

REVISTA
DisSol
Discurso, Sociedade e Linguagem



DisSol

ISSN 2359-2192

Número 2, Outubro/2015

Editorial

Caros leitores,

Em continuidade à proposta de criar um veículo para publicação de trabalhos de discentes cujas pesquisas se dediquem à investigação da relação entre linguagem e sociedade, apresentamos o segundo número da revista **DisSoL – Discurso, Sociedade e Linguagem**. Essa revista é publicada pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) e reúne trabalhos de pós-graduandos de diferentes Programas de Pós-Graduação do Brasil.

Neste segundo número, referente às produções de 2015, apresentamos 17 artigos de 24 pesquisadores, provenientes de diferentes universidades do Brasil. Da Silva e Di Renzo abordam os embates Discursivos, Históricos, Ideológicos e Constitutivos entre a Prevenção e Conscientização na Lei 11.343. Os autores Franco e Cavallari intentam compreender o papel da memória na resolução de uma avaliação escrita de língua inglesa para estudantes do Ensino Médio em Pouso Alegre – MG. Barbosa, em seu artigo, problematiza: “Existem relações entre as concepções de gênero, a linguística e o ensino da matemática?”. Pereira, tendo como base o referencial teórico da Análise de Discurso francesa, questiona sobre a interface gráfica como lugar de constituição subjetiva. Maracaipe e Albuquerque refletem sobre os sentidos postos em funcionamento nas políticas de línguas voltadas para os povos indígenas. Oliveira e Fonseca propõem uma reflexão que leva em consideração a Rede social tomada como uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações. Seguindo, Algave tece uma análise sobre o funcionamento dos discursos veiculados pela mídia em relação à criação do Programa *Mais Médicos*, tomando como *corpus* revistas impressas e on-line. Monticelli e Carletti Heis, sabendo que a prática pedagógica necessita ser transformada, argumentam ser possível que os recursos da fotografia contribuam para a mudança nos paradigmas educacionais, especialmente na abordagem da educação inclusiva. Menezes discute algumas noções sobre a linguagem e o

pensamento através dos estudos de Saussure, Bakhtin e Vygotsky, criando um diálogo entre suas teorias. Cruz apresenta as teorias que compõe o campo de pesquisa e desenvolvimento em Linguística Computacional e mostra a relação existente entre Linguística de Corpus e Processamento de Língua Natural. As autoras Patronieri e Payer investigam, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso, o funcionamento da escrita de diários por sujeitos-alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Inconfidentes. Chinágli problematiza a tendência dos alunos do 1º ano do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho de transferirem informações já identificadas e codificadas, durante a aprendizagem de línguas, sem se lançarem a novas significações e elaborações por meio da língua inglesa. Ramos pretende responder ao seguinte questionamento: o discurso político praticado pelo poder público em relação à qualidade da educação nas escolas públicas interfere na prática pedagógica do professor de educação básica e pode comprometer a eficiência e qualidade do ensino? Leal e Motta, filiados à teoria da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, tomam como objeto de estudo a formulação da proposta de redação do Exame Nacional/Enem 2013. Leite busca compreender a constituição de sentidos para a língua falada no Brasil, o Brasil e o brasileiro, na mídia. Adiante, Corrêa e Nogueira investigam como o trabalho pode se configurar como um instrumento na construção da consciência do recuperando prisional, possibilitando sua ressocialização e inserção na sociedade pós-detenção. E por fim, Placido discute sobre o ensino de escrita criativa nas aulas de língua visando ajudar o professor de língua materna ou língua estrangeira na organização e ministração dessas aulas.

Assim, apresentamos o segundo número da Revista **DisSoL – Discurso, Sociedade e Linguagem**. Número este que contempla discussões de diferentes linhas teóricas da linguagem e que considera os múltiplos efeitos de sentido que é viver em sociedade.

Atilio Catosso Salles

Paula Chiaretti

POLÍTICA NACIONAL SOBRE DROGAS: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE PROIBIÇÃO, PREVENÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO NA LEI 11.343

Erisvania Gomes Da Silva*

Ana Maria di Renzo**

Resumo:

No presente artigo abordamos os embates Discursivos, Históricos, Ideológicos e Constitutivos entre a Prevenção e Conscientização na Lei 11.343. Assim, propomos analisar política instaurada de “Redução de Danos” no país e se ela tem produzido os seus efeitos de sentido fora da legislação, ou seja, em sua prática.

Palavras-chave: legislação; drogas e seus danos; embates discursivos; discurso médico; discurso político.

Abstract:

In the present article we address the Discourse clashes, Historical, Ideological and Incorporation of Prevention and Awareness in Law 11.343. Therefore, we propose to analyze established policy of "harm reduction" in the country and it has produced its effects of meaning outside the law, that is, in their practice.

Keywords: legislation; drugs and damages; discursive clashes; medical discourse; political discourse.

Embates Discursivos, Históricos, Ideológicos e Constitutivos: Entre Prevenção e Conscientização

O presente artigo traz um pequeno recorte da dissertação de Mestrado em andamento, que irá ser defendida no ano de 2015, na Universidade Do Estado de Mato Grosso intitulada de *Política Nacional Sobre Drogas: Um Estudo Discursivo*

* Contato: erisvaniagomes_4m@hotmail.com.

** Contato: arenzo@unemat.com.br.

*Sobre Proibição, Prevenção e Conscientização na Lei 11.343*¹. Por se tratar de um tema complexo e com múltiplos efeitos de sentidos, optamos nesse momento, por tomarmos apenas como objeto de análise a questão da “Redução de Danos” sobre drogas no Brasil.

Pensar a política brasileira de Redução aos Danos é desconstruir um jogo discursivo entre uma vertente de defesa política repressiva, alinhada com a luta antinarcotráfico, ou seja, a perspectiva proibicionista e repressiva, e uma outra, que defende uma abordagem mais humanizada e culturalmente sensível ao fenômeno das drogas: a prevenção e conscientização. Ao tomarmos os discursos de prevenção e conscientização na perspectiva teórica da Análise de Discurso, nos permite compreender gestos de interpretação legitimados que se tornam responsáveis pela configuração de um determinado saber “sobre”. No nosso caso, o saber sobre refere-se à Política Nacional Sobre Drogas prescrito pela Lei 11.343, nosso corpus de análise na dissertação.

Assim, segundo Orlandi (2009, p. 17), o ‘discurso sobre’ “trabalha o conceito de polifonia”. Ou seja, o ‘discurso sobre’ torna-se um elemento de suma importância para organizar as diferentes vozes que permeiam os discursos, além de ser a forma de institucionalização dos sentidos. Para a melhor compreensão do “discurso sobre”, é preciso analisar o funcionamento do discurso, explicitando as suas regularidades. Nesse sentido, a Análise de Discurso concebe um sujeito interpelado a todo instante pelo jogo da significação. Assim, durante o percurso pela busca da significação, acabamos sendo atravessados ideologicamente por uma relação com a exterioridade. E é por meio dessas relações entre exterioridade, língua, sujeito e história, que ocorre à constituição dos falantes e dos dizeres.

O discurso “sobre” a prevenção e conscientização, surge através das ideias discutidas no campo médico. De acordo com Escotado (1992), na visão médica predominava a noção grega de *pharmakon*, ou seja, essas substâncias tanto poderiam trazer benefícios para o corpo, como poderiam levar à loucura ou a morte, tudo dependeria da “quantidade utilizada, assim como a intenção daquele que as administrava, e não as substâncias em si” (idem p.20). Dessa maneira, a concepção médica era contrária à visão moral a qual as nações desenvolvidas se filiavam. A

¹ BRASIL. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11343.htm. Acesso em: 12/10/2013.

moral nesses países tinha um caráter de doutrinação e de poder na sociedade. Assim, o discurso instaurado proporcionava a criação de uma imagem das drogas como algo negativo, e tal fato possibilitou ainda mais a divulgação da prática proibicionista. A droga como prática proibicionista passou a ser associadas à improdutividade no trabalho e ao comportamento imoral, sendo assim, o que se tinha era um flagelo que precisava ser combatido antes de atingir toda a sociedade.

No discurso médico compreendemos que as drogas são concebidas como patologias, uma doença, enfermidade e sua cura só podem ocorrer pela abstinência ao uso. Na medicina, o conceito de sujeito se instaura como o de um dependente, ou melhor, um doente que deve ser tratado como tal. Já o discurso religioso prevê a abstinência como a cura de várias mazelas, o sujeito religioso é o representante do bom indivíduo, sem vícios e de acordo com as normas sociais em todos seus aspectos, um sujeito basicamente imaginário, pois ele parece ser a perfeição e não um ser humano. E com o discurso religioso tem-se o discurso do Estado que ratifica que a abstinência é a única solução para o problema das drogas.

Posteriormente ao estudo, da moral e abstinência como lugar de pertencimento de uma sociedade moderna capitalista, temos em uma formação discursiva o imaginário que liga drogas e delinquência. Para evitar crimes no contexto social, o poder de intervenção passa a ser o caminho encontrado pelo Estado para mudar os significados atribuídos até então para os usuários de drogas, ou seja, só a pobreza é a causa. É através dessa intervenção do governo americano que surge os novos significados para drogas e seus usuários. Os discursos são outros e, assim, os usuários são como pessoas enfermas, com problemas existenciais, motivos que os levavam a dependência. Ainda na busca da consolidação dos novos sentidos acerca das relações com as drogas, é apresentada em 1957, pela Narcotic Control Act uma nova definição científica sobre a dependência.

Um sujeito com certas características psicológicas determinadas, que elege este modo de enfrentar as diversas razões de seus problemas, que normalmente ignora. Uma das razões está em sua incorporação em algum grupo social, onde se pratique e se valorize (ESCOHOTADO, 1995, p. 377).

A definição constitui um sujeito pela psicanálise, sujeito que sofre interferências físicas e mentais, sofre ainda com questões externas que interferem nas suas relações. Sendo assim, não se tem somente um sujeito imoral tem-se um doente, pois os motivos que o levam ao uso das drogas têm, agora, a sustentação médica.

Nowlis (1977, p.15), afirma que o “modelo da prevenção às drogas ocorre em diferentes formas”. O primeiro é o da prevenção que se dá pela junção entre o jurídico e a moral, considerada por muitos como o meio que levou à institucionalização e à constituição da perspectiva proibicionista, pois ao abordar o discurso de prevenção juntamente com o discurso jurídico e moral, o efeito de sentido instaurado é o de que a prevenção ocorre pela punição e não pela conscientização. O segundo modelo é o médico enquanto ato de saúde pública. Assim, temos a junção do Estado e da ciência médica, trabalhando em conjunto para erradicar o “problema social”, onde o ato da intervenção seria o principal instrumento. Os últimos dois modelos são o psicossocial e o modelo sociocultural. A área psicológica é tomada como matéria de análise no uso de drogas, bem como os fatores sociais. O que temos nessa perspectiva é uma tríade que gira em torno do sujeito, da substância (droga) e do social.

Nessa concepção, “as drogas seriam os agentes ativos e o público, a vítima” (TRAD, 2011, p. 21). O que temos é uma dicotomia que mais do que classificar uma substância, divide os sujeitos em doentes e saudáveis; pobres e ricos; brancos e negros; obedientes e desordeiros. Pondo em oposição drogas que curam pela associação médica e as drogas que matam, ou perturbam a ordem pelos sentidos de legal do ilegal. O que temos nessas dicotomias são as margens do dizer saltando no silêncio do não dito, pois o que se almeja nesses discursos é produzir um efeito de sentidos da prevenção como um ato de proibição/coibição do indivíduo. E para isso, é necessário que os sujeitos sejam vigiados por meio de medidas e ações legais, como forma de controlar o acesso às drogas. A intervenção pela punição seria, nesse sentido, um ato puro de prevenção, ainda que pela força, e é neste entrecruzamento de pré-construído que o discurso proibicionista adere ao discurso de prevenção, efeito do trabalho da ideologia que camufla os sentidos.

Na perspectiva médica, as drogas ganharam um caráter de epidemia que pode vir a se espalhar, dizeres que parafraseiam o discurso proibicionista, posto que os sentidos são os mesmos, o que se alteram são os modos de dizer. Nesse contexto, as drogas seriam os agentes, o sujeito que as consomem seria o hospedeiro, e o meio ambiente de proliferação seria a sociedade. Além disso, nesse modelo, temos a noção de dependência do sujeito pela substância ilícita, como se as lícitas a provocasse.

Nesse sentido, os discursos que circunscrevem a vertente psicossocial, produzem como um efeito de sentidos a responsabilização do sujeito, como causa de si, ou seja, é ele quem decide pelo uso das drogas. Daí que na língua isso é significado, pois nas ações de combate às drogas pelo Estado, vê-se que tudo centra no sujeito.

Como exemplo, podemos citar dois artigos encontrados na lei 11.343 que demonstram essa visão de responsabilidade das drogas sobre os sujeitos, e esses são o Art. 5 do Sisnad, que afirma que o sujeito deve “I - a assumir comportamentos de risco para o uso indevido de drogas, seu tráfico ilícito e outros comportamentos correlacionados;”, o segundo exemplo encontra no Art. 19 que aborda as atividades de prevenção do uso indevido de drogas, novamente o sujeito ganha destaque “I - o reconhecimento do uso indevido de drogas como fator de interferência na qualidade de vida do indivíduo e na sua relação com a comunidade à qual pertence”.

A classe social e outros fatores considerados desfavoráveis são considerados nessa perspectiva, pois o “uso de drogas é como um comportamento que se desvia do normal, e que deve ser encarado e tratado como qualquer outro desviante ou destrutivo; e, ainda, que esse comportamento varia de uma cultura a outra” (TRAD. 2011, p. 22). Este discurso ressalta como as drogas interferem no social e se significam na constituição dos sujeitos, pela ideologia que estrutura a própria sociedade e o Estado. As normas jurídicas estão sustentadas pelas práticas proibitivas e punitivas, regulando o uso de determinadas substâncias psicoativas. Tal modelo foi elaborado inicialmente no campo moral, e só posteriormente assumido pelas autoridades médicas e farmacêuticas, ainda que resultasse em contradições diante das concepções médicas do século XIX, pois as classificam entre lícitas e ilícitas. Pelo discurso proibicionista, as substâncias psicoativas que foram proibidas passaram a ser associadas ao crime e a atos que ferem o imaginário de sociedade evoluída, desorganizando-a.

Ao abordamos a memória do dizer que está na base da constituição histórica da relação entre Estado, sujeito e drogas, damos visibilidade aos discursos que enfatizam o controle. Desse modo, os discursos de controle ou de intervenção na sociedade moderna se dão pelo Estado, filiando-se a discursos que produzem um efeito de homogeneização dos sujeitos, dos dizeres e dos comportamentos, mais claramente, de ideologias coerentes com os seus princípios. A concepção imaginária de unidade é o principal pilar discursivo do Estado, que sustenta a ideia de uma sociedade igualitária em todos os sentidos, apagando e silenciando o diferente, pois os direitos garantidos pela Lei são denegados quando se trata das drogas, ou seja, as regulações sociais estão acima da constituição socio-histórica sujeito-de-direito, pois o sujeito livre não é tão livre assim, já que é subordinado ao social e a todas as suas convenções.

Nos discursos de prevenção e conscientização sobre drogas no Brasil, constitui-se pelo alerta significando “dar um aviso”, chamar a atenção, aos “perigos” que o uso de drogas representa: punição. Um discurso que é coercitivo e punitivo: não use porque você será punido. O discurso de prevenção se materializa no discurso da conscientização do perigo da punição. Ou seja, ‘não diga que não avisei’. Ao nos posicionarmos em relação a diferentes práticas de enunciação e situações que nos convocam a interrogações, é preciso compreender que não estamos tratando de uma realidade pura, “em si”, mas tratando-se de uma série de significados e significações possíveis que dizem respeito a “uma dada” realidade sócio-histórica, ideológica e em determinadas condições de produção. Sendo assim, a compreensão da realidade ocorre a partir de uma interposição a um meio simbólico. Desse modo, o discurso encontrado na Política Nacional Sobre Drogas brasileira significa a partir dos seus enunciadores. O discurso, assim concebido, está intrinsecamente relacionado às condições sociais de sua produção. Sendo assim, o sujeito do enunciado, para manifestar-se sobre acontecimentos atuais, filia-se das/nas filiações históricas do sentido.

Podemos concluir que, ao longo deste trabalho, constituímos um longo processo de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, bem como suas articulações com outras disciplinas. Compreendemos também como o histórico atravessa a linguagem e confere sentido à língua, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito. O dispositivo da interpretação nos permitiu adentrar no processo do jogo simbólico da Lei 11.343, que nos fez dialogar com a ideologia e com o inconsciente. Foi pelo discurso e pela materialidade simbólica que identificamos os processos discursivos fizemos nossos gestos de interpretação.

Por fim, gostaríamos de dizer que a constituição do corpus e sua análise foi/é uma tarefa árdua. Ao optarmos pela Lei 11.343, mergulhamos em um campo distinto do nosso, o da ordem jurídica. Assim, tivemos um grande trabalho para perceber como o texto organizava os sentidos de punição, prevenção e conscientização. Desse modo, o corpus passou a ser a construção do próprio analista, ou seja, faz parte do “seu olhar”, do seu ponto de vista e, assim, é a análise. Entretanto, o corpus nunca está fechado, há sempre outros sentidos emergindo e significando, isso é a mostra de que a língua tem seu funcionamento inscrito na história e cabe ao analista, pelo gesto de interpretação, romper com os discursos cristalizados e reconhecer que o múltiplo também nasce de um aparente mesmo.

Referências

ESCOHOTADO, A. **Historia de las drogas**, vol. 1. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

_____. **Historia de las drogas**, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

NOWLIS, H. **A verdade sobre as drogas**. Rio de Janeiro: IBCC/UERJ, 1977.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 9ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

_____. Formas De Individuação do Sujeito Feminino e Sociedade Contemporânea: O Caso Da Delinquência. In: ORLANDI, Eni P. (org) **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A fabricação do consenso**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2010.

_____. **Políticas institucionais: a interpretação da delinquência**. (IEL/UNICAMP).

TRAD. S. “Controle do uso de drogas e prevenção no Brasil: revisitando sua trajetória para entender os desafios atuais”. In: **Toxicomanias: incidências clínicas e sócio-antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura e acontecimento**. Tradução: Eni Pucinelli Orlandi- 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. (1983) **Análise de Discurso: Três Épocas**. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

O PAPEL DA MEMÓRIA NA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Wagner Ernesto Jonas Franco*

Juliana Santana Cavallari**

Resumo:

O objetivo deste trabalho é compreender o papel da memória na resolução de uma avaliação escrita de língua inglesa para estudantes do Ensino Médio em Pouso Alegre – MG. O embasamento teórico e metodológico é da Análise de Discurso de linha francesa. A avaliação produz efeitos de sentido de julgamento e poder na escola. Conclui-se preliminarmente que a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da língua pode prover novas formas de compreender a avaliação escolar.

Palavras-chave: memória; avaliação; língua inglesa; sujeito.

Abstract:

The objective of this paper is to understand the role of memory in solving a test in English of high school students from a public school in Pouso Alegre - MG. The theoretical and methodological foundations are the Discourse Analysis of French line. The test produces effect of sense of judgment and power in school. It is concluded preliminarily that constitutive heterogeneity of subject and language can provide new ways of understanding the evaluation in school.

Keywords: memory; evaluation; English language; sujeito.

Introdução

O ensino de Língua Inglesa na atualidade brasileira apresenta diversas questões que intrigam pesquisadores, professores e alunos. Uma dessas questões é a avaliação escolar, instrumento amplamente utilizado para averiguar o desempenho

* Contato: dominiumwagner@yahoo.com.br.

** Contato: judu77@hotmail.com.

dos estudantes em diversos níveis. A prática avaliativa é comum a todas as disciplinas, mas, o professor de línguas, particularmente o de inglês, por trabalhar com a linguagem, deve ter atenção especial em sua formulação.

Este trabalho de pesquisa se pautará no estudo de avaliações bimestrais montadas pelos próprios professores, particularmente, uma avaliação na disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) aplicada em uma sala de segundo ano do Ensino Médio em uma escola pública municipal noturna em Pouso Alegre, MG.

A avaliação de inglês será analisada a partir do referencial teórico da Análise de Discurso de linha francesa (ADF). Serão analisadas as condições de produção desta avaliação, as noções de lingua(gem) e de língua inglesa apresentadas nela e de que maneira tais noções e representações imaginárias influenciam as respostas dadas pelos alunos e se essas respostas revelam, em sua materialidade, a mesma noção de língua do professor. Os sujeitos de pesquisa serão tomados como sócio-historicamente definidos, interpelados pela ideologia e afetados pela língua.

A ADF enquanto área de estudo da linguagem em movimento e do discurso em curso veio para ampliar os horizontes linguísticos ao considerar a língua não como um sistema totalmente autônomo, pois os sujeitos, a historicidade e a ideologia são elementos constitutivos de sua significação. A AD discute a língua para além de uma noção de língua meramente instrumental. Sujeitos e sentidos são construídos ao mesmo tempo e historicamente (ORLANDI, 2000).

Este trabalho pretende lançar luzes a uma importante parte da prática escolar, porque todas elas avaliam e, às vezes, o prejudicado é aquele que mais deveria se beneficiar: o aluno. É relevante problematizar a avaliação porque ela é utilizada como instrumento de aprovação e reprovação. O seu mau uso atrasa a vida escolar do aluno e prejudica a escola de forma geral.

Esse estudo trará contribuições para a escola em que a prova foi aplicada e para outras escolas que possam por ventura entrar em contato com este projeto. Além disso, o projeto enriquecerá as pesquisas em Análise de Discurso ao propor um olhar discursivo para a avaliação como prática de linguagem que envolve os sujeitos e sua historicidade constitutiva.

A nosso ver, a avaliação atualmente é enxergada por diversos profissionais como instrumento para comprovar conhecimento adquirido. Geralmente, cobra-se do aluno uma mera repetição do que foi ensinado em sala de aula. Este estudo pretende contribuir para a discussão de que a avaliação deve também alavancar a formação do

aluno indo além de uma mera repetição, mas uma produção de sentidos dentro de sua própria formação discursiva.

1. Objetivos

Após as considerações iniciais, chegamos aos seguintes objetivos.

1.1 Objetivo geral

Problematizar e fornecer subsídios para práticas avaliativas formais de Língua Estrangeira (Inglês) que se dão na escola regular pública.

1.2 Objetivos específicos

Abordar as representações imaginárias de alunos e professores a respeito de língua materna, língua estrangeira (inglês) e avaliação em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública municipal em Pouso Alegre MG.

Verificar as representações imaginárias de língua reveladas pela materialidade discursiva nas respostas dos alunos em uma avaliação de inglês.

Analisar como os alunos, enquanto sujeitos de linguagem se posicionam discursivamente para resolver as questões propostas pela avaliação e que visam a verificar o conhecimento formal adquirido pelo aluno ao longo do curso.

2. Hipótese e perguntas de pesquisa

Tendo em vista que os alunos do segundo ano do Ensino Médio da referida escola são alunos que possuem pouco conhecimento em Língua Inglesa e esse conhecimento revela uma noção de língua enquanto sistema que se encerra em si mesmo e são alunos de uma condição socioeconômica desfavorecida, portanto não estudam inglês fora da escola e possuem pouco contato com a cultura em inglês, levantamos a seguinte hipótese:

A partir de uma visão reducionista e instrumentalista da linguagem no ensino de inglês levantamos a hipótese de que o fato de professores e alunos terem noções de língua distintas, além de uma relação singular com a linguagem, isso afeta as práticas avaliativas e produz equívocos no processo de ensino aprendizagem de línguas;

equivocos esses que não costumam ser endereçados, já que a língua é geralmente representada, no contexto escolar, como algo neutro e possível de ser instrumentalizável.

A hipótese será trabalhada ao longo do projeto de pesquisa com a possibilidade de ser comprovada. Como parte da pesquisa, não se pode esquecer a organização da avaliação e seus efeitos de sentido provocados:

Se a avaliação que é objeto de estudo desta pesquisa traz um texto em inglês com perguntas referentes a ele em português e inglês e os alunos podem responder em português ou inglês, as seguintes questões como desdobramentos da hipótese são levantadas:

Qual o papel da memória em língua materna na compreensão de uma avaliação em inglês?

Quais representações de língua inglesa são reveladas pelos alunos em uma avaliação de inglês?

Quais representações de língua inglesa estão presentes na formulação da avaliação realizada pelo professor e como isso afeta os alunos?

3. Procedimentos metodológicos

A descrição do local onde a prova será realizada é de suma importância, pois ele afeta no imaginário do sujeito ao realizá-la. Este local faz parte do contexto sócio-histórico onde está inserida a escola em questão. De um ponto de vista discursivo, trata-se dos sujeitos e da situação de enunciação, ou seja, as condições de produção.

3.1. As condições de produção

Este trabalho terá como *corpus* de pesquisa as avaliações realizadas por alunos do segundo ano regular do Ensino Médio de uma escola pública municipal em Pouso Alegre, MG. Os alunos são estudantes do período noturno com idades ente 15 e 19 anos. São alunos, em sua maioria que trabalham durante o dia e possuem renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos. Alguns moram nas redondezas da escola, outros moram em bairros afastados e precisam pegar ônibus. Há alunos em situação de defasagem escolar. Esses alunos não veem na Língua Inglesa nenhuma contribuição imediata em suas vidas.

A escola pública municipal a ser analisada é localizada em Pouso Alegre, sul de Minas Gerais. Atende cerca de 900 alunos no período da manhã no ensino fundamental II e Médio, 900 alunos no período da tarde no Fundamental I e cerca de 210 alunos no período noturno no Ensino Médio, sendo três salas de primeiro ano, duas de segundo ano e duas de terceiro ano.

O professor de inglês da sala analisada é este professor-pesquisador. Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Sapucaí, concluída no ano de 2010. Especialização *latu sensu* em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Uninter, concluída em 2013. Possui experiência de 5 anos no ensino de línguas Portuguesa e Inglesa nos níveis básico, intermediário e avançado em escolas públicas estaduais e municipais e cursos de idiomas.

As avaliações de inglês analisadas são parte do regulamento da escola. Todas as disciplinas ministram avaliações bimestralmente ao longo do ano. A estas avaliações é atribuída uma pontuação para média do aluno. Os professores das disciplinas são encarregados de elaborar as avaliações, enviá-las para a supervisora assinar e autorizar sua aplicação, em data previamente agendada. Para a disciplina de Língua Inglesa, a avaliação é individual e sem consulta a nenhum tipo de material. Ela consta de um texto em inglês com perguntas abertas do tipo dissertativa que foram formuladas tanto em português como em inglês. Os alunos podem responder às questões em inglês ou português. As avaliações valem um terço da nota bimestral e cinquenta por cento de acerto caracteriza a média.

3.2 Fundamentação teórica

Este trabalho tem como embasamento teórico a Análise de Discurso de linha francesa (ADF). Para a ADF, a língua é tomada como forma material, estrutura e acontecimento que envolve o homem e sua historicidade constituinte. Algumas contribuições teóricas envolvendo temáticas acerca de língua materna, língua estrangeira, sujeito e linguagem de pesquisadores como Pêcheux (1975), Orlandi (2013), Revuz (1998), Cavallari (2011) fornecem subsídios para esta pesquisa.

Para a ADF, segundo Orlandi (2000), a língua é relativamente autônoma, diferentemente da linguística, que a toma como sistema em si e exclui a exterioridade, os sujeitos e a história. A ADF insere o sujeito e a situação na análise da língua(gem), ou seja, as condições de produção. Essas condições se referem ao contexto sócio-histórico e ideológico em que os discursos são produzidos. Neste

trabalho, temos como contexto imediato a escola estudada e sua significação na sociedade, a avaliação como materialidade, esta aplicada por um professor de línguas, além de toda uma história e um imaginário que afetam os sujeitos-alunos envolvidos em suas posições político-ideológicas.

A noção de sujeito em análise de discurso é importante para este projeto de pesquisa. Orlandi (2006) retoma Althusser (1973) ao passar a noção de sujeito para forma-sujeito, que é “a forma de existência de qualquer indivíduo” (p. 18). Para Pêcheux (1975), a forma-sujeito histórica do indivíduo é este interpelado pela ideologia, pelo simbólico. Orlandi (2006) diz ainda: “as formas-sujeito históricas que resultam da interpelação do indivíduo em sujeito diferem em sua constituição histórica, no complexo das formações ideológicas.” (p. 19). Em outras palavras, o sujeito é historicamente diferente e isto constitui sua identidade.

Ao trazer estes conceitos para o ensino-aprendizagem de línguas, temos que o sujeito se constitui na e pela linguagem. A língua materna é estruturante do psiquismo e haverá uma identificação muito forte com ela desde o nascimento. A língua estrangeira vem questionar esta relação (Revuz, 1998). Assim, muitos métodos de ensino vão considerar as construções em língua estrangeira, que são fortemente ancoradas na língua materna, como erros. Segundo Cavallari (2011), considerar essas construções como erros é simplificador de uma relação que é inevitável.

A representação imaginária de língua estrangeira de um aprendiz é calcada na língua materna (Ghiraldelo, 2011). “o imaginário faz realmente parte do funcionamento da linguagem” (Orlandi, 2000). Ao se encontrar com uma língua estrangeira, o sujeito já possui um imaginário de língua materna e haverá um confronto entre a primeira e a segunda língua (Revuz, 1998).

Para este projeto de pesquisa, interessa-nos analisar as condições de produção de conhecimento em língua materna e estrangeira (inglês) do sujeito-aluno em uma prática avaliativa formal de língua inglesa na sua materialidade discursiva, a fim de contemplarmos nossas perguntas de pesquisa.

4. Considerações finais preliminares

Tendo em vista que esta pesquisa está em andamento, não é possível uma conclusão definitiva, no entanto esperam-se certos resultados a serem encontrados. Como é afirmado na hipótese acima, sujeitos-alunos e sujeitos-professores possuem representações distintas do que seja língua inglesa, ensino de língua e também texto.

Este como base do *corpus* em Análise de Discurso permite chegar à(s) formação(ões) discursiva(s) dos alunos. O texto nesta pesquisa é uma avaliação e o efeito de sentido que ela gera no aluno enquanto instrumento de poder e julgamento. Ao responder essa avaliação o sujeito-aluno faz um gesto de interpretação que não é aleatório, mas a partir de sua posição social e histórica. E desta posição, ele possui uma representação imaginária de língua estrangeira, texto e do interlocutor (no caso, o professor avaliador) que ele lança mão ao responder às questões. A partir das respostas, espera-se perceber a heterogeneidade constitutiva do sujeito descentralizado e da língua sujeita ao equívoco, à falha e também ao acontecimento e a partir daí delinear novas formas de se compreender a avaliação na escola regular.

Referências

CAVALLARI, J. S. e UYENO. E.Y. **Bilinguismos**: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CAVALLARI, J. S. Avaliações Externas e Seus Efeitos na Subjetividade de professores. In MAFRA, N. D. F. e GIMENEZ, N. T. (Orgs). **Signum Estudos da Linguagem**. Londrina. V. 14/1. P. 121-136, Jun. 2011.

GADET. F. e HAK. T. **Por uma Análise Automática do Discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GHIRALDELO, C. M. Representações de Línguas Estrangeiras (e materna) por Sujeitos com baixa escolarização. In CAVALLARI, Juliana S. e UYENO. E.Y. **Bilinguismos**: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011. PP. 101 – 126.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos - Campinas: Pontes, 2010.

_____. Análise de Discurso in ORLANDI, E. P. e Lagazzi, R. (orgs). **Discurso e Textualidade**. Campinas, Pontes, 2006.

REVUZ, C. A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In SIGNORINI, Inês. (Org.) **Linguagem e identidade**. Campinas, SP: mercado de Letras: Fapesp. 1998. PP. 213 – 230.

DISCURSOS, PERFORMATIVIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Lucas Alves Lima Barbosa*

Resumo:

O questionamento central das discussões aqui realizadas é: “Existem relações entre as concepções de gênero, a linguística e o ensino da matemática?”. De fato, não é incomum depararmo-nos com afirmações do tipo "meninos têm mais facilidade para aprender matemática do que meninas" ou "a mulher é muito emotiva e pouco racional", dentre outras, que podem trazer implicações para o ensino da matemática a partir do momento em que encaramos tais enunciações sob a luz alguns conceitos trabalhados na área da linguística. Partindo-se de certos pressupostos relacionados com a noção de que somos seres onde discursos se estanciam e ganham vida, os enunciados citados anteriormente, uma vez transpostos para a sala de aula, podem alimentar a reafirmação de desigualdades já materializadas no âmbito social. Pretende-se, nesse sentido, definir a diferenciação entre homens, mulheres e matemática como não natural, e sim construída, com o valioso auxílio da linguagem e de tudo aquilo que ela abarca consigo.

Palavras-chave: linguagem; educação matemática; discursos; gênero; práticas educativas.

Abstract:

The central question of the discussions held here is: "There are relations between the conceptions of gender, language and mathematics teaching?". Indeed, it is not uncommon encounter in with statements such as "boys are better able to learn mathematics than girls" or "women are very emotional and irrational", among others, that may have implications for the teaching of mathematics to from the moment we face such utterances in the light some concepts in the field of linguistics. Starting from certain assumptions related to the notion that we are beings where discourses estanciam and come alive, the statements cited

* Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) com foco de pesquisa em Educação, Ensino de Matemática e questões de gênero. Foi bolsista de iniciação científica entre 2014 e 2015 e aluno de iniciação à docência entre 2011 e 2014, desenvolvendo ações e pesquisas voltadas para a atribuição de múltiplos significados aos conteúdos curriculares de Matemática e para a imersão do conceito de gênero nos ambientes de aprendizagem matemática. Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Alfenas. Contato: lucaslima_62@hotmail.com.

above, once translated into the classroom, can feed the reaffirmation of inequalities already materialized in the social sphere. It is intended, in this sense, define the distinction between men, women and mathematics as unnatural, but constructed, with the valuable assistance of the language and all that it embraces you.

