na leitura

A leitura não é caracterizada pelo simples “passar dos olhos” sobre o texto, pois a real compreensão do que está sendo exposto requer o que Ângela Kleiman (2000) chama de *conhecimento prévio*, ou seja, aquilo que os indivíduos carregam consigo, que é adquirido ao longo da vida e será acionado para dar sentido ao que está sendo exposto na superfície textual. O ato de ler qualquer texto, portanto, pressupõe a ativação de alguns conhecimentos muito peculiares, sem os quais, a leitura não será processada.

Entre os tipos de saberes que compreendem o que a autora (KLEIMAN: 2000) chama de conhecimento prévio, encontram-se três níveis de conhecimento que são ativados no momento em que um texto é lido: o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual.

O *conhecimento lingüístico* é o saber comum aos falantes de uma determinada língua, que permite a esses indivíduos se entenderem e se fazerem entendidos nos diferentes idiomas. Este conhecimento gramatical é adquirido apenas mediante a interação dos falantes com o meio social em que eles estão inseridos, e, no caso da Língua Portuguesa, “abrange desde o conhecimento sobre português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, che-

gando até o conhecimento sobre o uso da língua”. (KLEIMAN, 2000: 13)

Já o *conhecimento textual* compreende o saber prévio de diferentes *tipos de texto*, (no que se refere à tipologia textual: seqüências narrativas, dissertativas, descritivas...) e de *formas de discursos* das quais o enunciador lança mão para escrever. No caso do gênero “contratos de planos de saúde”, é necessária uma identificação da estruturação desses textos, que apresentam uma diagramação peculiar, por meio de cláusulas. De modo que, o completo entendimento de cada uma dessas cláusulas dará ao enunciatário “fatias de entendimento” sobre o texto, que comporão a sua forma global.

O conhecimento textual é, pois, o saber que nos faz reconhecer e compreender um determinado texto, com todas as suas características no que concerne à tipologia e aos discursos neles predispostos.

Por fim, há saber advindo das diferentes experiências pelas quais os indivíduos são expostos ao longo de sua vida que é o *conhecimento de mundo*. Esse último elemento da tríade concebida por Kleiman tem sido consideravelmente abordado e vem ganhando relevância nos estudos da linguagem:

...o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão... (KOCH, 1989: 60)

O conhecimento de mundo é um dos fatores de Coerência Textual sendo esse fator o responsável pela compreensão do *mundo textual* concebido nos diferentes textos. Esse mundo textual abarca todos os componentes de sentidos próprios de cada texto, e é o que irá construir um ou outro gênero especificamente. (Cf. KOCH, 1995)

O conhecimento de mundo será ainda o responsável por acionar informações imprescindíveis na memória humana que se referem à cultura dos indivíduos e que estão arquivados numa espécie de *dicionário enciclopédico* do mundo, que é muito peculiar de cada gênero textual (Cf. KOCH, 1995).

Os conhecimentos acionados na leitura dos contratos: algumas especificações

O tipo de dicionário enciclopédico de mundo que deve ser acionado pelos leitores dos contratos médicos deve conter muitas informações concernentes a diferentes esferas da sociedade. Desta forma, o gênero textual em estudo chama a atenção pela grande gama de conhecimentos predispostos na superfície textual e que devem ser previamente adquiridos, a fim de que haja o processamento real das informações predispostas.

Esse gênero textual apresenta algumas estruturas que se interseccionam com áreas de conhecimentos jurídicos, depende ainda de alguns saberes ligados aos profissionais da área de saúde e da economia. Isso irá constituir, portanto, um conhecimento próprio do “universo textual” dos textos de contratos de planos de saúde, ou seja, o que Koch chama de “mundo textual”.

Além da diagramação contratual, em forma de cláusulas, há ainda no domínio discursivo jurídico uma utilização de uma linguagem comum a esses profissionais, sendo também constante a remissão a artigos e leis de algumas instituições legais de regulamentação.

Para fim da análise que propomos, reproduzimos um trecho do contrato de saúde da empresa “Real Doctor” contido na cláusula décima. Essa parte do texto apresenta os preços, reajustes e formas de pagamento do contrato:

Exemplo 1:

10.3.1 – Os reajustes da Taxa Mensal de Manutenção serão efetivados nos termos da Lei nº 8.880/94, e legislação subsequente, anualmente. Entretanto, em havendo permissivo legal, desde já fica pactuado que a referida mensalidade será reajustada com a menor periodicidade legalmente permitida.

No exemplo 1, segmentos como “em havendo permissivo legal” e “desde já fica pactuado que a referida mensalidade”, refletem mais um léxico próprio dos profissionais das Leis – observe que a opção pelo gerúndio (em havendo) e não do verbo no Subjuntivo (se houver), do adjetivo anteposto ao substantivo (referida mensalidade) e não do que é tão usual da sintaxe portuguesa – substantivo + adjetivo – (mensalidade referida), remetem a uma construção sintática mais condizente com o conhecimento de mundo habitual de profissionais do Direito.

A utilização de remissões às leis é corrente ao longo desses textos, nesse caso específico trata-se de uma Legislação própria criada pela ANS (Agência Nacional de Saúde Suplementar) – agência criada pelo Governo Federal para controlar juridicamente essas empresas. Ressalta-se, que, além da recorrência a Leis específicas da ANS, esses textos citam em várias partes outros textos jurídicos, tais como: a Constituição Federal e o Código Civil. Observe o exemplo abaixo, retirado da cláusula segunda do contrato da empresa Real Doctor, com citações de ambas as legislações:

Exemplo 2:

2.1- O presente Contrato de Operação de Plano Privado de Assistência à Saúde, reveste-se de característica bilateral, gerando direitos e obrigações individuais

para as partes, na forma do disposto nos artigos 1.092 e 1.093 do Código Civil Brasileiro, considerando-se, ainda, esta avença, como um Contrato Aleatório, regulado pelos artigos 1.118 e 1.121 do mesmo código, assumindo o (a) CONTRATANTE, o risco de não vir a existir a cobertura da referida assistência, pela incoerência do evento do qual será gerada a obrigação da CONTRATADA em garanti-la. Outrossim, este Contrato sujeita-se às normas estatuídas na Lei Federal nº 9.656/98 e legislação específica que vier a sucedê-la.

Após a exemplificação de alguns conhecimentos próprios do Direito, passaremos a uma outra esfera de conhecimento necessário acionado na leitura dos textos de contratos que diz respeito à área da Medicina. Os contratos fazem uso de termos próprios dos profissionais da saúde e tal ocorrência é verificada principalmente nas cláusulas que falam dos diferentes produtos e serviços médicos.

Observe a parte da cláusula terceira do contrato da empresa “RIO MED” – tratando da cobertura de assistência médica a que os clientes dessa empresa têm direito:

Exemplo 3:

3.1.5 – Procedimentos ambulatoriais considerados especiais tais como: hemodiálise e diálise peritoneal (CAPD), sessões de quimioterapia, radioterapia, incluindo radiomoldagem, radioimplantes e braquiterapias, hemoterapia, nutrição parental ou enteral, procedimentos diagnósticos e terapêuticos em hemodinâmica, embolizações e radiologia

intervencionista, exames pré-anestésicos ou pré-cirúrgicos.

Essa cláusula contratual se refere a inúmeros serviços da empresa de saúde e o item acima mostrado refere-se ao que a assistência médica reconhece como “procedimentos especiais”. Nessa parte, muitos procedimentos médicos são expostos na superfície textual, e o conhecimento desses jargões é indispensável para se saber os conceitos a que esses lexemas fazem alusão. Para citar alguns jargões e seus efeitos, observe os termos “radioimplantes”, “braquiterapias” e “embolizações”.

Podem existir até um certo reconhecimento de alguns componentes das palavras (radio + implante = *radioimplantes*), (terapia em *braquiterapia*) e (êmbolo em *embolizações*). Entretanto, podem ficar desconhecidos os reais procedimentos aos quais esses lexemas aludem, o que sem qualquer dúvida se constitui, pelo menos em empecilho para o entendimento do texto, já que a compreensão desses termos-conceitos impõe-se como condição para que a leitura flua, isso se dá porque estamos partindo do pressuposto de que a leitura dos diferentes textos requer o conhecimento prévio necessário à efetiva compreensão dos mesmos.

É importante entender que o *radioimplante* e a *braquiterapia* são termos técnicos que indicam tipos de procedimentos feitos com uso de radiação, são, portanto, exemplos de radioterapias. Já *embolização* é um termo muito específico, que indica o procedimento cirúrgico que consiste na colocação de um êmbolo para desobstrução de algum vaso ou artéria sanguínea.

Uma outra área de conhecimento acionada no leitor quando da leitura dos contratos de saúde é a financeira, especificamente da Economia, porque ocorrem algumas citações de certas tabelas de cál-

culos e índices econômicos que aparecem nas cláusulas que tratam dos reajustes financeiros dos contratos.

Observe a reprodução de parte da cláusula décima do texto do contrato da empresa “Real Doctor”:

Exemplo 3:

$$\text{IR} = (\text{Ref.Med. c} \times 0,1199) + (\text{Ref.Med. p} \times 0,1788) + (\text{Se} \times 0,1906) + (\text{Sm} \times 0,1724) + \text{DT} \times 0,0777 + (\text{MM} \times 0,0554) + (\text{DG} \times 0,2052)$$

Essa fórmula refere-se ao modo de reajuste utilizado pela empresa de saúde. As siglas *IR*, *Ref. Med.*, *Ref. Med. P*, *S*, *Se*, *DT*, *MM* e *DG* se constituem em diferentes tipos de variações de preços usadas pelo plano para que os clientes possam dimensionar como serão estabelecidos os futuros cálculos feitos pela empresa de saúde. As variações indicadas por essas siglas são, portanto, concernentes a usos próprios de profissionais e pessoas que dominam esses termos específicos relativos aos índices econômicos mencionados, sendo parte do conhecimento de mundo de profissionais ligados à Economia (matemáticos, economistas, contadores...).

Além de recorrências a índices de reajustes e variações de preços, ainda é necessário saber efetuar os cálculos requeridos nessa fórmula matemática. Algumas operações matemáticas são bastante simples (como a soma e a multiplicação), entretanto, a realização de cálculos com referência a diferentes índices de reajustes de preços e com números de diferentes casas decimais pode se tornar uma tarefa não tão simples para aqueles que não têm essas competências desenvolvidas.

A relação dos conhecimentos na leitura dos contratos de saúde e os interactantes

Nesse momento, pretende-se passar a pensar um pouco mais sobre a questão da funcionalidade do gênero analisado. Para tal, é necessária a abordagem lingüística do que é entendido por *texto*.

O conceito de texto em que nos pautamos é compreendido como *processo* de interação entre os seus interactantes, passando a ser o elemento *mediador* entre o enunciador e o enunciatário nas situações comunicativas.

Para entender melhor acerca dessa interação que deve existir entre o leitor e o texto, KOCH (1995) menciona que o “texto” não seria simplesmente a superfície textual, ou “a parte escrita da folha de papel”, pois ela conteria apenas uma parcela mínima de significado, de onde os leitores extraem sentidos de uma forma mais aprofundada.

Dessa forma, o texto pode ser compreendido como um “processo”, e não um “produto” fechado em si mesmo. Esse processo será estabelecido ao longo da leitura, mediante a parceria do que a autora chama de “tripé” textual – ou seja: autor, leitor e texto (KOCH, 2007: 14). A superfície textual representará, portanto, apenas uma pequena porção de sentidos, de onde os enunciatários poderão aprofundar mais ou menos o que está sendo vinculado:

...à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação. Para ilustrar essa afirmação tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às

profundezas do implícito e dele extrair um sentido, fazem-se necessários o recurso aos vários sistemas de conhecimentos e a ativação de processos e estratégias cognitivas interacionais. (KOCH, 1995)

A interação entre “autor – leitor – textos” é essencial para que um determinado texto realmente faça sentido para quem o acessa. Sem os conhecimentos dos quais os diferentes textos se utilizam tão peculiarmente, um gênero textual pode não estabelecer os sentidos, uma vez que, sem que haja um aprofundamento do que estiver sendo vinculado na superfície textual, por parte dos enunciatários, os mesmos não obterão um entendimento mais aprofundado acerca das informações predispostas.

Por conta dessas explicações, conclui-se que os interactantes, na enunciação, necessitam, portanto, de uma parcela comum de conhecimento. O conhecimento necessário à compreensão textual do enunciador e do enunciatário deve ser semelhante ou a compreensão será prejudicada (KOCH: 1995).

Alguns gêneros, incluindo o analisado em nossa pesquisa, acionam muitos conhecimentos que podem não ser assimilados pela falta de contato de seus leitores com os diferentes setores em que esses conhecimentos são comuns.

Sobre a importância dos gêneros discursivos e sua representação na esfera social, vale lembrar que os gêneros são muito mais relevantes quanto à sua importância na comunicação do que por suas peculiaridades lingüísticas, pois, “...os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais...” (MARCUSCHI, 2002: 20).

Sendo a leitura um fenômeno dependente de ambos os interagentes (leitor e produtor), torna-se necessária uma participação mais efetiva dos participantes para o estabelecimento da comunicação nos diferentes gêneros discursivos. Dessa forma, tornam-se necessárias algumas atitudes por parte tanto do enunciador, quanto dos enunciatários.

No caso dos contratos, os produtores dos textos poderiam lançar mão de conhecimentos mais voltados para os enunciatários considerando que esses indivíduos são, geralmente, pessoas leigas. Isso poderia ser feito especialmente através da utilização de um conhecimento de mundo mais apropriado para esses indivíduos.

Por outro lado, também é necessária uma conduta menos passiva dos enunciatários acerca do que é exposto nos textos. Essa passividade quanto à utilização dos produtos e serviços médicos pode ser prejudicial, uma vez que esses leitores não conseguem efetivamente compreender o que está sendo exposto.

Também se os textos desse gênero textual não forem compreendidos pelos enunciatários, a decisão por um ou outro plano pode ser comprometida. Por conseguinte, a contratação de um determinado plano de empresa de saúde pode ser feita sem que haja um entendimento satisfatório de quem o estiver contratando. Os desdobramentos dessas especificidades advindas das relações interacionistas entre os participantes no processo de comunicação poderão gerar a ocorrência de alguns atritos entre as partes na enunciação/contratação.

O gênero como instrumento mediador entre os interactantes, portanto, pode ser tanto de beneficiamento como de não favorecimento no processo de interação.

A diversidade dos gêneros discursivos como ferramenta nas práticas de leitura

Para finalizar, pretendemos levantar uma reflexão acerca do nosso papel – como professores de Língua Portuguesa –, já que podemos também analisar a natureza enunciativa do gênero contratos de planos de saúde como auxílio no entendimento do processo cognitivo das práticas de leitura. Estudos dessa natureza tornam-se indispensáveis uma vez que a leitura no fazer docente deve propiciar aos alunos possibilidades de interação através da linguagem mediante a utilização de gêneros que fazem parte do dia-a-dia da comunicação.

BAKHTIN (1997) divide os gêneros em primários e secundários. Gêneros primários são oriundos de uma troca verbal espontânea – diálogos e textos orais de uma forma geral, já os secundários, referem-se a trocas culturais – artísticos, científicos, sócio-políticos..., sendo, portanto, mais complexos.

MARCUSCHI (2006: 34) menciona que todos os cidadãos se servem de um número incontável de gêneros, e afirma que a escola deveria questionar sobre quais gêneros deveria trabalhar, sendo esses enunciados divididos em três grupos: os que circulam necessariamente em toda a população como forma organizadora da vida social (documentos em geral, contas, notas, nomes de ruas, endereços, cédulas de dinheiro, etc); os que circulam apenas em certas esferas da vida social (artigos científicos, tratados, resenhas, notícias jornalísticas, etc.) e um grupo, que, segundo o autor, seria “menos necessário”, surgindo por prazer (os do domínio literário).

Dessa forma, é necessário um questionamento maior sobre a utilidade dos gêneros nas pesquisas acerca da leitura e da produção textual, já que há uma variedade bastante diversificada que deve ser explorada, contudo, tem-se percebido a adoção de uma postura de

certa forma passiva diante do ensino de leitura, que geralmente é feito essencialmente por meio de gêneros literários.

Pesquisas acerca de gêneros como os de contratos, bulas, rótulos de produtos, extratos, manuais, etc. – que são textos de grande aplicação na vida prática dos indivíduos – seria de grande importância. Isso se dá porque o desenvolvimento de habilidades de leitura de enunciados dessa natureza contribuirá para “a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade”. (LOPES-ROSSI, 2006: 75).

Para finalizar, ressalta-se que as pesquisas acerca da leitura e da produção textual devem ter como cerne o seguinte questionamento: *Como apresentar idéias que possam contribuir para transformar a sala de aula num espaço proveitoso e mais próximo da vida real dos usuários da língua portuguesa?* (HENRIQUES, 2004: 53). Apenas considerando tal questionamento haverá uma real evolução nas práticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Referências Bibliográficas:

- BAKHTIN, Mikail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HENRIQUES. Claudio Cezar. Gramática e cidadania nas salas de aula brasileiras. In: HENRIQUES. Claudio Cezar; SIMÕES. Darcilia. *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro. Ed. Europa, 2004.
- KOCH. Ingedore V. O texto: construção dos sentidos. *Revista Organon 23: O Texto em perspectiva*. Volume 9, 1995.
- _____. Profissão: professora. *Revista Língua Portuguesa*. Ano II, nº 19, 2007.
- KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *A coerência textual*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karen Siebeneicher (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed., 2ª reimpressão. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PORTER, Roy. Perplexo com palavras difíceis: os usos do jargão médico. In: BURKE, Peter e PORTER, Roy (Orgs). *Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1997.

COMUNICAÇÃO RITUALÍSTICA. O TRANSE MEDIÚNICO NA SEMIÓTICA DAS INSTÂNCIAS DE JEAN-CLAUDE COQUET

*Nícia Ribas D'Ávila
Sílvio Júnior Santana
UNESP-Assis*

Considerações preliminares

O rito é, fundamentalmente, comunicação por mediação num espaço social construído que se mantém em vigor fortificado por tensividades advindas dos múltiplos interesses que povoam os seus usuários, crentes ou não nas contemplações ritualísticas. Caracteriza-se por um conjunto de práticas normativas com um forte valor simbólico e espetacular para seus atores e espectadores.

Nas práticas mediúnicas em certos rituais, os médiuns, com atuação vicariante nessa interação cultural, fixam-se como elementos ativos de postura intermediária entre dois espaços ideais semanticamente opostos: o espaço público e institucional (o do mundo dos vivos) e o espaço transcendental (o dos espíritos .).

Num sincretismo actancial, o médium desenvolve um complexo papel na comunicação, no exercício de intrincadas funções, apresentando-se ora como sujeito-enunciante manipulador, invocando os espíritos, ora fazendo-se observar como um “não-sujeito”, totalmente privado de poder judicativo e desprovido de história (COQUET, 1997), e que se mescla, por instantes, ao estado de “quase-sujeito”, ou actante funcional, considerado um autômato pelo fato de deixar-se dirigir por ‘outrem’, servindo de “aparelho” para a comunicação com as Entidades Espirituais.

O “não-sujeito”, primo actante na Semiótica das Instâncias de J.-C. Coquet, é investigado neste trabalho na qualidade de objeto modal, – meio para a obtenção de um fim – pois possibilita, por sua natureza, a Comunicação tensiva entre os dois universos (o dos humanos e o das divindades) para a conquista de um Objeto-Valor (fim obtido, ideológico), ou seja, a busca ou reafirmação da identidade do médium na aquisição ou manutenção do seu prestígio.

O Contrato e os actantes

Esses actantes da comunicação tomam parte na instituição de um “contrato” entre sujeitos enunciadore-destinadores e o público, enunciatário - destinatário, podendo ser interpretado como ‘contrato fiduciário’ (GREIMAS, COURTÉS, s/data: 86), (COQUET, 1984: 148), para aqueles que crêem; e como um pseudo-contrato (GREIMAS, 1981: 13), (SANTANA JR., 2001: 74), designando a atuação dos incrédulos, na assistência.

O actante, em semiótica, é a representação de uma função (papel actancial) ou de um conjunto de funções (sujeito do Saber, do Poder, do querer-fazer). Sob a forma de papéis temáticos (médium, mãe-de-santo, entidades espirituais, público, etc.) que vestem um personagem, constrói-se o conceito de ator. Enquanto os actantes são investidos de funções, os atores intervêm na comunicação mediada como vestimentas desses personagens - na visão semiótica da Escola de Paris -, na medida em que eles representam suas instituições por mediação de suas práticas sociais.