Keywords: language; mathematics education; speeches; gender; educational practices.

Introdução

A Educação Matemática, vertente educacional que se debruça sobre questões relativas ao ensino/aprendizagem da disciplina de Matemática, tem se caracterizado como foco de pesquisas científicas desde os primeiros anos da década de 70. Essa década, de acordo com Berti (2005), delineou um cenário favorável à ascensão de análises que passaram a problematizar os inflexíveis padrões através dos quais se acreditava que o ensino de Matemática deveria estar condizente. No entanto, os reflexos das pesquisas em nossas salas de aula ainda são pouco visíveis. As políticas públicas têm se mostrado ineficazes na inserção de tais metodologias nos cenários práticos educacionais. Este fato é apontado pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998, p. 19) que deixam claro que “os movimentos de reorientação curricular ocorridos no Brasil, a partir dos anos 20, não tiveram força suficiente para mudar a prática docente dos professores para eliminar o caráter elitista desse ensino, bem como melhorar sua qualidade”. Diante disso, faz-se necessário que educadores matemáticos lancem mão de alternativas ideológicas que caminhem para uma aprendizagem matemática mais eficaz e abrangente. Algo que pode ser extremamente útil nesse processo é a problematização de temas relacionados ao gênero e à linguística no interior da Educação Matemática.

Frente a isso, emergem como necessárias pesquisas que mesclam esses três universos, o da Educação Matemática, o do gênero e o da linguística, a fim de se problematizar algumas concepções comuns na Educação Matemática, como a clássica “afirmação” de que homens são, naturalmente, melhores em matemática do que as mulheres, e buscar, em meio a essas intersecções teóricas, subsídios para aprendizagens mais abrangentes e críticas. São poucos os pesquisadores que têm se engendrado na busca por tais relações. Souza e Fonseca (2010, p. 11) sublinham esta necessidade ao ponderarem que “discutir as relações entre gênero e matemática

constitui, de certa forma, uma novidade no campo da Educação Matemática no Brasil”.

É dentro desta lógica que o presente trabalho se insere, fruto de uma tentativa constante de se problematizar todo e qualquer estereótipo de gênero, buscando na linguística aportes teóricos importantes para a desnaturalização das diferenciações sociais. Em um primeiro momento enfoca-se a questão do gênero como sendo uma categoria construída e imposta sobre corpos sexuados. Em um segundo momento emerge a questão da linguagem e da performatividade como sendo estruturas agenciadoras de subjetividades e de identidades de gênero. Em um terceiro momento, por fim, são evidenciadas as maneiras através das quais tudo isso se faz presente na constituição de masculinidades e feminilidades matemáticas.

1. O gênero enquanto construção social e simbólica

De forma concisa, o gênero é tudo aquilo que, socialmente e culturalmente, nos define como homens ou mulheres. Pertencer a um determinado gênero acrescenta aos nossos feitos uma série de modos de agir, de se vestir, de se comunicar, de trabalhar, de se divertir e, principalmente, de se praticar a sexualidade. O gênero, nesse sentido, não é natural. O sexo sim, este é definido pela anatomia do corpo humano. O gênero, no entanto, é produzido e reproduzido culturalmente sobre os corpos sexuados. Existe toda uma produção simbólica e discursiva que direciona e produz um corpo e seus desejos a partir do seu sexo, levando-o ao gênero mais “condizente”. Como nos diz Louro (2003, p. 15), “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das evidências dos corpos”. Nós somos seres de cultura, nos construímos ao longo das experiências que vivenciamos. Somos, em absolutamente todos os sentidos, determinados pelas vivências, e não pelo sexo que possuímos.

As mulheres e homens são chamadas e chamados a assumir seus papéis, não nascem com esses papéis. As identidades de gênero são socialmente produzidas pelos discursos com os quais nos deparamos ao longo de toda a vida. Mulheres não nascem propensas a cuidar melhor de crianças do que os homens, nem a cozinhar, nem a cuidar da casa. Elas são preenchidas por valores que as enquadram no gênero feminino, gênero que cuida melhor de crianças, cozinha

melhor e cuida melhor da casa. Tudo é uma questão de ajustamento, acomodação, encaixe. Neste sentido Louro (2003, p. 15 - 16) afirma que:

De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. [...]

Neste processo de encaixe com relação à norma estabelecida, as mais diversas esferas sociais, como escola, igreja e política, se intercalam para reforçar e garantir que os indivíduos, portadores de um sexo, permaneçam em suas caixinhas de gênero. De acordo com Louro (2008, p. 16), “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade legítimos. Isso é próprio da viagem na direção planejada”. As diferenças de gênero são inscritas nos corpos, sem existir naturalmente neles.

2. Linguagens, discursos e performatividade

Uma ferramenta importante que nos leva a construir a noção subjetiva de que, de fato, somos conduzidos a nos enquadrar em determinado gênero mesmo com todo o peso inerente a este “emolduramento” é a própria linguagem, o próprio ato da fala. Segundo Silva (2000, p. 76 - 77):

Identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas [...]. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. [...] É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais.

O mais curioso é como a linguagem e os discursos que nos perpassam vão instituindo, nas palavras de Michel Foucault, “redes de verdades”, isto é, estruturas

de pensamento unificadas com relação a determinado fenômeno social. As palavras produzem sentidos subjetivos, realidades e verdades em torno dos aspectos sobre os quais versam. Tomemos, pois, o conceito do discurso propriamente dito. Para Foucault (1995, p. 55 - 56), os discursos são ferramentas que:

[...] formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é *mais* que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Esse “mais” que o autor se refere tem a ver com a capacidade dos discursos de, para além de apenas assinalar coisas, estruturar o pensamento do ouvinte com relação a essas coisas. Ao ouvirmos repetidamente certo discurso que versa sobre algo presente na sociedade, por exemplo, passamos a conceber esse algo da maneira como o discurso o apresentou. E isto acontece de forma inconsciente. Certamente possuímos em nós inúmeras “convicções” que, de fato, não são legitimamente nossas. Elas foram sistematicamente formadas pelos discursos que ouvimos ao longo de nossa sempre incompleta constituição enquanto seres humanos. Os discursos são emanados pelos mais diversos segmentos sociais, como a política, a igreja, os jornais, as novelas, os livros, a internet, dentre tantos outros. Vamos nos deparando com eles e, como para Foucault (2000, p. 20) somos “seres de linguagem”, essas linguagens vão nos preenchendo e formando nossas estruturas interpretativas de pensamento, isto é, nosso modo de pensar.

Um conceito semelhante à noção de discurso é a ideia de performatividade, desenvolvida, segundo Silva (2000), por Austin (1998) e por Butler (1999). Fundamentando nestas referências, Silva (2000) considera que para entender a performatividade é necessário fazer uma distinção entre dois tipos de enunciados: os “descritivos” e os “performativos”. Os enunciados “descritivos” são aqueles que descrevem determinada situação, como por exemplo “*O livro está sobre a mesa*”. Os enunciados “performativos”, por outro lado, não se limitam a descrever um estado de coisas, mas contribuem para fazer com que algo realmente aconteça, como por exemplo “*Eu vos declaro marido e mulher*” ou “*Prometo que te pagarei no fim do mês*”. São proposições cuja enunciação, em si, é necessária para que aquilo que ela descreve se torne realidade, isto é, proposições que criam

fatos. No entanto, discursos aparentemente “descritivos” podem funcionar como “performativos” na medida em que são repetidamente ditos. Um exemplo disto é a enunciação de “*João é burro*”. Esta sentença, mesmo parecendo ser puramente “descritiva”, funciona como “performativa” pois, repetida uma série de vezes, acaba por criar um fato: A burrice de João se torna real, graças a incisiva reprodução da frase que o define como ser não dotado de inteligência. É exatamente como se diz no interessante ditado popular inicialmente citado pelo nazista Paul Joseph Goebbels: “*Uma mentira contada mil vezes torna-se verdade*”. É interessante ponderar que sem a repetição nada acontece. Os discursos não repetidos vão sempre ficar no campo dos enunciados “descritivos”. A performatividade dos enunciados está claramente presente na formação das identidades de gênero.

Deste modo vamos aprendendo o que é “certo” e o que é “errado” sob os olhos vigilantes da sociedade que almeja manter-se em sua “ordem”. Vão sendo criadas verdades, como a própria sexualidade e o desejo pelo sexo oposto. Apesar da sólida crença de que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos como naturalmente direcionada ao sexo oposto, Foucault (1993) afirma, contrariando esta hipótese, que ela é um “dispositivo histórico”, isto é, um constructo social, um produto onde culminam todas as verdades coletivamente e forçosamente edificadas. As formas de sentir desejos e prazeres, assim como tudo que envolve o gênero, são socialmente estabelecidas e codificadas, caminhando sempre rente ao mencionado “dispositivo histórico”.

3. A matemática no cenário de construção dos gêneros

Mas, afinal, onde entra a matemática nessa história toda? Existe em nosso entorno uma produção histórico-discursiva que nos diz que “*os homens são melhores em Matemática do que as mulheres*”. Muitas vezes não enxergamos nas práticas sociais com as quais nos envolvemos marcas explícitas desta concepção, o que a torna quase invisível, a ponto de até negarmos e duvidarmos de sua existência. No entanto, ela existe. Para compreender essa relação é necessário perceber que algo do tipo “*meninos aprendem matemática melhor do que meninas*” ou “*mulher é muito emotiva e pouco racional*”, coisas facilmente audíveis ao nosso redor, podem funcionar dentro da lógica da performatividade para criar o fato de que realmente as mulheres inserem-se em um processo mais lento quando o que está em pauta é Matemática. Como apontam Almeida e Moura (2013, p. 04) “a constituição das

subjetividades se dá através dos diferentes lugares por onde o sujeito transita, pelas diversas práticas sociais das quais participa”. Se nós nos constituímos, em relação a tudo que nos cerca, através das experiências e discursos que interferem diretamente no modo como avaliamos e interpretamos o mundo ao nosso redor, certamente também cultivamos nossa relação com a matemática permeados por tais estruturas discursivas que nos determinam.

Carvalho (2004) nos mostra que concepções que minimizam as mulheres em todos os campos da vida social persistem ao nosso redor. Se elas persistem, certamente existem alguns esforços sociais que buscam mantê-las, que são os discursos, grandes e poderosos agenciadores da linguagem e de seu poder constitutivo. No campo da aprendizagem matemática os mencionados esforços também marcam presença. Ressoando e repercutindo ao longo dos séculos, chegam até nós produções discursivas que reafirmam, dia após dia, que os meninos são, naturalmente, melhores em matemática do que as meninas.

E são esses mesmos discursos que utilizamos, ainda que de forma inconsciente e sem más intenções, em nossas salas de aula. Discursos que criam fatos e “verdades”. Discursos que delimitam espaços a serem ocupados por homens e mulheres no espaço do desenvolvimento matemático, sendo próprio do homem desenvolver-se com muito mais facilidade e destreza do que a mulher. Pulverizadores de discursos que somos, nossos hábitos pessoais e métodos profissionais são sempre produtores de identidades de gênero, identidades que atribuem forçosamente a um corpo sexuado uma série de determinações socialmente “próprias” ao seu sexo. Mais uma vez, homens e mulheres são chamados a assumirem seus papéis. Segundo Souza e Fonseca (2009, p. 41 - 42):

Assim, em nossas salas de aula e naquilo que as compõe (gestos, palavras, silêncios, ritos, olhares, materiais, modos de organizar, modos de se ensinar matemática, concepções de aprendizagem, etc.) e em nossas pesquisas (mesmo quando se ocultam as relações de gênero), identidades masculinas e femininas são produzidas.

Santos e Cardoso (2012, p. 07 - 08) realizaram um estudo empírico extremamente interessante e, mergulhando no contexto da sala de aula de

matemática, buscaram compreender de que forma as relações desiguais entre meninos, meninas e matemática se reproduzem discursivamente nesses ambientes:

Um exemplo de que isso acontece é quando a professora deu início à aula com uma atividade de decomposição de números. Em seguida, pediu para os alunos responderem no quadro e, como sempre, *os meninos são chamados a participarem mais que as meninas* (Diário de Campo, 23/02/2012). Nas observações feitas na sala de aula, notamos que a professora *direciona a aula de matemática para os meninos*, chama para responder as atividades no quadro, *faz situações de problemas envolvendo os nomes deles* e eles gostam de participar das aulas. Isso está tão naturalizado que *a professora não investe nas meninas nessas aulas*. Na correção de uma atividade, a professora chamou os alunos/as para irem até o quadro por fila. Das cinco filas que existem na sala, ela chamou quatro meninos e uma menina, e a mesma não quis ir responder (Diário de Campo, 01/03/2012). *Essa aluna não teve incentivo da professora para ir responder a questão.*

No interior desta lógica, não é de se estranhar que as meninas realmente “aceitem” sua posição de não muito afeitas à complexidade dos números diante dos contextos e situações que as perpassam ao longo de toda a vida escolar. Como nos diz Larrosa (2002, p. 21), “as palavras fazem coisas conosco”. Se, como nos diz Almeida e Moura (2013, p. 02), “em relação à Matemática, o Program of International Student Assesment (PISA) de 2010 [...] nos apresenta um resultado inferior das meninas no tocante ao desempenho em matemática na grande maioria dos países participantes”, e tendo em vista o poder da palavra, é perfeitamente possível e plausível inferir que isso não tem a ver com a ideia de que mulheres constituem-se como seres em falta, mas sim com as fortes produções discursivo-midiáticas que incutem nas mentes femininas a noção de que não nasceram para as ciências exatas, o que vem gerando, desde a escolarização elementar, um desestímulo em relação ao estudo desta disciplina, desestímulo este que pode vir a ser causador dos índices apontados pelos testes de aprendizagem.

Conforme sugere Walkerdine (1995), não é que as garotas saem mal na disciplina de Matemática. O fato é que a “verdade” do desenvolvimento patologiza e define o seu desenvolvimento matemático de modo que ele, essencialmente, seja entendido como inferior. A dicotomia masculino/feminino com relação à matemática não é natural: ela é construída com o valioso auxílio da linguagem.

4. Considerações finais

Ao estabelecermos conexões entre questões de linguagem, gênero e matemática, buscando compreender melhor como se configuram as diferenças entre meninos e meninas no contexto da aprendizagem matemática e entendendo os discursos como construtores de “verdades”, observamos que essas diferenciações se fazem presentes nos momentos de aprendizagem de um modo tão sutil que mal chegamos a percebê-las. Diante da evidência estatística de que meninos têm um rendimento superior em matemática, como apontam Corrêa, Sipraki e Soares (2012), surgem diante de nossos olhos dois caminhos, um fácil e um difícil. O difícil nos convida a problematizar, e o fácil nos convida a naturalizar.

Percorrendo o caminho fácil associamos com tranquilidade as diferenças apontadas pelas avaliações estatísticas a uma natureza racional do masculino que, justamente por ser mais racional, encaixa-se melhor com a matemática e tudo aquilo que ela exige. Este trabalho, no entanto, se aventurou e continua se aventurando pelo caminho difícil, não se contentando em simplesmente aceitar que existe uma natureza masculina mais preparada para acolher com conforto os elaborados raciocínios matemáticos. Percorrendo o caminho da não-naturalização somos convidados a problematizar, a duvidar e a vislumbrar de que forma a noção de que meninos são melhores em matemática nada mais é do que um produto discursivo, não natural, que se recria e se reconstrói nas salas de aula. Somos convidados ainda, no percurso da não-naturalização, a olhar as estatísticas com olhares mais apurados. Devemos nos questionar quais são os contextos e discursos que perpassam as vidas dessas meninas singularmente traduzidas em números pelas estatísticas.

Em meio aos movimentos de desnaturalização buscamos explicações para os resultados apontados pelas estatísticas sem, no entanto, associá-los à natureza. E é justamente o processo de construção social dos gêneros o gerador da diferenciação. Meninos não são naturalmente melhores em matemática do que as meninas, eles vestem-se compulsoriamente de um gênero, o gênero masculino, que abarca uma infinidade de símbolos que atribuem a eles uma supremacia, historicamente e coletivamente construída, nos espaços de desenvolvimento matemático. Analogamente, meninas não são naturalmente piores em matemática do que os meninos, elas vestem-se compulsoriamente de um gênero, o gênero feminino, que abarca uma infinidade de símbolos que atribuem a elas uma posição de inferioridade,

historicamente e coletivamente construída, nos espaços de desenvolvimento matemático. Desmitificar a “verdade” de que meninos são naturalmente melhores em matemática é um desafio que se coloca à nossa frente. Mesmo sendo algo extremamente difícil, devemos estar sempre atentos a processos desmistificadores da mencionada “verdade”, pois as implicações da adoção desses conceitos em salas de aula recairão sobre vidas que, de certa forma, serão norteadas pelos nossos discursos enquanto professores. Isto porque, como seres atravessados por linguagens - e pulverizadores de linguagens - somos produzidos e produzimos identidades que se prendem a pautas que, muitas vezes, impedem ou pelo menos dificultam inúmeras possibilidades de transcendência por parte dos indivíduos.

Por fim, diante do poder arrebatador da palavra, seria a igualdade de gêneros, de fato, uma utopia? Se sim, não existe mal em ser. Assim como Galeano (2000, p. 102), “acredito que ela [a utopia] está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que jamais deixemos de caminhar”.

Referências

ALMEIDA, M. F.; MOURA, A. R. L. **Desconstrução: As relações de gênero e a Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática - ISSN 2178-034X, 2013.

AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.

BERTI, N. M. **O ensino de Matemática no Brasil: Buscando uma compreensão histórica**. VI Jornada do HistedBr - História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG - Ponta Grossa, 2005.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental** - Brasília, 1998.

BUTLER, J. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado - pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151 - 172, 1999.

CARVALHO, M. E. P. **Pierre Bourdieu sobre Gênero e Educação**. Revista Ártemis, vol 01/dez. João Pessoa, 2004.

CORRÊA, V. S. A; SIPRAKI, R; SOARES, M. T. C. S. **Uma análise de gênero: Resultados matemáticos no PISA (Brasil e Argentina)**. Boletim da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Porto Alegre, 2012.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 7ª ed. Trad. de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2000.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. nº 19, p. 20 - 28, 2002.
- LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SANTOS, J; CARDOSO, L. R. **Relações de Gênero na Educação Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, 2012.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA, M. C. R. F; FONSECA, M. C. F. R. **Conceito de Gênero e Educação Matemática**. Bolema, ano 22, nº 32. Rio Claro, 2009.
- SOUZA, M. C. R. F; FONSECA, M. C. F. R. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- WALKERDINE, V. **O raciocínio em tempos pós-modernos**. Educação & Realidade. 20(2). Porto Alegre: jul/dez, 1995.

A INTERFACE GRÁFICA COMO LUGAR DE CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

Benedito Fernando Pereira*

Resumo:

Criadas a partir de uma concepção matemática e lógica de linguagem, as linguagens de programação constituem a ferramenta pela qual o universo informático é construído. Tidas como unívocas e perfeitas, com elas se escrevem os códigos fontes e se desenham as interfaces gráficas dos programas massivamente usados atualmente. As linguagens de programação, contudo, não deixam de ser linguagens que se abrem aos múltiplos sentidos e determinam posições sujeitos. Neste trabalho, tendo como base o referencial teórico da Análise de Discurso francesa, entendemos as interfaces gráficas como objetos construídos pelas linguagens de programação e, como tais, objetos de linguagem que funcionam como um lugar de constituição subjetiva e de deriva dos sentidos a partir da análise de uma interface tomada como corpus.

Palavras-chave: linguagens de programação; constituição subjetiva; interfaces e sentido.

Abstract:

The programming languages have been developed taking into account a concept of logical and mathematical language which could read the reality and reproduce it in electronic systems. So, these languages constitute the tool by which the cyberspace is built. Taken as unequivocal and perfect, they are used to write source codes and to design the GUI of massively currently used programs. However, the programming languages are open to multiple meanings as well as other languages, and they even determine subject positions. In this paper, based on the theoretical framework of French Discourse Analysis, we understand graphical interfaces as objects constructed by the programming languages and, as such, objects of language that function as a place of subjective constitution and of drift of the senses. For that, we take a software interface as a corpus for our analysis.

Keywords: programming languages; constitution of the subject; interfaces and meaning.

* Licenciado em Letras (Univás), Bacharel em Filosofia (FACAPA), Especialista em Ensino de Filosofia (FACAPA), Mestre em Ciências da Linguagem (Univás). Contato: bferpereira2@hotmail.com.

Introdução

Tendo como origem a concepção mecanicista da natureza, entendemos aqui as linguagens de programação como concretização de um discurso sobre a língua que materializa a ideologia da língua lógica e semanticamente perfeita e estável. Essa linguagem seria usada para descrever o mundo e reconstruí-lo no mundo comunicacional proposto pela Cibernética de Norbert Wiener.

Mas, as linguagens de programação, embora tenham sido elaboradas como línguas lógicas segundo o imaginário de clareza da linguagem e materializem a ideologia cibernética do controle, são também formas de significar e, portanto, passíveis de interpretação. Em outras palavras, são também opacas e incompletas, mas provocam o efeito de completude pela rigidez lógico-matemática. Assim, tomando como *corpus* de análise a interface gráfica de um software de cálculo de médias, neste trabalho buscamos entender o seu funcionamento como objeto de linguagem que se abre à interpretação e à deriva dos sentidos. Também nessas linguagens e nos objetos por elas construídos estão presentes os gestos de interpretação, como em todo objeto de linguagem. São, pois, lugares de constituição do sujeito.

1. Linguagens de programação e sentidos

Tendo como um dos seus pilares ideológicos o projeto informacional proposto pela Cibernética formulada pelo matemático Norbert Wiener, áreas como a Inteligência Artificial e a Robótica começaram a se desenvolver em meados do século XX com o intuito de criar máquinas inteligentes. Foi o início do que se passou a chamar de Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), destinadas a provocar profundas transformações nos modos de vida contemporâneos em pouco tempo.

A Informática foi uma das áreas que mais se desenvolveu desde então, e já em 1946, o projeto de computadores potentes tornou-se realidade com o lançamento do ENIAC, primeiro computador eletrônico (VELLOSO, 1999). O computador é uma máquina física (hardware) que opera por meio de sistemas operacionais e aplicativos nele instalados, denominados softwares. Softwares “são programas preparados pelo fabricante do computador (alguns) e pela equipe que o utiliza diretamente (outros), que permitem a obtenção de resultados buscados” (VELLOSO, 1999, p. 59). Um programa é um conjunto de instruções que dizem à máquina o que fazer para

alcançar tais resultados. Estas instruções são textos escritos em uma linguagem específica, chamada linguagem de programação e que, uma vez em funcionamento, realizam tarefas nas e por meio das máquinas, criam e possibilitam a manipulação de arquivos de qualquer tipo (textos, imagens, áudios, vídeos etc) e, enfim, criam o ciberespaço. Um software é, então, um objeto de linguagem e, como tal, simbólico. Desse modo, a realidade virtual, o ciberespaço e todo o universo das TICs são em sua constituição, basicamente, construções textuais. Uma linguagem de programação é “um conjunto de termos (vocabulário) e de regras (sintaxe) que permite a formulação de instruções a um computador” (VELLOSO, 1999, p. 60), ou seja, é uma linguagem logicamente estruturada, escrita na forma de algoritmos estruturados que devem ser lidos e interpretados pela máquina.

Do nosso ponto de vista, essas linguagens são uma forma particular de dar sentido e de significar o sujeito e o mundo, partindo de uma leitura lógico-matemática. Se a matemática em geral é uma linguagem que procura descrever o mundo, os algoritmos são uma subárea dela que, mais do que descrever, procura interpretar logicamente eventos e processos naturais de modo a fundamentar a construção de projetos de sistemas executáveis pelas máquinas que os simulem e/ou interfiram neles.

O algoritmo constitui uma codificação do raciocínio necessário à resolução [de um] problema. É por meio desta capacidade de captar e transferir inteligência mediante os algoritmos que são construídas máquinas com comportamento inteligente. [...] Uma vez descoberto um algoritmo para solucionar um problema, o passo seguinte consiste em representá-lo de forma apropriada para que seja transmitido para alguma máquina, ou para que seja lido por outros seres humanos. Isto significa que se torna necessário transformar o algoritmo conceitual em um conjunto facilmente compreensível de comandos que representem, sem ambiguidade, essas instruções (BROOKSHEAR, 2000, p. 16-19).

Esse procedimento, como se vê, exige o emprego de uma ‘linguagem perfeita’ e teoricamente isenta de ambiguidade, capaz de dizer tudo e tudo resolver, expressão unívoca das relações entre coisas concretas do mundo físico. Trata-se de um discurso sobre a linguagem e da eleição da lógica matemática como única linguagem capaz de ler o mundo corretamente e expressá-lo, transformando-o em informação e comunicação. É um discurso fundado no imaginário de que pela lógica tem-se acesso ao real. As linguagens de programação encarnam esse ideal de linguagem formal projetada matematicamente com base no imaginário de precisão e clareza, a

evidência do sentido unívoco e evidente. Ideal, aliás, perseguido há séculos, como colocado por (ORLANDI, 2013, p. 9):

[...] sobre a linguagem perfeita, a que não falha e que asseguraria as certezas do cálculo (aritmético), podemos ir, por exemplo, ao século XVII e a Leibniz e aos filósofos, lógicos e matemáticos e, particularmente, a Frege (1882), com a proposta da primeira linguagem formal. Não nos esqueçamos das várias tentativas de matematização, mesmo bem atuais, das Ciências Humanas: eis um esforço de evitar o corpo das palavras, suas ambiguidades, equívocos e contradições. Evitar a materialidade dos gestos de interpretação, a historicidade que aí se inscreve, e as teorias que sustentam as disciplinas de interpretação. A busca do exato, não só na relação linguagem-pensamento-mundo, mas também na do sujeito-sentido. E juntos vêm o cálculo, a precisão. A máquina e/ou o programa.

Contudo, é uma linguagem que lê a realidade e a reconstrói nos textos dos códigos num processo interpretativo, sendo, portanto, uma forma de dar sentido a ela. Se considerarmos com Orlandi (2007) que os processos de significação são determinados historicamente, podemos dizer que todo ato de leitura demanda gestos de interpretação e não se faz de forma isenta: o sujeito – que é assujeitado à língua – produz sentidos ao interpretar, e o faz de um lugar, de uma condição social e histórica determinada. Quando o sujeito lê o mundo, estabelece uma relação de compreensão com ele, de natureza sócio-histórica, que determina a produção de sentidos (ORLANDI, 2007). Mas nem o real da história, nem o da linguagem é acessível e transparente ao sujeito (*idem, ibidem*), de modo que a naturalidade dos sentidos é aparente e fruto dos esquecimentos de que o que se diz já foi dito antes e também de que o sentido sempre pode ser outro (PÊCHEUX, 1975). Esses esquecimentos produzem a impressão da realidade do pensamento (ORLANDI, 2007, p. 35) e, acreditamos, influem na (ou até determinam a) própria estruturação lógica deste. Ora, um código-fonte é um texto escrito em linguagem de programação que faz sentido para o sujeito e para a máquina: isso garante o seu funcionamento, não só do ponto de vista técnico (executar tarefas, resolver problemas), mas enquanto texto, enquanto discurso. Ele marca posições discursivas (a do programador, a do cientista da computação, a do usuário) e se insere no repetível, no já-dito, condição básica de significação e de perpetuidade. Estabelece-se, então, uma relação com a memória, necessária para que a ideologia se materialize no discurso e este nas formulações possíveis de linguagem (ORLANDI, 2007). Aí os objetos do discurso adquirem sua estabilidade referencial. Desse modo, o repetível é uma sistematicidade não abstrata,

mas real e histórica. Assim, uma linha de código é um lugar do dizer, é um enunciado; ele faz parte do interdiscurso (do repetível), o qual está no intradiscurso (uma determinada sequência linguística).

Desse modo, as linguagens de programação surgem como representantes máximas da tentativa de controle (e mesmo, de eliminação) da deriva dos sentidos na leitura do mundo e do sujeito e, assim, produzem um discurso sobre a linguagem e sobre o próprio sujeito e o mundo. Tentativa de controle da entropia na e pela linguagem. Mas elas caem – como qualquer outra linguagem – na ilusão referencial que “nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (ORLANDI, 2007, p. 35). Então, se as linguagens de programação fazem sentido, estes também são construídos, e estão permeados pelas relações de poder presentes na sociedade e que se materializam na linguagem, com seus imaginários, produzindo discursos e interpelando sujeitos. E é nesse processo que se constituem a posição-sujeito do programador e a do usuário.

Perseguindo o ideal de língua lógica e fechada, cristalizada na evidência do dizer, o programador procura regular tanto quanto possível as ações do usuário do programa, ações essas que também são linguagem na medida em que dependem da relação dialógica entre ele e a interface gráfica do programa (dependem da leitura e interpretação dos dados exibidos na tela, de caixas de diálogo etc.) para a qual o usuário também deve dar respostas. A regulação se dá por meio de tratamentos de erros, via código, que limitam as ações dos usuários, direcionando em certa medida a sua apropriação do programa, e caracterizam, do lado do programador, um movimento de “dizer x para não (deixar) dizer y” (NUNES, 2013, p. 117). Mas, como qualquer outra linguagem, a escrita do texto do código é um ritual também sujeito a falhas (PÊCHEUX, 1990), e essas falhas são interpretadas como erro lógico, segundo a formação discursiva que constitui o sujeito programador. O “erro” é, também neste caso, o lugar do inesperado, da criatividade, do sentido outro, do deslocamento, da entropia, enfim, do virtual no sentido específico de tendência à mudança e que mostra a deriva do sentido também nessa forma de linguagem.

Considerando “o eletrônico enquanto processo discursivo a partir do qual sentidos são produzidos” (DIAS, 2011, p. 21) e a materialidade da linguagem como o “processo de significação a partir do qual um discurso se textualiza numa forma e não em outra” (*idem, ibidem*), podemos dizer que a forma como o sujeito programador constrói os algoritmos e os códigos a partir deles, ou seja, o modo como textualiza em

linguagem de programação a sua leitura do mundo, é efeito dos processos de significação que se inserem na história e ganham sentido nessa materialidade do eletrônico.

No meio social a discursividade do eletrônico ganha outros sentidos. Se a linguagem lógica da programação lê o mundo e o reconstrói digitalmente de um lado da tela, do outro lado está o sujeito usuário, que vai se apropriar dos programas como elementos de linguagem e atribuir-lhes sentidos, constituindo-se juntamente com eles e com os discursos que o interpelam. O seu funcionamento será outro, para além do pretendido controle tão caro à ideologia cibernética que embasa as TICs.

E entre o sujeito programador e o sujeito usuário está a interface dos softwares, aqui tomados como objetos de linguagem que fazem a intermediação entre o sujeito e o mundo digital e como dispositivos de constituição do sujeito.

2. As interfaces e o sujeito

Segundo Caiçara Jr. e Paris (2007, p. 66), a interface é o “elemento responsável pela comunicação entre o usuário e o computador”. Ela diz respeito tanto ao aspecto físico da máquina (hardware) quanto aos softwares: a interface de um programa é o que efetivamente aparece na tela do usuário, as janelas com suas caixas para digitação de texto, botões e demais ferramentas para entrada e saída de dados. E não se trata de interface de computadores e softwares apenas, mas das TICs de modo geral, de qualquer equipamento que faça uso de tecnologia eletrônica.

As linguagens lógicas e rígidas de programação, embora estejam imbuídas do imaginário de univocidade e clareza do sentido, não são, contudo, de fácil compreensão, sobretudo, para o sujeito leigo dos seus processos de escrita e funcionamento. De fato, por muito tempo, os programas de computador foram projetados tendo em vista apenas a resolução de problemas práticos por meio da transmissão e processamento de informação, e seriam utilizados por pessoal especializado no assunto, e isso não supunha a necessidade de as interfaces serem “amigáveis” aos usuários:

Dedicar tempo e dinheiro à interface com o usuário era considerado um frívolo desperdício, pois, sendo os ciclos do computador tão preciosos, eles tinham de ser empregados no problema, e não na pessoa. [...] Aqueles dentre nós que trabalhavam no desenvolvimento da interface homem-computador ao final da década de 1960 e ao

longo da de 1970 eram considerados os maricas da computação e vistos com franco desprezo. [...] A GUI [sigla em inglês para Graphical User Interface – Interface gráfica do usuário] desenvolveu-se muito desde que surgiu por volta de 1971 com um trabalho da Xerox, prosseguindo pouco depois no MIT e em alguns outros lugares e culminando uma década mais tarde num produto de verdade, quando Steve Jobs teve a sabedoria e a perseverança necessárias para criar o Macintosh (NEGROPONTE, 1996, p. 90).

Foi a partir daí e, posteriormente, com o lançamento do Windows pela Microsoft, acompanhado pelo barateamento das máquinas, que os computadores pessoais se popularizaram e a preocupação com a interface do usuário tornou-se uma questão levada a sério. Popularizar as TICs, em especial os computadores e softwares, significa também tornar sua apropriação mais fácil, rápida e eficaz pelo sujeito usuário. Desse modo, desenvolver interfaces é mais do que um problema estético ou funcional, como afirma o autor:

[...] A interface dos computadores pessoais tem sido tratada como um problema de desenho físico. Contudo, ela não diz respeito apenas à aparência e ao manuseio do computador [e programas]. Trata-se, na verdade, da criação de uma personalidade, do *design* da inteligência e da construção de máquinas capazes de reconhecer a expressão humana. [...] O segredo do projeto de uma interface [reside em] fazê-la desaparecer. Quando somos apresentados a alguém, podemos prestar grande atenção em sua aparência, em suas palavras e em seus gestos. Logo, porém, o conteúdo da comunicação passa a predominar, ainda que ele seja expresso pelo tom de voz ou com auxílio da linguagem das expressões faciais. Uma boa interface de computador deveria comportar-se de modo semelhante. Trata-se menos de desenhar um painel de instrumentos do que de desenhar um ser humano (NEGROPONTE, 1996, p. 91-93).

As interfaces são construções de linguagem que podem ser elaboradas via código ou utilizando ferramentas disponíveis no ambiente de programação. Em todo caso, são elementos gráficos pelos quais o sujeito interage com a máquina e também com outros usuários por meio de textos e de imagens digitais. Conforme o autor, uma boa interface deve “desaparecer”, ou seja, deve ser elaborada de maneira tal que ofereça ao usuário um ambiente ao mesmo tempo funcional e “intuitivo” de operação, de modo que a apropriação desse dispositivo se faça o mais integral e rapidamente possível, tendo-se em perspectiva um sujeito usuário universal. Assim, uma caixa de diálogo como o *Inbox* da rede social *Facebook*, ou uma sala de bate-papo, ou

qualquer tela de programa, são interfaces de usuário que, para fazer sentido e cumprir bem a sua função, devem ser “transparentes” ao usuário (ilusão de transparência da linguagem), de modo a não lembrar ao sujeito a existência de toda a complexidade técnica, tanto eletrônica quanto de programação existente por trás daquele objeto e, assim, dar-lhe a sensação de falta de limite e de instantaneidade de acesso e comunicação, bem como de objetividade da linguagem. Aí está tecnicamente colocado o princípio ideológico da comunicação sem fronteiras conforme proposto pelos cibernéticos, a informatividade. E esse princípio é a base do que se chama em informática de *design* universal:

O design universal é o processo de criar produtos, comercialmente viáveis, que possam ser usados por pessoas com as mais variadas habilidades, operando em situações (ambiente, condições e circunstâncias), as mais amplas possíveis. Alguns princípios que suportam o design universal: uso equitativo, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, informação perceptível, tolerância a falhas, baixo esforço físico, tamanho e espaço para aproximação e uso (DIAS, 2007, p. 103).

Ser “intuitivo” aqui aparece como algo dado, natural; não se considera que o intuitivo também é algo construído historicamente no sujeito: algo é intuitivo porque aciona mecanismos inconscientes do sujeito, além de suas memórias (que são históricas) e, por isso faz sentido para ele. Um sujeito cuja formação se processa pela ideologia e pelo inconsciente (ORLANDI, 2012). Desse modo, o sujeito programador deve escrever o código fonte dos seus programas pensando, não só na sua interpretação pela máquina, mas também levando em consideração a implementação dele numa interface que atenda a esses requisitos de forma satisfatória.

O que nos interessa destacar é que estas especificações só têm sentido em função da imagem que o sujeito programador faz do sujeito usuário. E “não há sentido que não tenha sido produzido em condições específicas, em uma relação com a exterioridade, com uma direção histórico-social que se produz em relações imaginárias que derivam de um trabalho simbólico” (ORLANDI, 1998, p. 75). O que chamamos de sujeito usuário e sujeito programador são posições, “lugares de significação historicamente constituídos” (*idem, ibidem*) que surgem como efeito dos processos discursivos em questão e correspondem às imagens que esses sujeitos fazem de si e dos outros (PÊCHEUX, 1969, p. 82). Assim, qualquer software (ou *site* da internet) é um objeto de linguagem, não só porque é um texto escrito em uma linguagem de programação, mas porque também apresenta uma interface de usuário

que por si mesma já é um objeto simbólico de espessura semântica. Ela será lida e interpretada por um sujeito usuário, o qual pode ter conhecimentos técnicos ou não, mas que, de qualquer forma, deve se apropriar dela e passar a (se) significar por seu intermédio. E é através das interfaces que todas as interações¹ no ambiente digital ocorrem. São formas de escrita que influenciam nos modos como o sujeito se constitui, conforme coloca Dias (2009, p. 12) ao afirmar que “as formas da escrita contemporânea que utilizam a tecnologia digital, especificamente a escrita no computador, colocam o sujeito em relação com distintos imaginários”.

E, assim como no caso da escrita do código fonte, a elaboração da interface parte do princípio da objetividade e clareza da linguagem, da univocidade do sentido:

Um dos principais requisitos para o desenvolvimento de produtos, considerando a perspectiva do design universal, é garantir que todas as informações apresentadas possam ser percebidas, mesmo sem a visão, audição, habilidade normal de leitura e aprendizado, percepção de cores, e sem causar distúrbios mentais. [...] Apresentar textos em forma oral ou compatível com dispositivos que transformem o texto escrito em texto falado [...]; utilizar linguagem simples, compatível com o tipo de produto, público e situação de uso, e ainda facilitar a identificação de termos em outros idiomas (para que sejam traduzidos por ferramentas auxiliares) são boas medidas para facilitar a compreensão geral do produto. [...] Outros fatores [também] são importantes para um bom *design*, tais como estética, custo, segurança, adequação cultural e de gênero (DIAS, 2007, p. 106-109).

A tela apresentada na figura a seguir foi criada na linguagem de programação Visual Basic e corresponde a uma interface gráfica para servir de diálogo com o sujeito usuário. A tela mostrada na imagem abaixo é a interface gráfica de um programa concebido para calcular as médias dos alunos em uma turma:

¹ O termo “interação” é frequentemente usado para se referir às relações que se estabeleceram, sobretudo, após o surgimento da Web 2.0, que tornou possível a saída do sujeito usuário de um estado de passividade frente ao conteúdo da rede ao dar-lhe a possibilidade de acrescentar, remover ou alterar dados/conteúdo da rede e de se relacionar com outros usuários de modo dinâmico por meio dela, com vídeos e áudio, além dos textos. Conferir em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>.

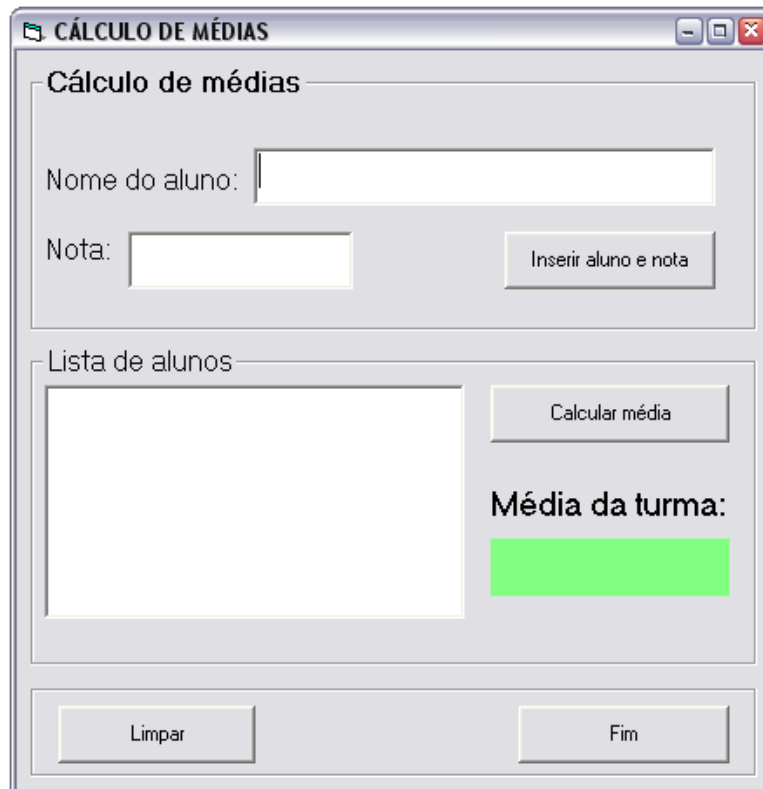


Figura 1: Interface de usuário do programa “Cálculo de Médias” desenvolvida em Visual Basic.

O sujeito usuário que interage com essa janela digitando os nomes dos alunos e as respectivas notas e, posteriormente, apenas clica no botão que apresenta o rótulo “Calcular média” para conhecer o resultado dos cálculos efetuados pelo programa, normalmente não tem idéia dos processos internos que ocorrem por trás dessa tela e que possibilitam o funcionamento do software. De um lado da tela está o sujeito usuário, de outro, o texto escrito pelo programador: a interação ocorre, então, não entre sujeitos diretamente, mas entre sujeito e texto. No caso de uma conversação on-line entre duas pessoas, como numa sala de bate-papo, a interação se dá entre sujeitos usuários por meio de outros dois textos: o texto do código fonte da página ou programa e o texto da interface. Estes, porém, desaparecem ao olhar do sujeito, que se apropria deles e os incorpora à própria subjetividade ao dar-lhes sentido e se significarem por seu meio. Eles fazem parte da forma como o sujeito (se) textualiza nas condições de produção do digital, uma textualização proporcionada por uma textualização anterior: aquela do código escrito em linguagem de programação que subjaz à interface. Processos de escrita e de constituição de subjetividades. Para Orlandi (1988), a noção de sujeito é indissociável da linguagem como trabalho constitutivo: é no espaço discursivo que se constituem os sentidos e o sujeito em sua incompletude. Linguagem e sujeito são necessariamente incompletos e

é na escritura que o sujeito habita seu nome próprio ou sua identidade, e através da escritura o sujeito coincide consigo mesmo e encontra o fantasma da unidade. Porque o ato de escrever é a tentativa de suturar a perda, embora seja movido por essa impossibilidade que o sujeito escreva. É aí que Pêcheux põe em relação o real da língua com a história e aponta para o fato de que é possível contornar o impossível. [...] Com isso, a ciência linguística tem na língua universal, lógico-matemática, a esperança de reconstruir uma língua ideal. E não só linguistas, mas também filósofos como Descartes e Leibniz perseguiram esse ideal (DIAS, 2004, p. 39-40).

Escritura do código fonte e construção da interface de um lado (sujeito programador) e interação com a interface de outro (sujeito usuário), a qual ocorre num processo interpretativo, de leitura e escrita. Assim, trata-se de uma linguagem em funcionamento e, portanto, de discursos, de ideologias, de visões e representações de mundo que são acionados pelo que Dias (2009) chama de gesto do clique, o qual, entre outras coisas, instaura novas formas de se relacionar socialmente e com os saberes. O ato de programar, de um lado, e o ato de usar um programa, de outro, são práticas de linguagem distintas, porém, correlacionadas e interdependentes. A figura a seguir mostra a mesma interface em funcionamento:

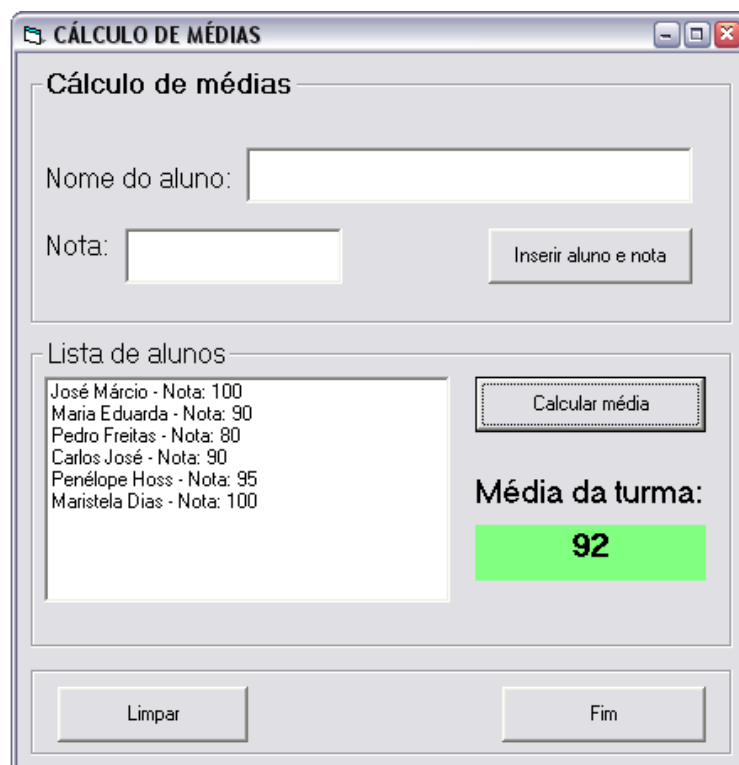


Figura 2: Programa "Cálculo de Médias" em funcionamento.

Quando o sujeito usuário clica nos botões “Inserir aluno e nota” e “Calcular média”, sem que ele se dê conta, ele está, na verdade, trabalhando com o código escrito para esses dois botões específicos. Cada clique que se dá em um botão, o texto correspondente a ele é relido e interpretado pela máquina. O sujeito usuário lê a interface, interpreta-a, reage a ela com o gesto de clicar; a máquina responde ao clique lendo e interpretando o código conforme os dados inseridos pelo usuário e responde a este conforme esses dados: instaura-se um diálogo em que leituras, interpretações, ações e respostas a ações ocorrem. A figura abaixo mostra a interface de usuário com os códigos para cada botão presente nele:

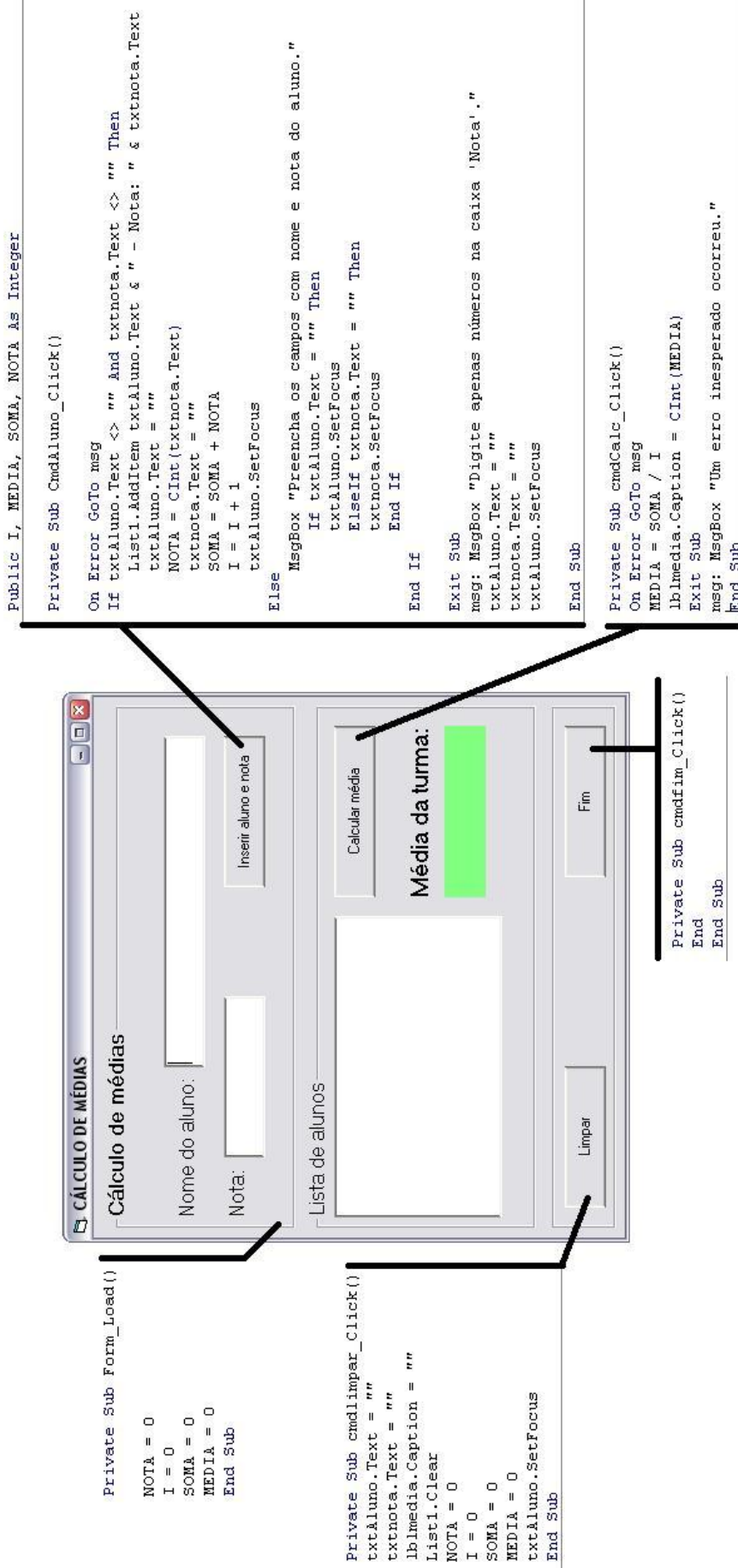


Figura 3: interface de usuário e códigos fontes dos botões que a compõem.

Note-se que é necessário que se coloquem tratamentos de erros nos códigos de botões que realizam operações de entrada de dados e cálculos como antecipação às possíveis ações (equivocadas) do usuário. As linhas de tratamento de erro são as seguintes:

On Error go to msg

(...)

msg: MsgBox “Digite apenas números na caixa 'Nota'.”

txtAluno.Text = “”

txtnota.Text = “”

txtAluno.SetFocus

Que, se acionadas em caso de o usuário digitar letras no lugar de números no campo “Nota” na interface, geram a seguinte caixa de mensagem:

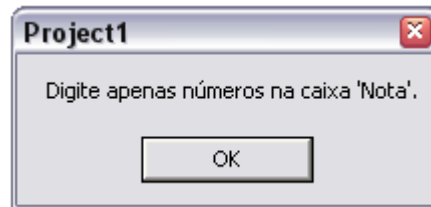


Figura 4: mensagem de erro.

O código diz à máquina que se um erro ocorrer, o programa deve exibir ao usuário a mensagem “Digite apenas números na caixa ‘Nota’.”, e em seguida, os dados digitados devem ser apagados. O sujeito usuário não vê o código, mas apenas a mensagem que o programador deixou ali por antecipação. Isso significa que, da perspectiva do programador (e da linguagem lógica de programação), há interpretações “erradas” possíveis do texto ali colocado. Ora, essa interface de usuário é um objeto de linguagem que deve ser lido e interpretado por um sujeito usuário para que faça sentido para ele. Mas o sentido nem sempre é o esperado pelo sujeito programador em função do código que escreveu.

Desse modo, a interface pode ser tomada em duas perspectivas: a do programador e a do usuário. Pelo viés do programador, ela é um texto cujo objetivo é tornar acessível, atraente e manipulável de forma intuitiva o código do programa pelo sujeito usuário. Ela deve ser elaborada de maneira a moldar-se o mais possível a ele para alcançar esse fim (deve “desaparecer”, como vimos). Pelo viés do usuário, a interface é uma construção que diz e permite dizer algo e é, assim, um lugar de constituição subjetiva. A interface é um objeto de linguagem e, como tal, opaco, de espessura semântica frente ao qual o sujeito deve interpretar sempre (ORLANDI,

1999). Por isso ela significa de diferentes formas, e parte de formações imaginárias já postas, como vimos. O gesto de interpretação ocorre juntamente com o gesto de leitura em que sentidos são produzidos. Ao se moldar a essa estrutura, o sujeito usuário se conforma à lógica do programa, passando a significar-se e a agir nele e por meio dele. O apagamento da interface é fundamental para a imersão do sujeito no ciberespaço e para criar o efeito de “fusão” dele com a máquina. Então, o sujeito usuário tem a sensação de que a interação acontece com um outro sem que entre eles haja algo que se interponha.

Mas a interface é um lugar onde também se dá a erupção dos sentidos, posto que se abre ao inesperado, uma vez que não está imune à entropia natural entendida, na linguagem, como a possibilidade do sentido outro, das resistências que geram deslocamentos e rupturas, a transgressão, o que justifica a necessidade de se colocarem tratamentos de erro que controlem em certa medida o dizer do sujeito que a usa. Controle que vem justificado pelos limites operacionais da máquina e pela estrutura interna do código fonte do programa escrito em uma linguagem lógica, mas que, em todo caso, configura um gesto de dizer x para não (deixar) dizer y: “a significância do contexto é delimitada pelo já-dito que con-forma o conjunto da situação que intervém no dizer. É só o que conta para o sentido “x” (efeito de pré-construído) que faz parte das condições de produção imediatas” (ORLANDI, 1998). O programador cumpre, desse modo, a função-autor que produz um efeito-leitor, como afirma (ORLANDI, 2001, p. 65-66): “[...] se temos, de um lado, a função-autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido. [...] O efeito-leitor é uma função do sujeito como a função-autor”. Toda essa problemática se coloca, dessa forma, com a relação estabelecida pelas interfaces gráficas. A interface ao ser lida (interpretada) pelo sujeito usuário funciona pela “ilusão de conteúdo” produzida na superfície da linguagem como sentido único, um já-lá literal, de modo que “pelo trabalho da ideologia, o conteúdo se substitui à forma material” (ORLANDI, 1998).

Mas nenhum tratamento de erro é impecável e nenhum programa é imune a falhas e, por essa razão, com frequência ocorrem os chamados *bugs* dos sistemas. O que falha evidencia a incompletude dessa linguagem e coloca em xeque o imaginário de exatidão, clareza e de fechamento que constitui os discursos que circulam sobre ela. Damo-nos conta, então, de que a linguagem lógica também é um ritual com falhas, é língua de bits que se abre ao equívoco. E o que escapa nesse processo, isto é,

o que fica à margem, silenciado como “erro” também reclama sentidos, significa. Como afirma Pêcheux (1990), não há ritual sem falhas, algo sempre escapa.

Teclar e clicar são práticas sócio-históricas que reorganizam textualmente o dizer, demandam gestos de leitura, interpretação e escrita, que mobilizam sentidos e discursos, e ressignificam a máquina, a linguagem, o sujeito e os imaginários envolvidos. Desse modo, são atos políticos historicamente localizáveis e abertos ao devir numa nova relação de tempo-espço por eles mesmos instituída.

Programas de computador são uma forma peculiar de texto, diferentes dos textos “comuns” que encontramos em livros, por exemplo. Trata-se de um texto que se “esconde” por trás de uma tela, de uma interface de programa. O código que está “por trás” dela, na verdade, só é lido pelo programador no momento da sua escrita e pela máquina, que deve interpretá-lo e executá-lo. Mas a interface, em si mesma, já é um texto será lido pelo usuário e que já será outro texto a partir de cada ato de leitura.

A interface gráfica funciona como um lugar de virtualização (desprendimento de um aqui e agora particular, passagem ao público e heterogênesse (LÉVY, 1996)) e atualização do sujeito, porta de entrada para o ciberespaço que entendemos como uma realidade construída pela linguagem. Vejamos o que diz Lévy (1996, p. 39-40):

O leitor de um livro ou de um artigo no papel se confronta com um objeto físico sobre o qual uma certa versão do texto está integralmente manifesta. Certamente ele pode anotar nas margens, fotocopiar, recortar, colar, proceder a montagens, mas o texto inicial está lá, preto no branco, já realizado integralmente. Na leitura em tela, essa presença extensiva e preliminar à leitura desaparece. O suporte digital (disquete, disco rígido, disco ótico) não contém um texto legível por humanos, mas uma série de códigos informáticos que serão eventualmente traduzidos por um computador em sinais alfabéticos para um dispositivo de apresentação. A tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial. Potencial e não virtual, pois a entalhe digital e o programa de leitura predeterminam um conjunto de possíveis que, mesmo podendo ser imenso, ainda assim é numericamente finito e logicamente fechado. Aliás, não é tanto a quantidade que distingue o possível do virtual, o essencial está em outro lugar: considerando-se apenas o suporte mecânico (hardware e software), a informática não oferece senão uma combinatória, ainda que infinita, e jamais um campo problemático. O armazenamento em memória digital é uma potencialização, a exibição é uma realização.

Um hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário. Nenhuma diferença se introduz entre um texto possível da combinatória e um texto real que será lido na tela. A maior parte dos programas são máquinas de exibir (realizar) mensagens (textos,

imagens, etc) a partir de um dispositivo computacional que determina um universo de possíveis. Esse universo pode ser imenso, ou fazer intervir procedimentos aleatórios, mas ainda assim é inteiramente pré-contido, calculável. Deste modo, seguindo estritamente o vocabulário filosófico, não se deveria falar de imagens virtuais para qualificar as imagens digitais, mas de imagens possíveis sendo exibidas.

O virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação resolverá na leitura. Uma vez claramente distinguidos esses dois planos, o do par potencial-real e o do par virtual-atual, convém imediatamente sublinhar seu envolvimento recíproco: a digitalização e as novas formas de apresentação do texto só nos interessam porque dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender.

É o sujeito que dá sentido ao texto, seja no código fonte, seja interagindo com as interfaces e às TICs de modo geral, uma vez que são objetos criados pela linguagem como tudo que constitui o mundo para o sujeito. Sem ele, não há significado: por isso dizemos que as interfaces são o lugar da virtualização por excelência do sujeito e do texto, e a leitura é um processo de atualização de um dentre os vários sentidos virtualmente possíveis. Lugar de constituição. E isso só ocorre por ser a linguagem incompleta e opaca, como afirma Orlandi (2007), não abarcando jamais a totalidade do real. E ainda:

A língua significa porque a história intervém, o que resulta em pensar que o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história. Assim, o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Essa é a marca da 'subjetivação', o traço da relação da língua com a exterioridade (ORLANDI, 1996, p. 46).

E a interpretação é integrante da relação entre a língua e a história (PÊCHEUX, 2012), uma relação que constitui o sujeito e que escapa ao seu controle (ORLANDI, 1996, p. 47) porque intervêm o inconsciente e a ideologia. Desse modo, a interface não se reduz à tela: “o leitor estabelece uma relação muito mais intensa com um programa de leitura e de navegação que com uma tela” (LÉVY, 1996, p. 42). São as características dos programas usados, suas vias de comunicação com o usuário, que estabelecerão as relações possíveis de interação e de subjetivação no processo de virtualização.

3. Considerações finais

O modo de funcionamento das interfaces gráficas como objetos de linguagem, bem como o seu papel na constituição subjetiva, conforme vimos, leva-nos a entender as linguagens de programação como linguagens estruturadas, mas não completas. Em outras palavras, o imaginário de completude, de fechamento comumente associado à linguagem matemática, é efeito de sentido de um discurso sobre ela.

Assim, a linguagem e suas tecnologias são mais do que artes miméticas do real, ou seja, artes dedicadas à produção de simulacros, imagens das aparências das coisas, mas como própria constituinte do sujeito e das realidades nas quais ele habita.

Referências

BROOKSHEAR, J. G. **Ciência da computação**: uma visão abrangente. Trad. Cheng Mei Lee. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.

CAIÇARA JÚNIOR, C.; PARIS, W. S. **Informática, Internet e aplicativos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

DIAS, Cristiane. **A discursividade da rede (de sentidos)**: a sala de bate-papo hiv. 2004. Tese (doutorado). IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP. 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000341547&opt=4>>. Acesso em: 15/12/14.

_____. **A escrita como tecnologia de linguagem**. Coleção Hiper S@beres. Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Vol. II, Dez/2009. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf>. Acesso em: 15/01/2015.

_____. **e-Urbano**: a forma material do eletrônico no urbano. In. DIAS, Cristiane. E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital [Online]. 2011. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>>. Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Acesso em: 04/06/14.

DIAS, Cláudia. **Usabilidade na web**: criando portais mais acessíveis. 2. Ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2007.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NUNES, S. R. Práticas de leitura no infográfico eletrônico: trajetos, tropeços e movimentos. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano>>, Laboratório de estudos Urbanos –

LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/arquivos/pdf/eurbanoVol2_EniOrlandi.pdf>. Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Acesso em: 15/12/2014.

_____. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, Eni. (et alii). **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Contextos epistemológicos da análise do discurso**. Escritos n. 4. Campinas: Labeurb, 1999.

_____. **Discurso e argumentação: um observatório do político**. In: Fórum Linguístico, Fpolis, n. 1, p. 73-81, jul-dez, 1998.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Tradução Bethania S. C. Mariani e outros. Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Trad. de José Horta Nunes. Caderno de Estudos Linguísticos, n. 19, Campinas: Unicamp, jul./dez. 1990.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

VELLOSO, F. C. **Informática: conceitos básicos**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

AS DIFERENTES POLÍTICAS DE LÍNGUAS PARA OS POVOS INDÍGENAS EM DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS NO BRASIL¹

Tereza Maracaipe Barboza*

Veronica Silva Albuquerque**

Resumo:

Este artigo de cunho bibliográfico tem por objetivo refletir sobre os sentidos postos em funcionamento nas políticas de línguas voltadas para os povos indígenas. Dentre vários documentos de cunho jurídico optamos por analisar as discursividades nos artigos 210 e 215 da Constituição Federal de 1988 que trata do direito dos povos indígenas garantindo o uso de suas línguas e a manifestação de sua cultura em seus espaços. Todavia, traçamos também um percurso histórico das políticas de língua institucionalizadas no período colonial com o Diretório dos Índios por Marquês de Pombal. Para a análise do corpus utilizaremos a teoria da Análise de Discurso, mobilizando os conceitos de silenciamento e os efeitos de dominação e diversidade propostos por Eni Orlandi (1998) considerando seus efeitos de sentidos nestas proposituras políticas.

Palavras-chave: políticas de línguas; línguas indígenas; dominação; diversidade.

Abstract:

This bibliographic imprint article aims to reflect on the meanings put into operation in the languages oriented policies for indigenous peoples. Among several legal nature of documents we chose to analyze the discourses in Articles 210 and 215 of the Federal Constitution of 1988 deals with the right of indigenous peoples ensuring the use of their language and the expression of their culture in their areas. But also we draw a historical background of institutionalized language policies in the colonial period with the directory of the Indians by the Marquis of Pombal. For the analysis of the corpus we will use the theory of discourse analysis, mobilizing the concepts of silencing and the effects of domination and diversity proposed by Eni Orlandi (1998) considering the effects of these policies senses propositions.

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada na VIII Semana de Letras & VII Encontro Nacional de Linguagem História e Cultura-ENALHC, realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres.

* Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Contato: terezamaracaipe@bol.com.br.

** Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Contato: veronicaalbu@hotmail.com.

Keywords: language policies; indigenous languages; domination; diversity.

Introdução

O percurso histórico das políticas de línguas no Brasil é delineado desde o período colonial, até a atualidade sobre aspectos conflituosos concernentes à relação entre línguas minoritárias e língua majoritária. Da chegada dos portugueses ao Brasil, num primeiro momento o contato linguístico entre portugueses e índios se estabeleceu na língua dos índios. Pois os portugueses visavam ascensão econômica, social e domínio religioso.

Neste artigo, para a análise do corpus, mobilizaremos a teoria da Análise de Discurso, os conceitos de silenciamento e os efeitos de dominação e diversidade. A análise é tomada a partir de recortes dos artigos 210 e 215 da Constituição Federal de 1988, doravante CF e também da análise do documento Diretório dos índios, especificamente, o artigo 6º. Os resultados obtidos na análise mostram que, embora a CF assegure o direito dos povos indígenas usarem sua língua nativa, elas ainda não passam a serem consideradas, oficialmente, como línguas nacionais. A língua portuguesa continua sendo o idioma oficial do Brasil e não se faz menção alguma a línguas nacionais. “Ao não incluir as línguas indígenas como línguas nacionais, a Constituição de 1988 não reconhece o caráter multilíngue da sociedade nacional”.

Para Orlandi (1998), as políticas linguísticas se configuram em três posições: unidade, dominação e diversidade. Os dois últimos conceitos serão abordados no decorrer deste artigo ao explanarmos as diferentes políticas de línguas instituídas no período colonial e na atualidade. Para entendermos os efeitos de sentidos das políticas de direitos e deveres dos povos indígenas, na CF de 1988 e na atualidade, faremos um breve percurso histórico mostrando como os fatos históricos significaram (cam) acesso à língua e à cultura negado aos indígenas.

Ancorados teoricamente na Análise de Discurso, analisaremos os efeitos de sentidos nessas duas proposituras políticas voltadas para os povos indígenas em dois momentos históricos no Brasil, objetivando observar se as atuais políticas linguísticas no âmbito da CF em prol dos povos indígenas têm sido satisfatórias, sobretudo no respeito à diferença cultural e linguística.

1. Políticas de línguas no período colonial

O percurso histórico das políticas de línguas no Brasil é delineado desde o período colonial, até a atualidade. Segundo (MAHER, 2010, p. 119)

“Políticas linguísticas” se referem a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem-no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias, etc.-, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas.

Quando se determina que língua falamos, qual o meio de acesso a esta língua - pelo ensino, pela produção de gramáticas, dicionários e outros, pratica-se diferentes formas de políticas de línguas. O processo de constituição de uma política linguística, geralmente, produz uma situação de conflitos e tensões. Ao atribuir a uma língua a noção de prestígio ao status social e econômico, isso pode resultar resistência e o apagamento das demais línguas consideradas desprestigiadas.