Oferecendo como exemplo a mídia impressa, podemos apontar jornalistas e leitores (papéis temáticos) como os atores mais importantes da situação de comunicação, sujeitos do /fazer-creer/, /fazer-saber, e /fazer-fazer/, papéis actanciais no transmitir, fazendo receber e assumir suas mensagens.

O conceito de ator (papel actancial + papel temático) leva-nos a identificá-lo no universo da prática. O sujeito competente é um ser consciente das implicações de seus atos (moral, ética) num espaço público, enquanto o ator situa-se numa lógica de direito. Assim, a pragmática da comunicação dá conta dos efeitos da implicação dos atores sobre a situação de comunicação. Nesses termos, o ator inscreve seus atos numa lógica da qual pode dar conta no transcorrer de uma narrativa, enquanto actante.

Uma comunicação simplesmente mediada consiste em ignorar a dimensão pessoal dos seus atores. A difusão no espaço público neutraliza a dimensão pessoal da comunicação. Ex. No teatro, a pessoa que representa não é a pessoa representada.

Assim sendo, de forma análoga, é reconhecido o papel enunciante do ator, o ‘médium’ nos rituais, em momentos do ‘não-transe’, sendo complexa, porém, sua atuação nas instâncias de invocação à “vinda” da Entidade espiritual (em voz alta), e no silêncio da concentração como /sujeito, quase-sujeito e não-sujeito/, preparando o instante supremo da tensão que a prática significativa, observada como texto, consegue produzir entre parceiros que comungam do mesmo código.

Em visão subjetal, adotamos os elementos oferecidos pela teoria semiótica do “Discurso e seu Sujeito” (COQUET (1984; 1985), concernentes à construção do espaço social e à apreensão da temporalidade tensiva inserida nos textos. Essa teoria preocupa-se seriamente com a desconstrução dos fenômenos tensivos manifestados nas interações humanas, independentemente do tipo de linguagem adotada, verbal ou não-verbal, visual ou musical (Cf. D’ÁVILA (2004b: p. 249). Ela proporciona a decodificação do fenômeno a partir da sua reconstrução, pela apreensão do modo como foi arquitetado, produzindo tensividades com presentificação rítmica intensa, extensa,

interrompida, e com representação aspectual de duratividades contínua, descontínua (ou iterativa), perfectiva, imperfectiva, pseudo-terminativa, etc. A tensividade máxima é apreendida no instante do Transe (transição entre dois universos), sendo o ponto culminante nessa prática ritualística.

Para que haja o contrato é preciso que os actantes se reconheçam como “proprietários” da sua própria vontade e da vontade do outro.

Desse modo, partindo da observação de vários transes em manifestação, sempre nos perguntávamos: “sob quais condições é formada uma ‘Vontade Comum’ para a efetuação do contrato entre os indivíduos citados, sendo concretizada, por esse meio, a possessão? De que modo a tensividade se manifesta e como age, sendo um forte elemento da manipulação?” (COQUET, 1984: 203).

As Modalidades na Teoria Tipológica do Sujeito

Figurativizando os actantes do processo comunicativo, definimos:

1 - o Médium (papel temático) com vários papéis actanciais, a saber:

a) de S1 = actante sujeito, manipulador destinador (do fazer-fazer), embora representativo da comunidade espírita e por ela delegado, como sujeito manipulado;

b) de S (Id) actante do /Saber fazer/, submetido à isotopia do /dever-fazer/ imposta pelo seu próprio Ego (busca do prestígio), manipulado pela comunidade espírita, pela presença do público, e por entidades espirituais que S1 cultua e respeita. É um quase-sujeito (autômato) na ação da transmissividade; pelo estado de alteração acentuada da consciência, da percepção ou de outras faculdades men-

tais, sempre. acompanhado de mudança de comportamento, sinais de semi-inconsciência, modificação das sensações físicas, etc.;

c) de Om = actante objeto modal, reificado como aparelho receptor; absorve, nesse momento, a função correlata de não-sujeito (inconsciência e perda das sensações físicas);

2 - o Público (papel temático), como Sx (actante-sujeito destinatário narratário), com seus papéis actanciais de /querer-fazer e dever-fazer/ - enquanto manipulado -, e quando partícipe, um manipulador (fazer-fazer) pela presença, por sedução e provocação;

3 - a Entidade Espiritual (papel temático), como actante-sujeito S2, no papel actancial do /Saber e Poder-fazer/, é um destinador transcendente (*tiers actant transcendant*).

/Sx + S1/, ou /Sx + S1 + S2/ podem ser ora observados sob a forma de actante dual, ora sob a de actante coletivo, constituindo-se, assim, em agentes da persuasão (CAMOCARDI, FLORY, 2003) ou seja, destinadores do /fazer crer/.

/S1 + S2/ = Sy, um actante dual contendo dois atores para a caracterização do transe quando S2 realiza, por meio do Om, a posseção de S1.

Sy representa a sacralização do corpo de S1, embora reificando-o, e a humanização da Entidade espiritual que, somente desse modo, poderá manifestar-se para transmitir a Sx. conselhos, curas, bênçãos, etc.

Examinando S1 sob o ponto de vista paradigmático, notamos o metaquerer pressuposto (COQUET, 1984: 15), sendo o potencial afirmativo de existir (*la puissance affirmative d'exister*), e o Querer, posto. Quanto ao sintagmático, o metaquerer é posto em “a relação de vontade à vontade”, D'ÁVILA (2003c: 147), quando a Vontade, observada em todas as transformações do discurso como duratividade tensiva do querer, e como modalidade retrospectiva (D'ÁVILA,

1992: 65-76), é uma constante na identificação actancial de S1 como sujeito volitivo, destinador, manipulador.

Pretender receber um Espírito de Luz que estaria sendo invocado, pressupõe conceber-se S1 como alguém que, momentaneamente, almeja ser divino. Assim como, em situação inversa, receber um espírito não iluminado representaria ser possuído por uma Entidade desprovida de Luz.

Como sujeito de busca ou de reafirmação da identidade, auto manipulado por sedução/tentação/ (seu ego) e manipulado por provocação (pela sociedade) e por intimidação, pela Entidade espiritual que fora invocada (por cânticos, gestos e rezas) e que poderá ou não escolhê-lo como receptor, S1 inicia um percurso generalizante em semiótica subjetal.

Na Seqüência I. Comportamento não reflexivo (instintivo), conforme o exposto no QUADRO 1.

Esse comportamento não reflexivo traz respostas negativas fazendo com que S1, para percorrer uma outra etapa predicativa, deva antes retornar à instância Po, segundo COQUET (1984: 105-106), sigla que figurativiza o sujeito zero, sem metaquerer, um não-sujeito, sem poder e sem saber determinados, ligado ao acaso, a uma situação imprevisível.

A essa tipologia de sujeito, coquetiana, Julia Kristeva denomina de ‘sujeito zerológico’.

QUADRO 1	
Querer →	[/ Poder - Saber /]
/Pressuposto/ Q + PS (EU +) = « eu pretendo ser tudo »	
Ter um Querer que somado ao Poder Saber conduzirá S1 ao limite máximo de realização: Ser escolhido para transportar as mensagens espirituais. Não possui ainda Poder nem Saber-fazer	
/Posto/ Q P S (EU +) = « eu sou tudo »	
Aquele que pensa SER TUDO, sem refletir nas possibilidades...	

Percurso cíclico de S1, Particularizante

QUADRO 2				
Seqüência I - comportamento não reflexivo.				
Querer ----→ [/ Poder - Saber /]				
S1 -----> Ov, ou seja: (S1 V S2) ----> (S1 A S2). PN virtual.				
S1 = QPS ("Je + ")				
Seqüência II – comportamento reflexivo. Relações binárias e ternárias				
Epistêmico	Metafísico	Positivista/Teológico	Ideológico	De Direito
Sujeitos: SPq : (Is)	SpQ : Iq (Id)	SPq : Is (Id)	SPq: Ip2 (Id)	SPQ : Iq JE -
Nesta seqüência o Saber regra → o [/ Poder-Querer /] comportamento reflexivo				

Nesse percurso particularizante, como seqüência dessa busca predicativa, já de caráter reflexivo, o Saber comanda a seqüência predicativa

Onde houver a isotopia do dever (Id), no término da seqüência modal, estaremos diante de uma relação ternária que implica sujeito ou sujeitos dotados de um /Poder/ transcendente, determinando a heteronomia /dever-fazer/do sujeito S1.

Na relação binária (S, O) sujeito → objeto, essa isotopia não aparece para fechar a seqüência, indicando um sujeito conjunto ou disjunto do objeto-Valor.

A tensividade que se organiza em meio às transformações cíclicas, indica-nos:

S1, examinado no início da seqüência II, apresenta-se como sujeito Epistêmico, sujeito de uma relação efetuada inicialmente em relação binária, ou seja, Sujeito → Objeto Valor (S1 = médium → OV = prestígio); a posteriori, entrando em relação ternária, passará à subordinação da “Sociedade Espírita” + das Entidades espirituais como Destinadores da mensagem ao público destinatário do ritual.

Como sujeito Metafísico, em relação ternária, S1 visa a manter o prestígio por meio do ato de persuadir, envolvendo a paixão, numa volição expressa no /Querer-fazer/ (Q, Iq).

Como Positivista/Teológico, em relação ternária, de convencer pela razão. O / Poder-fazer / é considerado, nas estruturas polêmicas, como aquele que permite aos actantes colocarem-se em posição de ataque ou de defesa. S1 tem o poder para invocar (manipulando pela sedução=crer; pela tentação, se houver oferendas), fundamentado num Saber-fazer adquirido (P, Is).

Como sujeito Ideológico, visa S1, por meio da demonstração de seu poder no meio em que ocorre a ação, a demonstrar o brio do Médium, figura de importância e de prestígio no referido meio, e sua

força ligada ao próprio trabalho que oferecerá benefícios aos crédulos dessa doutrina (P, Ip2).

Finalmente, como sujeito de Direito, SPQ (+Iq), isto é, um “EU-”, S1 reafirma sua identidade (OV), seu ser narrativo, consciente da sua capacidade. Embora conjugado às modalidades totalizantes do /SABER PODER QUERER/, é também consciente das suas limitações, Iq., tendo consciência das aptidões que lhe faltam, ou que precisam ser melhoradas, capacitar-se-á para adquiri-las e desenvolvê-las.

Várias possibilidades de combinatórias para uma tipologia modal dos sujeitos nos discursos encontram-se expostas no quadro elucidativo *Vers une typologie des discours – typologie modale* (COQUET, 1984: 203) e exemplificadas no transcorrer da obra de *Le discours et son sujet* (COQUET 1984 e 1985).

Na estrutura da paixão, reconhecemos a permanência do *On Primordial*, na pulsão em duplo regime temporal, no recorte momentâneo ou durativo entre o sujeito (capaz de um ato de julgamento) e o não-sujeito (dele desprovido).

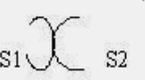
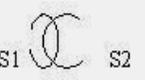
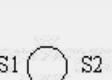
Assim, observamos S1 quando assume a qualidade de *On Primordial* que, segundo Coquet, não deve ser traduzido literalmente, representando, porém, uma força imanente e indeterminada no sujeito. Assim, exemplificando a pulsão produzida por essa força, e citando Merleau-Ponty (1945: 249), declara “não deveríamos dizer eu percebo o azul do céu”, mas, “percebe-se em mim o azul do céu”. (Merleau-Ponty *apud* COQUET, 1997: 13)

Um sujeito que não se sente TUDO, ainda não está conjunto ao Objeto-Valor equiparado, no caso em questão, à busca da sua identidade, do seu ser narrativo ligado inicialmente ao imprevisível, e escapando, por vezes, a toda a coerência textual de combinatórias modais. S1 é um alguém “que se diz ou diz-se que ele, S1, é...” e que

deverá criar transformações que tenham por meta conferir-lhe o status almejado.

Como alguém que necessita de uma aprovação social, a modalidade interna alética do / Dever-ser / regerá um sujeito heterônomo, deôntico que, colocando-se face à uma relação ternária (D,S,O)= Destinator→sujeito→objeto, reconhecerá na Sociedade Espírita e nas Entidades espirituais, o “eu” da enunciação, o destinator pressuposto, o terceiro actante transcendente (COQUET, 1997: 219), “uma força externa, transcendente, descontínua denominada *Pro* (latim) ou *Aus* (alemão)”. Portadores desse Poder externo, farão S1 / Dever-fazer/ para vir-a-ser reconhecido.

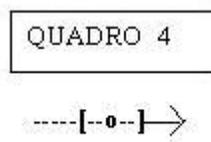
O caráter tensivo das relações, em orientação sintagmatizada, não complexa

QUADRO 3				
2. O caráter tensivo das relações.				
S1 U S2 (Disjunção)	S1 --> S2 (Busca)	S1  S2 (Aproximação)	S1  S2 (Integridade)	S1  S2 (Invasão)
S1 ∩ S2 (Conjunção)	S1  S2 (Fusão)	S1 = S2 (Identidade)	O percurso em visão retrospectiva da retomada de S1 ao estado inicial será concebido como pressuposição lógica.	

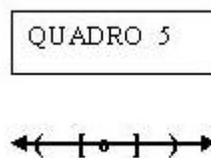
Surgida vários anos mais tarde, e oferecendo grande contribuição aos estudos sobre a tensividade nos discursos, a Teoria Semiótica das Instâncias de Jean-Claude Coquet apresenta termos e sinais que

situam posições espaço-temporais mais complexas. O tempo lingüístico (subjetivado), de aspecto qualitativo, não mensurável, é o tempo da experiência, do vivido, das tensões; e o tempo crônico (objetivado), com aspecto quantitativo, portanto, mensurável, é o constante da narrativa, do enunciado. Ambos serão observados, nesta análise, como suportes narrativo e discursivo da manifestação ritualística, demarcadores de estados e transformações produtores de tensividades na comunicação.

No tempo objetivado ou crônico (COQUET, 1997: 86), o passado e o futuro só são projetados a partir do tempo presente. Exemplo:



A flecha direciona o 'sentido' do tempo e os colchetes enquadram o acontecimento;



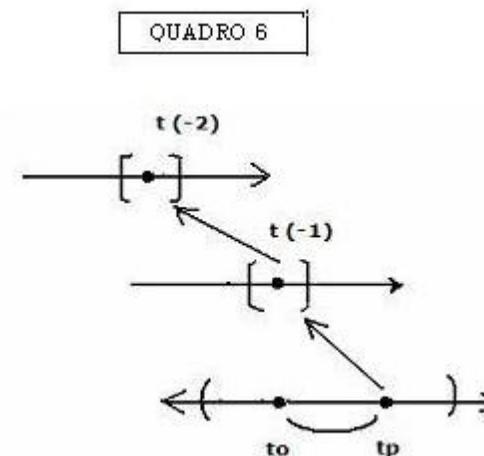
O pequeno círculo marca a instância enunciante, e as flechas, sua mobilidade. Os parênteses definem a experiência acumulada.

Como exemplo do tempo crônico, objetivado, tempo presente/passado/futuro da narrativa, notamos a invocação de S1 aos espíritos, com o domínio dos sentidos em seus atos pela chamada por cânticos cronometrados. S1 assera e assume uma identidade em transição, com história e capacidade de julgar.

Toda a numeração pertence, de direito, ao tempo objetivado, o tempo do sujeito.

No tempo subjetivado, na transição entre instância sujeito e não-sujeito, são instáveis as fronteiras do campo fenomenal, entre parênteses, oferecendo condições de apreender o momento do quase-sujeito. O ponto marca a instância enunciante. É situado entre dois horizontes: o do ontem (do passado) e o do amanhã (do futuro).

Em se tratando do acúmulo de experiências com as quais o sujeito vai ampliando seu repertório, S1 poderá ser figurativizado dessa forma:



O tempo subjetivado = contínuo, da experiência, do vivido, do *know-how*, do repertório de cada um. É nessa instância de extravasamento que S1 assume o estado de quase-sujeito e de não-sujeito.

O transe mediúnic, na qualidade de discurso-intenção, desencadeia-se no tensivo tempo de espera que é patente, envolvendo a tripartição lacaniana / desejo - necessidade - procura /. Este vai desde a ansiedade de S1 em ver-se possuído por S2, passa pelos estados e

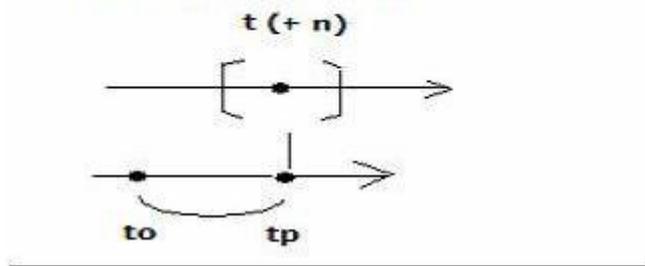
transformações de S1 (gestualidades, trejeitos, ritmo parabiológico, fechar de olhos, tiques, etc.), desde o ato da invocação, seguidos de tensões diversas de Sx até que se concretize a possessão visualizada nas manifestações verbal e gestual da Entidade Espiritual.

Contando com a experiência mediúnica de S1, Sx aguarda ansiosamente (necessidade) o momento da “chegada” da Entidade, denominado “Tempo de Espera”. Esta requer a dimensão temporal da antecipação. Temporalidade subjetivada projeta o sujeito num ‘adiante de si mesmo’, abrangendo a instância do quase-sujeito.

QUADRO 7

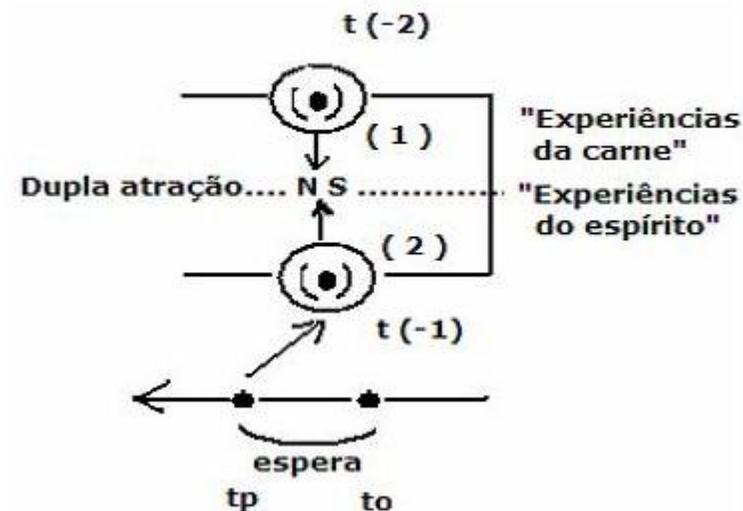
VISÃO PROSPECTIVA DO TRANSE

to = locutor (instância-sujeito)
tp = tempo presente



Nessa dimensão, S1 será concebido por vezes como sujeito competente, isto é, capaz de atos de julgamento; por outras, como quase sujeito. Finalmente nele se instaura o não-sujeito, transformado em “aparelho”, veículo transmissor de informações mediúnicas, “sagradas”, incapaz de julgar, uma vez dominado por S2, “proprietário”, temporariamente, do seu corpo.