Da chegada dos portugueses ao Brasil, num primeiro momento, o contato linguístico entre portugueses e índios se estabeleceu na língua dos índios. Pois os portugueses visavam ascensão econômica, social- política e domínio religioso. Além do contato linguístico, a relação entre europeus e os índios, passou a acontecer também de outra forma. As índias passaram a constituir família com os portugueses e a população que se originou dos diferentes povos passou a falar a língua geral - de origem indígena com mistura de português.

Segundo Dias (2001), a partir do século XVIII a Coroa Portuguesa começa a demonstrar interesse pela situação linguística do Brasil, pois a descoberta de minas de ouro neste território e a influência jesuíta na Colônia começam a incomodar a Corte. Deste modo, em 1757, Marquês de Pombal expulsa os jesuítas da colônia e determina o uso da língua portuguesa no território brasileiro por meio do *Diretório dos Índios*, como “[...] imposição da gramática portuguesa vigente na Corte e com sua memória de filiação ao latim” (MARIANI, 2004, p.13). Em relação à política linguística, Orlandi (1998) observa nas relações entre povos, nações e Estados, o princípio de dominação como valor. A imposição da língua portuguesa, visando ao silenciamento² das outras línguas provenientes no Brasil, sobretudo das línguas

² O silenciamento é constitutivo da política do silêncio e subdivide em silêncio constitutivo e local. Entende-se por silenciamento que outros dizeres são silenciados (cf. Orlandi, 2012).

indígenas, tidas como diversidades, dificultavam a hegemonia do português de Portugal no Brasil. Nesse caso, o português era a língua do Estado e, por conseguinte, a dominante, reprimindo a língua geral. Vejamos, pois, que o Estado representado pela coroa Portuguesa buscava além de tornar o índio submisso à religião como forma de docilizá-lo, torná-lo vassalo, procurava também homogeneizar - unificar imaginariamente a língua, desconsiderando a diversidade da língua e cultura predominante neste local. Dessa forma, tudo o que era diverso, diferente poderia prejudicar a questão política de servidão dos índios e da dominação pelas relações de poderes. [...] levando em conta que toda tentativa de homogeneização é também uma tentativa de dominação, com isso, pretende-se silenciar a diversidade, fazendo com que se pense que existe uma unidade, “construída imaginariamente” [...] (ORLANDI, 2007, p.18).

A língua portuguesa como herança de Portugal, quando entra em funcionamento no Brasil, no período da colonização, não encontra um povo desprovido de língua, de história e cultura, os contatos entre os índios aconteciam pela língua geral, a qual era falada pela maioria da população. Nesse sentido, a colonização ocorre não apenas no que concerne às terras, ao território, mas também linguisticamente, num conflito entre línguas com culturas totalmente diferentes. Esse conflito se instaura entre tensão, na qual, a metrópole, detentora do poder, determina o apagamento das formas culturais dos indígenas, a perda da identidade, a língua.

O Diretório de Pombal funciona como uma censura (Orlandi, 1996), pois modifica a relação com uma diferença existente no dizível de brasilidade que se firmava. Nesse sentido, o povo indígena era proibido de se significar no espaço brasileiro, sendo impedido de manter sua história, e por conseguinte, a força de sua identidade. O Diretório intervém, deste modo, no processo de construção da identidade linguística brasileira, já que visa impedir a brasilidade de enunciar-se dentro da formação discursiva que lhe é própria. (Mariani, 2004). Nesse sentido, os índios passam a serem vítimas de uma violência do silêncio, tão pungente quanto a violência física já vivenciada por eles em confrontos por territórios. O Diretório procurou silenciar a língua geral, seus falantes, seu meio fundamental de manifestação cultural, a língua, que em seu Artigo 6º, afirma que a língua geral é “uma invenção verdadeiramente abominável, e diabólica”. Produz-se um funcionamento de um grupo colocado à margem, excluído pela sua forma de pensar, tudo o que não pertencesse à ordem portuguesa era julgado como bárbaro, caracterizado como animalesco, ou apelando para o religiosismo associando o uso de

outra língua e costumes culturais a práticas consideradas pagãs, pecaminosas que fogem ao culto divino e suas tradições católicas.

A ideologia de língua institui o uso de uma linguagem que tinha contato direto com os mecanismos de regulação do Estado, tais como as forças políticas, sociais e econômicas da língua majoritária, ou seja, a língua de prestígio. É essa língua que é ensinada nas instituições educacionais e exigida como uso na sociedade. Deste modo, o *Diretório dos Índios* deu voz ao português de Portugal, sendo que “a sua fala é falada pela memória do outro (europeu)” (ORLANDI, 2008, p. 59).

O sujeito (falante - índio) é assujeitado a essa dominação da língua do príncipe, a língua portuguesa, ou seja, foi necessário um ato político-jurídico o já mencionado *Diretório dos Índios* "para institucionalizar, oficializar de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte". (MARIANI, 2004, p. 33). Nesse contexto, a política linguística de Pombal teve um papel marcante produzindo um efeito de unificação imaginária da língua nacional.

2. Conflito entre unidade e diversidade linguística no Brasil

No nosso continente Americano, tem-se a estimativa de quase 170 línguas extintas, dessas, trinta pertencem ao Brasil. Embora o Brasil seja visto por muitos como um país monolíngue, tendo em vista que maior parte da população fala o português, o país tem aproximadamente 200 línguas e é considerado por isso o país com maior diversidade linguística no mundo. (Mello; Altenhofen; Raso, 2011). Essa realidade, muitas vezes, é camuflada em virtude da concepção de prestígio que é dado à língua majoritária - o português, considerando em consequência as demais línguas, que são as indígenas - como línguas minoritárias, sem prestígio na sociedade, pois vê na língua portuguesa uma língua de status, a língua da ordem de mercado, a do sistema capitalista, a qual é utilizada nas relações comerciais e no âmbito escolar e para se dar ao país desenvolvimento político-econômico.

Mesmo com tantas línguas circulando no mesmo território, a língua portuguesa ocupa o espaço de língua mais falada no país em todos os segmentos da sociedade. No entanto, com os avanços da globalização passamos a observar não só efeitos no âmbito social e econômico, mas também nos aspectos linguísticos, onde as visões de uniformidade e heterogeneidade da língua passam a ser postas em xeque,

contrapondo-se a uma ideologia de língua arraigada pelo Estado. E as políticas de língua no Brasil, que ao longo do tempo tinham se estruturado, exclusivamente, sob a homogeneidade da língua, concebendo-a como unidade, negando toda a diversidade concreta que ela representa no real, passa a ser vista com um novo olhar, buscando o rompimento dessa visão, defendendo uma política de pluralidade linguística e cultural. Tal como observa Ribeiro (2011, p. 99)

Desde o período colonial, o Brasil tenta impor uma cultura monolíngue que procura ocultar o plurilinguismo existente, há uma propagação da ideia de que se fala uma mesma língua portuguesa nos quatro cantos do país e, que, portanto todos se entendem; no entanto, sabe-se que nem é preciso ser estudioso da língua para perceber que essa cultura de “língua única” é equivocada, visto que há sim uma única língua oficial no país, mas ela não se realiza de uma única forma, e sim através de diversos dialetos que concretizam as variações linguísticas brasileiras.

3. Políticas de língua para os povos indígenas na Constituição Federal

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os índios passam a ter seus direitos linguísticos e culturais reconhecidos.

Com a CF de 1988, os povos indígenas que vivem no território controlado pelo Estado brasileiro passaram a ter reconhecidos os seus direitos fundamentais enquanto sociedades diferenciadas. Isso é *importante para garantir a reprodução biológica e a continuidade de suas línguas e tradições*. (COELHO DOS SANTOS, 1995 apud BRAGGIO 2002, p. 136).

Conforme afirma o RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 29),

O Título VII "Da Ordem Social" contém um capítulo denominado "Dos índios", onde se diz que são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Para a Análise de Discurso, ao analisar um texto, o importante é entendê-lo “[...] como prática constitutiva da cultura de uma época” (ORLANDI, 2008, p. 124), ou seja, como um lugar de constituição da memória, dos sentidos estabelecidos no texto. Assim a CF de 1988 traz a memória de um sujeito-índio silenciado ao longo dos

anos e agora é retomado como evidência no cenário jurídico brasileiro, fazendo funcionar apenas uma continuação, uma propagação hereditária com fins nelas mesmas, evidenciando a imagem do índio como um povo à margem da sociedade, que possui um conjunto de pessoas “diferenciadas”, efeitos de uma memória colonizadora que os viam como animais “bárbaros e selvagens” por possuírem uma cultura distinta do povo português. O Estado cumpre assim o seu papel enquanto mantenedor da ordem social, assegurando pela instituição de leis, os direitos aos indígenas, produzindo uma ilusão de liberdade, quando continuam assujeitados ao controle territorial, ao poder do Estado.

Santana (2010) entende que esse reconhecimento constitucional trouxe mudanças significativas na legislação e na política governamental dos povos indígenas. Pelo conceito de diversidade percebemos que a partir do século XIX, o cenário brasileiro passa a evidenciar as particularidades culturais existentes. Desta forma, o Art. 210 da CF de 1988 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas.

§ 2º O ensino fundamental regular será *ministrado em língua portuguesa*, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Nesse contexto, vemos que a reversão da dominação imposta no período colonial pela metrópole, agora assegura o direito à fala e proporção da identidade linguística. Para Orlandi (2008, p. 255), se o branco tivesse dominado o índio, ele “reproduziria, em si, a identidade de branco”, mas não é isso que acontece, pois a identidade do índio não se completa com a ação do branco, assim rompe-se o discurso e passa haver a necessidade de uma completude. Esta identidade vai se formulando no século XIX com as conquistas políticas indígenas, se antes o discurso era do colonizado e do colonizador, hoje temos os limites nacionais e multinacionais, “a universalidade do discurso mercantil cede lugar à multinacionalidade do discurso empresarial moderno” (ORLANDI, 2008, p.265). As influências capitalistas regem a hegemonia mercantil do país e os resquícios de uma colonização imposta são percebidos até hoje em nosso meio em que apesar de poderem se comunicar, interagir em sua própria língua indígena, eles não podem deixar de aprender obrigatoriamente a Língua Portuguesa enquanto língua oficial, ou seja, a língua do

outro. No entanto, a preservação das particularidades indígenas passam a ser garantidas pela lei, conforme o Art. 215 da CF de 1998 que traz no § 3º:

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I – defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II – produção, promoção e difusão de bens culturais;

III – formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV – democratização do acesso aos bens de cultura;

V – valorização da diversidade étnica e regional.

O Art. 215 também garante ao sujeito-índio direitos de expressão, pois afirma que é dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. O silenciamento da cultura indígena, o apagamento de suas especificidades, agora passa por um processo de restauração, protegido por lei, vemos que o Estado, na posição sujeito de dominação, agora passa para a posição sujeito de proteção, o qual inverte seu papel e busca “amenizar” as decadências sofridas no início da colonização. Esta “proteção” é evidenciada no § 4º do referente artigo, que afirma: “os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei”.

Ou seja, há uma tentativa de apagamento do massacre das culturas indígenas oriundos do processo de colonização pela reescritura da lei no sujeito-Estado, como lugar jurídico que visa proteger o índio e punir aqueles que ameacem suas práticas culturais. Percebemos como essa lei é antagônica e nos leva a algumas indagações: se hoje a lei pune quem ameaça a cultura indígena, poderá o Estado punir quem massacrrou o índio, sobretudo, a língua, no passado? Obviamente que a resposta a tal indagação é negativa, pois percebemos pelas memórias descritas que o processo de colonização linguística do Brasil aconteceu por meio do silenciamento da língua indígena em prol da imposição da língua portuguesa e este procedimento aconteceu regido e regulamentado por ações do próprio Estado, sob a dominação da metrópole que visava a hegemonia da língua, fazendo circular alguns sentidos silenciando outros, ou seja, alguns sentidos poderiam ser escritos, falados (re) produzidos, já outros que ferissem às normas do português deveriam ser silenciados, como o caso da língua e cultura indígena.

Embora a Constituição Federal assegure o direito dos povos indígenas usarem sua língua nativa, elas ainda não passam a ser consideradas oficialmente como línguas nacionais. A língua portuguesa continua sendo o idioma oficial do Brasil e

não se faz menção alguma a outras línguas existentes no território brasileiro. “Ao não incluir as línguas indígenas como línguas nacionais, a Constituição de 1988 não reconhece o caráter multilíngue da sociedade nacional”. (BRAGGIO, 2002, p. 137).

Diante de medidas tomadas no âmbito da legislação, ficam questionamentos: na prática tem acontecido o que está assegurado na lei? Essas políticas são de fato suficientes para evitar a perda das línguas indígenas e a aculturação de seus falantes?

Parece não serem satisfatórias as atuais medidas tomadas para que de fato o respeito à cultura e o uso das línguas indígenas sejam efetivadas em quaisquer situações comunicativas. A educação escolar e a legislação, por si só, não são suficientes para impedir a extinção das línguas indígenas. É preciso um trabalho conjunto que agregue tanto o amparo das leis indigenistas quanto a luta dos povos indígenas e também a conscientização da sociedade não indígena em reconhecer a diversidade linguística e cultural do nosso país.

4. Considerações finais

No período colonial a publicação do *Diretório dos Índios* configura-se numa política de dominação, no qual o funcionamento da língua imaginária é ancorado pelos aparelhos ideológicos do estado, mais especificamente a escola, que passa a ser um mecanismo de controle institucional, uma vez que o Diretório exige somente o uso da língua portuguesa em detrimento da língua geral, cabendo, portanto, à escola o ensino dessa língua. A imposição da língua da metrópole silencia toda a diversidade concreta, dominando as línguas indígenas e impondo um falar sob a perspectiva de uma nação hegemônica e unívoca. Dessa forma, há um silenciamento da língua indígena, considerada uma língua minoritária, a qual apenas pode ser posta em funcionamento na sua comunidade local. Nas demais práticas discursivas deve-se manter e usar a Língua Portuguesa enquanto língua do saber da “produção do conhecimento”.

Diferentemente desse acontecimento, no século XX evidencia-se a diversidade linguística. Sob a égide da Constituição Federal de 1988, especificamente nos Arts. 210 e 215, importantes medidas são determinadas em prol dos povos indígenas, sobretudo o respeito à diferença cultural e linguística, permitindo a manifestação de sua cultura em seus espaços, rompendo paulatinamente com a tradição da política de dominação linguística. No entanto, é válido observar que mesmo esse direito sendo amparado juridicamente, ainda se percebe o domínio da língua das nações não-

indígenas sobre a língua dos índios. Portanto, é necessária uma política linguística que viabilize a manutenção e revitalização das línguas minoritárias e contemple as reais necessidades dos povos indígenas não apenas mascarando, maquiando o acesso ao uso da língua com parágrafos constituintes dos direitos indígenas.

Referências

ALMEIDA, R. H. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII.** Editora UnB, 1997. Disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 01, Jun. 2013.

BRAGGIO, S. 2002. **Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas Brasileiros.** Signótica 14: 129-146.

DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas: Pontes, 2001.

MAHER, T. M. 2013. Ecos de resistência: Políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In Christine Nicolaidese et al. (orgs). **Política e Políticas Linguísticas,** pp. 117-134. Campinas: Pontes editores, Alab.

MEC. 1998. Línguas. In: **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas,** pp. 113-154. Brasília: MEC- Secretaria de Educação Fundamental.

MELLO; ALTENHOFEN; RASO. Os contatos linguísticos e o Brasil. In: **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio.** 6. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2012.

_____. **As formas do silêncio - No movimento dos sentidos.** SP: Unicamp, 2007.

_____. Ética linguística. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos,** Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Discurso Fundador – a formação do país e a construção da identidade nacional.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. O Estado, a Gramática, a Autoria – Língua e Conhecimento Linguístico. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos.** Nº 4/5. Campinas: Pontes, Dez./1999 – Jun./2000.

Portal da câmara dos deputados. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/responsabilidade>. Acesso em 21, dez, 2013.

RIBEIRO, Celeste M. R. 2011. **Políticas linguísticas e ecolinguísticas**: algumas considerações. Planeta Amazônia-Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas 3: 97-107.

SANTANA, Á. C. **Linguística como disciplina nos cursos de formação de professores indígenas** - uma experiência no projeto hayô – magistério intercultural. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf
Acesso em: 11, Ago. 2011.

ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO COMERCIAL DAS REDES SOCIAIS NA RELAÇÃO DAS MARCAS COM O CONSUMIDOR

Bárbara Stafuça de Oliveira*

Hellen Patrícia Morais Fonseca**

Resumo:

Rede social é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações. Estas relações surgem da necessidade do homem de compartilhar e trocar informações, criando relações e laços sentimentais. Atualmente o consumo depende da relação das marcas com os consumidores, que estão inseridos em uma sociedade. Em um mundo onde o Marketing 3.0 defende a humanização desta relação, interesses mercadológicos dominam a busca pela interatividade com os consumidores.

Palavras-chave: rede social; consumo; marcas; relacionamento

Abstract:

The Social Network is a social structure composed of people or organizations, connected by one or more kinds of relationships. These relationships emerge from themen's need of sharing and exchanging information, and they creates relationships and bonds of friendship. Nowadays,consumption depends on the relationship bet ween the brands and the consumers from a society. In a world where Marketing 3.0 defends the humanization of this relationship, the market interests dominate the search for interactivity with the consumers.

Keywords: social network; consumption; brands; relationship.

1. A necessidade de um novo contexto mercadológico

Diante da grande variedade de tipos de produtos e do tempo de espera para o desenvolvimento de novos, as marcas sentiram a necessidade de inserir a palavra “inovação” no contexto mercadológico. Criar nos consumidores o desejo por seus

* Contato: barbara.stafuca@gmail.com.

** Contato: hellenmorais@yahoo.com.br.

produtos não está sendo mais inteiramente suficiente, devido ao grande número de opções que o mercado oferece. O que mudou para buscar sucesso nas vendas foi o contexto mercadológico. Após o Marketing 1.0 e o 2.0 apresentarem conceitos publicitários que ofereciam os produtos de forma individualista, o momento 3.0 do Marketing apresenta o novo contexto de venda apoiado na relação das marcas com a sociedade, humanizando suas ações e estabelecendo relações sentimentais com seu público. Segundo Philip Kotler em entrevista publicada pela Exame.com, “A missão do marketing 3.0 consiste em criar um elo com o cliente, promover sustentabilidade e melhorar a vida dos pobres” (EXAME, [2010]).

Para humanizar esta relação, é necessário utilizar meios de contato, ou seja, mídias que atinjam o público de maneira estratificada e pessoal. A internet possibilita toda esta relação pessoal das marcas com os consumidores, principalmente nas redes sociais, onde é possível não somente vender seus produtos mas também criar e fortalecer a relação com a sociedade, com seus consumidores. Nada mais inteligente que buscar uma relação social e pessoal por meio das redes sociais, onde os próprios consumidores também possuem o interesse de buscar relações sociais e pessoais.

A sociedade online cresce a cada minuto e o mercado está se adaptando para este tipo de consumo. Buscando um melhor posicionamento na mente do consumidor, as marcas tendem a desenvolver o marketing de relacionamento com os consumidores. Em meio a esse desenvolvimento, muitas marcas não entenderam a profundidade e a seriedade da Web e, assim, possuem um engajamento artificial, produzem conteúdos sem objetividade e que são desinteressantes para seu público, chegando a tratá-lo como “onívoros digitais”, isto é, seres que consomem qualquer conteúdo. Porém, os usuários digitais têm um comportamento cada vez mais objetivo e segmentado. As marcas interessadas neste novo mercado podem utilizar o “Behavioral Targeting”, que segmenta o comportamento do consumidor e utiliza da web semântica para driblar a cauda longa (imensa quantidade de produtos à venda) e apresentar-se diretamente para seu público-alvo (GABRIEL, 2010). Entretanto, é necessário também entender o que os consumidores estão esperando das marcas neste novo momento mercadológico.

2. A posição do consumidor na relação com as marcas

Para melhor entender o que os consumidores buscam das marcas nesta nova relação social, foi realizada uma pesquisa descritiva quantitativa na cidade de Pouso Alegre – MG, cujo público-alvo foi composto por pessoas que acessam o *Facebook* (principal rede social utilizada no Brasil) com frequência. O problema de pesquisa foi: o que os consumidores buscam ao seguirem marcas no *Facebook*? Para responder esta pergunta, foram levantadas as seguintes hipóteses: os consumidores seguem as marcas nas redes sociais em busca de informações sobre novos produtos lançados; os consumidores seguem as marcas nas redes sociais em busca de promoções; os consumidores seguem as marcas nas redes sociais para terem acesso a produtos gratuitos com a marca, como papéis de parede para seus computadores; os consumidores seguem as marcas nas redes sociais para saberem o que tem sido falado a respeito delas.

Com base nos dados colhidos, 35,5% dos pesquisados que seguem marcas no *Facebook* responderam que, na maioria das vezes, o que os motiva a seguir a marca é o interesse por ela; 14,2% afirmaram que são anúncios nas próprias redes sociais que os motivam; 7,4% afirmaram que a motivação surge a partir de algum anúncio (no site da marca, em outros sites, nas embalagens dos produtos da marca, jornais, revistas e TV); 4,4% são motivados por promoções e sorteios promovidos pela marca, 1,2% afirmaram ser motivados por pedidos de pessoas conhecidas; 2,07% afirmaram que são outros os fatores que as motivam.

Entre os objetivos da pesquisa, estavam: saber qual é o tempo médio de utilização da internet por dia, em quais dias da semana e horários os pesquisados mais acessam a internet. Em relação ao tempo de utilização, 38,9% disseram utilizar de 15 a 30 minutos por dia; 19,2%, de 30 a 60 minutos; 17,9% ficam conectados o dia todo; 17,1% utilizam de 1 a 2 horas por dia; 5,7%, mais de 2 horas por dia; 1,2% dos entrevistados não responderam esta questão.

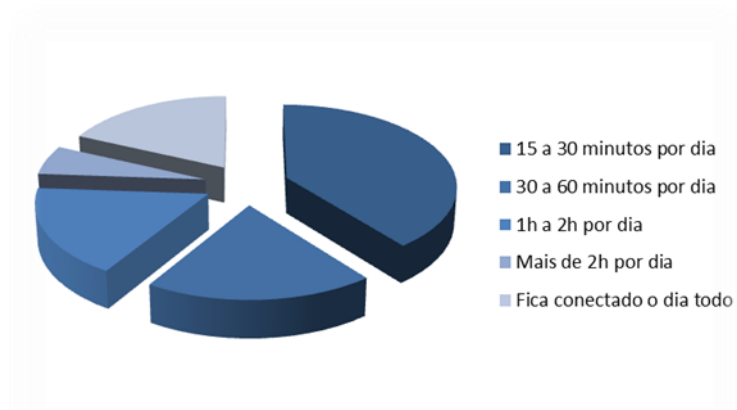


Gráfico 1: tempo médio de acesso diário à internet

Quanto ao horário em que os pesquisados mais acessam a internet, 21,8% acessam das 19h às 22h; 14%, das 22h à 1h; 10,6% acessam das 13h às 16h; 7,2%, das 16h às 19h; 6,2%, das 7h às 10h; 6,2%, entre 10h e 13h; 1,8% acessam da 1h às 7h; 32,2% não responderam a questão.

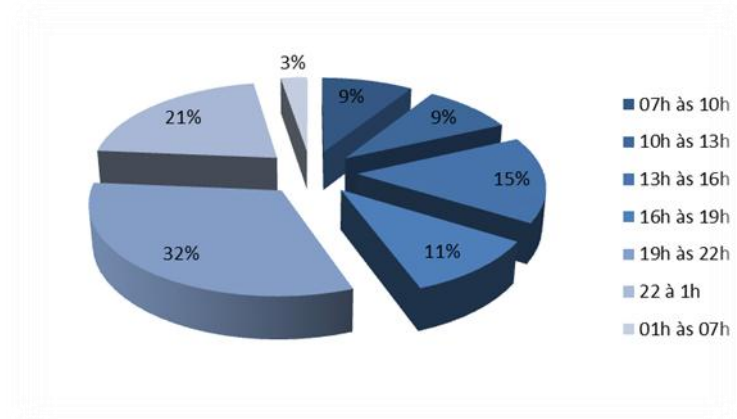


Gráfico 2: horários de acesso à internet

Em relação ao dia da semana em que os entrevistados mais acessam a internet, 31,9% responderam que acessam principalmente aos domingos; 28,8%, aos sábados; 12,2%, às sextas-feiras; 7,5% dos entrevistados responderam que acessam principalmente às segundas-feiras; 4,4%, às quartas-feiras; 4,1%, às terças-feiras; 3,6% disseram que acessam principalmente às quintas-feiras; 7,5% não responderam esta questão.

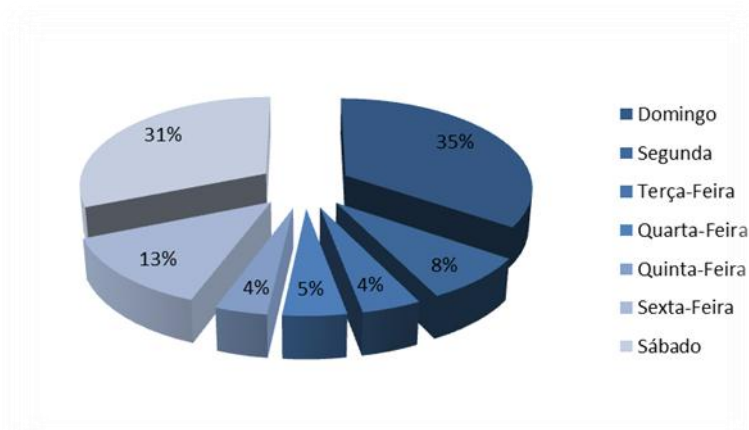


Gráfico 3: dias de acesso à internet

Para saber quais são as influências que a relação da marca com os entrevistados têm no consumo deles, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados teve perguntas relacionadas ao comportamento dos pesquisados após terem contato com as marcas nas redes sociais, principalmente no *Facebook*. Conhecer a *fanpage* de uma marca no *Facebook* não influenciou o consumo de produtos/serviços da marca por 63,8% dos entrevistados. Já 23,6% afirmaram ter sofrido influência após este contato e começaram a consumir produtos/serviços da marca. Onze vírgula um por cento (11,1%) disseram ter aumentado o consumo de produtos/serviços da marca após terem conhecido a *fanpage* dela. Trinta e seis vírgula seis por cento (36,6%) dos entrevistados declararam que os produtos/serviços que mais consomem são da principal marca que seguem no *Facebook*, enquanto 34,8% responderam que não têm o consumo influenciado por este motivo.

Considerando a amostra total da pesquisa e a relação entre o que os entrevistados sabem a respeito das marcas por meio da internet, 49,6% dos entrevistados afirmaram já ter deixado de seguir uma marca no *Facebook* e 47,5% declararam não ter deixado de seguir marcas nas rede social. Dentre os 49,6% dos entrevistados que já deixaram de seguir alguma marca no *Facebook*, 24,09% afirmaram que deixaram de seguir a marca porque o conteúdo não os agradava; 11,1%, porque não havia mais interesse em relação à marca; 9,09%, porque o que pensavam sobre a marca mudou.

Os resultados da pesquisa, portanto, mostram que a relação que a marca estabelece com o seu público é o que faz seus consumidores buscarem mais informações sobre ela e, provavelmente, é um dos maiores fatores que influenciam o consumo. A marca estar alinhada com os desejos e anseios do consumidor, com o

posicionamento que ocupa na mente dele, fortalece a relação entre eles e estimula o consumo de produtos /serviços da marca. É importante ressaltar que os dados obtidos com a pesquisa não podem ser considerados para outros meios, outras localidades e outros públicos que não sejam aqueles tratados na presente pesquisa. As necessidades locais se apresentam muito heterogêneas em comparação com a globalização de informações, costumes e gostos (CANCLINI, 2008).

3. Conclusão

Considerando toda a influência das redes sociais na sociedade atual e toda a globalização tecnológica, pode-se afirmar que as marcas possuem ferramentas capazes de viabilizar a consolidação da relação com seus consumidores. O próximo avanço deve ser a constante capacitação de profissionais para a utilização adequadas ferramentas em prol das marcas.

O marketing de relacionamento é uma filosofia empresarial que prevê a construção e a manutenção de relacionamentos individuais com os clientes, vislumbrando um horizonte de longo prazo. (D'ANGELO; SCHINEIDER; LARÁN, 2006, pag. 73).

O essencial no marketing de relacionamento (entre marca e consumidor) é pautar os trabalhos de uma marca de acordo com o que o público que ela atende deseja. As redes sociais facilitam e agilizam o levantamento deste tipo de informações, encurtando a “distância” entre o consumidor e a marca.

Referências

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2008.

D'ANGELO, A. C.; SCHINEIDER, H.; LARÁN, J. A. **Marketing de Relacionamento junto a Consumidores Finais: um Estudo Exploratório com Grandes Empresas Brasileiras**. (2006). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n1/a05.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

EXAME. **Philip Kotler propõe às empresas o conceito do marketing 3.0**. ([2010]). Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/philip-kotler-propoe-as-empresas-o-conceito-do-marketing-3-0>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

GABRIEL, M. **Marketing na Era Digital: Conceitos, Plataformas e Estratégias**. São Paulo: NOVATEC, 2010.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA POLÊMICA INSTAURADA PELO PROGRAMA MAIS MÉDICOS

Danielle Patricia Algave*

Resumo:

O trabalho tem como objetivo analisar o funcionamento dos discursos veiculados pela mídia sobre a criação do Programa Mais Médicos tomando como corpus revistas impressas e on-line. Foram materializados discursos próprios de uma FD a favor do PMM e outra FD contra, ambas mantendo uma relação polêmica entre si e marcadas pela heterogeneidade, na medida em que se apoiam em diferentes argumentos para se sustentarem.

Palavras-chave: análise de discurso; Programa Mais Médicos; formação discursiva.

Abstract:

This research aim at analysing the discursive functioning conveyed by the media about the creation of the Mais Médicos Program. The corpus is obtained by printed and online magazines. The discourse were materialized in two FD: the first in favor PMM and another against PMM. Both maintains a controversial relation to each other and they are marked by hererogeneity, according as differents arguments that support themselves.

Keywords: discourse analysis; Mais Médicos Program; discursive formation.

Introdução

O “Programa Mais Médicos” (doravante PMM), lançado pela presidenta Dilma Rousseff em 8 de julho de 2013, tem sido um assunto explorado de maneira recorrente na mídia desde seu surgimento e se mostrado produtivo para a Análise do Discurso (AD) na medida em que se caracteriza como uma polêmica. Vale lembrar que a polêmica, segundo Maingueneau (1997), não se define simplesmente como uma

* Aluna de doutorado do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), mestre em Linguística, graduada em Fonoaudiologia e bacharel em Linguística. Contato: danielle.algave@gmail.com.

relação de controvérsia, mas, principalmente, pela existência de um discurso que faz menção explícita a outro, gerando assim uma cadeia de enunciações onde se torna visível a interpelação de um discurso no outro.

O objetivo inicial desse trabalho é analisar o funcionamento dos discursos veiculados pela mídia sobre a criação do PMM, isto é, a polêmica instaurada por ele, identificando e descrevendo a relação interdiscursiva que constitui e atravessa os diferentes posicionamentos acerca do tema. Para tanto, o corpus organizado constitui-se de artigos publicados em revistas impressas e on-line, bem como pelos comentários públicos de seus respectivos leitores, abrangendo publicações desde o lançamento do programa.

1. Primeiras impressões

Na tentativa de oferecer melhor qualidade de vida aos brasileiros, foi criado através da Constituição Federal de 1988, o Sistema Único de Saúde (SUS): um sistema unificado e gratuito que busca atingir ampla e irrestritamente a todos os cidadãos, independente de classe social. Por meio dele, a saúde se tornou direito de todos e dever do Estado, o qual se comprometeu, a partir de então, a garantir a redução de doenças e de outros agravos de maneira universal e igualitária mediante políticas sociais (BRASIL, 1988).

Apesar do sistema de saúde ter sido bem aceito e considerado um dos melhores do mundo, na prática, mesmo após passar por adequações, ainda não foi capaz de suprir a demanda atual da população brasileira, que sofre com a falta de atendimento médico adequado, estrutura ambulatorial e hospitalar precárias, falta de medicamentos e superlotações de unidades de assistência médica. Implantar e implementar um sistema de saúde universal em um país do tamanho do Brasil é uma decisão ousada, principalmente ao considerar a desigualdade social e todas as dificuldades que o país enfrenta.

Segundo o Conselho Federal de Medicina (CFM), o Brasil ainda hoje sofre, sobretudo, com a falta de médicos. De acordo com estatísticas divulgadas em 2012 por esta mesma entidade, o país possui 1,8 médicos para cada mil habitantes, estando abaixo do ideal mínimo esperado (o ideal seria 2,7 médicos a cada mil habitantes), enquanto que Cuba é o país com o maior índice de médicos na população, totalizando 7 profissionais para cada mil habitantes. Além dessa carência de profissionais, que vem há tempos sendo motivo de reclamação da população brasileira – e que será o

argumento central do próprio governo à implantação do PMM -, o país ainda conta com uma distribuição desigual de médicos, estando o Norte e o Nordeste entre as regiões mais prejudicadas.

É neste contexto histórico que surgiu o PMM, como medida emergencial de melhoria da saúde no país. A proposta inicial do programa é diminuir a escassez de médicos oferecendo vagas, prioritariamente aos profissionais brasileiros, na atenção básica de saúde em cidades do interior do país e na periferia dos grandes centros. No entanto, por não haver manifestações de interesse suficientes para o preenchimento de todas as vagas disponíveis, permitiu-se que médicos diplomados em outros países também participassem do programa. Foi essa abertura aos médicos estrangeiros que deu lugar à polêmica gerada sobre o programa.