QUADRO 8



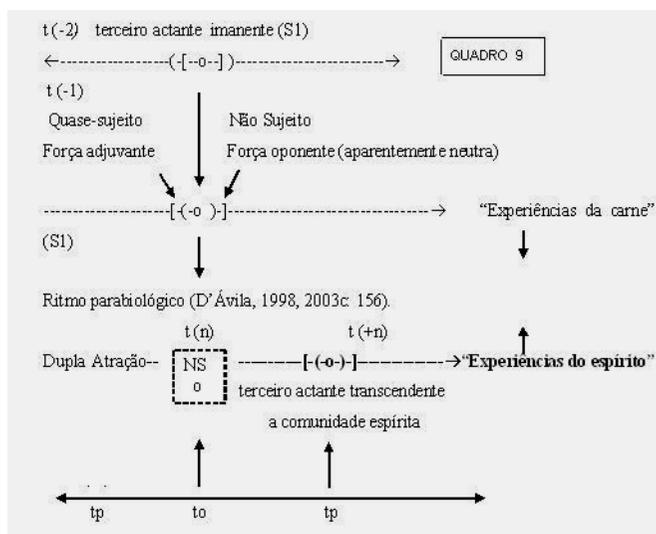
Embora tenha sido sujeito de direito em momentos que antecederam o transe (pela conjunção momentânea com sua identidade), S1 fica desprovido da modalidade do /Querer/, perdendo a capacidade de /Poder/ transformar estados e situações discursivas. Fruto de uma temporalidade subjetivada que comanda o transcórre do discurso de S2, nesse instante tensivo S1 apresenta-se como não sujeito da espácio-temporalidade que rege a possessão, na instância que fusiona os prazeres da carne às experiências do espírito. Seu corpo, ainda que ocupe o mesmo espaço que o preenchido pela Entidade Espiritual, não atua como sujeito mas como objeto da possessão. O tempo do não-sujeito pode ser vivificado na seguinte frase: “Uma coesão sem conceito.” (MERLEAU-PONTY, 1964: 199)

Nessa instância, a transformação é verificada em virtude não apenas da ausência das modalidades, mas da presença de uma reifi-

cação do sujeito, que se justifica pelas denominações de “aparelho”, “cavalo”, aos médiuns. Na temporalidade, o caráter contínuo vai gradativamente impondo-se, perpassando planos de tensividade que vão do tempo da espera (to - tp) ao máximo de intensidade, contendo um mínimo de extensividade durativa no momento do transe, quando o espírito chega, abençoa e se vai.

O caráter tensivo e complexo nas Instâncias em mediação

O ritmo parabiológico, gestual, apresentado em teoria greimasiana no Congresso de Urbino (julho/1998), é observado na teoria de Coquet já na fase que antecede a “chegada” e sucede a “partida” da Entidade, culminando-se na junção “corpo-entidade”:



Sinais elucidativos

To = instância enunciante, *de origem*, /presente / presença/ no tp
 = tempo projetado;

t (-n) = visada retrospectiva; t (n) = experiência perceptiva singular, concomitância;

t (+n) = visada prospectiva.

A flecha vertical ascendente assume a responsabilidade pela instância enunciante (instância de origem = to, ou instância projetada = tp a partir de (to) do acontecimento (tempo objetivado), ou da experiência, “o tempo subjetivado” (COQUET, 1997: 88).

Na semiótica das Instâncias não devemos levar em conta a defasagem temporal obrigatória entre o momento (to), quando nós falamos no presente, e o momento t (+1), quando falamos do presente.

Referências Bibliográficas:

- BENVENISTE, É. *Problèmes de Linguistique Générale*, 2. Paris: Gallimard, 1974.
- CAMOCARDI, E. M., e FLORY, S.V. F. *Estratégias de Persuasão em textos jornalísticos, publicitários e literários*. S.Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- Coquet, J. *Le discours et son sujet*. Paris: Klincksieck, 1984. V.I, e V. II, 1985.
- _____ *La quête du sens*. Paris: PUF-1997.
- _____ *Seminários de : " Sémiotique Littéraire " et "L' École de Paris"- Paris. 1980/81.*
- _____ *Ateliers fréquentados no Groupe de Recherches Sémiotiques - (E.H.E.S.S.) sob a direção dos Profs. GREIMAS e COQUET, de 1980 a abril de 1987.*
- D'ÁVILA, N. R - Contribuição rítmico-musical na análise do Transe mediúnico, na Teoria de A.-J. Greimas. In: SANTANA JR, Sílvio. *Contribution à une Analyse Sémiotique du Culte Brésilien Umbanda*. Tese de Doutorado. Sorbonne Paris III-1985.
- _____ Renart e Chanteclerc - Por uma abordagem semiótica do estatuto do actante-sujeito /RENART/ - sob visão teórica de J.-C. COQUET. In: *Leopoldianum* - Revista de Estudos e Comu-

nicações - vol. XVIII (nº52). Santos: Ed. da Unisantos, 1992, p. 65-76.

_____ Approche Sémiotique sur le Rythme - Exposição do tema, no Centro Internazionale di Semiotica e Linguistica. XIII Convegno Internazionale sul tema Il senso del ritmo: presenza ed euristica della forma. Urbino (Italia), de 9 a 11/07/1998.

_____ Le Rythme Statique, la Syncope et la Figuralité – In : Sémiotique du Beau- org. Groupe Eidos. Paris I / Paris VIII. Paris: Éditeur l'Harmattan, 2003c, p.141-159.

_____ Comunicação verbal e não-verbal. O Motivo na Semiótica Tensiva de J.-C.Coquet”. In *Comunicação: VEREDAS*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação - nº 3, Ano III. Org. S. Flory e L. Bulik. Marília: Editora UNIMAR – 2004b, p. 237-251.

SANTANA JR, S. *A Gira dos Pretos Velhos: Semiótica e Umbanda*. S.Paulo: Arte e Ciência, 2001.

_____ *Contribution à une Analyse Sémiotique du Culte Brésilien Umbanda*. Sorbonne. Tese de Doutorado em Lingüística - Semiótica: Paris III- 1985.

UM OLHAR ENUNCIATIVO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO COMUNISTA: A PRODUÇÃO DE IDENTIDADE NO DISCURSO ANTICOMUNISTA DO IPÊS

Pâmella Deusdará

UERJ/ Observatório da Indústria Cultural-UFF

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca da construção da identidade do comunista no período que antecede o golpe de 1964 no Brasil. Para tal, propusemos uma interface entre os estudos históricos e a Análise do Discurso francesa de base enunciativa, pois consideramos que, desta maneira, realizaremos uma análise mais produtiva do período, mapeando os múltiplos esforços presentes no discurso anticomunista no sentido de produzir uma identidade comunista distanciada da realidade e dos cidadãos brasileiros. Sob esse prisma, selecionamos alguns materiais produzidos pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipês), objetivando investigar a relação desses enunciados com a construção do golpe em 1964.

Palavras-Chave:

Discurso Anticomunista; identidade; Análise do Discurso; Ipês

Considerações Iniciais

Na conjuntura posterior à queda do Muro de Berlim e ao desmantelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), falar em discurso anticomunista parece algo restrito ao passado, ao menos anterior a 1989. No entanto acreditamos que reportagens bastante recentes nos dão elementos para sustentar a hipótese de uma reapropriação do discurso anticomunista na contemporaneidade.

Referimo-nos, por exemplo, às matérias veiculadas na revista *Veja*, sobre Che Guevara, em 2007 e, em 2008, às diversas reportagens sobre Fidel Castro e Cuba. A reapropriação do discurso anticomunista, apesar de não constituir elemento central do presente artigo, torna-se bastante pertinente, para pensarmos a atualidade da temática por nós abordada, qual seja, a construção de um Outro, neste caso, “o comunista”.

Fruto de uma pesquisa de mestrado na área de História Política, o presente trabalho, desde sua gênese, buscou adotar uma perspectiva enunciativa de análise, fazendo da relação entre Análise do Discurso e História, uma opção muito além de metodológica.

Do entrelaçamento entre essas disciplinas, novas perspectivas emergiram, implicando não somente em uma abordagem analítica diferenciada, mas, a partir do pressuposto de que a linguagem também produz a realidade, tal entrelaçamento atuou na constituição de uma determinada forma de fazer História.

Buscando compreender o golpe de 1º de abril de 1964 sob a ótica discursiva, lançamo-nos à investigação de alguns materiais produzidos pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipês). Tal instituto pode ser caracterizado como organização anticomunista, que, em seu seio, abarcava diferentes matizes que se unificavam na luta contra o comunismo (DREIFUSS, 1981).

Fundado em meio a uma conjuntura internacional marcada pela bipolaridade acirrada pela Guerra Fria, o Ipês nasce posicionando-se naquele mundo dividido entre capitalistas e comunistas. Arvorando-se como defensores da liberdade democrática, da família e do progresso brasileiro, o referido instituto recorreu a diversos meios de divulgação e propagação de sua visão de mundo.

Atuando em diversas frentes como: edição de livros; organização de cursos, seminário e encontros; produção de filmes e progra-

mas televisivos, o Ipês pode ser comparado à figura de um polvo com vários tentáculos que, nesse caso, eram responsáveis por disseminar o discurso anticomunista.

Dentre os muitos materiais produzidos pelo Ipês, selecionamos para o presente artigo os resumos taquigráficos do programa televisivo chamado *Peço a Palavra*. Exibido semanalmente na TV Cultura, canal 2, o programa é mais um dos diversos produtos do instituto e que, em nossa hipótese, atuaram na construção de uma determinada imagem do comunismo e de seus adeptos.

Identidade: uma relação entre o Eu e o OUTRO

Ao debater produção de identidade, parece-nos importante considerar a premissa da alteridade como ponto de partida para tal discussão, visto que compartilhamos da idéia de que é a partir da relação estabelecida com o outro, seja essa relação de aproximação ou afastamento, que a identidade se constrói.

Diversos autores no âmbito dos estudos multiculturais vêm apontando para a necessidade de uma perspectiva que privilegie o outro em suas análises, contribuindo assim para uma reflexão mais complexa dos processos sociais, seja no campo da historiografia, seja no âmbito de outras disciplinas, entre elas, a Lingüística, a Antropologia e as Ciências Sociais.

Acreditamos que tal abordagem tem muito a contribuir para os estudos históricos, sobretudo, no que tange à História Política, fortemente marcada por enfrentamentos e disputas. A esse respeito, podemos destacar a obra de Edward Said *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (2007), em que o autor trabalha com a perspectiva da alteridade para compreender a forma pela qual o oriente é abordado pelo ocidente, forma esta que ele irá chamar de orientalismo (SAID, 2007: 27).

Em seus estudos, Said (2007) recupera a alteridade presente na representação que o ocidente faz do oriente, acrescentando que a relação entre esses ‘pólos’ é uma relação de poder e que o oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura material européia. Sendo assim, o oriente, na perspectiva do autor, ajudou a definir a Europa.

Analisar a produção da identidade comunista através do discurso anticomunista, na perspectiva aqui assumida, requer a compreensão da alteridade como princípio de investigação. Tal afirmativa se torna pertinente, ao trabalharmos com a idéia de que, ao elaborar a identidade do outro, mitos e medos são recorrentemente revisitados nos textos produzidos na esfera política.

Nas teias na Análise do Discurso: investigando nosso *corpus*

Ao tomar o discurso como objeto de análise, devemos ter clareza de que esse não existe *a priori*, independente da leitura que sobre ele se faça. Ou seja, o discurso, seja ele protestante, social-democrata ou anticomunista, se constitui na relação entre enunciadores e co-enunciadores.

Para colaborar em tal compreensão recorreremos a algumas noções da Análise do Discurso, entre elas a do *primado do interdiscurso* (MAINGUENEAU, 2005). Retomamos aqui nossa filiação ao princípio dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2004), ou seja, um discurso caracteriza-se essencialmente pela presença do outro em seu interior. Tal princípio foi desenvolvido por Jacqueline Authier-Revuz (1990) na distinção entre *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*. A primeira caracteriza-se por marcas lingüísticas como aspas, discursos citados e auto-correções, deixando assim um rastro a ser perseguido pelo pesquisador da linguagem, possibilitando

identificar as marcas desse outro. Já a segunda, de caráter constitutivo, torna-se invisível aos olhos do analista.

Fica patente a partir das contribuições da autora a alteridade inerente à produção dos discursos. Afirma, portanto, que diversos outros habitam os enunciados produzidos em qualquer lugar ou momento, mesmo que esse(s) outro(s) não possa(m) ser identificado(s) por um primeiro olhar.

É nesse conjunto de reflexões que se sustenta a idéia do primado do interdiscurso, apontada por Maingueneau (2005), pela qual a condição primeira do discurso se dá na conjunção das diversas vozes que o habitam. Compreender esse pressuposto teórico, que, como o próprio autor indica, tem caráter de primazia, colabora em nossas reflexões sobre o discurso anticomunista, percebendo sua relação, constitutiva, com o seu revés, o comunismo.

Torna-se então necessário identificar a presença desse outro, ainda que invisível, no interior de todo discurso, colocando como condição primeira o interdiscurso, fruto de uma relação de alteridade.

Nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro (MAINGUENEAU, 2005: 33).

Com isso, a noção de alteridade assume papel de destaque na análise enunciativa, visto que é somente através do outro que constituo meu lugar de fala. As identidades, por sua vez, constituem-se ao longo do tempo em relação com o seu outro. Como afirma Maingueneau, é essencialmente pela sua constante relação com o outro que uma formação discursiva define a sua identidade (MANGUENEAU, 2005).

Aplicando tais reflexões ao nosso objeto de pesquisa, podemos afirmar que a identidade anticomunista é produzida na sua relação com o comunismo. Sendo assim, é através dos embates decorrentes dessa relação de alteridade que são delineadas as identidades “comunista” e “anticomunista”.

Ao aprofundar a noção de interdiscurso, Maingueneau (2005) propõe a substituição de tal termo, que o autor julga ser demasiado vago, pela tríade *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

De maneira sucinta, podemos identificar *universo discursivo* como “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”. Já a noção de *campo discursivo* pode ser compreendida como “extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios susceptíveis de ser estudados”. No que tange ao *espaço discursivo*, este se define por “subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação” (MAINGUENEAU, 2005: 35-37).

Neste trabalho, os fragmentos selecionados do discurso anticomunista do Ipês apresentam-se como espaço discursivo por nós privilegiado. Em sua formação, tal espaço discursivo entrelaça diversos campos discursivos, como o religioso, o político e o econômico.

Privilegiar o discurso anticomunista produzido pelo Ipês entre os anos de 1961 e 1964 significa não somente investigar a materialidade lingüística de tal discurso, mas, simultaneamente, explicitar a formação de uma comunidade de sustentação de tais textos, remetendo àqueles que, de alguma forma, identificavam-se com o referido discurso. Ao falar em comunidade de sustentação de textos, referimo-nos aos traços que definem aqueles que participam da elaboração / reprodução de tais textos e também à imagem de co-enunciadores dessas produções.

A partir das considerações acima, cabe dizer ainda que a perspectiva de análise aqui adotada referencia-se na noção de *prática discursiva*, apresentada por Maingueneau (1997), na qual o autor ressalta que o processo de constituição de um determinado grupo não é exterior nem anterior ao da elaboração de um texto. Para o referido autor, a *prática discursiva* constitui uma produção simultânea de textos e de determinadas comunidades de sustentação desses textos. De acordo com essa perspectiva, grupos produzem textos e textos dão visibilidade a grupos, sem que um preceda ao outro. Isto significa dizer que os textos não são transparentes e, portanto, não apontam para uma comunidade preexistente.

Preferimos admitir que não existe relação de exterioridade entre o funcionamento do grupo e o de seu discurso, sendo preciso pensar, desde o início, em sua imbricação. Dito de outra forma, é preciso articular as coerções que possibilitam a formação discursiva com as que possibilitam o grupo, já que estas duas instâncias são conduzidas pela mesma lógica. (MAINGUENEAU, 1997: 55)

Identificamos, assim, um processo de interlegitimação: os textos, ao serem produzidos, fazem supor a existência de uma comunidade que lhes dê sustentação, ao mesmo tempo em que, ao se instituírem, produzem um lugar de onde é possível enunciá-los.

Pensando o contexto histórico aqui abordado sob a ótica da noção de prática discursiva, podemos imaginar a produção de um discurso anticomunista que, dialeticamente, pressupõe a existência do anticomunismo que se traduz em uma comunidade de sustentação, ou seja, uma comunidade anticomunista.

Ao circularem, os textos anticomunistas produzem um certo perfil para os anticomunistas, e estes, pela sua existência, atuam diretamente na produção do discurso que se opõe ao comunismo, elaborando modos de combatê-lo, reafirmando um outro como “ameaça” a um projeto para o Brasil. Não podemos, assim, estabelecer nenhuma relação de precedência. A esse respeito, afirma Maingueneau:

Não se dirá, pois, que o grupo gera um discurso do exterior, mas que a instituição discursiva possui, de alguma forma, duas faces, uma que diz respeito ao social e a outra, à linguagem. A partir daí, as formações discursivas concorrentes em uma determinada área também se opõem pelo modo de funcionamento dos grupos que lhes estão associados (MAINGUENEAU, 1997: 55).

Como aponta Maingueneau, precisamos dar visibilidade aos dois lados que compõem uma dada formação discursiva e refletir acerca de sua dimensão circunscrita duplamente, no social e na linguagem. Ao produzir e veicular textos anticomunistas, o Ipês não só buscava criar uma dada identidade do que era ser anticomunista, como também dava visibilidade a uma “comunidade” anticomunista que sustentava tais reflexões e propostas, comunidade esta composta, entre outros, pelos membros do Ipês. Ou seja, a produção de textos anticomunistas, circulando em diferentes meios, como boletins, panfletos, programas televisivos, entre outros, ao colocar em cena o combate ao comunismo, materializava uma luta que supostamente se daria entre “os regimes orientais que escravizam o homem” e “as democracias ocidentais”. Essa luta foi produzindo modos de ser e agir anticomunistas, dando visibilidade a uma comunidade de sustentação das referidas propostas e reflexões: os grupos anticomunistas.

Os grupos anticomunistas, que, em nosso ponto de vista constituem uma comunidade de sustentação para o discurso anticomunista, podem ser delineados através das matrizes ideológicas estruturantes desse pensamento político. Com efeito, a posição de combate ao comunismo agrega em seu grupamento o catolicismo, o nacionalismo e o liberalismo.

Em nossa hipótese, tal instituto atuava produzindo e divulgando o anticomunismo. Ou seja, dando visibilidade a uma dada comunidade de sustentação, que possui uma identidade anticomunista, e, paralelamente, produzindo tal identidade nos co-enunciadores de seus materiais.

Em prol de uma suposta luta contra o comunismo, discursos foram produzidos, construindo um cenário de combate ao comunismo, atualizando cenografias, com o objetivo de ganhar adeptos para esse ‘combate’.

Percebemos, com isso, um grande investimento na criação de uma atmosfera de enfrentamento na qual todas as atitudes seriam justificáveis, pois, segundo os ipesianos, o que estava em jogo era impedir a ‘comunização do Brasil’.

Visando alcançar seu objetivo, a elite orgânica lançou mão de um cenário de combate ao “inimigo vermelho”, atualizando através do discurso anticomunista uma série de cenografias de embate, que passaram a permear suas produções.

É importante ressaltar que tomamos por cenografia não o significado usual do termo, e sim apropriamo-nos do conceito advindo da Análise do Discurso de base enunciativa, que concebe o texto não como um conjunto de signos inertes, ao contrário o percebe como o rastro de um discurso em que a fala é encenada (MAINGUENEAU, 2001: 85).

Ao refletir acerca das cenografias produzidas pelo Ipês, é importante lembrar a afirmação de Maingueneau, para quem “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima”(MAINGUENEAU, 2001: 86).

Procurando convencer seus co-enunciadores de uma suposta ‘invasão bolchevique’, ou ainda, construir uma imagem escravocrata do regime soviético, os enunciadores do Ipês não mediram esforços na produção de tais cenografias, que definimos como cenografias de embate.

Em compensação o discurso publicitário ou o discurso político mobilizam cenografias variadas na medida em que, para persuadir seu co-enunciador, devem captar seu imaginário e atribuir-lhe uma identidade, por meio de uma cena de fala valorizada. (MAINGUENEAU, 2001: 90)

Ao se desenvolverem os enunciados produzidos pelos ipesianos esforçam-se por constituir seus dispositivos de fala. Por esse princípio, as cenografias não funcionam como simples cenários, ou ainda molduras de um discurso. Ao contrário, seu papel na comunicação é fundamental, visto que atuam na persuasão dos co-enunciadores.

Com efeito, é possível considerar que mitos e medos foram (re)atualizados pelo discurso anticomunista, procurando, com isso, como destaca Maingueneau na citação acima, persuadir seu co-enunciador. Produzindo cenografias de embates entre bem e mal, ocidente e oriente, paulatinamente, através dessas cenografias, os materiais ipesianos atuavam diretamente na produção de co-enunciadores receosos de uma invasão comunista, construindo a identidade de um cidadão brasileiro que, além de ser hostil às pro-

postas do suposto invasor, clamava por uma intervenção enérgica que pudesse conter a “invasão bolchevique”.

Passaremos agora à análise dos textos que compõem o *corpus* do presente artigo, com objetivo de exemplificar a construção de tais cenografias. Para tal, selecionamos alguns fragmentos em que o referido procedimento, de certo modo, se evidencia. Visando esclarecer nosso leitor acerca de nossas fontes, faremos sua referência logo após a citação entre parêntesis.

Em muitos fragmentos analisados, mostra-se recorrente uma dura crítica ao governo do Presidente João Goulart, procurando desqualificá-lo e aproximá-lo da esquerda e dos comunistas. O primeiro fragmento analisado foi extraído de entrevista concedida ao programa *Peço a Palavra* pelo Padre Godinho, cujo tema proposto versava sobre “Igreja e Democracia”. No fragmento destacado, aborda-se a temática da política externa brasileira, um dos principais alvos do discurso anti-Goulart.

... o governo brasileiro enviou emissário à Cuba, sem consultar ninguém, aliás um mediador que vai exercer mediações sem ser chamado, oferecido, sem consultar se os interessados estariam dispostos a aceitar a sua mediação

(...) Toda a tradição do Itamarati ameaça a ruir por terra, agora, pela inépcia, pela incapacidade dos homens que atualmente governam esse país

(...) A nós, nada resta senão lutarmos, combatermos essa ameaça. (AN. Fundo AP50. cx. 51. Resumo taquigráfico do programa *Peço a palavra* exibido em 1º/11/1962)

A política externa independente abordada pelo enunciador circunscreve-se no âmbito da relação Brasil – Cuba, no contexto em que Fidel Castro já havia proclamado sua adesão ao comunismo. Assim, o enunciador recorre a um passado, ou ainda a uma tradição: “Toda a tradição do Itamarati ameaça ruir por terra, agora pela inépcia, pela incapacidade dos homens que atualmente governam esse país.”, contrapondo-a ao presente.

Explorando as marcas de temporalidade, cria-se uma oposição entre o *antes* e o *agora*, na qual o *agora* é tomado como uma desvirtuação do *antes*.

Articulam-se assim as coordenadas constitutivas do discurso. São elas: EU <=> TU – AQUI – AGORA. Podemos dizer, com isso, que todo discurso é marcado por um EU que se dirige a um TU, num determinado AQUI (lugar = topografia) e AGORA (tempo = cronografia) (MAINGUENEAU, 1997).

Ainda utilizando-nos da lupa que focaliza em nosso *corpus* a desqualificação do governo Jango. Apontamos um segundo fragmento retirado de outra entrevista realizada pelo programa Peço a Palavra, cujo convidado foi Antonio Pereira Magaldi, apresentado como presidente do Movimento Sindical Democrático e da Federação dos Empregados do Comércio.

Pergunta: Teve conhecimento da denúncia do Dep. Herbert Levy sobre a infiltração comunista nos sindicatos?

Resposta: Tive conhecimento de fato. A denúncia realmente foi grave. Mas é real, é certo que existe infiltração comunista no movimento sindical no Brasil.

(...) Infelizmente há o bafejo oficial, há realmente o amparo de nosso governo a esses elementos assalariados pelo Partido

Comunista; são os capachos de Moscou. (...) Estamos diante desta situação: apelar para o governo, não podemos. Sabemos que o governo atende mais o outro lado do que o lado de cá. (AN. Fundo AP50. cx. 51. Resumo taquigráfico do programa *Peço a palavra* exibido em 1º/11/1962)

Ao dividir a realidade brasileira em dois lados, o enunciador-entrevistado distingue esses pólos como sendo “o outro lado” e o “lado de cá”, inserindo-se em um deles e colocando o governo no lado oposto. O cenário de oposição “outro lado” X “lado de cá” é construído e compartilhado por todos afinal: “Estamos diante desta situação”. Ao utilizar-se do verbo na primeira pessoa do plural, o enunciador-entrevistado ‘compartilha’ com todos a situação vivenciada.

Passamos assim para uma segunda entrada em nosso material de análise, na qual privilegiaremos a demarcação de fronteiras, sejam elas espaciais ou não, presentes nesses cenários de embate.

O *corpus* selecionado faz parte de uma entrevista também realizada pelo programa *Peço a Palavra*, da qual participou o Sr. João de Scantimburgo. É importante ressaltar que o enunciador-entrevistador não apresenta em maiores detalhes a pessoa do entrevistado, porém acreditamos ser importante explicar que se trata de um renomado jornalista que, em sua carreira, chegou a dirigir os “Diários Associados” em São Paulo, empresa de Assis Chateaubriand, do qual faziam parte diversos jornais e revistas, além do “Correio Paulistano”. Somando-se a isso, João de Scantimburgo tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras em 1991.

A demarcação de fronteiras explicita-se desde o anúncio feito pelo enunciador-entrevistador da temática a ser abordada. Vejamos o fragmento:

Da opção entre o regime totalitarista da esquerda, que escraviza o homem do mundo oriental, e o regime democrático em que prospera livremente o homem do mundo ocidental.(AN. Fundo AP50. cx. 51. Resumo taquigráfico do programa *Peço a palavra* exibido em 13/09/1962)

Na citação acima, fica patente a utilização de marcos espaciais, expressos nos sintagmas “mundo oriental” e “mundo ocidental”. Além disso, podemos rapidamente identificar oposições como: “ori-ente” x “ocidente” que se desdobra em “escravidão” x “liberdade”.

Os relatos dos enunciadores do programa, entrevistador e entrevistado, (re)produzem, discursivamente, a bipolarização característica da Guerra Fria. Assim, os dois mundos em confronto vão sendo delineados passo a passo.

Em outro programa, percebemos um enunciador-entrevistado que se insere nas demarcações espaciais e ideológicas anunciadas pelo entrevistador:

(...) A opção pressupõe a liberdade do homem. Não pode haver opção sem direito de escolher, direito de reagir, de ser livre por excelência.

(...) É por isso que – nós todos que não somos comunistas, que não somos marxistas, não somos alienados do direito de reagir, do direito de recusar, ao passo que no regime comunista não há o direito de opção. Quem pensa pelo cidadão é o partido, que é o defensor – de uma doutrina e que a transforma em uma regra de fé. (AN. Fundo AP50. cx. 51. Resumo taquigráfico do programa *Peço a palavra* exibido em 13/09/1962)

Retomemos brevemente aqui a discussão de alteridade, pois é a partir do outro, ou ainda ‘do que eu não sou’, que eu construo a minha identidade. Recorrendo à utilização do pronome “nós”, o enunciador-entrevistado inscreve seus co-enunciadores, caracterizando-os também como “não comunistas”, “não marxistas” e “não alienados”. Por consequência, afastam-se assim dos que seriam, segundo eles, comunistas, marxistas e alienados, tendo assim o direito de optar e reagir.

O mundo oriental, supostamente marcado pela escravidão, pelo totalitarismo e pelo comunismo, apresenta-se em oposição ao mundo ocidental, no qual prosperariam a liberdade e a democracia.

Pergunta: V.S. tem viajado muito pelo mundo. Não poderia traçar um rápido paralelo entre o progresso dos países do mundo ocidental dentro da liberdade e o dos países do mundo oriental, sob a escravidão?

Resposta: (...) As duas Alemanhas bastariam para estabelecer a diferença entre os dois regimes: o de economia socialista e o de economia livre que é o da Alemanha Ocidental. (AN. Fundo AP50. cx. 51. Resumo taquigráfico do programa *Peço a palavra* exibido em 13/09/1962)

Reatualizando em sua pergunta as oposições “ocidente” x “ori-ente”, “liberdade” x “escravidão”, o entrevistador atribui um lugar de fala ao entrevistado, que é o de alguém que pode falar desses ‘dois mundos’, ou ainda, que tem autoridade para tal, como é possível perceber no fragmento: “V.S. tem viajado muito pelo mundo”. Ao responder, o entrevistado lança mão de outras oposições, quais se-

jam: “Alemanha Ocidental” x “Alemanha Oriental” e “economia socialista” x “economia livre”.

É interessante observar que o enunciador-entrevistado leva seus co-enunciadores a tomar “economia livre” como o oposto de “economia socialista”. Assim, “liberdade” acaba por se opor ao “socialismo”, algo anunciado já no início da entrevista e que vai sendo reafirmado ao longo da mesma, através de processos diversificados de produção de sentido.

Além de identificar “comunismo” e “mundo oriental” como sinônimos de “escravidão” e “falta de democracia”, era preciso também, sob o prisma dos anticomunistas, difundir a idéia de que essa ameaça estava próxima, como fica explícito no fragmento a seguir retirado da mesma entrevista:

O comunismo internacional é um movimento revolucionário que marcha para o mundo. Já dizia Lenine que o caminho da revolução vinha do Oriente para o Ocidente.

(...) Nós que estamos reunidos, que cremos na justiça, na liberdade, temos o dever de nos unirmos contra a ameaça totalitária, contra a ameaça comunista que ronda o Ocidente que se vê cada vez mais ameaçado. Basta dizer que no continente americano, a poucas milhas da costa de nossa Nação, há uma nação comunista, guiada por Moscou. Eles estão aqui no continente americano e podem ameaçar esta democracia tão frágil na qual vivemos. (AN. Fundo AP50. cx. 51. Resumo taquigráfico do programa *Peço a palavra* exibido em 13/09/1962)

O símbolo de autoridade entre os comunistas, Lênin – o chefe da Revolução Bolchevique – é assimilado pelo discurso anticomunista, como marcado pelo fragmento “Já dizia Lenine”, a fim de comprovar as idéias ipesianas de “bolchevização” do ocidente e, em especial, do Brasil. As palavras de Lênin, somadas ao exemplo de Cuba – “a poucas milhas da costa de nossa Nação, há uma nação comunista, guiada por Moscou” –, adequavam-se perfeitamente ao discurso anticomunista ipesiano que, em nossa hipótese, trabalhava na construção de um imaginário de “invasão comunista”.

No quadro que segue, apontamos os embates apreendidos nas análises dos resumos taquigráficos do programa *Peço a Palavra*:

Quadro 1

Pontos de vista em oposição / cenários de embate

Anticomunistas (não comunistas)	Comunistas
Nós	Eles
Ocidente	Oriente
Liberdade	Escravidão
Democracia	Totalitarismo
Não são alienados	Quem pensa pelo cidadão é o partido
Economia livre	Economia Socialista

Acreditamos que o esquema acima contribui para visualizar o investimento do discurso anticomunista ipesiano na construção e divulgação de cenários de embate, que colocavam cada cidadão brasileiro na arena, opondo comunistas e não-comunistas. Produz-se, com isso, a idéia de uma ‘neutralidade’ impossível; a idéia que cada

cidadão brasileiro teria que optar pela escravidão ou pela liberdade, pela democracia ou pelo totalitarismo. Em última instância, ou se adere à luta contra o “perigo vermelho”, ou se consente com a fragilização da democracia pelos regimes totalitários.

Considerações Finais

Ao adotar uma olhar enunciativo em nossas investigações, cremos que pudemos compreender melhor a complexidade que envolve os processos históricos. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipês) através do discurso anticomunista por ele produzido, venceu homens e mulheres de nosso país de que a única forma de assegurar a democracia e combater uma suposta invasão comunista, seria através da deposição de Goulart.

A chamada Revolução de 1964, nomenclatura utilizada pelos articuladores do golpe, pode ser percebida como um dos momentos históricos no qual fica mais latente a dimensão produtora da linguagem. Tal afirmativa consolida-se se partirmos da idéia de que em abril de 1964, quando tanques e armas tomaram as ruas, o discurso anticomunista já havia tomado corações e mentes, colocando cada cidadão brasileiro numa arena, a qual anticomunistas e comunistas enfrentavam-se não sobrando espaço para imparcialidades.

Refletir acerca da produção de determinadas cenografias que acabam por construir a identidade do outro, assume significativa relevância num momento em que na cidade do Rio de Janeiro, diversas produções jornalísticas e até mesmo acadêmicas procuram nos fazer crer que vivenciamos uma guerra particular. Como vimos, a lógica de uma guerra, seja contra o comunismo ou contra o tráfico, acaba por produzir inimigos, Outros, que são desumanizados e afastados, e por assim ser podem ser mortos, torturados ou “desaparecidos”.

Logo, se tomamos por base a idéia de que a linguagem não só reflete, mas também produz a realidade, não poderíamos assumir, uma postura de historiadora e analista do discurso que meramente busca analisar uma dada realidade. Ao contrário, devemos nos colocar como sujeitos históricos, pensando nossa ação cotidiana no mundo que vivemos e queremos.

Referências Bibliográficas:

- ASSIS, Denise de. *Propaganda e Cinema a Serviço do Golpe (1962-1964)*. Rio de Janeiro: Mauad / FAPERJ, 2001.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. de Claudia R. Castellanos Pfeiffer et alii Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n.19, jul / dez.1990. p. 25-42.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. a partir do francês de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da trad. por Fabiana Komesu. Rio de Janeiro: Contexto, 2004.
- DAHER, Del Carmen. Uma análise lingüístico-discursiva do pronunciamento de Getúlio Vargas aos trabalhadores em 1º de maio de 1938. *Matraga*, vol.14, n. 20. Rio de Janeiro, jan. / jul. 2007.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe*. Trad. Laboratório de Tradução da Faculdade de Letras da UFMG. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FLORES, Valdir do Nascimento & TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Cortez, 2005.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. de Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1997.
- _____. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Gênese dos Discursos*. Trad. de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MOTTA, Rodrigo Pato Sá. *Em guarda contra o “Perigo Vermelho”*: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2002.
- REZENDE, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil*: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- ROCHA, Décio & DEUSDARÁ, Bruno. *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso*: o lingüístico e seu entorno. *D.E.L.T.A.*, São Paulo. v. 22. n° 1. 2006. p.29-52.
- SAID, Edward. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

A TELEVISÃO NA IMPRENSA: UM OLHAR ENUNCIATIVO

Silmara Cristina Dela-Silva
Unicamp / Imes-Fafica

Resumo:

Este trabalho busca contribuir para a compreensão dos sentidos atribuídos à televisão na/pela imprensa brasileira em setembro de 1950, mês de inauguração da nova mídia no Brasil. O ponto de partida para a análise, que fundamenta-se nos conceitos da Semântica da Enunciação ou do Acontecimento, é o nome “televisão” em suas ocorrências em reportagem publicada pelo jornal *Correio Paulistano*, na véspera do início das transmissões de TV no país. A análise mobiliza conceitos como processo de reescrituração, cena enunciativa e designação, e pensa o texto jornalístico em sua relação com a exterioridade e as determinações enunciativo-discursivas a que está sujeito.

Palavras-Chave:

Semântica do Acontecimento; televisão; imprensa.

Compreender como a imprensa brasileira produz sentidos em seu dizer sobre a televisão, no momento de inauguração desta nova mídia no Brasil, é o objetivo deste trabalho, que se insere entre as pesquisas realizadas na área de Semântica da Enunciação ou do Acontecimento (Cf. GUIMARÃES, 2002; 2005).

A inauguração oficial da televisão no Brasil acontece em 18 de setembro de 1950, com o início das transmissões regulares da TV Tupi, de propriedade do grupo Diários e Emissoras Associados, primeiro conglomerado de comunicação do Brasil, ao reunir impressos, agência de notícia, emissoras de rádio e televisão (Cf. MORAIS,

1994; NETTO, 1998). Para a constituição do *corpus* de análise, foram observadas as edições do dia 17 de setembro de 1950, de três dos principais jornais em circulação no estado de São Paulo naquele momento: *O Estado de S. Paulo*, *Folha de São Paulo* e *Correio Paulistano*, na busca por material jornalístico que tratasse do início das transmissões de televisão.

A observação das edições dos três periódicos, às vésperas da inauguração da TV, aponta para a menção ao evento enquanto um acontecimento jornalístico apenas no jornal *Correio Paulistano*, publicação que se apresenta como “órgão do Partido Republicano” no Brasil (Cf. SOUZA, 1904). Desta forma, o material de análise deste trabalho é composto pelo texto jornalístico intitulado “Inauguração amanhã da televisão na difusora”, que anuncia a inauguração da TV no Brasil, publicado pelo *Correio Paulistano*, no dia que antecede a primeira transmissão oficial de televisão no país.

Nos demais jornais observados, a televisão é mencionada apenas em anúncios publicitários destinados à venda de receptores de TV, espaços comercializados pelos jornais e, por isso, não jornalísticos. Este silenciamento sobre a inauguração da nova mídia nos demais jornais possivelmente é uma forma de reação aos responsáveis pelo início das operações de televisão no país, o grupo Diários e Emissoras Associados, de propriedade do jornalista e empresário Assis Chateaubriand. O silenciamento nos demais jornais, no entanto, também produz sentidos e será considerado nas análises desenvolvidas, pois, como afirma Orlandi (2002: 12), “... todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica, com a discussão do conceito de texto sob uma visão semântico-enunciativa, o método empregado para análise e os principais conceitos mobilizados, como: cena enun-

ciativa, designação e processo de reescrituração. A segunda parte expõe a análise do material, sob a luz da teoria mobilizada, a partir dos recortes realizados no texto e que conduziram o percurso analítico.

Espera-se que a análise aqui desenvolvida traga contribuições para a compreensão do discurso sobre a televisão na imprensa brasileira, um dizer que participa da construção do lugar enunciativo da própria televisão no Brasil, a partir da década de 1950.

O texto e a Semântica da Enunciação

O texto, de acordo com a visão semântico-discursiva de Orlandi e Guimarães (1988: 23), apresenta-se “como uma unidade, dada sua relação com o discurso e sua inscrição em uma formação discursiva específica que se confronta com outras”. Apesar dessa aparência homogênea, a unidade textual “se constitui de um concerto polifônico” (ORLANDI; GUIMARÃES, 1988: 23), dada a sua composição heterogênea, a sua dispersão.

Esta concepção de texto enquanto unidade de dispersão resulta da junção de conhecimentos de dois campos do saber: a Análise de Discurso e a Semântica da Enunciação, na perspectiva teórica iniciada, respectivamente, por Pêcheux (1997) e Ducrot (1987), e desenvolvida no Brasil por Orlandi (1987; 1988; 1999; 2001; 2002) e Guimarães (1995; 2002; 2005). É neste sentido que será tomada a unidade textual, enquanto material de análise deste trabalho: como um conjunto de enunciados com princípio, meio e fim determinados, e que pressupõe o engajamento de um locutor para constituir um acontecimento.

Por acontecimento compreende-se, nesta perspectiva teórica, não simplesmente um evento físico, mas um evento de significação,

que se dá pela linguagem e possui temporalidade específica. Nos termos de Guimarães (2005: 11):

o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa a sua diferença. A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado (...) rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro. (GUIMARÃES, 2005: 11)

O acontecimento enunciativo instaura-se também por meio de unidades textuais, consideradas enquanto compostas por um ou mais enunciados, dispostos de um modo determinado. É esta visão de texto que permite a mobilização de bases teóricas usualmente empregadas em análises enunciativas, com o limite em frases, para a compreensão do funcionamento semântico-enunciativo de textos, como o analisado neste trabalho.

O texto deve ser considerado em sua relação com a exterioridade e com as determinações enunciativo-discursivas a que está sujeito, e o procedimento de análise compreende, assim, o olhar para o seu funcionamento e para as interpretações que o mesmo permite. Por funcionamento da unidade textual entende-se a textualidade, a verticalidade própria que transforma um conjunto de enunciados, e mesmo um enunciado, em um texto. Esta verticalidade se dá pelo procedimento de reescrituração, manifestado por meio de elementos como a repetição, a comutação, a subtração, a elipse, a expansão, a anáfora, a substituição, entre outros (Cf. GUIMARÃES, 2005).

É o processo de reescrituração que possibilita o funcionamento do texto ao produzir significações diferentes, mesmo quando reescreve um mesmo objeto na unidade textual. O efeito de significação distinta ocorre pelo dizer novamente algo já dito e que, por isso, resignifica. Resignifica porque o funcionamento da significação não se dá de forma referencial, mas se constrói na relação entre os elementos do texto.

Desta análise do funcionamento textual, é possível passar à consideração das interpretações possíveis, e pensar como o texto significa pela integração de palavras e enunciados, na sua relação com a exterioridade. Para a análise interpretativa, faz-se necessário estabelecer recortes no texto, que serão submetidos à consideração do analista. Os recortes, neste caso da análise textual com base enunciativa, mobilizam conceitos teóricos como espaço de enunciação, cena enunciativa e designação, descritos brevemente a seguir.

Na perspectiva de Guimarães (2005: 18), “os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante”. A cena enunciativa, por sua vez, “se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas lingüísticas” (GUIMARÃES, 2005: 23).