Esse posicionamento do governo sobre a falta de médicos no país será constantemente retomado em nossa análise sob a forma da seguinte formulação, extraída de nosso corpus:

- a. “os médicos, no Brasil, são insuficientes/não estão disponíveis ao longo de todo território nacional”,

Inúmeros são os motivos destacados para justificar essa distribuição desigual de médicos no país, que leva a população de algumas regiões à carência de atendimento básico de saúde. O presidente da Federação Nacional dos Médicos (Fenam), por exemplo, chegou a afirmar no início de 2014 que a má disposição dos médicos se deve a falta de políticas públicas, por parte do governo, capazes de incentivar os profissionais a se locomoverem para cidades menores e distantes dos maiores polos de trabalho e pesquisa. Eles preferem permanecer onde as condições de trabalho são mais favoráveis. A partir da afirmação de que não há condições de trabalho suficientes para os médicos em determinadas localidades, encontra-se, dado que se trata de uma polêmica, o seguinte simulacro (MAINGUENEAU, 2005):

- b. “os médicos não *se interessam* por trabalhar em determinadas áreas do território brasileiro”.

Segundo informações veiculadas pelo Portal Saúde (portalsaude.saude.gov.br), além de se constituir como uma medida emergencial, o PMM faz parte de um projeto mais amplo de melhoria da saúde pública brasileira, o qual prevê investimentos na

infraestrutura de hospitais e unidades de saúde. De acordo com o Ministério da Saúde, a atuação dos profissionais teve início em setembro de 2013, e a meta do programa, de 13.235 médicos, acabou de ser atingida em abril de 2014. Apesar de já ter alcançado 100% do que estava previsto pelo programa, o governo pretende continuar investindo na vinda de mais profissionais, uma vez que ainda existem municípios que sofrem sua falta.

O Ministério da Saúde ainda esclarece que um dos principais objetivos do PMM é a reestruturação do sistema de formação de médicos brasileiros. Em outras palavras, ele é também definido como uma medida de longo prazo. Em artigos publicados em sites de notícias, blogs, revistas digitais e impressas, o governo afirma que esta reestruturação curricular é uma medida para aproximar ainda mais os novos profissionais da realidade da saúde brasileira (a partir de 2015, os alunos ingressantes em medicina deverão atuar por um período de dois anos em unidades básicas e na urgência e emergência do SUS). Apesar dos esclarecimentos do governo para a criação do PMM, parte da população e, sobretudo, as entidades médicas, irão se opor a suas justificativas de reforma curricular, investimento em infraestrutura e em qualidade e aumento do número de médicos no Brasil, afirmando que o PMM é uma medida contrária à valorização do médico brasileiro, conforme veremos no corpus.

Como medida facilitadora para garantir a atuação dos médicos estrangeiros nas regiões em que ainda houvesse escassez de profissionais, o governo brasileiro garantiu que fossem dispensados do Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos (Revalida), que é obrigatório para os profissionais formados no exterior atuarem no país. Tal dispensa foi dada desde que os profissionais cumpram o registro temporário de três anos e não exerçam a profissão livremente, isto é, fora do programa. Além de não haver a necessidade de passar pelo teste, receberam aulas nas universidades públicas federais sobre saúde pública, com foco na organização e funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS), e em língua portuguesa. Essa concessão do governo será lida por grupos contrários às medidas governamentais como um fator de risco para a população brasileira (os médicos não são avaliados, não há como saber o seu grau de conhecimento etc.), e por vezes como um questionamento da incapacidade do médico cubano (“será que os cubanos conhecem as nossas doenças?”, “será que eles tem capacidade para serem médicos?”). É a partir desse conflito entre os diferentes posicionamentos assinalados que será possível compreender os discursos sobre o PMM.

Sublinhamos que o funcionamento discursivo não se limita apenas a um posicionamento contra e outro a favor, mas constitui-se como uma arena em que argumentos partilham do mesmo espaço discursivo. Assim, faz-se central a noção de formação discursiva (FD) para nossa análise.

À formação discursiva é atribuída uma dupla paternidade: coube a Michel Foucault (1969) a criação do conceito e a Michel Pêcheux sua introdução no domínio da AD (MAINGUENEAU, 2006; SARGENTINI, 2007). A noção de FD surgiu como resposta às críticas feitas aos conceitos e métodos utilizados por Foucault, até então, em suas obras, e foi mais bem desenvolvida na *Arqueologia do Saber*, em 1969. Foucault (2000) defende que a palavra institui a coisa, ou seja, os discursos instituem os objetos de que se falam. Dessa forma, sua análise não parte nem do sujeito nem do objeto, pois estes elementos não existem *a priori*. O que se conclui daí é o que o próprio sujeito é uma posição discursiva, uma função dos discursos. Em suas próprias palavras “*somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem*” (FOUCAULT, 2000, p. 20).

O autor faz algumas contribuições importantes para a noção de FD, entendendo-a como um conjunto de enunciados no qual ocorre certa *regularidade*, mas que ao mesmo tempo tem um caráter de *dispersão*. Ou seja, os discursos são diferentes em sua forma, estão dispersos no tempo e no espaço, mas formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto (FOUCAULT, 1969). Essa interpretação em termos de “regras” e “dispersão” acaba sendo um fator complicador para a compreensão do leitor porque, segundo Maingueneau (2006), Foucault busca, ao mesmo tempo, definir sistemas e desfazer toda a unidade, o que pode ser tomado como contraditório.

Em Pêcheux, a formulação de FD é mais clara e aparece relacionada à ideologia e à luta de classes, sob a luz do materialismo histórico. Sua referência ao marxismo permite definir a FD como “*determinando o que pode e deve ser dito*” a partir de uma posição e uma conjuntura dada (PÊCHEUX, 1995). Deve-se lembrar, no entanto, que Maingueneau (2006) distingue a “posição” do “posicionamento”: enquanto o primeiro se refere ao espaço da luta de classes, o segundo se define no interior do campo discursivo.

Para Pêcheux (2001, p. 134), portanto, uma FD “*é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais*”. Ou seja, é “*frequentada por seu outro*” (PÊCHEUX, 1995, p.57) e este outro é justamente o *interdiscurso*. O

papel que o sujeito desempenha aqui não é somente o de ser responsável por materializar a ideologia através do discurso, mas também de agenciar os seus sentidos. E estes sentidos são, por sua vez, atravessados sempre pela fala do outro e são produzidos no cruzamento entre uma atualidade e uma memória.

Logo, uma FD não define somente um universo de sentido próprio, mas também seu modo de coexistência com os outros discursos, sendo, portanto, capaz de opor dois conjuntos de categorias semânticas: as reivindicadas, chamadas de “positivas”, e as recusadas, denominadas “negativas” (MAINGUENEAU, 1997; 2005). Cada uma das FDs do espaço discursivo só pode traduzir como “negativas” ou inaceitáveis, as unidades de sentido construídas por seu Outro, uma vez que é através dessa rejeição que cada uma define sua identidade. Dessa forma, defenderemos que os posicionamentos relacionam-se a partir de uma interação polêmica que é capaz de determinar os discursos ao mesmo tempo em que os constitui e mantém sua identidade (MAINGUENEAU, 1997; 2005). A polêmica nunca representará um “jogo gratuito”, pois ela se torna garantia de identidade de um discurso. Segundo palavras do autor *“um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso etc., mas de um trabalho sobre outros discursos”* (MAINGUENEAU, 1997, p. 120).

Maingueneau (2006) chama a atenção para repensar e tornar ainda mais claro o estatuto da noção de FD. Para ele, o mapeamento de FDs não pode ficar exclusivamente a cargo dos analistas, uma vez que há a necessidade de construir limites e fronteiras que definam melhor os contornos das diferentes unidades de análise. Numa tentativa de superar algumas lacunas que tal conceito deixou para a AD, ele reformula as unidades discursivas em “tópicas” e “não tópicas”.

As unidades tópicas aparecem subdivididas em: (1) “territoriais”, podendo se tratar *de tipos de discurso* - relacionados ao aparelho institucional, como: discurso administrativo, publicitário, político, literário etc. - ou de posicionamentos que são a condição e o produto da delimitação de um trabalho simbólico; e em (2) “transversas” que, como o próprio nome diz, atravessam os múltiplos gêneros do discurso - englobados na unidade anterior – e que, por sua vez, se subdividem em unidades de base linguística, funcional ou comunicacional. Como exemplo da última base, citamos os discursos divulgados pelos diversos meios midiáticos.

Já as unidades não tópicas, no entendimento de Maingueneau, são construídas independentemente de fronteiras linguísticas ou comunicacionais e se agrupam em enunciados profundamente inscritos na história. Subdividem-se também em duas: os

percursos, que se constituem no modo de olhar para os discursos levando em conta aspectos de sua natureza formal, e as formações discursivas. Estas últimas são as que mais nos interessa neste trabalho.

O autor (MAINGUENEAU, 2006) chama a atenção para unidades como “o discurso racista”, “o discurso colonial” e “o discurso patronal” que são delimitados por fronteiras estabelecidas pelo próprio pesquisador e que estão historicamente especificadas. Enquanto alguns pesquisadores estão preocupados em articular funcionamentos textuais com dispositivos de comunicação – aqueles descritos pelas unidades tópicas – outros buscam recortar unidades que não correspondem a recortes em termos de gênero, posicionamento ou de tipos de discurso, por exemplo. Nesses *corpora* pode haver um conjunto aberto de tipos e de gêneros discursivos e o próprio analista é quem definirá os modos de coletar e recordar seu corpus. É, portanto, para esse tipo de unidade que o termo “formação discursiva” parece convir.

É nesta unidade de análise que propomos desenvolver este trabalho. A delimitação e estudo do discurso que permeia o PMM implicam na construção de um corpus heterogêneo e que pode ser unificado em um nível superior que converge para um foco único, assim como propõe Maingueneau (2006). Ou seja, atrás da diversidade de gêneros e de posicionamentos sobre o PMM, encontra-se a onipresença de um discurso que se posiciona contra ou a favor do programa em questão.

Tendo apresentado brevemente alguns conceitos que serão importantes para esse trabalho e retomados mais adiante, adentraremos na análise do corpus selecionado.

2. Uma breve análise do “Programa Mais Médicos”

Em nossa análise, as seguintes sequências enunciativas sublinham um funcionamento de um dos discursos sobre o PMM. Trata-se de recortes de falas da presidente Dilma e que serão tratados como a justificativa central da mobilização do programa através do discurso histórico segundo o qual “há uma carência de médicos no território brasileiro”, sobretudo em áreas que aparentemente não são atrativas para esses profissionais:

- (1) “Agora, temos uma avaliação: *faltam médicos*. Por isso, criamos o Programa Mais Médicos” (diarionordeste.com, 11/09/2013)

- (2) “Para compensar a *falta de profissionais*, o governo implantou o programa, que autoriza a vinda de médicos estrangeiros para trabalhar no Brasil.” (uol.com.br, 01/04/2014)
- (3) “A distribuição de médicos no Brasil é *visivelmente desequilibrada*. Tem mais médicos nas grandes cidades e menos nas periferias, no interior e no Norte, Nordeste e Centro-oeste”. (globo.com, 19/09/2013)
- (4) “O objetivo do governo federal é que os médicos cubanos ou formados em Cuba atuem no *atendimento básico* em municípios que *não têm nenhum médico*.” (notícias.r7.com, 03/09/2013)

As construções nos enunciados (1) e (2) são elaboradas em torno de um sintagma que aparece com certa regularidade nos discursos a favor da sustentação do PMM e que pretendem justificar a implantação do programa pela ausência de médicos no território nacional: “faltam médicos” e “falta de profissionais”. Em (2) fica ainda mais evidente a justificativa da implantação do PMM como medida emergencial ao afirmar que o programa foi lançado “*para compensar a falta de profissionais*”.

Apesar de (3) e (4) não apresentarem a mesma estrutura sintagmática que (1) e (2), se constroem sobre o posicionamento de que faltam médicos em determinados locais. Apontam, assim, para a distribuição irregular de médicos no país e a consequente carência de atendimento na atenção básica em regiões menos favorecidas economicamente, tais como o Norte e o Nordeste. Esses enunciados indicam uma regularidade enunciativa e o simulacro mencionado anteriormente produzido sobre a falta de condições de trabalho oferecida aos médicos ao longo do território nacional: “os médicos brasileiros não se interessam por trabalhar em determinadas áreas do território brasileiro”.

Como mencionado anteriormente, para que haja polêmica, é necessário que um discurso interpele um outro. Ou seja, deve haver “*relações explícitas entre formações discursivas*” (MAINGUENEAU, 2005, p. 11) e é exatamente estas relações que percebemos em (3) e (4).

Estudando a polêmica entre os discursos humanista devoto (séculos XVI e XVII) e jansenista (1640/1950), Maingueneau (2005) traz considerações importantes e afirma que a interação entre dois discursos pode ser compreendida como um processo de “tradução”, em um sentido muito particular. Um enunciado acaba traduzindo o Outro e interpretando-o por meio de suas próprias categorias e, como o discurso do outro não lhe é fiel, considera-se que dele se faz uma espécie de “caricatura”, um *simulacro* (MAINGUENEAU, 1997; 2005, POSSENTI, 2003). Nas palavras do autor “o discurso só pode relacionar-se com o Outro do espaço discursivo através do simulacro que dele constrói” (MAINGUENEAU, 1997, p. 122) e quando o enunciador é confrontado com o Outro, é condenado a “produzir simulacros desse outro, e simulacros que são apenas seu avesso” (MAINGUENEAU, 2005, p. 55).

A partir dessa relação, o autor propõe um duplo conceito para dar conta do modo como se relacionam os participantes do “embate polêmico”: por um lado, tem-se o *discurso agente* que é aquele que se encontra em posição de tradutor, de construtor do simulacro e, por outro lado, o *discurso paciente*, definido como aquele que é traduzido. Podemos dizer, portanto, que nos relatos destacados em nosso corpus, encontramos frequentemente o discurso agente que afirma que “no Brasil, a distribuição dos médicos é desequilibrada por não haver condições de trabalho favoráveis e satisfatórias” enquanto que o discurso paciente que pode ser criado a partir deste é o de que “nessas regiões faltam médicos, pois eles não se interessam por trabalhar em determinadas áreas do território brasileiro”, seja por falta de interesse dos próprios médicos ou por falta de políticas públicas que incentivem a atuação deles nessas regiões, conforme é mencionado em algumas publicações do Conselho Federal de Medicina (CFM).

Em uma polêmica percebemos que esses papéis de agente e paciente se alternam constantemente uma vez que “cada um entende os enunciados do Outro na sua própria língua, embora no interior do mesmo idioma” (MAINGUENEAU, 2005, p. 100). Surge, então, um desentendimento entre as FDs na medida em que uma não consegue compreender a outra, surgindo o que Maingueneau se refere como “diálogo de surdos”.

Percebe-se, portanto, que uma FD não define somente um universo no qual ela se move, mas também “define igualmente seu modo de coexistência com os outros discursos” (MAINGUENEAU, 1997, p. 106). Assim, para posições enunciativas

diversas “não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria FD e de ‘não compreender’ o sentido do enunciado do Outro” (p. 99).

A este fenômeno que surge no interior da polêmica, Maingueneau (2005) denomina de *interincompreensão*. Vale lembrar, segundo Possenti (2009, p. 24), que a interincompreensão “não tem nada a ver com má vontade ou incompetência dos adversários mútuos” e sim com o fato de que “todos que têm acesso a um discurso ‘de fora’ compreendem-no ‘erradamente’ – porque o compreendem a partir de sua própria posição e não da posição dos enunciadores daquele discurso”.

O discurso representado de (1) a (4) se sustenta a partir de uma relação direta com o pressuposto de que “para se ter mais saúde é necessário haver mais médicos” e, assim, ao trazer mais profissionais para o Brasil, o governo estaria tomando a medida necessária para erradicar ou, pelo menos, minimizar a deficiência no sistema de saúde. Esse pressuposto pode ser verificado nas sequências enunciativas citadas abaixo. Ambos os recortes são falas da presidente Dilma ao justificar a criação do PMM:

(5) “*Temos que colocar a saúde da população em primeiro lugar - ressaltou Dilma.*” (noticias.r7.com, 13/09/2013)

(6) “*... sabemos que o Brasil tem um problema sério na área da saúde. Por isso, nós fizemos o Mais Médicos*”... “*Estamos querendo resolver um problema de caráter emergencial e urgente, porque a saúde das pessoas não pode esperar até que os médicos se formem.*” (diariodonordeste.com, 11/09/2013)

As sequências destacadas sublinham a importância que o governo brasileiro confere neste momento à saúde, buscando colocá-la como prioridade. E, para solucionar o problema, como medida emergencial, opta por trazer médicos estrangeiros para “tratar” o sistema de saúde, enquanto novos médicos continuarão a se formar segundo uma nova proposta curricular.

As bases discursivas de funcionamento desse discurso servirão de alicerce para a formulação de um discurso segundo. Isto é, a formulação de um posicionamento que se opõe ao que acabamos de mencionar, mas que funciona a partir do Outro: a *falta de médicos* não se caracteriza como problema principal da saúde brasileira, mas *um sistema precário e sem estrutura adequada* para atender a demanda da

população e capaz de oferecer condições de trabalho favoráveis para a atuação dos médicos que já existem no país. É o que vemos nas seguintes sequências, retiradas de comentários de leitores de sites de notícias e da Revista Época:

(7)“Desumano, no meu ponto de vista, são os profissionais de saúde no Brasil não poderem salvar vidas porque os *hospitais públicos estão sucateados, totalmente desaparelhados, com pacientes em estado grave acomodados em macas pelos corredores ou até mesmo em colchonetes finos no chão frio*. Que Dilma queira fazer proselitismo eleitoral, tudo bem. Que traga 40.000 médicos de Cuba. Que traga o Fidel pra cá (o povo cubano agradecerá imensamente). Não há problema. Mas que primeiro cumpra suas promessas de campanha.” (notícia.r7.com, 26/08/2013)

(8)“Não sou contra médicos cubanos ou quaisquer outros estrangeiros virem trabalhar neste país, mesmo sendo esta baderna este país tem leis e devem ser seguidas, *os pacientes precisam de exames, medicamentos e não somente das mãos dos médicos*. (notícia.r7.com, 26/08/2013)

(9)“O problema maior é não ver os motivos pelos quais os médicos brasileiros não querem ir, *condições péssimas de trabalho*.” (Época, 09/2013)

Tanto em (7) quanto (8), respectivamente, “Que *traga 40.000 médicos de Cuba*.” e “os *pacientes precisam de exames, medicamentos e não somente das mãos dos médicos*” defendem a posição de que “só trazer mais médicos para o Brasil não será o suficiente para a resolução do problema da saúde”. Em outras palavras, vemos emergir uma resistência a um discurso anterior - o qual diz que a qualidade da saúde se relaciona diretamente à falta de médicos - e que determina a reformulação e instauração de um discurso segundo (MAINGUENEAU, 2005), no qual as condições de trabalho é que são a causa do real problema da saúde.

Podemos parafrasear (7) a (9) como “de nada adianta haver médicos se não há meios para se desenvolver um trabalho decente”, pois, conforme tomamos conhecimento pela mídia, os hospitais não suportam a demanda da população e não

estão equipados para os procedimentos médicos necessários, os aparelhos e instrumentos de trabalho estão obsoletos e os medicamentos estão em falta.

Essa resistência ao argumento da “ausência de médicos”, e a defesa de que há uma “precarização do sistema de saúde brasileiro” explicará ainda a coexistência de um outro discurso, que diz respeito à *valorização do médico brasileiro*. É o que vemos nos enunciados abaixo:

(10) “*A vinda de médicos estrangeiros, que estão ocupando apenas as vagas que não interessam e não são preenchidas por brasileiros, não é uma decisão contra os médicos nacionais.*” (notícias.r7.com, 07/09/2013)

(11) “*Dilma exaltou a qualidade dos médicos brasileiros e sua contribuição para a saúde pública no País, mas destacou que o Brasil precisa de mais médicos e que não pode se ater à nação de origem do diploma.*” (notícias.r7.com, 13/09/2013)

Essas sequências são representativas de uma discussão que busca desconstruir a tese do discurso sobre a desvalorização do médico brasileiro. O argumento dos sujeitos que assumem esse posicionamento é o de que os médicos estrangeiros, sobretudo os cubanos, estão chegando ao país para “tomar” o lugar dos médicos locais e o governo tem apoiado esse movimento. A resposta do governo, no entanto, consiste no que está exposto em (10) e (11) sob a justificativa clara de que a preferência de ocupação das vagas ainda é dos profissionais brasileiros (que não deixam de ser qualificados para o trabalho) e que, só após a falta de interesse destes em ocupar as vagas, é que os médicos de outras nações podem assumir o cargo.

É importante sublinhar que a articulação dos enunciados de (10) e (11) funciona a partir de um duplo movimento argumentativo: de um lado, está a defesa da vinda dos médicos cubanos, enquanto que, de outro, há a afirmação de que esses médicos não vêm para “tomar” a vaga dos médicos brasileiros, uma vez que a qualidade dos médicos brasileiros não está em questão e sim a qualidade da saúde no país.

Mais uma vez salientamos que estas sequências se referem a um posicionamento que se sustenta a partir de um já dito. Na medida em que um discurso funciona a partir do outro, o discurso de (des)valorização do médico

brasileiro opera um deslocamento apoiado agora em argumentos de cunho racista: os médicos cubanos passam a ser questionados enquanto profissionais da saúde, segundo seu preparo e conhecimento das doenças mais comuns no território brasileiro, e, pontualmente, atribuições de caráter preconceituoso.

- (12) “Agora *as vítimas somos nós brasileiros* na mão dessas pessoas que serão atendidas por essas pessoas *comprovadamente despreparadas* através do programa eleitoreiro MAUS MÉDICOS!” (globo.com, 27/08/2013)
- (13) “Os profissionais estrangeiros não necessitam passar pelo Projeto Revalida para clinicar no Brasil... O *governo está expondo a população mais pobre e carente*, porque *não sabemos a real qualificação desses médicos*” (dcomercio.com.br, 26/01/02014)
- (14) “A possibilidade de haver *interpretações errôneas* dos pacientes e dos médicos é muito grande.” (uol.com.br, 04/09/2013)
- (15) “Não tem como aprender tudo com quatro horas de curso. O melhor livro no Brasil e um dos melhores do mundo é enorme. A cadeira na escola dura seis meses. É pouco, a gente reclama. *São doenças bem particulares*, principalmente para quem vem da Europa. O cubano pode até conhecê-las, mas o europeu não.” (uol.com.br, 04/09/2013)
- (16) “Me perdoem se for preconceito, mas *essas médicas cubanas tem uma cara de empregada doméstica*. Médico, geralmente, tem postura, tem cara de médico, se impõe a partir da aparência... coitada da nossa população. *Será que eles entendem de dengue? E febre amarela?* Deus proteja o nosso Povo!” (globo.com, 27/08/2013)

As sequências de (12) a (16) apresentam os diferentes questionamentos que se fazem sobre a competência do médico cubano, ao sustentar um discurso de oposição ao PMM.

Em (13), vemos representada ainda a questão do Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos (Revalida). Este teste tem sido aplicado como avaliação de médicos que querem atuar no Brasil, mas que não se formaram no país.

Conforme exposto anteriormente, a “Revalida” não está sendo exigida dos participantes do PMM, desde que cumpram as regras do programa e limitem sua atuação a ele. Esta resolução tem causado grande discordância e se revela, sobretudo, nas sequências (12) e (13), em que se regulariza o discurso de que “sem o teste não há como mensurar o conhecimento dos médicos cubanos e avaliar suas aptidões”. Logo, a população mais carente (que é justamente a que se beneficiaria com o PMM) ficaria à mercê da qualidade questionável desses profissionais.

Em (14) a (16), verifica-se também o questionamento da competência profissional dos médicos cubanos. No entanto, o argumento principal recai em conhecimentos de doenças particulares do território brasileiro, tais como a febre amarela e a dengue. Está pressuposto que existem doenças típicas do território brasileiro que exigem um conhecimento adquirido na formação de médicos que aqui se formam. Assim, os médicos cubanos não apresentam familiaridade, tampouco experiência, em reconhecer e tratar de tais enfermidades.

Por fim, a última sequência ainda apresenta atribuições relacionadas à aparência física de médicas cubanas. O recorte destacado em (16) é apenas um exemplo - por sinal, o mais polêmico publicado na mídia - de como é a imagem que se constrói sobre o perfil de um bom médico (bem vestido, penteado, com padrões estéticos de elite) e de como os médicos cubanos não correspondem a esse perfil, segundo um posicionamento preconceituoso.

Se por um lado podemos identificar discursos construídos por argumentos racistas, por outro lado, vemos em (17) a (20) um discurso que se opõe ao que acabamos de apresentar em (12) a (16). Também utilizam como argumento principal o conhecimento, a competência profissional e a aparência física, mas, dessa vez, na tentativa de desconstruir o preconceito existente em relação à figura do médico cubano:

- (17) “Não conta, por exemplo, que médicos cubanos já trabalharam no Brasil, atendendo a comunidades pobres e distantes nos estados de Tocantins, Roraima e Amapá. *Não houve nenhuma reclamação quanto à qualidade desse atendimento e nenhum problema com o conhecimento restrito da língua portuguesa.*” ... “*Se eles não entenderem as expressões locais, perguntam de novo, perguntam pela terceira vez.*” (correioocidadania.com, 26/08/2013)

- (18) “... todos os médicos cubanos ou formados em Cuba têm *especialização em Medicina da Família.*” (noticias.r7.com, 03/09/2013)
- (19) “*Tá cheio de ‘bonitinhos’ desfilando por ai de avental, mas de medicina mesmo não entendem nada,* pra tudo esses que se dizem médicos pedem exames para diagnosticar uma enfermidade, assim fica fácil ser médico...” (globo.com, 27/08/2013)
- (20) “*Mesmo se fosse ‘só’ aparência. Antes uma médica descabelada, competente e capacitada*” (globo.com, 27/08/2013)

Para interpretar (17), é necessário revisitar as condições de produção que permitem compreender seu funcionamento. Em outubro de 1999, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, cinco médicos cubanos foram trazidos para o município de Arraias, em Tocantins, a fim de possibilitar o atendimento da população mais carente nos hospitais locais. A recepção a esses profissionais foi positiva e o desempenho deles satisfatório. Verificamos, portanto, a tentativa de desconstrução do argumento contra o PMM sobre a falta de conhecimento do idioma e de doenças específicas da região, uma vez que defende não serem estes conhecimentos que irão atrapalhar o desempenho profissional dos médicos cubanos.

Corroborando a qualidade da formação dos médicos cubanos, em (18) identificamos um ponto importante: a especialização que estes médicos recebem em medicina da família e que poucos médicos brasileiros possuem, a não ser aqueles que optam por atuar na saúde coletiva e na atenção básica. A maior parte dos médicos brasileiros escolhe uma especialização e acabam não sendo atraídos pelas práticas de atenção básica e para a atuação no sistema público. Assim, a experiência dos médicos cubanos em saúde da família vem sendo ressaltada como positiva, por eles apresentarem um currículo mais humanizado que o do brasileiro e que confere maior espaço à atenção básica de saúde.

As sequências (19) e (20), por sua vez, operam com o preconceito da aparência física e do “perfil” do médico. A base desse discurso já foi analisada anteriormente em (16), num posicionamento contra o PMM, e está sendo retomado agora como um discurso de sustentação a favor do programa. Há aqui a menção do perfil do médico se referindo ao fato de que a aparência não está diretamente relacionada com a

competência profissional e não dita a capacidade do sujeito, sendo apenas utilizado um estereótipo.

Por fim, é importante sublinhar o funcionamento que associa o PMM a uma medida eleitoreira do governo, sobretudo por parte da associação de médicos brasileiros. Acrescenta-se aqui o atravessamento da questão do trabalho escravo e, portanto, da ilegalidade do procedimento do governo.

(21) “Não é preconceito com os médicos estrangeiros, mas convenhamos, *esta medida é sim eleitoreira!* (...) Poucos são os médicos estrangeiros de outras nacionalidades que não seja cubana. *Não é estranho que uns 90% sejam de lá?*” (noticias.r7.com, 26/08/2013)

(22) “O Conselho Federal de Medicina (CFM) divulgou nota em que *considera ‘eleitoreira, irresponsável e desrespeitosa’* a contratação de médicos cubanos para atuar no país, anunciada nesta quarta-feira pelo governo federal. O CFM condena de forma veemente a decisão.” (Veja, 22/08/2013)

(23) “Para as entidades médicas brasileiras, *a atuação dos estrangeiros no Brasil será semelhante ao trabalho escravo.*” (noticias.r7.com, 26/08/2013)

(24) “A Federação Nacional dos Médicos (Fenam) também se manifestou oficialmente, afirmando que a vinda dos médicos cubanos no formato proposto pelo Ministério da Saúde constitui *trabalho escravo.*” (uol.com.br, 04/09/2013)

O discurso representado em (21) e (22) - que, inclusive, já se manifesta na sequência representada em (7) - de que a vinda de médicos estrangeiros para o Brasil, sobretudo os cubanos, está relacionado a uma medida eleitoreira do governo do PT é comum em posicionamentos contra o PMM. Neles, alega-se ser esta medida desrespeitosa, por estar vinculada a desvalorização do médico brasileiro; irresponsável, principalmente pela questão da revalida ter sido suspensa para os médicos do programa; e eleitoreira, pela grande quantidade de médicos vindos de Cuba causar estranhamento e desconfiança na população e nas entidades médicas brasileiras.

Relaciona-se a isso o regime de trabalho ao qual os médicos cubanos estão submetidos. O Brasil pagará R\$ 10 mil para cada médico importado e esse dinheiro será destinado para a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e para Cuba, que se encarregarão de repassar apenas uma pequena parte desse pagamento para os médicos. De acordo com a opinião das entidades médicas brasileiras representadas em (23) e (24), os cubanos estão aceitando trabalhar no território brasileiro recebendo pouco e em lugares com pouca condição de trabalho, por isso, consideram o regime de trabalho proposto como trabalho escravo. Também podemos sustentar, baseado na memória histórica, que o trabalho escravo está relacionado à população negra, que é a grande maioria dos cubanos.

3. Considerações finais

Buscamos articular neste trabalho os discursos veiculados pela mídia sobre o PMM, na tentativa de evidenciar as relações interdiscursivas existentes entre as duas formações discursivas que aqui propomos. Podemos dizer que, no corpus analisado, são materializados discursos próprios de uma FD a favor do PMM e outra FD contra. Ambas mantendo uma relação polêmica entre si e assumidas por uma rede de sujeitos que com elas se identificam.

O discurso dessas FDs é marcado pela heterogeneidade, na medida em que se apoiam em diferentes argumentos para se sustentar. Desse modo, quando retomamos a FD a favor do PMM, não só nos deparamos com o discurso sobre a *falta de médicos* no Brasil - que aparece intimamente relacionada com a qualidade da saúde no país e que se constitui como o discurso mais representativo para o governo brasileiro -, mas também com os discursos sobre a melhor formação e experiência dos médicos cubanos em medicina básica, a boa atuação que esses médicos já estiveram em Tocantins e a dissociação entre aparência física e competência profissional.

Por outro lado, a FD contra o PMM se constitui não só por discursos que defendem que o real problema da saúde é a *falta de estrutura e as péssimas condições de trabalho* para os médicos brasileiros, mas também por discursos que trazem argumentos relacionados à desvalorização dos médicos brasileiros, ao despreparo dos médicos estrangeiros – seja quanto a doenças locais, quanto ao SUS ou à língua portuguesa -, à retirada da Revalida, à aparência física e ao perfil que um médico deve sustentar - o qual se supõe que os cubanos não preencheriam -, ao

regime de trabalho oferecido aos estrangeiros e, até mesmo, às medidas eleitoreiras da presidenta Dilma e seu respectivo partido político.

Em outras palavras, essas FDs permitem mostrar que estamos tratando de duas ordens distintas de argumentação. A primeira delas, a favor do programa, está pautada no pré-construído de que a população tem direito à saúde e o governo o dever de prover essa saúde, conforme se comprometeu por lei desde a Constituição de 1988. Já a segunda, se pauta no pré-construído de que todo trabalhador – e o médico fala a partir dessa posição – tem direito às condições favoráveis de trabalho. No entanto, o corpus nos revela que esse segundo pré-construído não é capaz de dar conta diversidade argumentativa que surge no interior da FD contra o PMM, pois há vários desdobramentos que permeiam ora argumentos trabalhistas, ora argumentos racistas e ora argumentos políticos, por exemplo. Vemos surgir assim um sintoma de dissimetria. Ou seja, apesar de ambas as FDs serem marcadas pela heterogeneidade, quando falamos a partir do posicionamento a favor do PMM percebemos que o governo – e todos aqueles que partilham da mesma opinião – opera com menos argumentos, os quais parecem se bastar para justificar o pré-construído de que o governo tem o dever de prover a saúde para a população. Já a FD contra o programa se apresenta com numerosos argumentos para se posicionar contra uma defesa aparentemente sólida do governo e que tem uma base histórica. Vemos que, assim como um discurso religioso, por exemplo, que pretende reivindicar sua legitimidade a partir da negação do outro (MAINGUENEAU, 2005), os discursos contra o PMM funcionam como uma tentativa de resistência ao discurso *institucional*.