Pela cena enunciativa, torna-se possível identificar quem enuncia e para quem, uma vez que a enunciação é compreendida como um processo que envolve locutores e enunciadores. Na cena enunciativa são determinadas as posições de Locutor, locutor enquanto lugar social do dizer, enunciador, além de seus correspondentes teóricos alocutário e enunciatário. Locutor é “o lugar que se representa no próprio dizer como fonte deste dizer” e “para o Locutor se representar como origem do que se enuncia, é preciso que ele não

seja ele próprio, mas um lugar social de locutor” (GUIMARÃES, 2005: 24), o que promove a distinção entre a categoria Locutor e o locutor considerado enquanto um lugar social do dizer.

Além do Locutor, os lugares de dizer constituem os enunciadores, que “se apresentam sempre como a representação da inexistência dos lugares sociais do locutor” (GUIMARÃES, 2005: 26), e que podem ser lugares de um enunciador-individual, de um enunciador-coletivo, de um enunciador-genérico e de um enunciador-universal, de acordo com a representação de Locutor que mobilizam.

O enunciador se marca como individual quando a enunciação se sustenta pelo eu, como se fosse pela opinião de um Locutor em particular. Dentre as marcas de um enunciador-individual, destacam-se os verbos conjugados na primeira pessoa do singular. O enunciador-coletivo, por sua vez, enuncia em nome de um grupo determinado, expondo a opinião de uma coletividade. No caso dos enunciadores genérico e universal, o lugar do dizer apresenta-se sustentado pelo senso comum (genérico); e ancorado em uma verdade em qualquer condição, uma verdade inquestionável (universal).

Outro conceito significativo para o procedimento da análise textual aqui realizado é o de designação, compreendida como uma “relação lingüístico-histórica” pela qual a palavra significa na enunciação, e que é tomada em sua relação com nomear e com referir. Segundo Guimarães (2005: 28), “analisar a designação de uma palavra é ver como sua presença no texto constitui predicacões por sobre a segmentalidade do texto, e que produzem o sentido da designação”.

A relação entre designação e nomeação permite observar a “relação entre enunciações, entre acontecimentos de linguagem”, enquanto a relação entre designação e referência aponta para o processo pelo qual o nome é “relacionado pela textualidade com outros nomes

ali funcionando sob a aparência da substituíbilidade” (GUIMARÃES, 2005: 27).

Na análise sobre os sentidos dados à televisão na/pela imprensa brasileira, apresentada na próxima seção, os conceitos teóricos de cena enunciativa, com as figuras enunciativas que a compõem, designação e processo de reescrituração serão considerados para a observação dos textos a partir do método próprio para a análise textual, que contempla a observação de seu funcionamento e das interpretações que possibilita.

A televisão no jornal: uma análise

Na tentativa de compreender como a imprensa brasileira produz sentidos sobre a televisão, quando do início de suas operações no Brasil, esta seção apresenta a análise do texto jornalístico publicado pelo jornal *Correio Paulistano*, em 17 de setembro de 1950, que tem como tema a transmissão inaugural da TV no país, em 18 de setembro de 1950.

Para o desenvolvimento da análise, foram realizados recortes no material selecionado, após contato prévio com o *corpus*. O procedimento de recortar o texto para a realização da análise tem como objetivo a sua compreensão a partir dos detalhes que o constituem, procedimento teórico adotado por Guimarães (2005), com base em análises textuais como as desenvolvidas por Riffatterre (1984).

Desta forma, o texto jornalístico foi dividido em 10 seqüências textuais, analisado a partir do aparecimento do nome “televisão” no texto e de seus processos de reescrituração. Os processos de reescrituração observados encaminham para a visualização da cena enunciativa e da argumentação presente no texto, compreendida como um encaminhamento de sentidos.

O ponto inicial da análise é o nome “televisão”, em sua primeira ocorrência no título do texto jornalístico que, por sua vez, é precedido por “Rádio”, que funciona no texto como hiperônimo de “televisão”. Na linha fina (expressão que no meio jornalístico nomeia a frase que acompanha o título de uma notícia e/ou reportagem em jornalismo impresso), televisão é significada como um acontecimento da área do rádio no Brasil, como é possível observar no recorte (1):

(1) RÁDIO

Inauguração amanhã da televisão na Difusora

Detalhes técnicos e artísticos da Difusora TV – grande acontecimento na radiofonia brasileira – noticiários e peças de hoje

Os processos de reescrituração presentes no conjunto título e linha fina da notícia possibilitam identificar que o nome “televisão” é reescrito pela especificação “Difusora TV”. O nome “Difusora TV”, por sua vez, é reescrito por “grande acontecimento da radiofonia brasileira”.

A análise destes primeiros procedimentos de reescrituração no texto aponta para o início da produção de sentido na ambigüidade para “televisão” e “Difusora TV”. O foco do texto jornalístico começa a passar por um deslocamento, com a transição de seu enfoque na “televisão” de forma geral para a emissora nomeada “Difusora TV”, de propriedade de um grupo empresarial em particular.

O conjunto inicial do texto jornalístico também apresenta “televisão” como pertencente ao domínio semântico do “rádio”, pelo emprego deste nome como hiperônimo no início da matéria. Com este gesto de nomeação de um espaço do jornal como destinado a um

determinado dizer, no caso, ao dizer sobre o rádio, o texto jornalístico analisado passa a pertencer como um todo a este campo do saber. Como afirma Guimarães (2005: 70), ao analisar a designação “cidade” em material jornalístico,

nesta medida a matéria é tomada por uma tipologia (...) pré-existente, e que dirige o processo de produzir as matérias. Podemos dizer que deste ponto de vista, há aqui um locutor-editor que nomeia a seção e inclui nela a matéria. Nesta cena enunciativa, o texto em questão se dá num acontecimento que recorta um memorável específico... (GUIMARÃES, 2005: 70)

Ao ser determinada por “rádio”, passando a integrar o seu domínio semântico, a televisão enquanto nome atribuído ao novo serviço de comunicação a ser inaugurado no Brasil traz consigo um memorável do rádio e que constituirá o seu processo de significação na imprensa brasileira. Nomeia-se “televisão” um novo produto da radiofonia nacional, mais um elemento do que, na memória brasileira, constitui o mundo do rádio no Brasil.

Ao mesmo tempo em que é apresentada a partir do memorável do rádio, “televisão” constitui o seu domínio semântico ao ser determinada por “Difusora TV”, nome da emissora a ser inaugurada e que, por sua vez, também reafirma o pertencimento à categoria “rádio”, ao ser reescrita por “grande acontecimento na radiofonia brasileira”. No início da matéria, no recorte (2), “televisão” é reescrita por um processo de acréscimo de informações por “primeira emissora de televisão do continente latino” e a sua inauguração, por “cerimônia inaugural”, resultado de uma elipse do nome “televisão”, no início do texto:

(2) Aguardada com grande expectativa há muito tempo, finalmente amanhã será inaugurada, oficialmente, a televisão em São Paulo, no Brasil, na América do Sul. Realmente, é a primeira emissora de televisão do continente latino e isso se deve às emissoras “associadas” de São Paulo que se anteciparam às coirmãs do Rio de Janeiro. A cerimônia inaugural está marcada para as 17 horas e o primeiro programa televisionado será transmitido às 21 horas, como um “show”.

No recorte (2), a elipse do nome “televisão”, na reescritura de “inauguração da Difusora TV” por “cerimônia inaugural” determina a programação da emissora a ser inaugurada, com a expressão “primeiro programa televisionado” sendo reescrita por “como um ‘show’”, por analogia/comparação. O emprego da analogia aciona um novo memorável para a televisão, o dos shows com apresentação dos artistas da época, promovidos pelas emissoras de rádio naquele momento.

O pertencimento de televisão ao tema rádio é reafirmado no recorte (3) pela reescritura da inauguração da televisão por “grande acontecimento da radiofonia nacional”, “marco de uma nova era no mundo do rádio do Brasil” e que “contribui para que acompanhemos bem de perto os países mais adiantados do mundo no setor de radiofonia”:

(3) Deverão estar presentes altas autoridades civis, eclesiásticas e militares. Trata-se de um grande acontecimento da radiofonia nacional, marcando uma nova era no mundo do rádio do Brasil, contribuindo, assim, para que

acompanhemos bem de perto os países mais adiantados do mundo nesse setor.

O recorte (3) reafirma que televisão pertence ao “mundo do rádio do Brasil”, por um processo de reescritura sustentado pela argumentação presente no texto e na cena enunciativa que o mesmo apresenta. Quanto à argumentação, compreendida como um direcionamento dos sentidos, o recorte (3) pode ser parafraseado da seguinte forma:

A: Altas autoridades civis, eclesiásticas e militares deverão estar presentes PORQUE

B: trata-se de um grande acontecimento da radiofonia nacional JÁ QUE

C: marca uma nova era no mundo do rádio do Brasil

Na seqüência do enunciado, um novo operador argumentativo, o “assim”, aponta ainda uma nova direção para os sentidos, ao encaminhar o excerto para a conclusão de que a inauguração da televisão coloca o Brasil entre os países mais adiantados do mundo neste setor. Por um processo de paráfrase, tem-se:

B: trata-se de um grande acontecimento da radiofonia nacional JÁ QUE

C: Marca uma nova era no mundo do rádio do Brasil ASSIM

D: contribui para que acompanhemos bem de perto os países mais adiantados do mundo neste setor

A observação dos argumentos aponta para o encaminhamento mais forte na direção do progresso do Brasil em relação a outras possibilidades postas, como o ser “a televisão em São Paulo, no Bra-

sil, na América do Sul” e “a primeira emissora de televisão do continente latino”, argumentos também expressos no texto [recorte (2)].

Quanto à cena enunciativa, a conclusão D, ao ser expressa com a presença de um verbo conjugado na primeira pessoa do plural (“acompanhemos”), permite a diferenciação entre os lugares de locutores presentes no texto jornalístico. O verbo na primeira pessoa do plural marca a presença de um locutor que enuncia em nome do país – o Brasil – por meio da sua inserção entre os brasileiros, como “um de nós”. “Acompanhemos” enquanto paulistas, brasileiros e moradores do continente sul americano, considerando-se o processo de enumeração empregado no texto jornalístico, no recorte (2), que localiza a inauguração da TV.

A observação do processo argumentativo e da cena enunciativa aponta, assim, para a reescritura de “televisão” e de sua inauguração por “grande acontecimento da radiofonia nacional”, “marco de uma nova era no mundo do rádio do Brasil” e “contribuição para que o país acompanhe bem de perto os países mais desenvolvidos do mundo neste setor” por meio da mobilização de um locutor-jornalista, que se desdobra em locutor-brasileiro ao enunciar em nome do povo brasileiro, e que direciona o sentido de televisão para a grandeza do acontecimento de sua inauguração.

A análise dos três primeiros recortes quanto ao processo de reescritura de “televisão” permite observar o início de um processo polissêmico para o nome “televisão”. “Televisão” refere-se a uma variedade do rádio, e a “sua inauguração”, a um grande acontecimento, já que marca uma nova era o mundo do rádio, e coloca o país entre os mais adiantados do mundo no setor de telecomunicações. Ao ser reescrita por “Difusora TV”, no entanto, a “televisão” é especificada e o sentido produzido é atribuído à emissora Difusora TV em particular. A emissora é, desta forma, especificada como aquela que

colocará o Brasil entre os países mais adiantados do mundo no setor de radiofonia.

O processo de significação do nome “televisão” no acontecimento enunciativo aqui analisado tem continuidade com a inserção de um novo locutor na cena enunciativa: o locutor-engenheiro, diretor técnico da Difusora TV. Fonte entrevistada pelo locutor-jornalista, o locutor-engenheiro autorizado pelo lugar social de diretor técnico da “televisão ‘associadas’”, é apresentado na matéria como uma autoridade no assunto rádio/televisão, em quem o locutor-jornalista se apóia para dar continuidade ao seu dizer sobre a inauguração da TV no Brasil. O lugar do locutor-engenheiro é especificado no dizer do jornalista, como mostra o recorte (4):

(4) Recorremos a dados do engenheiro, Alderighi, diretor técnico da televisão “associadas”. Num estúdio completo, equipado com cabine especial, escolhem os engenheiros a melhor vista para a tomada de cameras às irradiações. Em geral, existem três cameras focalizando o mesmo cenário em diferentes angulos. Um engenheiro, colocado em uma mesa, escolhe a melhor vista dentre as três cameras, fazendo a transmissão das imagens por intermédio de monitores, lançando-as ao ar por “link” que liga o estúdio ao transmissor e para essa manobra recorre a chaves especiais. Existe um quadro que mostra qual das três cameras está irradiando. Existem três cabines, uma para o diretor de programação, outra para o diretor de som e a terceira para o publico assistir de fora, no caso, de unidades volantes para irradiação de futebol,

comício, reuniões públicas, lutas de box, etc.

No recorte (4), o locutor-jornalista passa à descrição dos elementos necessários às transmissões da televisão, mas, para isso, a firma recorrer a dados fornecidos pelo engenheiro, diretor técnico não de televisão, de forma geral, mas da “televisão ‘associadas’”, que reescreve “Difusora TV”. “Televisão ‘associadas’”, por sua vez, é determinada, pelo processo de enumeração, por uma série de elementos necessários para o funcionamento da televisão.

O locutor-jornalista coloca em cena a voz do locutor-engenheiro diretor da emissora de TV a ser inaugurada, primeiramente em discurso indireto, ao ampliar o domínio semântico do nome “televisão” por meio da enumeração de suas especificações técnicas. Posteriormente, o locutor-engenheiro da emissora retorna à cena enunciativa por meio do discurso direto. O recorte (5) apresenta novos elementos que compõem a “televisão”, como “carpintaria”, “pintura de cenários”, “montagens”, “desenhistas” e “vestuário”:

(5) Para a televisão são necessários serviços e seções como as de teatro, com carpintaria, pintura de cenários, montagens, desenhistas, “maquilage”, vestuário, eletricidade, etc. O estúdio tem que ser construído de forma a não deixar passar qualquer ruído, sendo, assim, munido de isolamento perfeito.

Os novos elementos necessários para o funcionamento da televisão, que determinam “televisão”, são classificados pelo locutor-jornalista como “serviços e seções como as de teatro”, o que aciona um novo memorável para a televisão, o teatro com os seus produtos e serviços. Ainda pelo processo de enumeração, a “televisão” é determinada, no dizer do locutor-jornalista, por um estúdio completo, com

isolamento acústico perfeito. Este processo tem continuidade no recorte (6), ainda apresentado como um dizer do locutor-jornalista que se pauta, no entanto, em informações concedidas pelo locutor-engenheiro:

(6) No início, a luz constituía um verdadeiro martírio na televisão; hoje, porém, com válvulas especiais para a tomada de vista e ar condicionado, o local das cenas televisionadas já é suportável e mesmo agradável. Uma transmissão normal exige, quando com três câmeras, no mínimo 14 técnicos. Um programa de uma hora custa no mínimo oito horas de ensaio, tornando-se, assim, muito dispendiosa a transmissão.

Pelo mesmo processo de enumeração, que constitui o sentido do que é “televisão” por meio de suas especificações técnicas, o locutor-jornalista reescreve “televisão” por “transmissão normal”, que, por sua vez, determina a existência de equipamentos e procedimentos específicos, que tornam a transmissão “dispendiosa”. Enquanto uma nova tecnologia, a televisão é determinada por novos requisitos técnicos e mão-de-obra adequada, exigências atendidas pela emissora a ser inaugurada no país.

Por um processo argumentativo específico, “televisão” é reescrita no primeiro enunciado do recorte (6) como “local das cenas televisionadas”, que, ao contar com “válvulas especiais para tomada de vista” e “ar condicionado”, passa a ser um local “suportável e mesmo agradável”.

Neste ponto da análise, faz-se necessário observar novamente o processo argumentativo, que opõe um passado (“no início, a luz constituía um verdadeiro martírio na televisão”) ao presente da inau-

guração da TV em São Paulo (“hoje o local das cenas já é suportável e mesmo agradável”), em razão da tecnologia disponível na televisão, como as válvulas especiais e o ar condicionado. Por um processo de paráfrase, é possível compreender que:

A: No início, a luz constituía um verdadeiro martírio na televisão PORÉM

B: hoje o local das cenas já é suportável e mesmo agradável PORQUE

C: encontram-se disponíveis válvulas especiais e ar condicionado.

As especificações técnicas que determinam “televisão” nos recortes (4), (5) e (6) referem-se à televisão especificada enquanto “televisão ‘associadas’” ou “Difusora TV”. Desta forma, a argumentação acima, que opõe passado a presente, direciona para o sentido de que há uma relação entre o fato de se haver um local até mesmo agradável para as transmissões televisivas e os altos investimentos empreendidos pelos Diários e Emissoras Associados, responsáveis pela televisão no Brasil.

A argumentação estabelece um vínculo entre o momento em que a TV é inaugurada no país e este tempo presente, em que a televisão é predicada como tecnologicamente melhor. O locutor-jornalista, sustentado pelo discurso indireto do diretor técnico da “televisão ‘associadas’”, determina em seu dizer os sentidos técnicos e descritivos de televisão, e direciona a argumentação para os benefícios trazidos pela inauguração no Brasil, como o investimento para tornar o local das cenas “suportável e mesmo agradável”.

A locução da notícia, que permanecia centrada nos lugares de locutor-editor, locutor-jornalista que coloca em cena um locutor-brasileiro, e locutor-jornalista que faz falar a voz de um locutor-

engenheiro da emissora de TV em particular, por meio do discurso indireto, passa, de fato, ao lugar de locutor-engenheiro da Difusora TV no recorte (7):

(7) São textuais as seguintes declarações do citado engenheiro:

- “Para os que desejam algum dado sobre as “standards” adotados pela comissão técnica de radio, para a cidade de São Paulo, podemos adiantar o seguinte:

Discriminação – 525 linhas; 60 quadros e 30 imagens por segundo: - canal internacional numero 3. Como é sabido, convencionou-se adotar 12 canais na faixa de televisão e a cada canal corresponde uma faixa de frequência de 6 megaciclos. O canal numero 3 de nossa estação é constituído de 6 megaciclos que se acham entre 60 e 66 Mc. O tipo de produção é negativa. O som é transmitido com frequência modulada e situado na parte mais alta da faixa correspondente ao canal 3, isto é, 65,5 e 66 Mc. A frequência dos “links” que ligarão o “studio” ao transmissor e a unidade movel ao “studio” será de 7.000 Mc aproximadamente ou um comprimento de onda de pouco mais de 4 centímetros, usando as chamadas valvulas de cavidade, que se empregam em frequencias altas”.

O dizer do locutor-engenheiro por meio do discurso direto no recorte (7) apresenta novas determinações para o nome “televisão” também pelo emprego da enumeração no processo de reescrituração. Observa-se, no entanto, que os elementos que determinam “televisão”, neste caso, as especificações técnicas, são apresentados não

mais ao leitor comum, alocutário do dizer do locutor-jornalista, mas a um alocutário particularizado, “a quem interessa conhecer os *standards* adotados para o funcionamento da televisão no Brasil”.

No entanto, o memorável do rádio continua a ser acionado para determinar a significação de “televisão”, uma vez que o dizer do locutor-engenheiro é de que tais padrões elencados são “adotados pela comissão técnica de rádio”, como enuncia no início do recorte (7). No dizer do locutor-engenheiro da Difusora TV, a televisão, na cidade de São Paulo, é determinada pelas especificações em destaque no recorte (7), sustentadas por um discurso técnico-tecnológico.

Ainda pelo processo de enumeração de seus componentes, o engenheiro da “televisão ‘associadas’”, do lugar de locutor, apresenta os equipamentos da PRF-3 TV, uma nova reescrituração que especifica a televisão dos Diários e Emissoras Associados, como se observa pelo emprego de intertítulo no recorte (8):

(8) Equipamentos da PRF-3 TV

“Nossa estação está equipada com dois projetores para filmes de 16 mm, pois é tendência moderna filmar os grandes acontecimentos, assim como jornais diários com as atualidades e depois projeta-los no aparelho de televisão para que sejam irradiados. Além dessa facilidade, cenas estáticas, quadros fixos, vistas, fotografias, etc podem ser irradiados em televisão por meio de “slides” ou lanternas mágicas, usando-se para isso um aparelho especial que projeta no monoscópio.”

No início do texto que compõe o recorte (8), o direcionamento argumentativo pra a modernidade do empreendimento, que havia sido sustentado pelo locutor-jornalista no recorte (6), é legitimado

pelo dizer do locutor-engenheiro da Difusora TV, que reescreve o nome “televisão” pela especificação “nossa estação” e afirma que a mesma está equipada de forma a atender às tendências mais modernas, como pode ser parafraseado abaixo:

A: A televisão “associadas” está equipada com dois projetores para filmes de 16mm, POIS

B: é tendência moderna filmar os grandes acontecimentos, assim como jornais diários com atualidades e depois projetá-los PARA QUE

C: sejam irradiados

O argumento da modernidade é sustentado ainda pelo locutor-engenheiro da Difusora TV no recorte (9), que relata a instalação da antena para as transmissões e a qualidade e procedência dos equipamentos. O dizer do locutor do lugar de engenheiro da emissora novamente especifica e particulariza a Difusora TV, ao mesmo tempo em que a compara à televisão já em funcionamento nos Estados Unidos, um dos países que contavam com as transmissões havia mais tempo:

(9) A instalação executada no estúdio mais alto da América do Sul, na rua João Bricola, 24 (Banco do Estado de São Paulo), apresentou uma série de dificuldades sendo a maior, certamente, a da elevação e fixação da antena no topo da torre do referido edifício. A firma “Estruturas de madeira Ltda”, dirigida pelo engenheiro Hauff, encarregou-se dessa tarefa, que não foi fácil nem barata. A instalação do aparelhamento esteve a cargo da firma RCA Victor S.A., construtora do

transmissor assim como da grande maioria dos transmissores americanos, inclusive o da NBC. O nosso transmissor, como o da NBC, é de 5 KW porém, a energia irradiada será de 20 KW, em consequencias do ganho da antena “triplexer” RCA”.

A presença do locutor-engenheiro da emissora em particular é destacada pela afirmação do locutor-jornalista, que explicita a substituição do discurso indireto pelo discurso direto do lugar de engenheiro, no início do recorte (7), e também pela presença das aspas no enunciados. As aspas marcam uma descontinuidade no discurso, uma ruptura do dizer do locutor-jornalista para o do locutor-engenheiro, e produzem um efeito de objetividade, sempre pretendido pelo jornalismo (Cf. AUTHIER-REVUZ, 1998).

O locutor-engenheiro enuncia, entretanto, do lugar de engenheiro integrante dos Diários e Emissoras Associados. O dizer do grupo é projetado pelo engenheiro com o emprego de primeira pessoa do plural, em enunciados como os presentes no recorte (8), iniciado pelo pronome possessivo “nossa”, após o emprego do intertítulo “Equipamentos do PRF-3 TV”, que determina, por sua função, as características de TV enumeradas nos recortes (8) e (9).

O mesmo recurso é empregado em enunciado ao final do recorte (9), quando o engenheiro da estação televisiva, do lugar de locutor, qualifica o transmissor utilizado pela emissora por meio do emprego do pronome possessivo “nosso”, em “... o nosso transmissor, como o da NBC...”. Também no recorte (7), ao iniciar o seu dizer sobre a televisão, o locutor-engenheiro da emissora utiliza a locução verbal “podemos adiantar”; mais adiante, ao especificar as características da emissora de televisão a ser inaugurada, pelo processo de enumeração de suas características, como mostrado anteriormente, reescreve a emissora por “nossa estação”.

Desta forma, o texto jornalístico em questão produz um efeito de objetividade pelo discurso técnico ao apresentar a inauguração da televisão com as declarações textuais do engenheiro, um profissional da área. O locutor-engenheiro, no entanto, do seu lugar de dizer, serve-se da autoridade que lhe foi conferida para reescrever “televisão” por “Difusora TV”, e direcionar os sentidos para a importância do grupo Diários e Emissoras Associados neste processo.

Tal direcionamento evidencia-se pelo emprego da primeira pessoa do plural, utilizada pelo locutor-jornalista ao projetar-se como locutor-brasileiro e ocupar um lugar de dizer de representante do país [recorte (3)]. Os novos usos do “nós” pelo locutor-engenheiro da Difusora TV deslocam esse lugar de dizer de um “nós = país” para um “nós” enquanto “Diários e Emissoras Associados”. Tal deslocamento no emprego da primeira pessoa do plural orienta para o sentido de que a conquista do grupo é a conquista de todo o país e, da mesma forma, que a conquista do país é possibilitada pelo grupo.

No recorte (10), último parágrafo do texto jornalístico, o lugar de locutor é reassumido pelo locutor-jornalista, com o emprego predominante dos verbos na voz passiva:

(10) Foi escolhida para madrinha da Difusora TV a poetisa Rosalina Coelho Lisboa Larragoiti. Ao ser iniciado o primeiro “show” oficial da televisão “associada”, será cantado um hino especialmente composto pelo poeta Guilherme de Almeida, com musica do maestro Marcelo Tupinambá. Ansiosamente, aguarda o publico a inauguração da “Difusora TV”. (EDU)

Embora a retomada dos verbos impessoais produza um efeito de neutralidade, pelo processo de reescrituração de televisão é possível

observar que “Difusora TV”, uma especificação de televisão, como aponta a análise aqui realizada, é reescrita por “televisão ‘associada’”, uma qualificação que indica o grupo a que pertence.

A importância da inauguração e, conseqüentemente, da televisão, é ressaltada pelo emprego do advérbio de modo “ansiosamente”, pelo locutor-jornalista, e que qualifica o modo como o público aguardaria a inauguração do dia seguinte. A descrição aponta para a projeção do locutor-jornalista para a condição de representante de uma coletividade, no caso o público do estado de São Paulo, que supostamente teria acesso à transmissão de TV no dia seguinte e, por extensão, o povo brasileiro.

O procedimento de análise, desenvolvido com base nas reescrituras do nome “televisão” no texto jornalístico considerado, sustentadas por uma cena enunciativa específica e pelas argumentações identificadas, aponta para a polissemia como característica da televisão, no processo de significação quando da sua chegada ao Brasil, em setembro de 1950. O nome “televisão”, determinado de forma predominante pelo memorável rádio, reescreve tanto a nova tecnologia em radiodifusão disponibilizada ao país, como a emissora a ser inaugurada, uma emissora de televisão em particular.

Considerada a relação da designação com os processos de nomear e referir (Cf. GUIMARÃES, 2002; 2005), “televisão”, no texto jornalístico analisado, nomeia o meio de comunicação derivado do rádio e o processo técnico de transmissão de imagens via receptores; e se refere à emissora particular Difusora TV, dos Diários e Emissoras Associados, grupo responsável pela sua inauguração.

Por esta relação diferenciada entre o que a televisão nomeia e a que ela se refere, pode-se compreender também o silenciamento dos demais jornais em circulação na imprensa paulista sobre o fato, à época da inauguração da primeira emissora de TV. O silêncio aponta

a reação da imprensa ao que se refere televisão no país, à televisão como um empreendimento particular dos Diários e Emissoras Associados, e não necessariamente ao que nomeia televisão. A designação “televisão”, desta forma, coloca em relação díspar o nome e o a que ele se refere.

A relação entre nomear e referir-se a é expressa no texto analisado não apenas nas reescrituras de televisão por “Difusora TV” e “televisão ‘associadas’”, por exemplo, ou na enumeração dos aspectos técnicos da emissora em particular para a discriminação dos padrões técnicos necessários à televisão. Também o processo argumentativo realiza a associação direta entre o nome “televisão”, a nova tecnologia, e a referência à “Difusora TV” ou “PRF-3”.

O alto investimento em tecnologias, realizado pelo grupo de comunicação em particular, resulta na colocação do país entre os que se destacam no mundo neste setor de radiodifusão; tais investimento se materializam em equipamentos capazes de assegurar a criação de um ambiente mais agradável às transmissões televisivas do presente brasileiro, se comparadas às de um passado inexistente no país.

O argumento da modernidade sustentado em um discurso desenvolvimentista e técnico-tecnológico perpassa o texto e reescreve “televisão” por suas especificações técnicas, na voz de um engenheiro da emissora em particular que ocupa um lugar de locutor no texto jornalístico, tendo o seu dizer legitimado; e pela presença de um “nós”, que ora se refere ao país com o seu povo, e ora ao grupo Diários e Emissoras Associados, proprietário da Difusora TV.

Considerações finais: os sentidos de televisão

As análises desenvolvidas neste trabalho, que visam à compreensão dos sentidos atribuídos à televisão na/pela imprensa brasileira quando da inauguração da nova mídia no Brasil, apontam para a

polissemia do nome “televisão”, em seus processos de reescrituração. Como afirma Guimarães (2005: 69), “a reescrituração, ao mostrar-se como dizendo o mesmo, diz outra coisa, e esta outra coisa passa a fazer parte da designação do nome reescriturado”.

A análise do processo de reescrituração de “televisão” no texto jornalístico apresenta o nome como pertencente ao “mundo do rádio”, ao posicionar o texto de sua inauguração no Brasil em um espaço nomeado “Rádio”. O memorável do rádio também é acionado por reescrituras de “televisão” como “grande acontecimento da radiofonia brasileira/nacional”, ou pela reescritura da inauguração da TV por “marco do mundo do rádio do Brasil”. O memorável do teatro também constitui a designação “televisão”, que ao ser especificada por suas características é comparada ao mesmo.

No texto jornalístico, “televisão”, embora nomeie a tecnologia de transmissão de imagens por meio de um receptor, processo descrito tecnicamente no texto, refere-se a uma emissora de TV em particular, a “Difusora TV”, também reescrita por “televisão ‘associada’”. A disparidade entre nomear e referir na designação analisada aponta para a causa do silenciamento de outros jornais de grande circulação no estado e no país na década de 1950, e que não noticiam a inauguração, como o faz o jornal *Correio Paulistano*.

A inauguração da TV, com o emprego de tecnologias até o momento restritas a poucos países e a necessidade de investimentos, vão ao encontro do anseio do empresariado brasileiro de inserir o país entre as nações consideradas desenvolvidas economicamente, por meio da abertura econômica do país ao capital estrangeiro. Esta concepção era defendida pelos membros do Partido Republicano, proprietário do jornal *Correio Paulistano*. Assim, embora não seja um periódico pertencente ao grupo Diários e Emissoras Associados, o jornal abre espaço para o dizer sobre a televisão.

O mesmo não ocorre com os jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de São Paulo*, também observados para a composição do *corpus* de análise. Estas publicações restringem o dizer sobre a televisão ao âmbito publicitário, com a publicação de propagandas de empresas responsáveis pela venda de receptores de TV, em um espaço comercial.

O processo de reescrituração do nome televisão no jornal *Correio Paulistano*, que atribui múltiplos sentidos à TV, é sustentado pela cena enunciativa presente no texto analisado, em que o lugar de locutor, embora apresentado sob a responsabilidade de um jornalista, identificado pelas iniciais EDU, inscritas ao final da matéria, é ocupado por mais de um locutor.

Inicialmente, a locução se dá por um locutor-editor, que inscreve o texto em uma seção do jornal destinado ao dizer sobre o rádio. Posteriormente, o lugar de locutor é assumido pelo locutor-jornalista, que em dois momentos projeta para si a condição de representante da coletividade brasileira e/ou paulista, ao empregar uma forma verbal na primeira pessoa do plural e um advérbio de modo que qualifica a espera do público pela televisão.

O lugar de locutor é ocupado ainda pelo locutor-engenheiro da emissora de televisão a ser inaugurada, que emprega a primeira pessoa do plural em expressões como “nossa estação” e “nosso equipamento”, ao referir-se, no entanto, não mais ao público, e sim ao grupo responsável pela inauguração da TV – projetando o dizer da empresa. Além disso, o locutor-jornalista também enuncia sustentado pelo dizer do lugar do engenheiro da empresa, por meio do discurso indireto, ao atribuir as especificações com as quais descreve a televisão em sua operação e em seu funcionamento ao profissional.

A observação da cena enunciativa aponta para a argumentação presente no texto jornalístico, embora a prática do jornalismo busque

o distanciamento dos fatos e a enunciação de forma referencial. O intercâmbio dos lugares de locução do texto promove o direcionamento do sentido de forma a ressaltar os altos investimentos realizados pela emissora e o grupo que a mantém, com o direcionamento para o sentido de que o grupo seria responsável por inserir o país entre os mais desenvolvidos do mundo no setor de radiofonia com a sua ação.

Trata-se do argumento da modernidade voltado ao desenvolvimento do país, favorecido pela alternância também do emprego da primeira pessoa do plural pelo locutor-engenheiro da empresa de TV e pelo locutor-jornalista, que se referem tanto ao povo brasileiro enquanto coletividade e público da televisão, como ao grupo responsável pela inauguração e operação dos novos equipamentos.

A televisão é inaugurada no Brasil como o empreendimento de um grupo específico, por isso pode ser reescrita por “Difusora TV”, “televisão ‘associada’” e tomada como “nossa” pelo engenheiro do grupo de comunicação, ao assumir o lugar de locutor; ao mesmo tempo, um locutor-jornalista também a toma como “nossa”, como brasileira, ao evidenciar o avanço tecnológico representado pela mesma em termos de desenvolvimento do país, por meio da projeção de si mesmo como locutor-brasileiro.

A análise permite afirmar que a designação “televisão” funciona no texto analisado de forma instável, ao designar simultaneamente a nova tecnologia, responsável pela modernidade que trará o desenvolvimento ao país, e um empreendimento privado, de responsabilidade de um grupo específico, e por isso inicialmente silenciado no âmbito jornalístico pela imprensa em geral.

Referências Bibliográficas:

- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*. As não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes, 1995.
- MORAIS, F. *Chatô*. O rei do Brasil, a vida de Assis Chateaubriand. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- NETTO, A. *O império de papel*. Os bastidores do O Cruzeiro. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2002.
- _____. *Discurso e texto*. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E.P.; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão. Uma questão do texto e do sujeito. *Cadernos PUC*, n. 31. São Paulo: Educ, 1988.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). (1969) In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- RIFFATTERRE, M. *A produção do texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- SOUZA, J.A. *Memória histórica sobre o Correio Paulistano*. São Paulo: Typ Rosenhain & Meyer: 1904.

A ISOTOPIA COMO GRADE DE LEITURA: O PONTO DE VISTA DO LEITOR

Vania L. R. Dutra
UERJ / UFF

Introdução

A leitura faz parte de nosso cotidiano. É uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere em um contexto social.

A leitura vai além da capacidade de decodificação do sistema de escrita – alfabetização *stricto sensu*. Mais que isso, ela produz sentidos para o texto lido, promovendo novos saberes no encontro texto/leitor e habilitando o leitor para participar ativamente das práticas sociais letradas – alfabetização *lato sensu* ou letramento.

Nosso foco aqui é o texto escrito e a leitura que dele se faz nas aulas de Língua Portuguesa. A compreensão dos textos pelos alunos é a principal meta do ensino da leitura.

A questão é que compreender um texto não é somente a (re)construção de um todo coerente, resultado da unificação e do inter-relacionamento dos dados coletados na leitura. Mais que isso, compreender um texto é ser capaz de produzir inferências, de perceber os subentendidos, os “não ditos”, é ser capaz de “ler nas entrelinhas”. Compreender uma narrativa, por exemplo, é mais do que ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, onde, como e por quê. É, para além disso, ser capaz de associar elementos diversos – os que estão presentes no texto e os que fazem parte do conhecimento de mundo do leitor – para perceber informações ou inter-relações entre informações não explicitadas no texto.

A leitura desvela a rede de sentidos que o texto oferece ao leitor. O texto remete a idéias, valores, crenças, ideologias, sentimentos e emoções suscitados pela “trilha” marcada na materialidade do texto,

que vai guiando o leitor na construção de seu(s) sentido(s). O leitor, seja ele iniciante ou experiente, encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com conhecimentos que tem sobre o autor, sobre outros textos, sobre a língua, sobre o mundo, que se entrecruza com suas histórias de leituras e suas experiências de vida.

Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente com a alfabetização *stricto sensu*, é preciso exercitá-la e ampliá-la com atividades de leitura orientadas. Lê-se, consciente ou inconscientemente, recorrendo a diferentes estratégias. E cabe a escola facilitar essa descoberta pelo aluno.

Semiologia do texto

Para a construção do sentido, a leitura mobiliza, no tratamento do texto, todos os conhecimentos do leitor sobre a língua e sobre o mundo. É uma atividade complexa que se desenrola em diversos níveis.

Os textos podem circular em diferentes suportes, podem-se apresentar com diferentes silhuetas, podem ser ilustrados ou não. A inserção do texto em um documento e sua diagramação são sempre significativas. A construção do sentido, então, depende, também, das relações tecidas entre a constituição lingüística do texto e sua diagramação. Ou seja, entre os signos verbais e os não verbais que se combinam na folha de papel e que se oferecem aos olhos do leitor, compondo a plasticidade da superfície textual. Entendemos que a plasticidade textual é referência de iconicidade e que, por isso, pode funcionar como base para a condução do leitor à construção do sentido do texto.

Segundo Simões (1994), plasticidade é a propriedade da matéria de adquirir formas

sensíveis por efeito de uma força exterior, a partir do que a imagem pode ser gravada na mente do observador mesmo em ausência. (SIMÕES & DUTRA, 2004b: 96)

Buscando apoio teórico na Semiótica Lingüística, baseamos nossa análise na busca da iconicidade como guia para as leituras possíveis de um mesmo texto. Para tanto, recorreremos à iconicidade isotópica, que funciona como trilha temática para a formação de sentido (Cf. SIMÕES & DUTRA, 2005).

A iconicidade isotópica é responsável pela construção das isotopias (Greimas *apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004: 292):

Para Greimas e a maioria dos teóricos, a isotopia define os mecanismos reguladores que contribuem para fazer de um enunciado ou de um texto “uma totalidade de significação” (GREIMAS, 1966: 53). Ela resulta, antes de mais nada, da “iteratividade, ao longo de uma cadeia sintagmática, de classemas [traços semânticos contextuais] que asseguram ao discurso sua homogeneidade” (GREIMAS E COURTÉS, 1979: 197). (...) “Do ponto de vista do enunciatário, a isotopia constitui uma grade de leitura que torna homogênea a superfície do texto, já que ela permite eliminar as ambigüidades” (GREIMAS E COURTÉS, 1979: 199).

A iconicidade isotópica se constrói a partir da iconicidade diagramática e da iconicidade lexical. A primeira se assenta no projeto visual do texto – sua silhueta – e em sua macroestrutura lingüística – as opções de enunciação (marcas de pessoa, do sistema de tempos verbais, referência a lugares etc.), a função da pontuação, da mudan-

ça de linha, das maiúsculas do texto. A segunda, na “escolha de signos orientadores ou desorientadores, definindo as intenções de univocidade, ambigüidade ou equivocidade inscritas no texto” (SIMÕES & DUTRA, 2005: 175).

Iconicidade diagramática

Inicialmente, o olhar do leitor identifica o gênero, já que geralmente o texto obedece a suas regras, apresentando uma organização espacial específica (Cf. MARCUSCHI, 2002). E saber identificar o gênero a que pertence um texto, identificando suas características gerais, favorece bastante a construção do sentido, uma vez que orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. Esta é a primeira chave de acesso ao sentido do texto: a sua dimensão semântica global, que emerge de sua diagramação. Ou seja, o leitor tira conclusões sobre o suporte onde o texto foi veiculado; o caráter informativo ou ficcional do enunciado; em sendo um texto publicado em um jornal ou uma revista, se ele remete a um fato ou a um conto; se ele obedece ao código narrativo ou não; se os elementos que circundam o corpo do texto podem auxiliar na construção de seu sentido – o título, a legenda das ilustrações, as figuras, a indicação do autor, da data da publicação etc.

A diagramação de um poema, por exemplo, não é a mesma de uma crônica jornalística:

Meu automóvel

José Paulo Paes

Eu tenho um automóvel diferente

que não assusta bicho

nem atropela gente.

Um automóvel
que espera na sua
até a tartaruga
atravessar a rua.

Um automóvel
que não ganha corrida
mas nunca fez ninguém
perder a vida.

Um automóvel
que durante a viagem
sem pressa nenhuma
admira a paisagem.

Um automóvel
que não polui o ar.
Subam nele, crianças:
vamos passear.