Lembramos, mais uma vez, que os discursos nunca são autônomos, uma vez que mantêm relações com outros discursos anteriores que sempre o atravessam (PÊCHEUX, 1999), seja para sustentá-lo, contradizê-lo, complementá-lo, etc. Esse funcionamento discursivo pôde ser observado ao longo de todo o trabalho por meio das sequências enunciativas destacadas e que são representativas do corpus coletado acerca do PMM.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** - Artigo 196, Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1969.

_____. **A palavra e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.

_____. **Cenas da enunciação**. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2006.

SARGENTINI, V. M. O. A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso. In: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção – conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

POSSENTI, S. **Observações sobre interdiscurso**. Revista Letras, Curitiba, nº61, p. 253-269. 2003.

_____. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

SÍNDROME DE DOWN E FOTOGRAFIA

Rafaella Garcia Monticelli*

Daniele Cristina Carletti Heis

Resumo:

Ao pensar nas dificuldades na linguagem oral e escrita de alunos com Síndrome de Down, se torna essencial à procura por novos meios didáticos a fim de potencializar sua aprendizagem. O uso da fotografia em ambiente escolar surge como um suporte didático para sensibilizar e construir conhecimentos, pois trabalha as linguagens não verbais e interpretações a partir de um conceito preestabelecido. A presente pesquisa pretende mostrar a relevância do uso da fotografia, como mediadora do processo de construção de conhecimentos em Artes em alunos com Síndrome de Down. Foi realizada uma revisão bibliográfica qualitativa, feita a partir de um levantamento literário de oito estudos relacionados com a temática em questão e analisados sob a prática pedagógica. Esses estudos apontam que a prática de ensinar e construir significados pode ser um caminho árido, no entanto poderá potencializar as habilidades inerentes a cada um utilizando os recursos oferecidos pela fotografia em sala de aula. Para o aluno com SD, a possibilidade de ver aquilo de forma real, como uma foto consegue captar, é mais uma maneira de tornar o conhecimento acessível e efetivo, pois há um maior aproveitamento na habilidade da memória visual, sendo imprescindível essa ferramenta para minimizar o déficit de aprendizagem. Sabendo que a prática pedagógica necessita ser transformada, é possível concluir que os recursos da fotografia podem contribuir para a mudança nos paradigmas educacionais, especialmente na abordagem da educação inclusiva.

Palavras-chave: síndrome de Down; aprendizagem; fotografia e arte.

Abstract:

To think in the oral and written language difficulty in Syndrome of Down students, becomes essential the search for new teachings resources to increase their learning. The photography use in school environments arises like a didactic support to sensitize and build knowledge, because works non-verbal languages and interpretations from a predetermined concept. This research aims to show the important photography use, like a mediator in the Art knowledge construction process in Syndrome of Down students. The methodology was qualitative bibliographic review made in eight literary studies related with the thematic and analyzed about the pedagogical practice. This

* Contato: lilith_ll@hotmail.com.

study suggests that a pedagogical practice and construct meaning will be a hard way, however may increase cognitive skills each student using resources of photographic at classroom. For each Syndrome Down student, the ability to see how a picture is capable of playing is the way to make affordable and real knowledge. This didactic support is necessary to minimize the learning deficit. Knowing that pedagogical practice needs to be transformed is possible to conclude that the resources of photography can contribute for chance in the educations paradigms, especially for inclusive education.

Keywords: Down syndrome; learning; photography and art.

Introdução

Esta pesquisa tem o objetivo de mostrar a relevância do uso da fotografia, como mediadora do processo de construção de conhecimentos em Artes em alunos com Síndrome de Down. Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) - LDB – “§ 20 o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, se torna componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação da LEI Nº 12.287/06.07.2010)”. Com a obrigatoriedade da disciplina Artes no ensino básico nacional, tornou-se necessário pensar em uma educação inclusiva significativa.

Os novos meios de comunicação e tecnologia surgem como mediadores da construção de conhecimento. Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano é compreendido por meio de trocas que se estabelecem durante a vida, entre o indivíduo e o meio, cada um interferindo sobre o outro. Havendo assim uma reciprocidade entre desenvolvimento e aprendizagem. Atualmente, uma forma de entrar em contato um com o outro, de uma forma abrangente e cada vez mais acessível, é a fotografia. Seu uso, para construção de conhecimento de Artes em ambiente escolar para alunos com Síndrome de Down, pode ser significativo para o aprendizado dos mesmos.

Os efeitos da tecnologia em nossa sociedade só podem ser vistos com o sujeito implicado nesta realidade, sem o mesmo não acontece aprendizagem. Com isso justifica-se a fotografia e seu uso como um suporte didático no ensino de Artes com alunos com Síndrome de Down.

O termo Síndrome de Down - SD¹ - foi descrito em 1866 por John Langdon Down. Esta alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas.

Schwartzman (1999) fornece uma explicação minuciosa física para pessoas com SD, eles possuem face levemente alargada, ponte nasal mais plana do que a usual, nariz menor, olhos levemente inclinados para cima, mas há poucos estudos e pesquisas sobre como aprendem e se desenvolvem. Afirma também, que mesmo diante de causas genéticas, fatores ambientais têm importância fundamental no desenvolvimento de pessoas com essa síndrome.

A SD acarreta consequências no desenvolvimento global, sendo as mais comuns: hipotonia, alterações cardíacas, complicações respiratórias e alterações sensoriais na audição e na visão. Na parte cognitiva há um atraso na linguagem, apresentando dificuldades na produção da fala, dificuldade na memória auditiva e no raciocínio lógico-matemático. Contrapondo esse aspecto, há um maior aproveitamento na habilidade da memória visual, sendo imprescindível o uso de suporte visual para minimizar o déficit da linguagem.

Vários autores vêm se debruçando sobre essa temática. Entre eles pode se citar Bissoto, 2005; Anastasiou, 2011; Freitas, 2011, Foreman e Crews, 1998; Freitas e Anastasiou, 2008, entre outros, que afirmam que trabalhados de uma forma diversificada e levando em consideração suas habilidades e conhecimentos prévios, os alunos com SD apresentam um relevante desenvolvimento cognitivo.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo geral: mostrar a relevância do uso da fotografia como mediadora do processo de construção de conhecimentos em Artes em alunos com Síndrome de Down. Seus objetivos específicos são: a) verificar o uso de novas tecnologias, especificamente a fotografia, no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Artes; b) analisar estudos que comprovam que o trabalho com fotografia transforma o conhecimento de alunos com Síndrome de Down.

Pensando nas dificuldades na linguagem oral e escrita de alunos com SD, se torna essencial à procura por novos meios didáticos para potencializar sua aprendizagem. O uso da fotografia em ambiente escolar surge como um suporte didático para sensibilizar e construir conhecimentos nas aulas de Arte, pois trabalha as linguagens não verbais e interpretações a partir de um conceito preestabelecido.

¹ O termo Síndrome de Down será mencionado SD a partir desse momento.

Esta pesquisa aponta que pode ser árduo ensinar a construir significados, potencializando as habilidades inerentes a cada um e utilizando as possibilidades didáticas da fotografia em sala de aula. Para o aluno, a possibilidade de ver aquilo de forma real, como uma foto consegue captar, é mais uma maneira de tornar o conhecimento acessível e satisfatório.

A fotografia como suporte visual, surge como um recurso educativo para aprendizagem do aluno com SD. Sabendo-se que a Educação vive uma fase de declínio, e que se faz necessário uma modificação na prática pedagógica, especialmente quando se fala em educação inclusiva.

1. Referencial teórico

Este capítulo abordará o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem de crianças com SD. Faz-se necessário a revisão de estudos e características que forneçam uma explicação sobre o tema, a fim de não originar perspectivas errôneas e distorcidas sobre o mesmo.

1.1. Desenvolvimento cognitivo em crianças com SD

Estudos com crianças com SD apontam novas perspectivas para as intervenções pedagógicas, cujas essas necessitam estar cada vez mais presentes nos ambientes escolares.

Vygotsky (1988) afirma que o desenvolvimento cognitivo inicial da criança depende muito dos signos externos e na medida em que vai se desenvolvendo e com a mediação, a criança começa a trabalhar com os signos internamente, sendo capaz de interiorizar as ações que antes eram apenas exteriores, desenvolvendo assim o processo de aprendizagem. Rego (1995) fornece uma explicação sobre o que seriam os signos; é algo que representa situações, ideias, situações ou objetos, o signo tem função de ajudar na memória humana, utilizado para lembrar, registrar, acumular informações, etc.

Buckley e Bird (1994) apontam algumas características sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico em crianças com SD, estudadas nos seus cinco primeiros anos de vida, são elas: atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades na produção da fala e vocabulário reduzido, dificuldades em compreender ordens ou orientações que envolvam múltiplas informações, baixa

memória auditiva e capacidade do processamento auditivo, déficit cognitivo em processos lógico-matemáticos, capacidade de concentração reduzida.

Para Pinter e colaboradores (2001), o responsável pelo déficit cognitivo e a falta de atenção em pessoas com SD, seria o volume dos lobos frontais significativamente reduzidos. Partindo desse pressuposto é que se intensificam o uso de meios alternativos e recursos visuais para apoiar a aprendizagem. Segundo Foreman e Crews (1998), os usos de meios alternativos possibilitam uma melhor qualidade comunicativa junto ao seu meio. Buckley e colaboradores (1993) compartilham da hipótese de Foreman, de que a compreensão das pessoas com SD é bem mais do que aquela que eles conseguem verbalmente explicitar. Swetlik e Brown (1977), afirmam que o impedimento da linguagem e das habilidades de comunicação, constituem os maiores impedimentos para a integração efetiva de cidadãos afetados pela Síndrome de Down.

Segundo Freitas (2007, p. 2), o processo de aprendizagem acontece quando ocorre uma mediação, seja ela com a presença de um professor ou o uso da tecnologia, como uma ferramenta de transmissão de conhecimento:

Não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. Para adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atuais e com a inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação (2007, p.2).

Freitas e Anastasiou (2008, p.5) abordam as possibilidades da arte para pessoas com SD. Para eles o fazer em arte não responde a fórmulas ou aprendizagens pré-estabelecidas, por se tratar de um saber aberto que, mais do que configurar um pacote de conhecimentos acumulados, gera uma relação significativa em cada momento, com particularidades e especificidades da realidade. Este fazer em arte em relação com os acontecimentos do mundo implica um sujeito criativo, em diálogo com experiências complexas, que produzem tanto uma transformação na pessoa que cria, como no contexto em que está inserida.

Segundo Freitas e Teixeira (2011) mesmo que tenham características físicas específicas, geralmente, as pessoas com síndrome de Down possuem mais semelhanças do que diferenças em relação à população em geral. Não há um padrão estereotipado e previsível para todas as pessoas com síndrome de Down, uma vez que

tanto o comportamento, quanto o desenvolvimento não dependem exclusivamente da síndrome, mas das influências que sofrem com os fatores socioculturais.

Os estudos citados possibilitam evidenciar que o desenvolvimento das crianças com SD pode ser potencializado quando são estimulados de forma diversificada, podendo utilizar como recurso as novas tecnologias disponíveis nos dias atuais. É possível confirmar essa evidencia quando o professor passa a mediar o uso da tecnologia e a criança no ambiente escolar, estimulando a aprendizagem e provocando a construção de novos conceitos.

1.2. A fotografia e a arte

Para introduzir o conceito de fotografia, faz-se necessário uma rápida abordagem sobre sua raiz: a Arte. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998) mesmo antes de aprender a escrever, o homem já se expressava através da linguagem da arte. O homem pré-histórico criava seus desenhos e os expressava nas paredes das cavernas. Esses desenhos e pinturas rupestres expressaram a sensibilidade visual do ser humano e a necessidade de criar e projetar imagens para exprimir a realidade.

Somente no início do XIX é que surge o primeiro procedimento fotográfico, descoberto por Joseph Nicéphore Niépce (CAMPOS, 2014). Segundo MACHADO (2007. p.) fotografia é a técnica de produzir imagens visíveis sobre superfícies, direta ou indiretamente, pela ação da luz ou outra forma de energia radiante. É uma das invenções que mais influenciaram as últimas décadas. É responsável a dar forma à expressão artística e capaz de transmitir informações através do tempo, deixando de lado a tradição verbal, escrita e pictórica de mostrar ao homem a realidade. Nesse contexto onde uma imagem vale mais do que um texto, que a fotografia pode ser mediadora de conhecimentos também em ambiente escolar.

A fotografia sempre teve a função de mediar o presente e o passado e seu encontro com a Arte surge como um elo entre acessibilidade e conhecimento.

Lévy (1999) afirma que o homem do nosso tempo necessita dominar conceitos básicos de aprendizagem, que inclui ética e cidadania. Deve ter o direito assegurado para utilizar novas tecnologias de informação, hoje consideradas como imprescindíveis no processo de construção do conhecimento.

Atualmente a tecnologia é comumente usada como um recurso didático na educação inclusiva. Esse recurso pode ser ressaltado ao usar a fotografia em aulas de Artes como uma possibilidade de fortalecimento da aprendizagem.

Observando a trajetória da arte como educação, observa-se uma estrada longa que sofreu várias alterações, desviando e desvinculando do caminho original. Para uma melhor orientação do estudo, será apresentado um breve recorte histórico sobre o ensino de Artes no Brasil.

O ensino da Arte nas escolas começou com uma ideologia de preparar o aluno apenas para o mercado de trabalho, ignorando a Arte como conhecimento, que é a utilizada hoje em dia nas escolas.

É possível orientar o ensino de arte nas escolas em dois princípios: (1) a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho; (2) e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa. Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito. (Silva e Araújo 2011, p.5).

Entretanto, com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, através da realização da Semana de Arte Moderna de 1922, a ideia de livre-expressão do ensino da Arte e da valorização da expressão e da espontaneidade da criança, permitiu que o conceito que antes era técnico passasse a entender a Arte como expressão criativa, conforme citação abaixo:

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA,1975, p. 45).

Ocorreu que, após instaurar o ensino de artes como conteúdo obrigatório na educação escolar, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, cabendo à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar, apenas, o papel de mera atividade. Nesse momento era possível classificá-la em duas modalidades: (1)

Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica); (2) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos).

As práticas pedagógicas na concepção de ensino da arte como atividade eram: (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras.

Existia uma necessidade de que o ensino da arte fosse diferente para as novas gerações, e foi com esse pensamento que os arte/educadores brasileiros se organizaram e lutaram politicamente para garantir a presença da arte no currículo escolar, a partir da ideia de que arte é um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios, e não apenas uma mera atividade. A partir desse movimento é que o ensino de Artes tomou outro rumo nas escolas brasileiras. O desenvolvimento intelectual é buscado através da manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição.

Segundo Silva e Araújo (2004, p.15), na contemporaneidade, a concepção de ensino de arte como conhecimento vem sendo apontada pelos diferentes estudos, como a orientação mais adequada para o desenvolvimento do ensino de arte na educação escolar.

Diante do exposto, Gardner (1998) conclui: “que se pode pensar na arte e no ensino da arte como um dos caminhos possíveis em uma proposta inclusiva. Mais especificamente a arte dos dias atuais, a arte contemporânea”. Nesse sentido percebemos como o ensino da Arte norteia com liberdade, envolvendo o intelecto com as emoções.

Compreender que o ensino da Arte em ambiente escolar deve ter uma abordagem mais contemporânea impõe pensar de maneira diferente: a Arte como uma área de conhecimento, que abrange a construção social, histórica e cultural. Isso nos possibilita trazer a arte para o domínio da cognição, onde se baseiam a aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação, entre o fazer, o ler e contextualizar arte, "Proposta Triangular" abordada por Ana Mae Barbosa em seu livro "Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte- 2a.Ed, São Paulo, Cortez, 2003. Na Educação ainda é bastante atual olhar a Arte como área de conhecimento, recordando que no Brasil foram, aproximadamente, quatro séculos

baseados na concepção de arte como técnica, ou seja, uma mudança ainda em construção. Diante dessa realidade, pode-se afirmar que o professor necessita conhecer as influências sofridas por esse processo de ensino e aprendizagem da arte ao longo da história, para que possa entender a situação da arte-educação no contexto do paradigma da inclusão e refletir sobre sua atuação pedagógica, com o objetivo de aprimorá-la. Somente assim é que este terá condições de escolher recursos adequados e adaptados segundo as necessidades de seus alunos.

1.3. A importância da mediação para um aprendizado significativo

Ao definir mediação direciona-se para a relação professor/aluno, no qual o professor é quem guia o aluno no caminho do conhecimento, onde o mesmo não consegue alcançar sozinho. Entretanto, a mediação deve ser compreendida na relação entre professor/conhecimento/aluno, pois assim o foco da mediação não se restringe somente a presença corpórea do professor junto ao estudante, o foco da atenção volta-se também para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno.

Vygotski (1988) delinea o conceito de mediação pela perspectiva sócio-histórica, compreendendo que a mediação é um processo cultural pela aprendizagem, ela estabelece uma ligação, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. É a escola que ocupa o lugar mais privilegiado no que se diz respeito a aprendizagem, onde passa a ser umas das principais fontes de construção de conhecimento. Nesse aspecto a presença da mediação se torna importante, pois o processo interpessoal de interação professor/aluno está envolvido não apenas no aspecto cognitivo, mas também no afetivo.

O papel que professor/ensinante desempenha é fundamental. Freitas (1996) conclui que o aluno se desenvolve a medida que, em interação com adulto/professor ou com companheiros mais experientes, é que se apropria da cultura elaborada pela humanidade através da internalização, denominado processo de apropriação.

Para melhor compreensão do papel fundamental do professor como mediador do conhecimento, é preciso saber que a mesma ocorre antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre na organização das práticas pedagógicas, quando se planeja o objetivo e as ações de aprendizagem.

Oliveira (1993, p. 35) fornece uma explicação sobre o papel do professor e suas práticas pedagógicas, ressaltando o papel da mediação:

O professor deve contribuir positivamente com os pilares que fundamentam as práticas de intervenções pedagógicas que devem estimular o aluno a estruturar e aprimorar o conhecimento. Ao professor cabe-lhe o papel de mediador, provocador de conflitos, estimulador, propiciador de recursos e ainda ser o engenheiro que construirá a ponte entre o que a criança já conhece e o que será assimilado. (Oliveira 1993, p. 35).

Atualmente para aprimorar e estimular a aprendizagem dos alunos, o professor precisa conhecer e adequar novos métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atuais, com a inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação e a cultura que esse aluno está inserido. Segundo Freitas (2007, p.2):

Com a inclusão sócio-educativa, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que situa três questões imprescindíveis no processo de construção do conhecimento: o aluno, como sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social. (2007, p.2).

Assim, como o autor acima cita a interação social como base fundamental do processo de construção de conhecimento, Vygostky (1987) afirma que em tempos de educação inclusiva, a interação é o princípio essencial.

O processo educativo requer uma mudança de paradigmas. Levy (1999) em seus estudos, diz que a sociedade contemporânea necessita dominar conceitos básicos de aprendizagem e exercitar outros conceitos básicos, como a ética e a cidadania. E que todo indivíduo tem por direito assegurado o uso de novas técnicas de informação e comunicação, para que a sua formação seja global e se adaptada às rápidas mudanças tecnológicas.

Para isso as novas tecnologias devem ser integradas ao processo de aprendizagem nas escolas, possibilitando assim, uma integração de uma nova cultura de aprendizagem. Castells (1999) afirma que o conhecimento que advém das novas tecnologias de informação e comunicação forma um cosmos com múltiplas realidades. A técnica surge para auxiliar o ser humano a assimilar a condição humana da sociedade do novo milênio.

Para se aperfeiçoar e preparar o aluno de forma integral é preciso pensar em um novo currículo, no qual os meios de comunicação e as novas tecnologias sejam presentes e utilizadas nas diferentes áreas de conhecimento, construindo assim um aprendizado significativo. A formação do aluno, segundo Brasil (1999) deve incluir

conhecimentos básicos, preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às distintas áreas de atuação.

Pensando no aluno com SD, Buckley e colaboradores (1993) também defendem o uso de sistemas de comunicação aumentativos/alternativos como recursos para facilitar a aprendizagem dos mesmos, uma vez que esse sistema baseia-se em signos (símbolos, imagens, fotos, objeto real). Desde a década de 1980, Buckley desenvolve investigações quanto ao uso de atividades mediadas com recursos alternativos, predominantemente atividades visual/gestual apoiadas, que comprovam uma significativa melhora quanto ao aprendizado de leitura e escrita.

Após a exposição de estudos de diferentes autores, é possível de afirmar que uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento do aluno, estimulando-o e ajudando-o, por meio de mediações significativas, será capaz de desenvolver um aprendizado real. O processo de construção do conhecimento, na sociedade atual deve incluir as novas tecnologias, pois estas são capazes de fornecer uma leitura sistemática da nova era. É importante que a presença do professor seja de um mediador entre o aluno e a tecnologia em ambiente escolar.

Encerrada as discussões acerca da teoria que embasam esta pesquisa o próximo capítulo apresentará o percurso metodológico desse artigo.

2. Metodologia

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica. Para a sua realização optou-se pela revisão de literatura em artigos, livros e sites pertinentes à temática abordada.

O objetivo da pesquisa foi realizar um exame minucioso e atento em pesquisas já antes feitas sobre o tema Síndrome de Down e processo educativo de forma diferenciada, que comprovam que o trabalho com fotografia transforma o conhecimento de alunos com Síndrome de Down. Para conceituação e análise foram estudados os autores Anastasiou, Freitas, Bissoto, Paiva, Silva e Araújo. Por meio de estudos feitos anteriores e possibilidades atuais, a revisão bibliográfica busca construir novos conhecimentos sobre o tema proposto e possibilitar um avanço no déficit educacional para crianças com SD.

É uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo e argumentos expressos sob a forma de texto, feita a partir de um levantamento literário e análise dos referenciais teóricos obtidos. Assim como afirma Godoy (1995) a abordagem qualitativa, não se

apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Foi feita uma análise de outras pesquisas já realizadas com o enfoque da fotografia em ambiente escolar e uma verificação dos resultados obtidos em alunos com Síndrome de Down.

3. Discussão dos Resultados

Esta pesquisa procurou compreender, analisar e verificar estudos já antes realizados em alunos com SD e o uso de novas tecnologias em ambiente escolar para minimizar o déficit da linguagem. Este estudo permitiu a visualização das dificuldades e das potencialidades, baseando-se na análise da bibliografia consultada.

Com base nos estudos desenvolvidos averiguou-se que a ação educacional necessita considerar de que há necessidades educacionais próprias de aprendizagem relacionadas às especificidades da SD e que devem ser reconhecidas e trabalhadas por meio de técnicas apropriadas, ressaltando que cada um possui um processo de desenvolvimento particular, fruto de condições genéticas e sociais próprias. Utilizando a fotografia, como uma mediadora do conhecimento, se amplia a zona de desenvolvimento proximal para o nível real, corroboram o aporte teórico de Vygotsky na qual nos permite considerar que a tecnologia pode e deve ser empregada nas aulas de Artes. Além de que a fotografia é de fácil acesso, tendo em vista que atualmente quase todos os aparelhos de mídia eletrônica possuem uma câmera fotográfica.

Utilizada no campo educacional, a fotografia, ensina o educando a desenvolver sua percepção do olhar, a atentar-se às coisas e objetos de seu cotidiano com um olhar mais crítico, transformando assim o processo de construção de conhecimento educacional. Para Paiva (2009) a fotografia quando trabalhada de maneira adequada permite ao indivíduo compreender-se como parte de uma sociedade que tem aspectos históricos e sociais que precisam ser contextualizados.

Nos alunos com SD foi possível perceber que houve um desenvolvimento no processo de aprendizagem, quando os mesmos foram estimulados e incentivados com uma prática pedagógica alternativa, tornando o conhecimento mais palpável e

acessível. Anastasiou e Freitas (2011) evidenciaram a aprendizagem dos alunos com SD em seu estudo, observando que em vários momentos além do uso da fotografia como mediadora nas aulas de Artes, um ensina o outro, dá ideias e, ao falar sobre sua percepção, facilita o processo de aprendizado.

O processo de construção de conhecimento atual para crianças com SD deve incluir novas tecnologias nas mais variadas áreas do conhecimento, pois assim acentuam-se diferentes formas de representação e de interação social para uma melhor aprendizagem e, quanto mais o uso de recursos para potencializar a aprendizagem cada ser humano tiver a possibilidade de adquirir e de exercitar, melhor será seu desenvolvimento.

Freitas (2011) afirma que integrando tecnologia na produção de imagens fotográficas com pessoas com SD, possibilita a inclusão de novos conceitos didáticos para uma pedagogia da diferença. Dessa forma não realça o exotismo, nem endemoninha o outro, mas busca local a diferença tanto em sua especificidade, quanto em sua capacidade de formar posições para relações sociais e práticas culturais criticamente engajadas, ao estimular e valorizar a aprendizagem da criança e do jovem, com ou sem necessidades especiais, como um ser que se expressa, imagina e cria.

Evidenciou-se nesse estudo, que as crianças com SD aprenderam de maneira mais eficaz quando houve uma interação do grupo diante da experiência da exploração do recurso didático em conjunto com a proposta apresentada pelo professor mediador. A experiência e a integração social são afirmadas por Vigotsky (1984) como elementos que favorecem diferentes aprendizagens e que é uma construção que se dá em interação social. Portanto integrando fotografia como um recurso didático para crianças com SD em aulas de Artes, possibilitará a inclusão social numa nova proposta educativa.

Analisando o papel da escola na inclusão, Hernández (1998) afirma que é necessário redefinir as funções da escola, adequando os saberes transmitidos e construídos às necessidades e demandas da sociedade atual. A educação deve ser capaz de superar dicotomias entre o global, o local, o universal e o particular.

O educador além de estar preparado para enfrentar fracassos, deve enxergá-los como parte de um processo dinâmico que se busca o conhecimento. Torna-se necessário uma postura flexível no processo de desenvolvimento dos seus alunos, provocando transformações e adequações a cada momento que for necessário, para assim se chegar a uma efetiva aprendizagem. Isso ressalta o papel do educador em

estar mais atento as novas possibilidades do uso de novas tecnologias na área de comunicação alternativa que vem sendo apresentadas na atual realidade da educação. Para isso as novas tecnologias devem ser integradas aos processos de construção de conhecimento, na qual são exigidas diante desse cenário inclusivo.

Sabendo-se que a Educação necessita de uma transformação, e que se faz necessário uma modificação na prática pedagógica, conclui-se que a fotografia pode ser utilizada como um fundamental recurso educativo para aprendizagem do aluno com SD, especialmente quando se fala em educação inclusiva.

4. Considerações Finais

Por meio deste estudo foi possível reconhecer a importância do uso das novas tecnologias, em especial a fotografia, como potencializador do processo ensino-aprendizagem. Ressalta-se que é necessário rever o papel do ensino escolar aos alunos com SD, para assim torna-lo mais acessível e significativo aos mesmos. O papel do educador nesse contexto inclusivo é fundamental, pois é ele quem modificará suas práticas pedagógicas, quebrará paradigmas conservadores e assim eliminar as barreiras que excluem e impossibilitam o acesso ao conhecimento.

É necessário que haja uma contribuição dos novos didáticos, como o uso da tecnologia como um recurso para potencializar a aprendizagem em sala de aula, com os processos de construção social e educacional, e também que estes colaborem para estabelecer uma interação entre a Educação e a Inclusão de natureza realmente transformadora.

Como os seres humanos se constroem “nas” linguagens e “pelas”² linguagens, oportunizar o acesso das pessoas com deficiência intelectual à linguagem fotográfica, é considerar as possibilidades e não os limites como eixo pedagógico (VYGOTSKY, 1983), no sentido de exercitarmos a diferença como forma de problematizarmos as desigualdades que restringem os seres humanos de exercerem uma educação que abrange a real inclusão.

Espera-se que o presente estudo possibilite o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a prática pedagógica inclusiva do ensino de Artes e que o mesmo seja comprometido com o crescimento integral e desenvolvimento cultural dos alunos

² Ênfase do autor do artigo.

com SD. Lembrando que independentemente da deficiência, cada ser é único e se desenvolve de acordo com seu tempo biológico e com os estímulos que recebeu durante sua vida.

Referências

ANASTASIOU, H.P. e FREITAS, N.K. **Síndrome de Down e ensino de Arte: Possibilidades da Tecnologia como mediadora.** In: *Anais do VIII Fórum de Pesquisa Científica em Arte*. Curitiba: ArtEmbap, 2011.

BISSOTO, M.L. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** *Revista: Ciências & Cognição*, v. 4, 80-88, 2005. Disponível em: <<http://www.cienciaecognicao.org>>. Acesso em 10 jul. 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei número 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

BUCKLEY, S.J.; EMSLIE, M.; HASLEGRAVE, G. e LEPREVOST, P. **The development of language and reading skills in children with Down's Syndrome.** Portsmouth: University of Portsmouth, 1993.

_____; BIRD, G. **Meeting the educational needs of children with Down Syndrome.** Portsmouth: Sarah Duffen Centre/University of Portsmouth, 1994.

FOREMAN, P. e CREWS, G. **Using augmentative communication with infants and young children with Down Syndrome.** *Down Syndro. Res. Pract.*, 5, 16-25, 1998.

FREITAS, A.P. **A construção de narrativas por adolescentes com Síndrome de Down: Um estudo da dinâmica interativa na sala de aula.** Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

FREITAS, N. K. **Novas tecnologias, educação, formação de professores e construção do conhecimento.** *Revista: Ibero-Americana de Educación*, n. 57, v. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2179Freitas.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

FREITAS, N. K; TEIXEIRA, R.M. **Linguagem e Desenho: formas de comunicação e de expressão do pensamento em pessoas com síndrome de Down e com autismo.** In: FREITAS, Neli Klix; RAMALHO, Sandra Regina; NUNES, Sandra Conceição. *Proposições Interativas III: Arte, Pesquisa e Ensino*. Florianópolis: UDESC, 2011, p. 73-91

FREITAS, N.K.; ANASTASIOU, H. P. **Desenho e Inclusão Sócio-educativa: Diálogos com a Arte.** In: *Anais do VI Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, Curitiba, ArtEmbap, p. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anais-vi/08HeleneAnastasioueNeliFreitas.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2014.

GARDNER, J. **Cultura ou Lixo. Uma Visão Provocativa da Arte Contemporânea.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 76, 1998.

GODOY, A.S. **Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, p.20-29. Mai/Jun, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> Acesso em 20 out. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34,1999.

MACHADO, A. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, p.197, 1998.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado E Desenvolvimento, Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1993, p.35.

PINTER, J.; ELIEZ, S.; SCHMITT, J.E.; CAPONE, G.T. e REISS, A.L. **Neuroanatomy of Down's Syndrome: A High-Resolution MRI Study**, 2001.

REGO, T.C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHWARTZAN, J.S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, E.M.A. e ARAÚJO, C.M. **Tendências e concepções do ensino de Artes na educação escolar brasileira: Um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação**. GE: Educação e Arte, n.1, p.5, 2011. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em 14 set. 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea**. In: Obras Escogidas V. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.

A LINGUAGEM SOB A ÓTICA DE SAUSSURE, BAKHTIN E VYGOTSKY

Valdilene Fabricio De Menezes*

Resumo:

Neste artigo, propomos discutir algumas noções sobre a linguagem e o pensamento através dos estudos de Saussure, Bakhtin e Vygotsky, criando um diálogo entre suas teorias e a Ciência Linguística.

Palavras-chave: Saussure; Bakhtin; Vygotsky; ciência linguística.

Abstract:

In this paper, we propose to discuss some ideas about language and thought through Saussure studies, Bakhtin and Vygotsky, creating a dialogue between his theories and Science Linguistics.

Keywords: Saussure; Bakhtin; Vygotsky; linguistic science.

Introdução

Neste artigo exibiremos as posições existentes na teoria linguística diante da relação Pensamento/Linguagem. Ele se estrutura em três partes, sendo a primeira destacada pela história do início da linguística como Ciência, a linguagem humana e sua função.

Na segunda parte, será apresentada a teoria de Lev Seminovyth Vygotsky sobre pensamento e linguagem. E por fim, trataremos da utilização dos pressupostos teóricos apresentando nossa concordância sobre a ideia de linguagem estabelecendo um diálogo entre o pensamento saussuriano, bakhtiniano e vygotkiano.

* Contato: valmenezes@live.com.

1. Linguística como a Ciência da Linguagem

Quando somos apresentados à Linguística, percebemos que se trata do estudo científico da linguagem. Mas importa mesmo é saber definir com precisão não apenas este termo, bem como identificar o conceito exato de Linguagem. É claro que a linguagem é a possibilidade de expressão entre os animais. Mas, obviamente, para o *homo sapiens* existe um grande diferencial. Mas que diferencial é este? O que nos difere dos demais animais?

Para nós, seres humanos, a linguagem se efetua por meio de códigos escritos ou orais, mas a linguagem não nos serve apenas para nos comunicarmos, ela é, além de expressão, um produto cultural.

O que seria então o estudo científico desta linguagem? Como principal ponto de partida, tem a Linguística como teoria, pois ela pertence à classe das Ciências Humanas e foi a primeira disciplina a obter o status científico das Ciências Exatas. Todo o questionamento deriva, então, do discurso “científico” da Linguística que sempre procura se aproximar às Ciências Naturais.

Para isto, ela se aproveita de ferramentas como a matemática e a lógica para descrever seus objetos de pesquisas, e daí, então, construir suas próprias teorias.

A característica principal das teorias linguísticas é a preocupação com a cientificidade de suas propostas e de seus conceitos. O século XX foi marcado por dois grandes movimentos linguísticos: o Estruturalismo e o Gerativismo.