VERÍSSIMO O dragão

Parábola. Era uma vez um lugar dominado por um dragão. O dragão era mau. O dragão era aterrorizante. O dragão comia gente. Todos os dias um número determinado de pessoas — o dragão estabelecia a cota mensal — era atirado dentro da caverna do dragão, que devorava as pessoas depois de assá-las com as labaredas das suas ventas. E o dragão não controlava apenas a sua própria dieta. Controlava toda a vida do lugar, com sua presença ameaçadora e suas ordens. O lugar não ia para a frente por causa do dragão. Não progredia porque o dragão não deixava. Não dava de comer à sua população porque tinha que dar sua população para comer ao dragão. Aquilo não podia continuar assim. Precisavam de alguém para enfrentar o dragão, para matá-lo ou fazê-lo fugir. E encontraram alguém. Um cavaleiro destemido, acostumado a grandes lutas. E começaram a preparar o cavaleiro para enfrentar o dragão. Não foi um processo rápido, levou anos. O cavaleiro não teve que ser convencido da maldade do dragão. Ele mesmo tivera companheiros



devorados pelo dragão. Odiava o dragão. Todo mundo concordava que o dragão tinha que cair para que o lugar se erguesse. O importante era saber como derrotar o dragão. E só entrar na caverna quando o cavaleiro, eleito pelo lugar para livrá-lo do dragão, estivesse pronto.

Foi um treinamento extenso e meticuloso. Tudo foi previsto. Assim que percebesse que o cavaleiro não era apenas outro prato, o dragão reagiria com ameaças e insultos pesados. O cavaleiro foi preparado para responder à altura. Entraria na ca-

averna com o discurso pronto. O dragão lançaria fogo pelas ventas. O cavaleiro traria equipado para resistir ao fogo. O dragão usaria o seu rabo scrobilhado para tentar cortar o cavaleiro ao meio. O cavaleiro treinou muito a manobra evitar-lo. O dragão tentaria esmagar o cavaleiro com uma das suas grandes patas ou trespassá-lo com uma das suas grandes unhas. O cavaleiro saberia como se esquivar das patas e das unhas. O cavaleiro estava pronto para entrar na caverna e enfrentar o dragão.

Entrou, e foi aquele silêncio. Do lado de fora da caverna toda a população na expectativa dos sons da luta, dos sinais de que o cavaleiro e o dragão combatiam até à morte, e nada. Silêncio. Horas, dias, meses de silêncio. Finalmente se atreveram a espiar para dentro da caverna e viram o cavaleiro e o dragão lado a lado batendo o maior papo. "Sabe que ele é até simpático?", disse o cavaleiro, quando lhe cobraram. Tinham preparado o cavaleiro para todas as eventualidades, menos a de o dragão gostar dele.

A de uma fábula não é a mesma de uma tirinha (HQ):

O SAPO E O BOI

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

— Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa: se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do seu tamanho normal.

— Já estou grande que nem ele? — perguntou aos outros sapos.

— Não, ainda está longe! — responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

— Não — disseram de novo os outros sapos —, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta a vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando — até estourar.

Moral: Seja sempre você mesmo.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7115

Em seguida, o leitor observa a organização interna do texto no que diz respeito, mais de perto, ao material lingüístico que o constitui. Na fábula, por exemplo, é essencial distinguir a fala do narrador da fala das personagens, o que é percebido pela mudança na enunciação e pelo uso da pontuação específica.

Iconicidade lexical

Ao ler o texto, agora fixando-se em sua estrutura lingüística especificamente, o leitor se depara com determinadas marcas lingüísticas (vocabulário-chave) que funcionam como elementos mapeadores do texto. São elas as responsáveis por construir as isotopias que emergem do tecido textual. As palavras selecionadas pelo autor do texto são oferecidas ao leitor, funcionando como deflagradoras de referenciais comuns, ativando o que se convencionou chamar de conhecimento compartilhado. Essa é a segunda chave de leitura para o texto.

Algumas vezes, essas mesmas marcas lingüísticas mapeiam outros caminhos possíveis, desvelando outras isotopias e levando o leitor a diferentes leituras. Dependerá do conhecimento de mundo do leitor e de sua capacidade de relacionar o conjunto de informações a ele oferecidas pelo texto – diagramáticas e lingüísticas – a possibilidade de compreender para além do sentido mais superficial e preso ao “dito” do texto.

O texto dialoga com a cultura e com o contexto histórico-social de sua época. Esse conhecimento, portanto, é essencial para que o contexto situacional em que fora produzido seja recuperado pelo leitor, fazendo com que ele possa compreender seus sentidos mais profundos revelados pelas inferências, pelos subentendidos, pelos “não ditos”.

Isotopia como grade de leitura

Algumas vezes, as marcas lingüísticas do texto mapeiam mais de um caminho possível, desvelando mais de uma isotopia e levando o leitor a diferentes leituras. É o que se verifica no texto que analisamos em seguida.

Buscamos demonstrar, a partir da exploração de *O Dragão*, de Veríssimo, como os signos-chave para a construção de uma isotopia se organizam na superfície do texto para gerar determinado sentido, e como a presença de outros signos-chave, denotadores de outra isotopia, ativa uma leitura diferente para o mesmo texto.

Primeira leitura

O Dragão

Parábola. Era uma vez um lugar dominado por um dragão. O dragão era mau. O dragão era aterrorizador. O dragão comia gente. Todos os dias um número determinado de pessoas – o dragão estabelecia a cota mensal – era atirado dentro da caverna do dragão, que devorava as pessoas depois de assá-las com as labaredas de suas ventas. E o dragão não controlava apenas a sua própria dieta. Controlava toda a vida do lugar, com sua presença ameaçadora e suas ordens. O lugar não ia para a frente por causa do dragão. Não progredia porque o dragão não deixava. Não dava de comer à sua população porque tinha que dar sua população para comer ao dragão.

Aquilo não podia ficar assim. Precisavam de alguém para enfrentar o dragão, para matá-lo ou fazê-lo fugir. E encontraram alguém. Um cavaleiro destemido, acostumado a grandes lutas. E começaram a preparar o cavaleiro para enfrentar o dragão. Não foi um processo rápido, levou anos. O cavaleiro não teve que ser convencido da maldade do dragão. Ele mesmo tivera companheiros devorados pelo dragão. Odiava o dragão. Todo mundo concordava que o dragão tinha que cair para que o lugar se reerguesse. O importante era saber como derrotar o dragão. E só entrar na caverna quando o cavaleiro, eleito pelo lugar para livrá-los do dragão, estivesse pronto.

Foi um treinamento extenso e meticuloso. Tudo foi previsto. Assim que percebesse que o cavaleiro não era apenas outro prato, o

dragão reagiria com ameaças e insultos pesados. O cavaleiro foi preparado para responder à altura. Entraria na caverna com o discurso pronto. O dragão lançaria fogo pelas ventas. O cavaleiro iria equipado para resistir ao fogo. O dragão usaria o seu rabo serrilhado para tentar cortar o cavaleiro ao meio. O cavaleiro treinou muito a manobra evita-rabo. O dragão tentaria esmagar o cavaleiro com uma das suas grandes patas ou trespassá-lo com uma das suas grandes unhas. O cavaleiro saberia como se esquivar das patas e das unhas. O cavaleiro estava pronto para entrar na caverna e enfrentar o dragão.

Entrou, e foi aquele silêncio. Do lado de fora da caverna toda a população na expectativa dos sons da luta, dos sinais de que o cavaleiro e o dragão combatiam até a morte, e nada. Silêncio. Horas, dias, meses de silêncio. Finalmente se atreveram a espiar para dentro da caverna e viram o cavaleiro e o dragão lado a lado batendo o maior papo. “Sabe que ele é até simpático?”, disse o cavaleiro, quando lhe cobraram. Tinham preparado o cavaleiro para todas as eventualidades, menos a de o dragão gostar dele.

Cumprindo sua função textual, o título chama a atenção do leitor e cria nele certa expectativa em relação ao que está por vir. O *dragão* é um ser imaginário, que normalmente habita as histórias infantis. Além disso, ao começar a leitura, a expressão *Era uma vez*, presente logo na primeira linha, reforça a idéia de que se trata de um conto infantil. Eis a primeira isotopia.

No decorrer da leitura, muitas outras palavras, expressões e até orações – devidamente sublinhadas no corpo do texto – concorrem para construir as imagens necessárias para a caracterização das personagens e as etapas seqüenciais para o desenrolar da narrativa. Todas elas marcas lingüísticas que evocam o campo semântico do mundo maravilhoso dos contos de encantamento tradicionais, em que se encontram bruxas e fadas, monstros e heróis, representantes absolutos do mal e do bem.

No primeiro parágrafo, por exemplo, a imagem construída é a do dragão, ser mau, aterrorizador, monstro ameaçador que devorava gente. No segundo, a do cavaleiro, herói destemido, acostumado a grandes lutas.

No terceiro parágrafo, o que se vê é a preparação do cavaleiro para o enfrentamento, para o combate ao dragão. Para a caracterização do treinamento a que o cavaleiro é submetido, o autor constrói um paralelo entre ações e reações previstas, criando assim uma imagem dinâmica do que seria o confronto. Vê-se, nesse ponto da narrativa, uma oposição entre as ações do dragão e as do cavaleiro, explicitada no quadro seguinte:

DRAGÃO	CAVALHEIRO
reagiria com ameaças e insultos pesados	foi preparado para responder à altura. Entraria na caverna com o discurso pronto
lançaria fogo pelas ventas	iria equipado para resistir ao fogo
usaria o seu rabo serrilhado para tentar cortar o cavaleiro ao meio	treinou muito a manobra evita-rabo
tentaria esmagar o cavaleiro com uma das suas grandes patas ou trespassá-lo com uma das suas grandes unhas	saberia como se esquivar das patas e das unhas

Enfim, no quarto e último parágrafo, tem-se o desdobramento do confronto, com um desfecho inesperado: novamente a presença do par dragão/cavaleiro, mas agora não mais em oposição, o que surpreende a todos.

Segunda leitura

O Dragão

Parábola. Era uma vez um lugar dominado por um dragão. O dragão era mau. O dragão era aterrorizador. O dragão comia gente. Todos os dias um número determinado de pessoas – o dragão estabelecia a cota mensal – era atirado dentro da caverna do dragão, que devorava as pessoas depois de assá-las com as labaredas de suas ventas. E o dragão não controlava apenas a sua própria dieta. Controlava toda a vida do lugar, com sua presença ameaçadora e suas ordens. O lugar não ia para a frente por causa do dragão. Não progredia porque o dragão não deixava. Não dava de comer à sua população porque tinha que dar sua população para comer ao dragão.

Aquilo não podia ficar assim. Precisavam de alguém para enfrentar o dragão, para matá-lo ou fazê-lo fugir. E encontraram alguém. Um cavaleiro destemido, acostumado a grandes lutas. E começaram a preparar o cavaleiro para enfrentar o dragão. Não foi um processo rápido, levou anos. O cavaleiro não teve que ser convencido da maldade do dragão. Ele mesmo tivera companheiros devorados pelo dragão. Odiava o dragão. Todo mundo concordava que o dragão tinha que cair para que o lugar se reerguesse. O importante era saber como derrotar o dragão. E só entrar na caverna quando o cavaleiro, eleito pelo lugar para livrá-los do dragão, estivesse pronto.

Foi um treinamento extenso e meticuloso. Tudo foi previsto. Assim que percebesse que o cavaleiro não era apenas outro prato, o dragão reagiria com ameaças e insultos pesados. O cavaleiro foi preparado para responder à altura. Entraria na caverna com o discurso pronto. O dragão lançaria fogo pelas ventas. O cavaleiro iria equipado para resistir ao fogo. O dragão usaria o seu rabo serrilhado para tentar cortar o cavaleiro ao meio. O cavaleiro treinou muito a manobra evita-rabo. O dragão tentaria esmagar o cavaleiro com uma das suas grandes patas ou trespassá-lo com uma das suas grandes unhas. O cavaleiro saberia como se esquivar das patas e das unhas. O cavaleiro estava pronto para entrar na caverna e enfrentar o dragão.

Entrou, e foi aquele silêncio. Do lado de fora da caverna toda a população na expectativa dos sons da luta, dos sinais de que o cavaleiro e o dragão combatiam até a morte, e nada. Silêncio. Horas, dias, meses de silêncio. Finalmente se atreveram a espiar para dentro da caverna e viram o cavaleiro e o dragão lado a lado batendo o maior papo. “Sabe que ele é até simpático?”, disse o cavaleiro, quando lhe cobraram. Tinham preparado o cavaleiro para todas as eventualidades, menos a de o dragão gostar dele.

A palavra-chave para a segunda leitura é *parábola*, que abre o primeiro parágrafo do texto, logo depois do título. É ela a marca que aponta explicitamente para a possibilidade de um segundo sentido para esse texto. A partir dela, passamos a mapear a segunda isotopia: uma crítica à situação política por que passa o país na época de sua publicação.

Ao lado da palavra *parábola*, algumas outras palavras, expressões e orações passam a chamar a atenção do leitor como pertencentes a outro campo semântico, destoando daquelas que desenham a atmosfera dos contos infantis – primeira leitura realizada. São poucas em comparação ao inventário feito quando da construção da primeira isotopia, mas suficientes para se construir a segunda, conforme se pode verificar no segundo mapeamento realizado no texto. Esse é um artifício utilizado pelo autor para, mais do que dizer, sugerir; para construir implícitos; para criar entrelinhas, causando, assim, um efeito de sentido muito mais marcante do que causaria um dito explícito e óbvio, instrumento utilizado por qualquer falante da língua, sem grande impacto, portanto, sobre o leitor.

Uma outra leitura, então, é desencadeada por essas marcas linguísticas. O dragão representaria o status quo da vida política do Brasil, com efeitos diretos sobre a vida da população; e o cavaleiro seria o Presidente Lula, recém-eleito depois de várias tentativas de

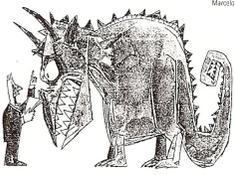
acesso ao poder constituído, representante legítimo de todos os anseios da população – anseios de mudanças nos caminhos políticos assumidos pelo país, de melhoria de vida, principalmente para as camadas mais pobres da população. O cavaleiro eleito pela população, que deveria defendê-la dos ataques do dragão e que assim tantas vezes, durante várias campanhas eleitorais, disse que o faria, é, para a surpresa dessa mesma população, cooptado.

Essa segunda isotopia é sugerida, também, pela própria diagramação do texto – iconicidade diagramática.

Diariamente, 27 de abril de 2003 O GLOBO OPINIÃO

VERISSIMO

O dragão



Parábola. Era uma vez um lugar dominado por um dragão. O dragão era mau. O dragão era aterrorizador. O dragão comia gente. Todos os dias um número determinado de pessoas — o dragão estabelecia a cota mensal — era atirado dentro da caverna do dragão, que devorava as pessoas depois de assá-las com as labaredas das suas ventas. E o dragão não controlava apenas a sua própria dieta. Controlava toda a vida do lugar, com sua presença ameaçadora e seus ordens. O lugar não ia para a frente por causa do dragão. Não progredia porque o dragão não deixava. Não dava de comer à sua população porque tinha que dar sua população para comer ao dragão.

Aquilo não podia continuar assim. Precisavam de alguém para enfrentar o dragão, para matá-lo ou fazê-lo fugir. E encontraram alguém. Um cavaleiro destemido, acostumado a grandes lutas. E começaram a preparar o cavaleiro para enfrentar o dragão. Não foi um processo rápido, levou anos. O cavaleiro não teve que ser convencido da maldade do dragão. Ele mesmo tivera companheiros devorados pelo dragão. Odiava o dragão. Todo mundo concordava que o dragão tinha que cair para que o lugar se erguesse. O importante era saber como derrotar o dragão. E só entrar na caverna quando o cavaleiro, eleito pelo lugar para livrá-los do dragão, estivesse pronto.

Foi um treinamento extenso e meticuloso. Tudo foi previsto. Assim que percebesse que o cavaleiro não era apenas outro prato, o dragão reagiria com ameaças e insultos pesados. O cavaleiro foi preparado para responder à altura. Entraria na caverna com o discurso pronto. O dragão lançaria fogo pelas ventas. O cavaleiro iria equipado para resistir ao fogo. O dragão usaria o seu rabo serrilhado para tentar cortar o cavaleiro ao meio. O cavaleiro treinou muito a manobra evita-rabo. O dragão tentaria esmagar o cavaleiro com uma das suas grandes patas ou trespassá-lo com uma das suas grandes unhas. O cavaleiro saberia como se esquivar das patas e das unhas. O cavaleiro estava pronto para entrar na caverna e enfrentar o dragão.

Entrou, e foi aquele silêncio. Do lado de fora da caverna toda a população na expectativa dos sons da luta, dos sinais de que o cavaleiro e o dragão combatiam até a morte, e nada. Silêncio. Horas, dias, meses de silêncio. Finalmente se atreveram a espiar para dentro da caverna e viram o cavaleiro e o dragão lado a lado batendo o maior papo. "Sabes que ele é até simpático?", disse o cavaleiro, quando lhe cobraram. Tinham preparado o cavaleiro para todas as eventualidades, menos a de o dragão gostar dele.

Os textos, como já se disse, dialogam com a cultura e com o contexto histórico-social de sua época (Cf. 2.2). Portanto, o leitor reconhece o texto *O Dragão* – agora reproduzido exatamente como fora publicado – como pertencendo ao gênero crônica jornalística. É uma publicação do jornal O GLOBO – seção Opinião –, de 27 de abril de 2003, de autoria de Veríssimo.

Conjugando-se o conhecimento que tem o leitor sobre o que se costuma publicar nessa seção, sobre o autor do texto e sobre o contexto político-social em vigor naquele momento histórico no Brasil, é possível construir essa segunda isotopia. É preciso reforçar, entretanto, que essa leitura é desencadeada pelas marcas lingüísticas presentes no texto. É nelas que esse segundo sentido construído está ancorado.

As informações como nome do jornal, seção, data de publicação, autor, presentes no entorno desse texto formam o co-texto, ambiente verbal em que se insere o texto propriamente dito. Tudo isso aliado à imagem que o acompanha – o cavaleiro, de terno, lendo um discurso pronto: estereótipo do político no Brasil – constrói sua superestrutura, elemento que interfere diretamente na formação de seu(s) sentido(s).

Aqui, esses dados presentes na superestrutura do texto – apresentados posteriormente –, confirmam a segunda isotopia. Se apresentados, entretanto, juntamente com o texto, em sua formatação original, tais dados servirão como guia para a leitura, o que levará o leitor muito mais rapidamente à construção da interpretação política do texto.

Palavras finais

Considerando-se a leitura como semiose – processo de geração de sentidos –, fica demonstrada a importância do uso do instrumental semiótico para a análise do signo-texto.

É nesse sentido que se afirma que as interpretações possíveis para um texto devem estar nele ancoradas, em uma combinação de seus elementos verbais e não verbais. Cabe ao professor guiar o seu aluno na identificação desses elementos, observando sua função orientadora da leitura.

Assim como elementos como o suporte, a data e o autor trazem informações que contextualizam o texto histórica e socialmente, o léxico possibilita a formação de isotopias que indicam caminhos interpretativos possíveis – verdadeiras grades de leitura. As leituras produzidas, então, são o resultado da consideração da iconicidade diagramática e da iconicidade lexical – além, é claro, da lingüístico-gramatical, aquela resultante do emprego estratégico das classes, categorias, relações e mecanismos gramaticais em prol da legibilidade ou da opacidade textual (Cf. SIMÕES, 2004a: 91) – na busca pelos sentidos do texto.

Considerando-se que a possibilidade de integração social requer do cidadão muito mais do que a decodificação dos enunciados, voltamos à questão inicial da alfabetização e do letramento, aqui discutida. É viável e necessário contemplar os dois processos articuladamente, desde o início do ensino fundamental. É preciso que nossos alunos leiam não só as palavras, mas todo o mundo de sentidos que são construídos a partir delas, considerando-se o contexto de onde emergiram.

Referências bibliográficas:

- CHARAUDEAU & MAINGUENEAU (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. e outros (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SIMÕES, Darcilia. Semiótica e ensino: estratégias para a leitura e textualização. In: SIMÕES, Darcilia (org.). *Estudos semióticos. Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.
- SIMÕES, Darcilia & DUTRA, Vania L. R. A iconicidade na unidade textual: uma análise. In: SIMÕES, Darcilia (org.). *Estudos semióticos. Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.

_____. A legibilidade dos textos: recursos lingüísticos em perspectiva icônica. In: *Caderno Seminal Digital*, Vol. 4, Nº 4, Rio de Janeiro: Dialogarts. 2005.