A curiosidade sobre a linguagem do ser humano existe desde a antiguidade. Ela sempre inquietou a sábios e também a filósofos, de tal maneira que eles passaram a discutir se a linguagem seria anterior ao próprio homem e também se seria possível existir pensamento sem linguagem.

Para Parmênides (535-450 a.C), ser e pensar são uma única coisa. Tal afirmação foi deslocada por Descartes (1596-1650), quando afirma que: “Penso, logo existo”, em que “ser” é a consequência do “pensar” e do pensamento.

Heráclito (540-480 a.C) chama de *logos* o princípio universal do ser, unindo ao mesmo tempo palavra e pensamento. Então, existe a possibilidade de dizermos que, mesmo distintas, a palavra e o pensamento estão relacionadas, e, se o pensamento é linguagem, a linguagem é a base para toda forma de conhecimento humano sobre a natureza e sobre si próprio.

O início de um exame mais minucioso sobre linguagem ocorreu na Grécia antiga, por volta do século V a.C. Uma especulação mais racional se fez necessária

para daí então compreender se realmente existia uma ligação direta entre linguagem e pensamento.

Platão questiona a existência da ligação que há entre as palavras que usamos e os objetos que elas nomeiam. Ou seja, já questionava a relação entre palavra e referente, permitindo-nos dizer que as questões sobre a linguagem, desde muito já existiam e de forma complexa, não como muitos a pensam: transparente e sem equívocos.

Aristóteles valia-se das categorias de pensamento como: substância, atributo, ação aventando a possibilidade das classes gramaticais de hoje, e concebendo o primeiro conceito de signo linguístico, determinado como um som com significado instituído.

Na Idade Média, a primeira grande síntese do pensamento medieval é elaborada por São Tomás de Aquino, que fez adaptações das ideias aristotélicas em sua Teologia, antecipando assim, a concepção metonímica de signo como sendo uma parte menor, material e visível de uma realidade muito além: maior, material e invisível. Já na Renascença, a linguagem seria como um sistema racional de descrição da própria natureza das coisas e de natureza própria.

Nos séculos XVII e XVIII, aconteceram grandes discussões filosóficas. Os empiristas defendiam que o conhecimento advinha da experiência, enquanto que os racionalistas só admitiam o conhecimento através da razão, afirmando que o homem precisava ser puramente racional para conhecer o mundo que o cerca.

A discussão empirismo-racionalismo e as indagações sobre o conhecimento humano surgiram nos movimentos estruturalistas e gerativistas das Ciências Linguísticas. Se para os racionalistas existiam ideias inatas na mente humana, os empiristas negavam qualquer pensamento anterior às experiências vividas.

É possível observar que o pensamento cartesiano sobre a lógica formal influenciou inúmeros linguísticos contemporâneos. O linguista Chomsky, por exemplo, acredita numa relação íntima entre pensamento e linguagem. Ele fora bastante influenciado por Humboldt cuja ideia era que a língua reflete o pensamento como um espelho. Para Humboldt (1843), “A atividade da linguagem é uma mediação entre o espírito e a realidade. O homem vive no mundo em que está em torno dele exatamente como a linguagem o apresenta a ele”.

De acordo com o exposto, fica evidenciado que linguagem e pensamento são questões de grandes discussões filosóficas há vários séculos. Importa dizer que todas as pesquisas encontradas sobre a natureza da linguagem e os processos cognitivos do

homem rendem graças às contribuições da Filosofia da Linguagem, pois, até mesmo as teorias linguísticas do século XX não romperam totalmente com as questões filosóficas dos séculos anteriores.

2. Sob a ótica de Vygotsky

2.1. Quem foi Vygotsky? Um teórico da linguagem?



Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 na cidade de Orsha, na Bielorrússia. Filho de família judia, cursou direito na universidade de Moscovo, mas apesar de sua formação em direito sempre se interessou pela literatura e pela psicologia. E foi seu interesse pela Psicologia que o levou a fazer uma leitura crítica das produções teóricas de sua época. Estudou as teorias da Gestalt, da Psicanálise, Behaviorismo, e sobre a teoria de Piaget.

Trabalhou muitos anos na formação de professores, o que o levou ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e linguagem, como por exemplo a afasia. Com isso, estudou Medicina, concluindo o curso em Kharkov. Seu interesse pela Medicina surgiu da participação no grupo de pesquisa de neuropsicologia, onde conheceu Alexandre Luria e Alexei Leontiev, que foram responsáveis pela disseminação de seus textos.

Estudou as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, e a partir das teorias do materialismo histórico propôs a reorganização da Psicologia, surgindo assim a “psicologia cultural-histórica”.

Com a ascensão de Stalin ao Kremlin, muitos de seus textos foram destruídos, sendo sua teoria censurada. Com isso a primeira tradução de seu livro *Pensamento e Linguagem* só foi publicada em 1962 nos Estados Unidos. No Brasil sua obra só foi conhecida a partir da década de 90, sendo estudada nos cursos de formação de professores e nas faculdades de Pedagogia.

Suas contribuições foram de grande valia para o estudo da psicologia da aprendizagem, mas morreu prematuramente em 11 de junho de 1934 em Moscou, vítima da tuberculose que adquiriu aos 19 anos.

Considerava o desenvolvimento do homem e a história da sociedade como elementos que não se concebem em separado e, sim, como algo interativo do qual inevitavelmente se transmitem valores e formas de se relacionar com o outro, em sociedade, e sua forma de se relacionar com ela. Ele acreditava ser evidente a interação do sujeito com a cultura e como ela produz e transforma o próprio ser.

Vygotsky foi o pioneiro na articulação teórica de como se dá o desenvolvimento infantil por meio do contato com o meio social no qual a criança está inserida. Ele atravessa todas as barreiras para provar sua teoria interacionista. Para Vygotsky, a linguagem simbólica desenvolvida pelo ser humano é algo fantástico e inerente ao próprio ser, e é a partir dela que se estabelecem as relações entre o homem e sua realidade.

“A partir de Vygotsky”, podemos tomar a linguagem como uma espécie de cabo de vassoura capaz de conduzir o rumo de nossas atividades cognitivas e sociais, por isso, ao participarmos de determinados grupos sociais, aprendemos sua linguagem através da chamada interação, podendo daí, então, transformarmos nosso próprio desenvolvimento enquanto ser. Vygotsky acredita na importância da vida social e interpessoal como sendo de fundamental importância para nosso desenvolvimento.

As pesquisas de Vygotsky sobre a aprendizagem foram fortemente direcionadas para a Pedagogia, enfocando a organização psicológica do ser. Sua influência não é considerada um método e sim uma inspiração e uma fonte de estudos para pedagogos de todo mundo.

Vygotsky nos apresenta em suas obras vários conceitos na área de desenvolvimento da linguagem e um dos mais importantes sobre o ponto de vista pedagógico é o conceito ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que trata da diferença entre o que a criança realiza com total independência e o que ela pode realizar com o auxílio de um adulto ou de outra criança mais velha ou com melhor nível de aprendizagem, através da interação entre os mesmos.

2.2. Relacionando pensamento e linguagem

Um dos pontos abordados pelos trabalhos de Vygotsky foi a relação entre pensamento e linguagem através do livro cujo título é o mesmo: “Pensamento e Linguagem”(1991). Pelo termo *linguagem humana*, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, de traduzi-la em

determinados sistemas. Lev Semenovitch Vygotsky poderia ser considerado o mais importante psicólogo de sua época, tendo elaborado uma teoria baseada no desenvolvimento do indivíduo através de seu contato com o meio em que este se encontra inserido.

Os estudos anteriores a Vygotsky caracterizavam o estudo da linguagem e do pensamento como processos independentes e não relacionados. Vygotsky criticava a metodologia utilizada, pois ela enfatizava a dissociação dos elementos componentes, propondo como metodologia uma análise em unidades. Com isso a metodologia apropriada para o estudo seria a análise semântica (disciplina que propõe o estudo do significado das expressões linguísticas, bem como das relações de significado que essas expressões estabelecem entre si e com o próprio mundo).

Concebendo o significado como unidade para o estudo da fala, bem para o estudo do pensamento: “As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (VYGOTSKY, 1991, p. 5)

Para Vygotsky (1991), a linguagem age decisivamente na organização do raciocínio, sendo que no momento em que ela assume a função planejadora, age na organização desse raciocínio reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção e a formação de conceito.

Na teoria de Vygotsky, o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário, mas, ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que se modifica e se desenvolve. Para o psicólogo, o fator de maior importância no estudo do pensamento e da linguagem é a mudança contínua que acontece entre ambas. O progresso da fala não anda de mãos dadas com o progresso do pensamento, apesar de muitas vezes ficarem lado a lado inclusive podendo se fundir, voltam em algum momento a se separar.

Vygotsky entende a linguagem como uma criação do sujeito e, sendo assim, a linguagem torna-se o maior e mais importante veículo para a construção da subjetividade; portanto, pensamento e linguagem são a chave mestra de toda compreensão humana.

Vygotsky observou que o pensamento da criança no início acontece sem linguagem da mesma forma que a criança balbucia como meio de comunicar-se, mas sem pensamento. Porém, no decorrer dos primeiros meses, a criança desenvolve a fase pré-intelectual e nela, a função social torna-se aparente, pois a criança começa a buscar atenção dos adultos para si através de sons mais variados que posteriormente

evoluirão para um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem, surgindo aí o que conhecemos como pensamento verbal e fala racional.

Assim, para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento tem sua essência na linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela interação sócio-cultural vivida por essa criança. É devido a esse momento que a criança percebe que cada objeto tem seu nome e, por isso, sua fala começa a servir para a construção do seu intelecto, permitindo assim, que seus pensamentos tornem-se verbalizados.

2.3. A Zona de Desenvolvimento Proximal

Para Vygotsky (1991), o processo de apropriação do conhecimento efetivamente se dá através das relações reais do sujeito com o mundo. Por isso, ele define o processo com dois tipos de conceito: o cotidiano e prático, e o científico.

No cotidiano e prático são desenvolvidas as práticas de interações sociais e no conceito científico, o processo de desenvolvimento se dá através do ensino e da instrução escolar.

É importante salientar que para Vygotsky, existe uma história que precede a aprendizagem, ou seja, a criança ao entrar na escola não é uma tabula rasa onde o ensino deixará sua marca. Ele desenvolve dois conceitos chaves: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Observemos a figura abaixo:

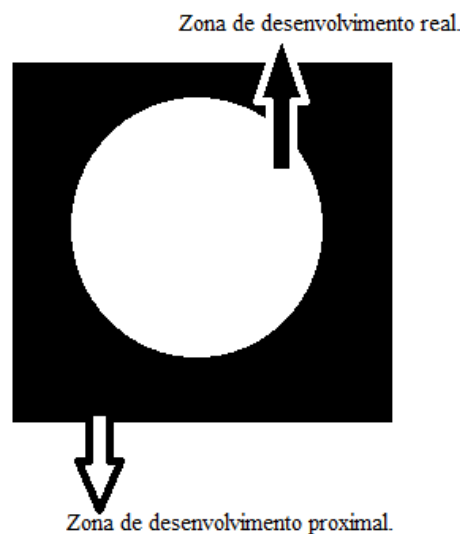


Figura 1: Esquema da ZDP e da ZDR

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é o que relaciona a diferença entre o que a criança realiza por si só e o que ela é capaz de aprender a realizar se tiver ajuda de alguém mais experiente, podendo ser um adulto, criança mais velha ou com maior facilidade de aprendizado.

Dizemos, por isso, que Zona de Desenvolvimento Proximal é tudo que a criança pode adquirir em termos intelectuais se lhe for dado o suporte educacional devido. Posteriormente, este conceito será conhecido vulgarmente como *etapa de desenvolvimento*. A Zona de Desenvolvimento Real são as funções psíquicas que o sujeito domina, na qual encontramos as habilidades que esse sujeito possui. Sendo considerado o lugar onde o ensino deve trabalhar:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”. (VYGOSTKY, 1999, p. 101).

A teoria de Vygotsky apresenta um caráter epistemológico, portanto não é um método de aprendizagem. Seu aspecto inovador está na incorporação dos fatores sociais na formação dos conceitos. Para ele a questão está na mediação dos ambientes, no qual a cultura permite o compartilhamento dos conhecimentos dentro dos grupos humanos, de maneira que, sem esse papel mediador, a evolução do pensamento seria arbitrária, não permitindo o contato social.

Para Vygotsky, os professores devem ficar atentos ao desenvolvimento das habilidades de seus discentes, apresentando problemas que contenham elementos dentro da ZDR e que ao mesmo tempo apresente elementos cognitivos da ZDP, já que esta está em pleno desenvolvimento.

3. Saussure, Bakhtin e Vigotsky: Uma relação possível

O homem é um ser social e histórico, construído através do tempo e do espaço. Para termos uma compreensão de quem é este homem hoje, necessário se faz olhar seu passado. Assim também, para compreendermos o significado de linguagem hoje, é preciso se fazer um traçado de sua história.

Sendo assim, é primordial levar em conta o Curso de Linguística Geral (CLG) de Ferdinand Saussure que apresenta a dicotomia entre língua e fala. Com este limite conceitual, ele determinou seu objeto de estudo da Linguística. Para ele, a língua era algo que podíamos “encontrar” dentro do âmbito no qual uma imagem acústica (significante) aparecia relacionada a um conceito (significado). Não se interessou pela fala, que era algo multiforme e se desviava de regras, pois “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos” (SAUSSURE, 2002, p.17).

As pesquisas saussurianas se focavam na língua (*langue*) que, por ele, era entendida como um sistema abstrato de regras onde todos os indivíduos reproduzem de forma arbitrária, os mesmos signos unidos aos mesmos significados. Para que a Linguística obtivesse sua cientificidade, ele buscou fundamentos no positivismo.

Infelizmente, ou não, a visão de língua de Saussure, não dá conta de todas as situações com que muitas vezes nos deparamos. Bakhtin (2004) ressalta a importância da observação do contexto, para que haja entendimentos dos enunciados discursivos. Ele defende que a língua é um fenômeno que se insere num âmbito social, trata da interação do homem com o mundo. Assim sendo, a linguagem é dialógica, de maneira que toda enunciação é resposta a outras enunciações.

Vygotsky compartilha da ideia de Bakhtin na qual a palavra não resulta da ação de um único indivíduo, nascendo da interação de dois indivíduos ou mais. Para Saussure, todo o signo é arbitrário, e essa arbitrariedade está entre o significado e o significante. Então, como justificar a multiplicidade de signos?

Sabendo que a linguagem não pode ser dissociada de seu uso, entendemos que seu estudo não deva ser realizado a partir de enunciações independentes ou de maneira isolada do contexto da fala. Para Bakhtin (2004): “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. O contexto impõe uma “moldura interpretativa”, assim é que podemos reconhecer e entender as diferenças do uso das palavras.

Se para Bakhtin o enunciado é social e sócio-historicamente construído pelos sujeitos através da interação, é também produzido por esta interação.

Por esse motivo que dentro das Ciências Humanas as pesquisas só adquirem validade se investigamos o homem em interação. Importante dizermos então que, para os estudos da linguagem, as questões que sempre devem ser consideradas são: quem está falando e para quem se está falando.

Vygostky e Bakhtin são vozes importantes, pois fazem os mesmos questionamentos sobre o papel do outro, e o da posição da linguagem enquanto diálogo. Para Bakhtin (2004) “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”. O significado das palavras está no uso, sendo relacionado às atividades humanas e ao relacionamento do outro com o mundo.

Vygotsky (1991) aponta para uma concordância a respeito do entendimento de Bakhtin: “Na consciência a palavra é precisamente aquilo que (...) é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da consciência histórica do homem”.

A palavra só significa quando ela atua sobre o sujeito, quando ela é, quando serve para a interação do eu com o outro. Logo, essa interação com o outro e as regras que são concordadas a partir dessa interação, são fundamentais para Vygotsky. Possivelmente, podemos afirmar que a linguagem é o mais poderoso sistema usado pelo homem para mediar suas relações no mundo. Faraco (2009), diz que: “Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações”, ou seja, ela deve ser observada como o modo que agimos no mundo, sendo constituída pelo real e pela compreensão dos contextos sociais dos quais participamos.

Em sua obra *A construção do Pensamento e da Linguagem* (1991), Vygostky postula que há uma raiz social na relação entre pensamento e linguagem, e que o significado da palavra é refletido e perpetuado através desta relação. Para Vygotsky (1991): “O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e intelectual”, de maneira que o significado de qualquer palavra é uma atividade do intelecto.

Para Vygotsky, o pensamento é concebido na palavra e a palavra organiza o pensamento, de modo incessante e indissociável.

Em suma, podemos observar que:

Tabela 1. Visão de Linguagem segundo Saussure, Bakhtin e Vygotsky¹

Linguagem	Saussure	Bakhtin	Vygostky
Se a língua é...	Sistema estável, imutável submetido a normas linguísticas	Fenômeno essencialmente mutável, social, processo da interação verbal	Simbólica
Se ela privilegia...	Enunciação monológica isolada	Relações sociais entre sujeitos	As relações mediadas entre os homens e o mundo
Se a realidade de estudo é...	Sistema abstrato de formas linguísticas	Interação verbal	Cultura
Se o lugar do indivíduo é...	Residual da fala	Inscrito no social	Inscrito no social
Se a ligação entre os elementos linguísticos é vista como...	Não ideológica	Ideológica, social	Cultural
Então, a linguagem é...	Reprodução do sistema linguístico	Diálogo	Mediadora, formadora e conversora das relações sociais em funções mentais.

4. Considerações Finais

A

importância de discussões filosóficas sobre

o

pensamento e a linguagem é grande, já que ambos são inerentes ao homem. É óbvio que os estudos sobre os processos linguísticos e cognitivos do homem são fundamentais para toda a compreensão humana.

Verdadeiramente é que ainda hoje se pergunta quem está com a razão (e se realmente existe uma única razão, uma única verdade). O grande pesquisador genebrino Ferdinand Saussure e sua teoria de que a língua é compreendida como um sistema de signos, Bakhtin, sobre a observação do contexto para que haja compreensão dos enunciados discursivos e Vygotsky, com sua teoria interacionista.

¹ Copilado do curso oferecido pela Professora Myriam Nunes, no segundo semestre de 2005, no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Letras da UFRJ.

Com Bakhtin e Vygotsky mantém um diálogo oportuno, já que ambos valorizam a interação do indivíduo mostrando que o contexto e o meio em que o indivíduo se insere, fazem com que o cognitivo evolua.

Com Saussure todo signo é arbitrário. Toda nomeação é convecionada, toda fala é excluída. Com Bakhtin e Vygotsky a situação oferecida ao indivíduo no social é que determina a estrutura do enunciado de seu discurso e, para que o contexto sócio-histórico seja de fato reconhecido, é preciso observar o homem e sua forma de agir em sociedade, pois se a fala é individual e única do próprio ser, como supõe Saussure, a língua é coletiva diante do grupo em que o sujeito está inserido.

Portanto, torna-se evidente que linguagem e pensamento são fatores inter-relacionados e não de um todo idênticos um ao outro. Existem num movimento circular sendo um necessário ao outro, para que este “homem social” receba informações, processe-as e as tenha em seu “discurso”. Para que dialogue em seu meio. E para que isto ocorra, pensamento e linguagem jamais devem ser dissociados, posto o objetivo principal ser a comunicação e a forma de se expressar do ser humano.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 2004.
- FARACO, C. R. **Linguagem & Dialogo: as ideias linguísticas do Circulo de Bakhtin**. São Paulo. Parábola Editorial. 2009.
- HUBOLDT, A. V. **Kosmos**. 1843.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** (2a. ed.). São Paulo: Scipione, 1995
- REGO, T. C. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein, 27^a ed. São Paulo. Cultrix, 2002/2006.
- YVYGYTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. SP, Martins Fontes, 1999.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. SP. Martins Fontes. 1991.
- WEEDWOOD. B. **História Concisa da Linguística**. Trad. Marcos Bagno. SP. Parábola. 2002.

<<http://www.google.com.br/search?gcx=w&q=vygotsky&um=1&ie=UTF-8&hl=pt-BR&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi>> (Acesso 14/02/2015, às 11:46 horas).

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Filosofia_da_linguagem >(Acesso 14/02/2015, às 11:47 horas)

LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL E SUAS SUBÁREAS

Wilton Ribeiro Cruz*

Resumo:

O objetivo desta resenha é apresentar as teorias que compõem o campo de pesquisa e desenvolvimento em Linguística Computacional e mostrar a relação existente entre Linguística de Corpus e Processamento de Língua Natural, pois são complementares.

Palavras-chave: linguística computacional; PLN; processamento de língua natural.

Abstract:

The objective of this review is to present the theories that compose the field of research and development in Computational Linguistics and to show the relation between Corpus Linguistics and Natural Language Processing, as they are complementary.

Keywords: computational linguistics; PLN; natural language processing.

Introdução

Um linguista americano chamado *Ray Jackendoff* fez uma observação irônica entre os linguistas computacionais que dizia assim: Quando os informatas resolvem pedir auxílio aos linguistas teóricos em algum de seus projetos de Processamento de Linguagem Natural (*PLN*), seus programas acabam se tornando menos eficientes. Complementando essa linha de pensamento com um linguista brasileiro da PUC-R, Othero (2001), afirma que esses dois tipos de pesquisadores nem sempre têm os mesmos objetivos no estudo da linguagem humana.

Linguistas dessa área fazem uma pequena comparação em dizer que o linguista tem um compromisso com a verdade, e o informatas, com a eficácia.

* Contato: piumhi10@gmail.com.

Aristóteles mesmo já havia afirmado que, “o objetivo do conhecimento teórico é a verdade, enquanto o do conhecimento prático é a eficácia”.

Com toda essa informação podemos entender que ainda há uma ampla relação entre *PLN* e Linguística de Corpus onde cresce uma área totalmente nova e interdisciplinar.

2. Evolução dos sistemas de Processamento de Língua Natural (PLN)

No caráter histórico existe uma síntese de evolução nos estudos de *PLN*, e um grau de sofisticação linguística que ela trouxe para o ser humano é inegável e basilar.

Historicamente podemos resumir a fio como tudo começou no decorrer de décadas, leremos os tópicos abaixo:

Década de 50: A Tradução automática foi a que mais motivou uma sistematização computacional das classes de palavras e da gramática tradicional logo depois veio uma possível identificação computacional de poucos tipos de constituintes oracionais.

Década de 60: Depois de novas aplicações e criações de formalismos gramaticais foram os primeiros tratamentos computacionais das gramáticas livres de contexto, ou melhor, Gramática de Cláusulas Definidas, sigla em inglês, (*DCG's*) depois bem mais tarde veio a criação dos primeiros analisadores sintáticos, temos a exemplos do *Parser* sintático usado como uma linguagem de programação muito conhecida do *Prolog*¹. As primeiras formalizações do significado em termos de redes semânticas foram baseadas em diagramas arbóreos e hierarquia de conceitos.

Década de 70: Consolidou-se os estudos de *PLN*, e mais adiante propôs uma implementação de parcelas das primeiras gramáticas e analisadores sintáticos em busca de formalização de fatores pragmáticos e discursivos.

Temos um histórico minucioso de sua evolução e concluimos em resumo onde tudo começou como motivação a tradução automática de determinada língua estrangeira para a materna.

2.1. Campos de estudos em PLN

¹ Prolog é uma linguagem de programação que se enquadra no paradigma de Programação em Lógica Matemática. É uma linguagem de uso geral que é especialmente associada com a inteligência artificial e linguística computacional.

- Processamento de Língua Natural (PLN) ou (*Natural Language Processing*).

Para termos de análise, *PLN* é uma subárea da *Inteligência Artificial*² e da *linguística aplicada*³ que estuda os problemas da geração e compreensão automática de línguas humanas naturais. Ela se preocupa diretamente com o estudos de linguagem voltado para a criação de softwares e sistemas multiagentes de auto padrão e robusteza, exemplo de Tradutores automáticos, sintetizadores de voz e reconhecimento, *chatterbots*, *parsers*, etc.

São programas inteiramente capazes de processar a linguagem natural.

S. L. Pereira afirma que a pesquisa em *PLN* está voltada essencialmente a três aspectos da comunicação em língua natural:

- Som: Fonologia
- Estrutura: morfologia e sintaxe
- Significado: semântica e pragmática

A fonologia a priori, está a relacionada ao reconhecimento dos sons que compõem as palavras de uma língua, já a morfologia reconhece as palavras em termos das unidades primitivas que a compõem e por fim a sintaxe que define a estrutura de uma frase, e sempre com base na forma de como essas palavras se relacionam na frase.

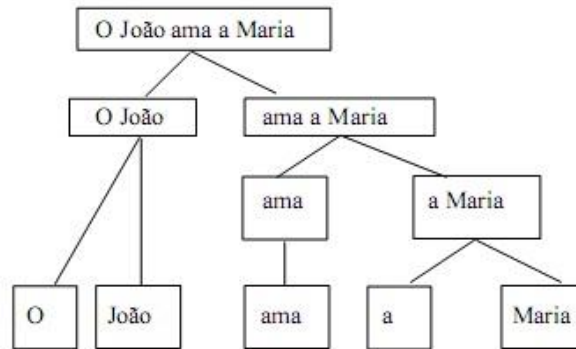
A semântica se associa significado a uma estrutura sintática, em termos dos significados das palavras que a compõem podemos associar o significado; diferentemente da pragmática que verifica se o significado associado a uma estrutura sintática é realmente o significado mais apropriado no contexto considerado, teoricamente um termo apropriado para isso seria, “agramatical”.

Logo abaixo, analisaremos para fins didáticos um diagrama arbóreo que melhor definirá a explicação de S.L Pereira em relação ao significado apropriado:

² A Inteligência Artificial (IA) é uma área de pesquisa da ciência da computação e Engenharia da Computação, dedicada a buscar métodos ou dispositivos computacionais que possuam ou simulem a capacidade racional de resolver problemas, pensar ou, de forma ampla, ser inteligente.

³ Linguística aplicada é um campo interdisciplinar de estudo que identifica, investiga e oferece soluções para problemas relacionados com a linguagem da vida real. Alguns dos campos acadêmicos relacionados à linguística aplicada são educação, linguística, psicologia, antropologia e sociologia, informática, história, geografia.

O João ama a Maria.



Na gramática em que permite analisar a sentença “O João ama a Maria”, a diferença entre regras sintagmáticas e lexicais pode ser claramente identificada pelo fato de que as últimas definem conjuntos, que são os conjuntos dos itens lexicais relativos a cada uma das categorias lexicais, formando assim o diagrama constituinte sintagmática.

2.2. O Formalismo Gramatical

Não iremos encarar a sentença como um mero aglomerado de palavras, unidas uma a outra de qualquer forma pois há entre o nível da palavra e o da frase uma outra forma de organização que é o sintagma (ou constituinte), Radford (1981: 69).

A princípio não entraremos em detalhes sobre alguma formalização de estrutura frasal do *PB*, porque estaríamos aprofundando o tema a respeito de *PLN*.

O *PLN* pode ser definido como “ a utilização de conhecimentos sobre a língua e a comunicação humana, tanto para a comunicação com sistemas computacionais como para melhorar a comunicação entre os seres humanos” (Santos, 2002).

3. A Linguística de Corpus

Linguística de corpus (quer dizer corpo em latim) é uma área da Linguística que se ocupa da coleta e análise de corpus, onde um determinado conjunto de dados linguísticos serão coletados. O léxico é o mais importante para a Linguística de corpus

segundo Tony Berber 2004, podemos perceber os dicionários de inglês atuais que são produzidos com base de corpus, temos também o COBUILD⁴ que é um dos maiores bancos de dados da língua inglesa já criados para produzir dicionários, gramáticas e livros didáticos para o ensino do inglês.

Até aqui percebemos a importância do corpus para se pesquisar uma determinada língua, pois é uma área de extensa participação de pesquisa, baseada em corpora⁵.

3.1. Um pouco de História

Segundo estudiosos afirmam que já existia um corpora antes do computador, pois na Grécia Antiga o grande imperador Alexandre, o Grande, definiu o Corpus *Helenístico*, já na antiguidade produziam-se corpora de citações da Bíblia. Depois em meados do século XX houve muitos pesquisadores que se dedicaram à descrição da linguagem por meio de corpora, pesquisadores como *Thordike* e vários linguístas empenhados no papel de coletar o corpora mas nessa época não eram ainda eletrônicos, e ainda eram mantidos e manuseados manualmente. Linguístas acreditam que a função primordial naquela época de se usar um corpus era no ensino de línguas, e logo foi um corpus não-computadorizado que definiu um conceito de corpora atual.

SEU (Survey of English Usage), compilado por Raldolf Quirk em Londres, a partir de 1959, também foi planejado para um milhão de palavras, serviu para outras referências de corpora, tudo isso tornou-se grandes ferramentas a serviço da Linguística de Corpus.

3.2. A importância do Corpus

A linguística de corpus surgiu com a necessidade de que estudiosos da língua precisavam se apoiar em usos reais, para fazerem generalizações ou esboçarem teorias a respeito do funcionamento linguístico. Atualmente, a linguística de corpus está intimamente ligada ao uso do computador, visto que os corpora/córpore (plural

⁴ Cobuild, um acrônimo para Collins Birmingham University International Language Database, é um centro de pesquisa britânico criado na Universidade de Birmingham em 1980 e financiado pela Collins Publishers.

⁵ Corpora/córpore (plural de corpus) são eletrônicos. Assim, a linguística de corpus contemporânea caracteriza-se pela coleta e análise de corpora eletrônicos com o auxílio de ferramentas eletrônicas.

de corpus) são eletrônicos. Assim, a linguística de corpus contemporânea caracteriza-se pela coleta e análise de corpora eletrônicos com o auxílio de ferramentas eletrônicas.

O corpus deve ser constituído de dados autênticos (não inventados), legíveis por computador e representativos de uma língua ou variedade da língua da qual se deseja estudar.

O computador é a ferramenta primordial da Linguística de Corpus.

As ferramentas computacionais são geralmente utilizadas para reorganização e extração de informações no corpus, e que serve para uma observação e interpretação de dados, fornecendo novas perspectivas para uma análise linguística.

As ferramentas computacionais mais comuns são: Programas para listar palavras - fazem a contagem das palavras em um corpus;

Concordanciadores - programas que permitem que o usuário procure por palavras específicas em um corpus, fornecendo exaustivas listas para as ocorrências da palavra em contexto;

Etiquetadores - fazem análises automáticas do corpus e inserem etiquetas (códigos) de ordem morfossintática, sintática, semântica ou discursiva.

3.3. A definição de Corpus

Berber Sardinha, (2000), afirma que a definição mais completa de um conjunto de dados linguístico se baseia na origem, e os dados devem ser autênticos, pois o propósito do corpus deve ser um objeto de estudo linguístico, depois vem a composição do corpus que deve ser criteriosamente escolhido, a formatação também deve ser legível por computador, a representatividade de uma língua ou variedade e finalmente a extensão do corpus que é vasto para ser representativo.

4. Considerações finais acerca do conhecimento em Linguística Computacional.

Historicamente podemos entender que a Linguística Computacional, (LC) somente começou a ser divulgada depois da década de 60 nos Estados Unidos, e com o único intuito de se fazer computadores traduzirem textos automaticamente de uma determinada língua estrangeira para a materna.

Depois quando surgiu a Inteligência Artificial a *LC* se converteu em um ramo da *IA*, tratando com o nível de entendimento humano e o *PLN*. Para uma melhor definição do que é *LC* uma citação de *Vieira et al*:

“De acordo com *Vieira & Lima (2001, p. 1)*, a Linguística Computacional pode ser entendida como “a área de conhecimento que explora as relações entre lingüística e informática, tornando possível a construção de sistemas com capacidade de reconhecer e produzir informação apresentada em linguagem natural”;

Mesmo que a *PLN* seja uma disciplina aplicada à Ciência da Computação ela compartilha em vários temas com a Linguística de Corpus, porém hoje essas duas áreas se mantém independentes, e entendendo essa relação poderíamos olhar para os dois lados, pois como seria o processamento de língua natural sem um corpora autêntico e confiável?

Thorndike ousou coletar 18 milhões de palavras por meios manuais, o que não era confiável, porque o ser humano não é talhado para tarefas desse tipo. O trabalho era realizado com grande contingentes de assistentes. A pesquisa de *Käding*, por exemplo, sobre a ortografia do alemão, consumiu a mão-de-obra de 5.000 analistas! As possibilidades de erro eram tão grande que para se obter de um léxico em uma gramática que processasse determinada língua caberia a Linguística de Corpus dar essa confiabilidade à *PLN* tratando-se em um termo mais restrito e definido dessa relação, *Berber Sardinha* afirma que “o *PLN* é uma disciplina com laços fortes com a Ciência da Computação, embora compartilhe vários temas com a Linguística de Corpus, as duas ainda mantêm-se independentes.

No Brasil, a Linguística Computacional está em estágio inicial. A pesquisa em corpus se dá em universidades voltadas ao *PLN*, *Lexicografia* e a Linguística de Corpus, ambos as subáreas ganham campo tanto para fins comerciais como acadêmicos.

Ainda falta muito para aprimorar nossos conceitos em Linguística Computacional e pesquisadores que gostam de inovar poderiam ser mais práticos e menos teóricos.