A DISSERTAÇÃO ESCOLAR COMO UM GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DA ESCRITA

Vanilda Salton Köche
Adiane Fogali Marinello
Odete Maria Benetti Boff
UCS – CARVI

Resumo:

Este artigo concebe a dissertação escolar como um gênero textual da ordem do argumentar. Inicialmente, expõem-se alguns pressupostos teóricos acerca dos gêneros textuais; em seguida, conceitua-se e caracteriza-se a dissertação escolar e, por fim, apresenta-se uma análise ilustrativa. O trabalho vincula-se à pesquisa-ensino denominada *Leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros textuais*, realizada na Universidade de Caxias do Sul.

Palavras-Chave:

Ensino, dissertação escolar, gênero textual.

Introdução

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) confirmou, no Brasil, o novo olhar para as metodologias aplicadas à leitura e produção de textos. Até então, no ensino tradicional, a escrita mantinha seu enfoque apenas nas tipologias textuais, especialmente na narração, descrição e dissertação, e desconsiderava os gêneros textuais enquanto meio de interação entre os indivíduos.

No processo de análise dos gêneros textuais, sentiu-se a necessidade de investigar a dissertação escolar, uma vez que ela é muito solicitada no ensino da escrita, principalmente, no Ensino Médio, e tem uma função específica na sala de aula: a de levar o aluno a construir uma opinião a respeito de um tema. Costa Val situa a disserta-

ção escolar entre os inúmeros gêneros falados ou escritos produzidos na sociedade (2003: 127). Tradicionalmente, ela é apenas denominada de dissertação e, muitas vezes, é tratada como simples tipologia dissertativa. Nesse sentido, Meurer (1996) afirma que o ensino baseado somente nas modalidades tradicionais é deficiente, pois, entre outras razões, não atribui a devida importância ao conjunto de variáveis sócio-cognitivas envolvidas no uso da linguagem humana e não dá conta dos gêneros textuais que os indivíduos usam.

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa *Leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros textuais*, desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul. Para fundamentar a análise, inicialmente discutem-se alguns aspectos relativos aos gêneros textuais, em seguida, conceitua-se e caracteriza-se a dissertação escolar e, por fim, faz-se uma análise ilustrativa. Fundamentam este trabalho os seguintes autores: Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Perelman (1988), Charolles (1980), Delcambre e Darras (1992), Delforce (1992), Garcia-Debanc (1986), Guedes (2002), Vigner (1988), Hoey (1991), Marcuschi (2002), Meurer (1996), Motta-Roth (2005) e Costa Val (2003).

Gêneros textuais

Os gêneros textuais são instrumentos fundamentais na construção da identidade do sujeito, uma vez que através deles se concretiza toda a atividade social. Bakhtin afirma que

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992: 302).

Também, para Marcuschi, os gêneros são imprescindíveis na ordenação e estabilização das atividades comunicativas cotidianas (2002: 19). As afirmações dos autores corroboram a idéia de que todo texto se organiza dentro de determinado gênero. E todo o gênero é regulado pela organização enunciativa de produção: *o que* vou dizer, *para quem* e *como* dizer para alcançar o objetivo desejado.

Segundo Bakhtin, os “gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis” de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana (1992: 127). São *relativamente estáveis* por sofrerem algumas modificações, de acordo com a situação comunicativa em que são empregados. Conforme Motta-Roth, essa maleabilidade ocorre pelo fato de serem constituídos por uma combinação entre elementos lingüísticos de diversas naturezas: fonológicos, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez, ideológicos, que se articulam na linguagem utilizada em contextos originários da experiência humana (2005: 181).

Bronckart afirma que os textos são produtos da linguagem em funcionamento permanente nas organizações sociais, de acordo com seus objetivos, interesses e questões específicas. Essas organizações desenvolvem diferentes textos, que apresentam características relativamente inalteráveis e ficam disponíveis como exemplos indexados para os contemporâneos e as gerações futuras (1999: 137). Pode-se dizer que os gêneros textuais são ilimitados e determinados historicamente; a cada dia, vão se originando novos gêneros de acordo com as intenções dos falantes. O e-mail, o blog, o chat, por exemplo, surgiram há pouco tempo, e hoje são utilizados em grande escala.

O gênero textual é, em geral, tipologicamente heterogêneo, pois pode constituir-se de diferentes seqüências tipológicas. Exemplificamos: o artigo de opinião, um gênero cuja tipologia de base é a dissertativa, pode conter seqüências narrativas, descritivas, injunti-

vas, preditivas, explicativas, entre outras. Para Marcuschi, “os gêneros textuais apóiam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos) e os tipos textuais em critérios internos (lingüísticos e formais)” (2002: 34). As tipologias estão a serviço dos gêneros, e seu domínio é fundamental na produção escrita.

A dissertação escolar

A dissertação escolar é um gênero textual que constrói um questionamento em torno de um tema proposto. Delforce, para definir a dissertação, apóia-se sobre duas grandes características: de um lado, ela se constitui de seqüências *pergunta-resposta* sucessivas; de outro, a passagem de uma pergunta a uma resposta ocorre na forma de exame, de questionamento e de análise. Segundo o autor, essas duas noções permitem colocar em evidência duas das operações principais do trabalho dissertativo: construir uma problemática e construir uma opinião. Constrói-se a opinião, através do exame de todas as opiniões-resposta que a pergunta possibilita e da avaliação de sua pertinência e validade. A característica principal da dissertação é a atenção que se dá ao exame da questão e de todos os aspectos relevantes do problema (1992: 15).

Na dissertação, não se apresenta imediatamente um posicionamento acerca da questão proposta, acrescida de alguns argumentos que sustentam essa posição. Para Delcambre e Darras (1992), dissertar não é “dizer o que se pensa”, mas “demonstrar que se pensa”, com uma opinião progressivamente construída, e não com enunciados improvisados, e “como se pensa”, colocando em evidência os argumentos. Segundo as autoras, o exame racional de uma questão polêmica conduz à formulação de uma posição pessoal, e se diferencia radicalmente da simples resposta dada no gênero entrevista.

A dissertação escolar é tipologicamente heterogênea, pois agregadas à tipologia de base, a dissertação, podem estar inseridas outras seqüências, como a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a explicativa, a preditiva, que dão suporte à argumentação. Normalmente, a linguagem empregada é a comum e o tempo verbal predominante é o presente do indicativo, pois ele permite uma discussão a respeito de um assunto do cotidiano do enunciador. Nessa discussão, o mais importante não são tanto as idéias do autor, mas como ele as desenvolve. Por exemplo, não importa se o sujeito é a favor ou contra a pena de morte, mas como ele constrói sua opinião acerca do problema. Isso vale dizer que, para produzir uma dissertação, é necessário pensar, refletir, ler a respeito do assunto e assumir uma posição.

Considerando-se as capacidades de linguagem do sujeito, esse gênero pertence à ordem do argumentar. De acordo com Perelman, a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu consentimento (1988: 23). O enunciador vale-se de todos os meios para que o leitor aceite suas idéias como verdadeiras.

Charolles, por sua vez, afirma que há argumentação

cada vez que um agente (individual ou coletivo) produz um comportamento destinado a modificar ou reforçar as disposições de um sujeito (ou de um conjunto de sujeitos) a respeito de uma tese ou conclusão (CHAROLLES, 1980: 7).

Argumentar, de acordo com Charolles, é fazer valer um ponto de vista, um julgamento ou uma idéia. Para o autor, a tese defendida sempre se refere a um campo problemático, que define o objeto da argumentação. Ela designa, portanto, um modo particular de intera-

ção humana que visa convencer o interlocutor sobre outros pontos de vista.

No processo de argumentar, diferentes ações mentais são acionadas. Segundo Garcia-Debanc, pode-se descrever a argumentação a partir de quatro operações fundamentais: a) demonstrar teses ou argumentos; b) justificar um ponto de vista que se deseja defender; c) refutar outros pontos de vista possíveis sobre a questão e d) concordar com certas idéias para melhor defender seu ponto de vista (1986: 7). A justificativa é um dos componentes essenciais da argumentação. Para a autora, justificar é um ato que tem por objetivo facilitar ou causar a aceitação do que se deseja por um interlocutor. Segundo ela, argumentar consiste em dispor os argumentos, as razões, numa ordem que seja mais favorável para obter adesão a uma tese defendida. É dar as razões para crer ou fazer crer (1986: 11).

Para que a argumentação se torne eficiente e atinja os objetivos propostos, o autor aciona todos os recursos de natureza lógica e lingüística dos quais dispõe, e apresenta os motivos e as razões utilizadas para convencer o leitor a respeito de algo. Vigner (2007: 121-122) dá uma amostra das formas mais usuais que poderão ser objeto de uma primeira aprendizagem dentro da argumentação, sob a forma de numerosos e breves exercícios escritos, criando-se o hábito de manipular os materiais básicos da língua na argumentação. Essas fórmulas servem como sugestão para o encadeamento do texto:

- **fórmulas introdutórias:** comecemos por; a primeira observação recai sobre; inicialmente, é preciso lembrar que; a primeira observação importante a ser feita é que;
- **as transições:** passemos então a; voltemos então a; mais tarde voltaremos

a; antes de passar a ... é preciso observar que...; sublinhado isto;

- **as fórmulas conclusivas:** logo; conseqüentemente; é por isso que; afinal; em suma; pode-se concluir que;
- **a enumeração:** em primeiro (segundo, etc.) lugar; e por último; e em último lugar; inicialmente; e em seguida; além do mais; além disso; além de que; aliás; a // se acrescenta; por outro lado; enfim; se acrescentarmos por fim;
- **as fórmulas concessivas:** é certo que; é verdade que; evidente; seguramente; naturalmente; incontestavelmente; sem dúvida alguma; pode ser que;
- **a expressão de reserva:** todavia; no entanto; entretanto; mas; porém; contudo;
- **as fórmulas de insistência:** não apenas ... mas; mesmo; com muito mais razão; tanto mais que;
- **a inserção de um exemplo:** consideremos o caso de, tal é o caso de; este caso apenas ilustra; o exemplo de ... confirma; etc. (VIGNER, 2007: 121-122)

É evidente que a produção dissertativa exige maturidade e um certo esforço mental porque está sustentada pela argumentação. É o resultado de um trabalho que envolve planejamento, escrita e reescritas e requer do professor ações que desafiem a um fazer contínuo.

Estrutura

Para a produção de uma dissertação escolar, é necessário haver uma questão a ser discutida e propor uma solução ou avaliação. A partir do modelo apresentado por Hoey (1991: 28), a estrutura de um texto dissertativo pode constituir-se das seguintes partes: situação-problema, discussão e solução-avaliação.

Na situação-problema, contextualiza-se o assunto. Isso guiará o leitor na progressão do texto e facilitará seu entendimento acerca do que virá nas demais partes do texto.

Na discussão, constrói-se a opinião a respeito da questão examinada. Colocam-se todos os argumentos disponíveis para fundamentar a posição assumida e refutar a posição contrária. A fim de evitar abstrações, o produtor pode valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, pequenos exemplos ou notícias já publicadas pela mídia. Isso dará concretude e consistência ao texto, já que por natureza a opinião é abstrata e necessita ser fundamentada com todos os artifícios.

Por fim, na solução-avaliação, evidencia-se a resposta ao problema apresentado, que pode ser a reafirmação do ponto de vista defendido ou uma apreciação do assunto. Costuma-se ter um cuidado especial com essa parte, para que não se restrinja a uma simples paráfrase ou a um mero resumo do que foi discutido anteriormente.

Qualidades discursivas da dissertação

Segundo Guedes (2002), quatro são as qualidades essenciais de uma dissertação: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento. A unidade temática mostra com clareza a questão que está sendo tratada para despertar o interesse do leitor. A escolha de um tema específico é fundamental, pois ao tratar de temas amplos,

segundo Guedes, corre-se o risco de repisar as generalidades mais óbvias e conhecidas a respeito do assunto ou de apenas alinhar idéias amplas de uma mesma posição interessante a respeito dele, frustrando o leitor (2002: 273). A especificidade é um pré-requisito para a produção de um texto original.

A objetividade consiste na capacidade de perceber os objetos, ou seja, as coisas e idéias de modo independente. Essa qualidade permite dar sentido às questões particulares e favorece o reconhecimento de uma posição teórica, de um ponto de vista. É necessário estabelecer a perspectiva assumida por quem fala: emprega-se a primeira pessoa quando a questão abordada se referir a um problema de ordem existencial, e a terceira pessoa quando há um certo grau de abstração que não passa pela experiência de vida, ou ainda para produzir um certo efeito sobre o leitor.

Para que um texto tenha concretude, é fundamental definir os conceitos com clareza. Isso possibilitará ao leitor atribuir o sentido exato que o autor quis dar ao seu texto, e evitará que aquele encontre os sentidos apenas por aquilo que já conhecia sobre o assunto. Os exemplos, as ilustrações, as analogias, as imagens, as comparações ajudarão na construção do raciocínio e na argumentação.

O questionamento faz parte da natureza da dissertação, que precisa apresentar ao leitor um problema, uma questão que, segundo Guedes, possa afetá-lo, incomodá-lo, agradá-lo e propor uma solução para esse problema ou equacioná-lo, mostrando o caminho pelo qual poderia ser resolvido, ou denunciá-lo, trazendo-o ao conhecimento do leitor (2002: 297). Para isso, o autor pode apresentar provas a favor da posição assumida e provas para refutar a posição contrária. É fundamental ter clareza nos conceitos elaborados, usar adequadamente os fatos e ter um raciocínio correto, que estabelece a relação entre os conceitos e fatos.

Uma análise ilustrativa

A POSIÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

- a) Homens e mulheres têm procurado desempenhar diferentes papéis nas mais variadas instâncias sociais. No que se refere a esse desempenho, a sociedade atual vem reconhecendo a igualdade de condições entre homens e mulheres?
- b) A *Declaração Universal de Direitos Humanos* defende a equiparação de direitos bem como o princípio da *não discriminação*, proclamando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. No entanto, constata-se que inúmeros obstáculos e preconceitos ainda permanecem e prejudicam a igualdade entre homens e mulheres.
- c) A primeira observação recai sobre o fato de que muitas mulheres, embora desempenhem as mesmas funções profissionais que o homem, recebem uma remuneração inferior. Além disso, ainda não existe credibilidade no mercado de trabalho, no sentido de as mulheres assumirem cargos de chefia; o exercício do poder ainda está centrado na figura masculina. Sabe-se também que determinadas empresas preferem contratar homens a mulheres, pois elas poderão entrar em licença maternidade e ausentar-se para cuidar dos filhos, desarticulando a organização. Pude constatar tal discriminação em uma empresa X, quando uma amiga, ao candidatar-se à vaga ofertada, foi preterida a um rapaz, porque estava no início da gestação, embora o superasse em todos os quesitos.
- d) Sem dúvida alguma, verifica-se que, nas últimas décadas, as mulheres têm obtido várias conquistas: o direito ao voto, a entrada no mercado de trabalho, o uso de contraceptivos e a possibilidade de adotar ou não o sobrenome do marido. Hoje, muitas marcam presença nos campos que eram restritos aos homens e ocupam até mesmo espaços de liderança. Desempenham suas atividades profissionais nas indústrias, no comércio e nos meios de comunicação, entre outros setores; têm atuação marcante nas ciências e na cultura, e predominam na educação. Superam atitudes discriminatórias e abrem mais espaços, inclusive na política e economia.

e) É por isso que não existe motivo para haver distinção alguma entre os indivíduos ou para considerar os homens superiores às mulheres, já que não se verificam diferenças de caráter intelectual ou de qualquer outro tipo, a não ser na força física.

f) A igualdade de oportunidades, principalmente no mercado de trabalho, ainda não se concretizou em sua plenitude. Mas, considerando-se o aumento qualitativo da efetiva presença feminina nos diferentes âmbitos sociais, pode-se afirmar que a obtenção da verdadeira equiparação entre os membros de uma sociedade, sem distinções de sexo, é apenas uma questão de tempo.

I. M.

Aluna do Curso de Letras da UCS

Esse texto é uma dissertação escolar, pois discute o tema *a mulher na sociedade atual*, constrói uma opinião e coloca aspectos relevantes do problema. Pertence, portanto, à ordem do argumentar.

O primeiro parágrafo apresenta a *situação-problema* em forma de questionamento: *a sociedade atual vem reconhecendo a igualdade de condições entre homens e mulheres?*

Para iniciar a discussão (parágrafo 2), a autora vale-se da *Declaração dos Direitos Humanos*, que defende a igualdade entre homens e mulheres. Ela coloca ainda que há inúmeros obstáculos e preconceitos que prejudicam essa igualdade.

No terceiro parágrafo, a produtora apresenta fatos que ilustram a desigualdade que há entre os sexos no mercado de trabalho. Em seguida (parágrafo 4), contrapõe a constatação da desigualdade, apondo conquistas femininas nas atividades profissionais, na economia, na política, nos direitos que tem sobre seu corpo e na superação das atitudes discriminatórias.

A *solução-avaliação* (parágrafos 5-6) apresenta a resposta à questão analisada: não há motivo para considerar os homens superio-

res às mulheres (parágrafo 5). E afirma que a igualdade ainda não se concretizou, porém *é apenas uma questão de tempo* (parágrafo 6).

Pode-se observar que a autora não apresenta de imediato uma resposta à questão formulada, mas constrói a opinião a partir de argumentos que sustentam seu ponto de vista.

Verifica-se que o gênero analisado apresenta heterogeneidade tipológica, pois, além da tipologia de base, a dissertação, apresenta seqüências descritivas (parágrafo 2; parágrafo 4 – *Sem dúvida ... educação*) e narrativas (parágrafo 3 – *Pude constatar.... quesitos*), que dão consistência à argumentação.

A autora utiliza uma linguagem comum, com uma sintaxe e vocabulário simples, acessíveis ao leitor. Vale-se do presente do indicativo, uma vez que discute um tema atual. Emprega fórmulas para encadear o texto (VIGNER, 2007: 121-122), como: *a primeira observação* (introdutória); *é por isso que* (conclusiva); *sem dúvida alguma* (concessiva); *no entanto, embora, mas* (de reserva) e *além disso* (enumeração).

Constata-se as qualidades discursivas mencionadas por Guedes (2002: 273) nessa dissertação. Possui unidade temática, pois a produtora apresenta claramente uma questão, e não se desvia dela. Também há objetividade, uma vez que analisa com precisão o assunto proposto; emprega a terceira pessoa para discutir o tema e, a primeira pessoa ao narrar um fato pessoal, que serve para ilustrar a preferência das empresas por contratar homens a mulheres. A concretude manifesta-se através das descrições, como no conteúdo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*; no fato narrado, na enumeração de exemplos, entre outros. Por sua vez, o questionamento está presente na medida em que a autora aborda um problema que a incomoda e aguça o leitor a compartilhar da solução.

Considerações finais

Não resta a menor dúvida de que os PCNs se configuram como um avanço no ensino, uma vez que, a partir dos gêneros, o aluno dispõe de meios para desenvolver competências e habilidades no uso da língua nas diferentes situações do convívio social em que está inserido.

Ao trabalhar a dissertação escolar, é importante viabilizar para o aluno o contato com textos de qualidade e levá-lo a ter uma opinião própria acerca de um tema. Para isso, o professor pode valer-se da leitura de textos que abordem o mesmo assunto, a fim de que o produtor conheça as diferentes opiniões e tome a própria posição.

O ensino eficiente da escrita levará o aluno a produzir gêneros para interlocutores reais, que podem ser os próprios colegas. A escrita passa a ter uma função comunicativa, uma vez que o produtor escreve para ouvintes concretos, e não apenas para o professor. A leitura em voz alta do próprio texto na sala de aula, associada à reescrita, pode se constituir num poderoso aliado na prática pedagógica. Assim, com esse trabalho, esperamos contribuir para o estabelecimento de mediações mais concretas entre professores e alunos durante as aulas de língua portuguesa, a fim de que a dissertação escolar seja produzida com mais autonomia.

Referências bibliográficas:

- BAKHITIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou: le retour del'inventio. *Pratiques*, n. 75, p. 3-16, sep. 1992.
- DELCAMBRE, Isabelle e DARRAS, Francine. Des modules d'apprentissage du genre dissertatif. *Pratiques*, n. 75, p. 17-43, sep. 1992.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. Intérêts des modeles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, n. 49, p. 23-49, mars 1986.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- HOEY, Michael. *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MEURER, José Luiz. Gêneros textuais e o ensino de português. *Informativo do PET de Letras/UFSC*, Florianópolis, ano 1, n. 3, set. 1996, p. 4.
- MOTTA-ROTH, Desirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygange, 2005. p. 179-202.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.
- VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: - GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni Pulcinelli e OTONI, Paulo (org.). *O texto: escrita e leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 117-136.