Terminamos esta resenha com uma breve inferência acerca de trabalhos baseados na língua, com uma maravilhosa citação de *Perini*:

“Para quem gosta de certezas e seguranças, tenho más notícias: a gramática não está pronta. Para quem gosta de desafios, tenho boas notícias: a gramática não está pronta. Um mundo de questões e

problemas continua sem solução, à espera de novas idéias, novas teorias, novas análises, novas cabeças. Perini (2003: 85)”.
problemas continua sem solução, à espera de novas idéias, novas teorias, novas análises, novas cabeças. Perini (2003: 85)”.

Referências

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus** - (8520416764).

JACKENDOFF, R. **Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

VIEIRA, R. e LIMA, V. L. S. (2001) **Linguística computacional: princípios e aplicações**. In: IX Escola de Informática da SBC-Sul. Luciana Nedel (Ed.) Passo Fundo, Maringá, São José. SBC-Sul.

OTHERO, G. de A. **Linguística Computacional: uma nova área de pesquisa para os estudantes de Letras**. Entrelinhas, ano 2, n. 5. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

OTHERO, G. de A. & MENUZZI, S. de M. **Linguística computacional: teoria e prática**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005, 128 p. ISBN: 85-88456-39-X.

OTHERO, G. de A. **A gramática da frase em português** - Algumas reflexões para a formalização da estrutura frasal em português.

OTHERO, G. de A. **Teoria X-Barra** - Gabriel de Ávila Othero.

OTHERO, G. de A. **Linguística Computacional** - princípios e aplicações.

PEREIRA, S. L. **Processamento de Língua Natural**, artigo.

O DIÁRIO: RELAÇÃO DO ALUNO COM A LÍNGUA, A ESCRITA E A ESCOLA

Carla Adriana Fernandes Alves Patronieri*

Maria Onice Payer**

Resumo:

O artigo a ser apresentado é um recorte da dissertação de mestrado A escrita de diários: interlocução e inscrição subjetiva de estudantes de ensino médio do IFSULDEMINAS em relação à língua portuguesa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Investiga-se, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso, o funcionamento da escrita de diários por sujeitos-alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Câmpus Inconfidentes. Observa-se o diário como elemento mediador do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pela possibilidade de através dele despertar no sujeito o desejo de escrever. Sob o pressuposto de que a desenvoltura da escrita vem se mostrando insuficiente em diversos âmbitos de comunicação entre os estudantes, trabalha-se a hipótese, a partir da proposta e observação de atividades de ‘escrita de si’ na escola, de que os diários contribuem, de maneira profícua, para o trabalho com a escrita na disciplina de Língua Portuguesa, para além do imaginário de escrita aí instalado. Análises de recortes dessa escrita e da interlocução que ela proporciona são feitas por temas discursivos, de acordo com a regularidade com que se apresentam nos textos. O artigo analisa recortes de textos de uma estudante que escreve sobre a relação com a condição da mãe alcoólatra. Observou-se que, no processo da elaboração de uma escrita de si, o sujeito-aluno se constitui e, por meio dela, o sujeito se inscreve na linguagem escrita, produzindo-se, assim, além de uma relação singular de interlocução entre os sujeitos aluno e professor, a exposição de pontos da subjetividade que demandam atenção daquele que se vê tomado pelos efeitos daquilo que o gesto de escrever expõe, para além das intenções de quem escreve. Ao aproximar-se desses sentidos, o professor pode trabalhar com uma presença que propicia a oportunidade de o sujeito-aluno expor suas ideias sem os constrangimentos comuns no funcionamento do discurso pedagógico.

* Contato: carla.patronieri@ifsuldeminas.edu.br.

** Contato: onicepayer@terra.com.br.

Palavras-chave: língua portuguesa; diário; escrita de si; análise de discurso; interlocução.

Abstract:

The research to be presented is an outline of a dissertation The writing of diaries: interlocution and subjective inscription of High School students from the Instituto Federal do Sul de Minas in relation with Portuguese Language on development at the Language Sciences Postgraduate Program, at Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. It aims to investigate, based on the theoretical and methodological assumptions of French Discourse Analysis, the process of writing diaries. We developed this research with subject-students of the Technical Course in Agriculture, at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - Campus Inconfidentes. It is observed the diary as a mediator in Portuguese Language teaching and learning process and the possibility of arising in the student the wish to write. Under the assumption that the development of writing has been proving to be inadequate in many areas of communication among students, we work with the hypothesis, based on the proposal and observation of 'Self-writing', that the diaries can contribute, fruitfully, to the writing tasks of Portuguese issue, beyond the writing imaginary there placed. The analysis of the diaries outlines and the interlocution that it provides are performed through discursive themes according to the regularity that they are presented in the texts. This paper analysis text outlines of a student that writes about the relation with an alcoholic mother. It was observed that, in the self writing process, the student constitutes him or herself, far from a singular relation of interlocution among the subjects students and teacher, the exposing of subjective points that demand attention from the one who sees him or herself drowned by the effects of what the writing act exposes, beyond the intentions of who writes. When approaching these senses, the teacher can work with a presence that provides the opportunity for the students to present their ideas without the common constraints in the functioning of pedagogic discourse.

Keywords: Portuguese; diary; self-writing; discourse analysis; interlocution.

Introdução

Em minha prática como professora de Língua Portuguesa, iniciei, há algum tempo, um trabalho com o gênero textual diário. A partir daí, comecei a lidar com questões que vão além do simples aprender a língua formalmente na escola, para adentrar outro universo de questões que a escrita envolve.

A ideia geral da pesquisa da qual se extrai o tópico deste artigo é sistematizar e compreender teoricamente de que maneira essa produção textual, em diários, desloca a formalização da escrita e, conseqüentemente, possibilita a circulação de outros sentidos no texto e no espaço escolar. Pretendo investigar, por meio da análise discursiva da escrita dos diários, de que modo a produção textual torna-se um dispositivo de ruptura do predomínio de um discurso autoritário, em direção a um

discurso polêmico, segundo a tipologia proposta por Orlandi (2011a) e de uma escrita isenta do sujeito a outra em que ele nela irrompe.

Nesta apresentação, abordaremos uma de nossas questões de pesquisa: *como as questões sociais, em geral silenciadas em sala de aula, podem ser trazidas ao nível da comunicação, da exposição e da formulação, ao serem trabalhadas através da escrita de diários.*

1. Procedimentos teórico-metodológicos

Este trabalho fundamenta-se, como foi dito, nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso. A “Análise de Discurso tem como unidade [de análise] o texto”, como nos ensina (ORLANDI, 2010, p. 16), que é remetido às suas condições de produção para ser compreendido em seus efeitos de sentido. Partindo dessa concepção, selecionamos recortes de textos dos diários escritos pelos alunos do Ensino Médio do IFSULDEMINAS - Câmpus Inconfidentes. O procedimento de coleta e análise de dados foi feito de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa em vigor na Univás¹.

2. As condições de produção

Na trama dos conflitos (em) que (se) envolve(m) o sujeito em sua condição de aluno, o seu texto deixa pistas da magnitude com que conflitos afetam a língua em seu dizer, ao traçar no papel um emaranhado de ideias-sentido: interrupções abruptas da linearidade sintática, repetições aparentemente vazias de palavras, inexpressividade do texto pelo sujeito ausente dele. Conforme Orlandi (1988, p. 230) “[...] alguma coisa vaza e, quando se força em direção à completude, rompe-se o discurso”.

Nas condições de produção do diário no contexto escola, o sujeito-aluno imagina um interlocutor a quem relatar seus conflitos - interlocutor muitas vezes não imaginário nas situações do cotidiano. É a dinâmica da vida contemporânea: estar sozinho. Mesmo no contexto das famílias esse isolamento é uma constante: meu quarto, meu computador, meu celular. Na escola constatam-se amizades passageiras

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em agosto de 2014.

geradas por interesses imediatos. Outras são encontros marcantes, fogem ao mero coleguismo e perduram.

Na enunciação dos relatos conflitos são encontrados com regularidade. Conforme Payer (1995, p. 62), observando sujeitos tomados por direções ideológicas de sentidos diferentes nos movimentos sociais, em seus enunciados nota-se que “[...] alguns sentidos nem chegam mesmo a poder se formular no domínio do dizer, e encontram outras formas de manifestação [...]”. De fato, na escrita dos textos, observa-se que alguns alunos não conseguem formular sua enunciação, tal a intensidade de conflitos que enfrentam e, conseqüentemente, em seu texto, os conflitos se materializam através de equívocos. Por isso mesmo, o gesto de tentativa de formular, de escrever, para esse sujeito, é muito produtivo, pois é um exercício que, com a participação do professor, o leva a (re)conhecer o que escreveu e, por consequência, a conhecer os sentidos que ali se apresentam, em gestos de desdobrar-se (PAYER, 2012) sobre os sentidos através da escrita.

A bebida alcoólica é um dos muitos temas que aparecem tratados nos diários. O diário faz referências ao alcoolismo na família, inclusive da mãe. A inversão dos papéis sobrecarrega o adolescente que, em algumas circunstâncias, passa a ser esteio do pai ou da mãe.

3. As análises

Na sequência dos recortes de S1 notam-se as aflições que constroem a trama da história de vida da estudante, e que, nas rupturas e contradições de seu dizer, deixam marcas de idiosincrasias.

R1 – “Eu e minha mãe não damos muito certo, pois minha em finais de semana gosta de beber é ela não sabe beber com moderação, bebe é muito apesar que ela não pode. [...] Sofro muito com minha mãe, quando ela bebe. Não gosto de ver ela tonta. Por isso quando meus colegas de fora me oferecem bebida falo não pois *não quero puxar para minha mãe*”.

R2 – “Estou cansada de tantos problemas; *como já lhe disse uma vez minha mãe bebe*. Hoje recebo a notícia que faz exatamente uma

semana que minha mãe bebi. Fico muito triste, pois ela tem muitos problemas de saúde, é ainda bebi [...]”.

R3 – “Minha mãe fico doente, tive que passa minha férias em casa cuidando dela. Foi muito ruim. E estou preocupada com ela pois *ela bebe (muito)* fico até constrangida em dizer”.

R4 – “Esta semana, minha mãe teve começo de infarto. Sofro muito por saber que é por causa da maldita pinga. Apesar de brigarmos muito, de não conversarmos sobre o que sinto o que ela sente, amo-a, ela é uma coisa muito importante na minha vida, *ela e a base do meu viver do meu ser ou seja ela sou eu. Pedi ela pra parar de beber [...]*”.

A temática é constante nos recortes de S1: o vício da mãe. No recorte 1, a ausência da mãe fica marcada no texto. S1 escreve: “(...) pois minha em finais de semana gosta de beber (...)” A palavra *mãe* é suprimida, visto que, falta a S1 a presença de quem exerça a função de mãe. Nesse mesmo recorte, S1 relata seu sofrimento: “Sofro muito com minha mãe (...)” Observa-se que a mãe funciona sintaticamente como objeto da filha, e não o inverso, como é mais comum acontecer.

A convivência conflituosa de mãe e filha vai se agravando: a mãe não lhe serve de modelo. Embora essa ‘rejeição’ seja enfatizada nos recortes, a circunstância de enfermidade aproxima mãe e filha, a quem cabe a responsabilidade de zelar pela mãe. Nesse passo, como se nota, a mãe passa de função materna a objeto de cuidados da filha adolescente. A situação produz contradições entre os dizeres de S1, que expressa preocupação/afastamento e afeto/aproximação, simultaneamente. A argumentação às vezes perde a sua rigidez e dá oportunidade à brandura ao falar da mãe. Apesar da prevalência do vício, há circunstâncias de aproximação entre mãe e filha, como se pode constatar nestes fragmentos:

1. “[...] não quero puxar para minha mãe”.
2. “[...] ela e [é] a base do meu viver do meu ser ou seja ela sou eu” (grifo meu).
3. “Pedi [a] ela pra parar de beber [...]”.

No primeiro fragmento de S1, a enunciação é incisiva na rejeição à mãe em função do problema de saúde, o alcoolismo que tira dessa filha a oportunidade de ter a mãe como modelo e objeto de amor.

No fragmento 2, os sentidos contraditórios explodem em uma formulação inusitada: *ela sou eu*. O fragmento escapa da linguagem literal e apresenta a metafórica. Segundo Milner (1982 *apud* PÊCHEUX, 2012, p. 51) “[...] nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia”. A plasticidade da poesia, que não demanda aparatos, existe no uso singelo da língua comum. Há um sentido poético no “ela sou eu” com que S1, de maneira singular, expressa a identificação com a mãe. Como reforça Mariani (2007, p. 55), “[...] o poético não está fora da linguagem, não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões”.

Ainda no fragmento 2, observa-se a transmutação dos efeitos de sentido que enfatizam outra imagem da mãe e sua imprescindibilidade. Há uma inversão de posições. S1, nesta construção contraditória e poética, assume a posição de cuidadora da mãe, o que não seria próprio da posição de uma filha, sobretudo na adolescência, conforme um mundo “semanticamente normal” (PÊCHEUX, 2012).

A partir dessa posição incomum que ocupa S1, como cuidadora da mãe, podem-se apontar no enunciado “ela sou eu”, outras formulações possíveis:

- a) A minha mãe sou eu;
- b) Eu sou a mãe;
- c) Eu sou a minha mãe;
- d) Eu não sou a minha mãe.

Observam-se nessas formulações conflitos de identificação com a posição sujeito. S1, em *a* e *c*, fala do lugar de cuidadora de si mesma, dada a situação da mãe subjugada pelo vício. No enunciado *b*, S1 se posiciona *como mãe*, é ela quem dispensa à mãe cuidados necessários. Em *d*, há traços de sua identidade própria. S1 não se confunde com a mãe e nem se compara a ela. Ao mesmo tempo, produz um efeito de desejo de negação da situação em que se encontra.

A imagem que S1 faz da mãe se modifica, se alterna, se contradiz: da rejeição, à comiseração, ao amor filial. Mas seus enunciados não deixam de remeter ao ‘cuidado do outro’. Daí a relevância do desejo manifesto por S1, que enuncia, ainda, da posição de quem cuida, conforme fragmento 3: “Pedi [a] ela pra parar de beber [...]”.

Um outro aspecto que nos chama a atenção diz respeito ao modo de nomear o problema de saúde da mãe, aos contornos da nomeação que se insinua nos escritos de S1. Como a realidade inegável do vício da mãe é opressiva e constrangedora, ao declarar que a mãe bebe (muito), como se constata no recorte 3, o uso dos parênteses na palavra *muito* sugere uma revelação ao ‘pé do ouvido’, como que para si mesma. Chegaria a ser talvez inadmissível para S1 esta declaração a plenos pulmões. Quando escreve a palavra ‘muito’ entre parênteses, o efeito é de como se fosse algo que pudesse ser apagado imediatamente após a leitura do professor, tal o teor confidencial, supostamente assustador, da declaração, para o sujeito que o enuncia. Como pude notar na escola, a aluna empenha-se em manter esta informação fora do alcance de comentários alheios, mas, quase sempre, um segredo ‘insuportável’ procura um ouvido para compartilhar. Para S1, essa procura é a da leitura do professor, de modo que um interlocutor imaginado e desejado possa se materializar: “Estou cansada de tantos problemas; como já *lhe* disse uma vez minha mãe bebe” (R2).

Este é um aspecto interessante da escrita no gênero diário, quando na escola ele funciona, à semelhança da correspondência – ambas dinâmicas de uma “escrita de si” (Foucault, 2004), como procura de uma interlocução que “atenua as dores da alma”. Um fato análogo ocorreu com outra estudante que, ao escrever um segredo, a lápis, no diário, solicitou que esse registro fosse apagado logo que terminasse a leitura. Para o sujeito que o escreveu, era imprescindível, na interlocução, que o professor a ‘ouvisse’, mas era preciso também que nenhum registro permanecesse no diário, para que o segredo se mantivesse como tal, em sua condição de não dito. Nesse tipo de trabalho com a escrita, o sigilo é condição para o estudante continuar escrevendo o que *lhe* é substancial, ‘abrindo-se’, assim, para a professora. Há aí o funcionamento do silêncio (ORLANDI, 2011b), uma vez que, em nossa sociedade, segundo Foucault (2012, p. 9), “[...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”, e o diário, no caso de S1, tange os limites do que pode ser dito socialmente.

4 Considerações finais

O diário é um espaço em que poderá ser escrita parte da história ou das experiências e vivências singulares do sujeito. Ao vencerem as barreiras da falta de hábito de escrever e do receio de se romper o silêncio, ao se lançarem no universo

simbólico que somente a materialidade da escrita propicia, os sujeitos alunos deixam pistas de sentidos que vivenciam silenciosamente, sobre os quais faltam espaços sociais de compartilhamentos que os possa “conter”, compreender e dar retornos significativos. Na tentativa de compreender os silêncios que se instauram nos dizeres dos alunos, observamos que existem traços de um discurso autoritário funcionando socialmente. Esse discurso, percebido tanto no meio familiar, quanto no meio escolar, poderá tornar-se polêmico se for dada ao sujeito-aluno-filho ou retirada dele a ‘possibilidade de ter voz’.

Há silenciamento em casa e na escola. E o que é silenciado em casa encontra sentido em outro lugar: na escola, na rua. Quando este outro lugar é a escola, é aí que entra a importância do ‘ouvir’, da interlocução atenta dos professores e, através da escrita, de um investimento subjetivo capaz de dar suporte às simbolizações necessárias aos sujeitos. São esses mestres que, com sensibilidade e experiência, serão capazes de perceber que o ‘silêncio significa’, e de ir na direção da interlocução.

O diário é como se fosse uma ponte entre sujeito-aluno e ele mesmo, através da materialidade mesma da escrita, por sua forma e universo próprios. É uma ponte entre esse sujeito e o professor e, nessa interlocução, criam-se vínculos que lhes proporcionam uma relação transferencial que desperta neles o desejo de escrever e de saber, colocando-os na posição efetiva de aprendizes. Ao conhecer melhor os sentidos presentes para o sujeito-aluno, superam-se barreiras antes mais difíceis de se vencer, e a língua, que ora parecia ‘madrasta’, se torna um pouco mais-terna, materna. Assim, o sujeito-aluno se constitui com sentidos que irrompem e se (re)constróem em seu dizer. É nesse contexto que os diários contribuem, de maneira profícua, para o ensino da Língua Portuguesa. Daí a proposta: a escola pode e deve voltar-se para uma prática da escrita de si.

O diário vem, assim, a ser uma forma de rompimento com o discurso autoritário que circula na escola e fora dela. Uma ruptura que, conforme Payer², “possa provocar deslocamentos sem criar vazios que o sujeito não possa atravessar”.

Referências

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

² Aula do dia 12/09/2014.

_____. **Ética, sexualidade e política.** Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos, v.5)

MARIANI, B. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. **Revista Trama**, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 3, n. 5, p. 55-71, 2007.

ORLANDI, E. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós? In: _____ (Org.). **Sujeito e texto.** São Paulo: EDUC, 1988.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. L. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem:** discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. O discurso pedagógico: a circularidade. In: _____. **A linguagem e o seu funcionamento:** as formas do discurso. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2011a.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 2.reimp. Campinas, SP: Unicamp, 2011b

PAYER, M. O. **Educação popular e linguagem:** reprodução, confrontos e deslocamentos de sentido. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

_____. O trabalho da memória no discurso. In: ALMEIDA, E.; MALUF-SOUZA, O.; SILVA, V. (Orgs.). **Sujeito, sociedade, sentidos e memória.** Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas. SP: Pontes, 2012.

A CONFLITUOSA RELAÇÃO ENTRE AS LÍNGUAS MATERNA, NACIONAL E ESTRANGEIRA PARA O ALUNO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Josiane Pereira Fonseca Chinágli*

Resumo:

O presente estudo busca compreender e problematizar a tendência dos alunos do 1º ano do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho, de transferirem informações já identificadas e codificadas, durante a aprendizagem de línguas, sem se lançarem a novas significações e elaborações por meio da língua inglesa. Para tanto, fez-se necessário investigar a relação de apatia e de falta de engajamento que os alunos pesquisados possuem em relação à língua inglesa e que parece ressoar a falta de engajamento com o ensino formal da língua portuguesa. Apontar alguns fatores sociais, culturais e econômicos que incidem negativamente na aprendizagem da língua inglesa; identificar fatores institucionais que ajudam a manter a língua inglesa como uma disciplina irrelevante ou marginal no ensino regular são algumas das contribuições do presente estudo que se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso e em seus conceitos-chave como memória discursiva, equívoco, formações imaginárias, entre outros. Como material de pesquisa serão utilizadas formulações proferidas por alunos a partir de um questionário escrito, elaborado pela professora-pesquisadora, bem como registros e gravações de aula em que os alunos realizaram atividades formais, valendo-se de textos acadêmicos redigidos tanto em LP como em LI. Esperamos, ao término desta pesquisa, compreender a relação do aluno com sua Língua Materna, que parece se distanciar do ensino institucionalizado da Língua Portuguesa e afetar os estudos em Língua Inglesa. A compreensão dessa relação conflituosa entre línguas (materna, portuguesa e inglesa) poderá contribuir para um ensino de línguas mais significativo, sobretudo nesta modalidade de curso pesquisado.

Palavras-chave: língua materna; língua nacional; língua estrangeira.

Abstract:

This study aims to understand and question the tendency of students of 1st year technical course in integrated farming to high school the IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho, to transfer already identified and coded information for

* Contato: josypereirafonseca@hotmail.com.

language learning, without launching the new meanings and elaborations by the English language. Therefore, it was necessary to investigate the relationship apathy and lack of commitment that the students surveyed have in relation to the English language and that seems to resonate the lack of engagement with the formal teaching of the Portuguese language. Point out some social, cultural and economic factors that adversely affect the learning of English; identify institutional factors that help keep English as an irrelevant or marginal discipline in mainstream education are some of the contributions of this study is based upon the theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis and its key concepts such as discursive memory, misunderstanding, imaginary formations, among others. As research material for students made formulations will be used from a written questionnaire prepared by Professor-researcher, as well as records and class recordings in which students conducted formal activities, making use of written academic texts in both LP and in LI. We hope, at the end of this research, understand the relationship of the student with his mother tongue, which seems to move away from institutionalized teaching of Portuguese and affect their studies in English. Understanding this conflicting relationship between languages (mother, Portuguese and English) can contribute to a more meaningful teaching languages, especially in this type of course researched.

Keywords: mother tongue; national language; foreign language.

Introdução

Trabalhando desde 2000 com o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) em todos os níveis de aprendizagem, da Educação Infantil à Graduação, em instituições públicas e privadas, adquiri uma experiência, que me permitiu conhecer vários perfis de alunos de Língua Estrangeira (doravante LE). Tal vivência provocou certo estranhamento diante dos alunos do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS) e de sua relação com a aprendizagem de línguas.

A percepção sobre esses alunos se pauta no fato de que, desde 2010, atuando como professora de LI no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, percebi que o posicionamento deste sujeito-aluno diante da aprendizagem deste idioma, sobretudo por parte dos alunos ingressantes na 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária era sempre a mesma: apresentavam certa apatia e indiferença, diante não só da norma padrão da Língua Portuguesa (doravante LP), mas também da LI, apesar de seu status de língua franca, universal e dos negócios.

Em nosso trabalho temos como objetivo específico compreender a relação de apatia e de falta de engajamento que os alunos pesquisados possuem em relação à

língua inglesa e que parece derivar ou refletir da falta de engajamento com o ensino formal da língua portuguesa.

Partindo do pressuposto de que os alunos da modalidade de curso aqui abordada possuem uma relação particular com o ensino de línguas portuguesa e inglesa, levantamos a hipótese de que o insucesso e o não engajamento em relação à aprendizagem de Inglês como língua estrangeira (LE) estão diretamente atrelados à relação do sujeito aprendiz com o ensino formal da Língua Portuguesa.

1. Procedimentos teórico-metodológicos

Esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso (ADF). Alguns conceitos – chave: noções de língua materna, língua estrangeira, língua institucionalizada e de sujeito pela perspectiva discursiva, segundo os estudos de Coracini (2007), Cavallari (2011), Payer (2006), Orlandi (2010).

2. Condições de produção

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, uma instituição com tradição no Ensino Técnico em Agropecuária. Com mais de 60 anos de existência, começou sua história com a promulgação da Constituição Federal de 1946, quando através do Parágrafo 3º do Artigo 18, foram criadas escolas agrícolas para formarem técnicos agrícolas, entre os filhos de pequenos produtores rurais.

Como material de análise foram utilizados questionários respondidos de forma escrita por 35 alunos que no ano de 2013 cursavam o primeiro ano do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFUSULDEMINAS, no horário da aula de inglês.

3. As análises

Pergunta do Questionário. Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida pessoal?

Aluno 1 – “*O inglês é muito importante tanto na vida pessoal como na profissional. É uma língua muito difícil, mas que não é impossível de ser apreendida ela é uma das línguas mais faladas no mundo*”.

Aluno 2 – “*Atualmente o inglês se mostra uma língua universal e muito bem aceita em vários países. Na minha pessoal eu acho interessante saber parte dessa língua também pelo fato de adquirir conhecimento sobre outro idioma, e também pelo gosto, é muito gostoso saber falar inglês é importante para a pessoa saber o inglês e no meu ponto de vista o inglês me faz muito bem*”.

Há um consenso sobre a importância da língua inglesa, quando mencionam “o inglês é muito importante” e “Atualmente o inglês se mostra uma língua universal”.

Percebemos a presença de uma memória discursiva que atribui importância e universalidade à língua inglesa, uma vez que evocam interdiscursos tais como o inglês como língua global, universal e dos negócios.

O aluno 1 refere-se à língua inglesa como “muito difícil” e em seguida se contradiz ao dizer que não é impossível de ser “apreendida” ao invés de aprendida. Esta apreensão pode significar o desejo de apropriação deste idioma por parte do enunciador.

Observa-se, na formulação do aluno 1, uma dificuldade em relação à ortografia da norma padrão do Português, quando escreve “profissional” e na estruturação da resposta quando conclui “mas que não é impossível de ser apreendida ela é uma das línguas mais faladas no mundo”.

Pelo modo como o aluno 1 redigiu sua conclusão parece que não há nem poderia haver dificuldades ao longo do processo de aprendizagem da língua inglesa, uma vez que é uma das línguas mais faladas no mundo, e que já pôde ser aprendida por muitos. É como se a universalidade da LI a tornasse mais simples e possível de ser ensinada e aprendida.

O aluno 2 se refere ao idioma como se este pudesse ser dividido em blocos, quando diz: “saber parte dessa língua”. O aluno supõe, imaginariamente, que ao deter todos os fragmentos ou conhecer todas as “partes” da língua inglesa poderá dominar a sua totalidade e apropriar-se dela.

Quando o mesmo aluno diz “também pelo gosto, é muito gostoso”, nos permite entrever um gosto pelo saber, o saborear o saber que esta língua lhe

proporcionaria. Em seguida, relata uma satisfação inconsciente ao dizer “ me faz muito bem.”

O aluno 2 usa a expressão “no meu ponto de vista”, com se sua visão sobre este idioma tivesse origem no próprio sujeito. Em uma perspectiva discursiva, este ponto de vista pode ser analisado não como uma concepção do próprio aluno, uma vez que esta afirmação nos remete a uma formação discursiva que ratifica a importância dos estudos em língua inglesa e que permite uma identificação com a LI.

Os sujeitos de pesquisa enunciam afetados pela ilusão de origem dos sentidos e de controle de suas escolhas lexicais. Neste contexto, o sujeito-aluno busca se adequar ao discurso pedagógico. Os entrevistados se valeram da antecipação, momento em que o sujeito antecipa-se ao interlocutor quanto ao sentido que as palavras produzem. Nesta entrevista o sujeito-aluno se posicionou, pensando no efeito de sentido que suas respostas produziram em seu interlocutor, no caso, a professora. Ao responderem um questionário sobre a disciplina de língua inglesa para a professora desta disciplina, os mesmos não poderiam apresentar uma postura de indiferença ou aversão por este idioma.

4. As análises

Percebemos que os entrevistados se valeram de palavras e expressões que enalteciam e os aproximavam da LI.

Posicionaram-se de tal forma que o professor ou outrem que viesse a ler tais respostas, mesmo sendo anônimas, não vislumbrasse a situação de passividade em que se encontram frente a este idioma.

Nas colocações dos entrevistados percebe-se também a falta de familiaridade com a Língua Portuguesa, enquanto língua institucionalizada. Uma relação de contato/conflito que se reflete nos estudos em Língua Inglesa: a língua do outro.

O uso de colocações que não condizem com a postura desses sujeitos-alunos em sala de aula diante dos estudos em língua inglesa produzem efeitos oriundos de concepções ideológicas conflitantes no contexto escolar.

Referências

CAVALLARI, J. S. (IM) possibilidades diante da língua do outro. CORACINI, Maria José R. F. (org.) In: **Identidades silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a**

exclusão (identidade mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CAVALLARI, J. S. e UYENO, E. Y. - **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6 Ed. Campinas: Pontes Editora, 2010.

PAYER, M. O. **Memória da Língua** – imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

O DISCURSO PRESCRITO E O DISCURSO REALIZADO: SIMAVE

Luciana Andrade Ramos*

Resumo:

O projeto de pesquisa em fase inicial tem como objetivo geral investigar o paradoxo das Escolas Públicas. Com a proposta de conhecer, compreender e implantar uma política pública de educação eficaz que atenda as escolas públicas do Estado de Minas Gerais em relação à qualidade na Educação Básica, a SEE-MG cria um sistema integrado de avaliação pública: O Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE). A prática discursiva utilizada pelo Governo de Minas, através dos resultados do SIMAVE, promove a Educação Pública do Estado mineiro, como a de melhor qualidade do país. Em contrapartida, esses mesmos resultados, pela ótica do discurso praticado pelos profissionais da educação não são garantidores de qualidade de ensino. Através de aportes teóricos de análises de discurso, o projeto pretende responder ao seguinte questionamento: O discurso político praticado pelo poder público em relação à qualidade da educação nas escolas públicas interfere na prática pedagógica do professor de educação básica e pode comprometer a eficiência e qualidade do ensino? Estabelecer as formações discursivas que fundamentam o SIMAVE em relação à qualidade de ensino será relevante para a comunidade acadêmica, que através dos apontamentos de tais formações, poderá realizar estudos pontuais que estabeleçam o empoderamento do discurso político na educação pública.

Palavras-chave: SIMAVE; qualidade da educação; avaliação.

Abstract:

The research project at an early stage, has the general objective to investigate the paradox of Public Schools. With the proposal to know, understand and implement a public policy of effective education that meets between discourse and the functioning of this discourse in the evaluation practices proposed by the government of Minas Gerais in relation to the quality of Basic Education needs of public schools state, the SEE-MG creates an integrated system of public evaluation: The Mining System of Public Assessment (SIMAVE). The discursive practice used by the State Government, through the results of SIMAVE, promotes public education Miner State as the best quality in the country. In contrast, these same results, from the perspective of discourse practiced by the teachers are not guarantors of educational quality. Through theoretical

* Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí. Contato: lucianaandradecc@gmail.com.

contributions of discourse analysis, the project aims to answer the following question: Political discourse practiced by the government regarding the quality of education in public schools interferes with the teaching practice of teacher of basic education and can compromise the efficiency and quality of education? Establish the discursive formations that underlie the SIMAVE regarding the quality of education will be relevant to the academic community, that through the notes of such formations, you can perform specific studies to establish the empowerment of political discourse in public education.

Keywords: SIMAVE; quality education; assessment.

Introdução

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar o paradoxo entre o discurso e o funcionamento deste discurso nas práticas avaliativas, propostas pelo poder público do Estado de Minas Gerais em relação à qualidade na Educação Básica das Escolas Públicas.

Com a proposta de conhecer, compreender e implantar uma política pública de educação eficaz que atenda as necessidades das escolas públicas do Estado, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) cria um sistema integrado de avaliação pública: O Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE). A prática discursiva utilizada pelo Governo de Minas, através dos resultados do SIMAVE, promove a Educação Pública do Estado mineiro, como a de melhor qualidade do país. Em contrapartida, esses mesmos resultados, pela ótica do discurso dos profissionais da educação não são garantidores de qualidade de ensino.

É relevante dizer que o discurso do poder público e dos profissionais da educação aqui será deslocado de mensagem enviada aos destinatários, no caso, aos cidadãos do Estado de Minas Gerais, com intuito de comunicação. O discurso, efeito de sentido entre locutores, será tomado aqui pela Análise do Discurso.

Segundo Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 15), “efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de certas circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas”.

Através de aportes teóricos da análise de discurso, a pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos: O discurso político praticado pelo poder público em relação à qualidade da educação nas escolas públicas interfere na prática pedagógica do professor de educação básica e pode comprometer a eficiência e qualidade do ensino?

A tensão entre os significados de interpretação realizados pelos profissionais da educação e o poder público em relação ao SIMAVE se dá por, historicamente, haver essa relação de condições de produção no sentido lato, desfavorável aos subordinados no processo educacional? As condições de produções desses discursos são responsáveis pela credibilidade do discurso realizado?

Estabelecer as formações discursivas que fundamentam o SIMAVE em relação à qualidade de ensino será relevante para a comunidade acadêmica, que através dos apontamentos de tais formações, poderá realizar estudos pontuais que estabeleçam o empoderamento do discurso político na educação pública.

Entender a relação discursiva entre o Governo do Estado de Minas Gerais e os profissionais da educação deverá trazer subsídios para ações que possam auxiliar a mediação entre os sujeitos aqui determinados para a fundamentação de práticas educacionais que convirjam em prol da qualidade da educação pública.

1. SIMAVE

Seguindo a tendência que se instaura no país a partir da década de 90, em que o Estado toma para si o papel de avaliador e regulador dos Sistemas de Ensino, a SEE-MG, com a proposta de conhecer, compreender e implantar uma política pública de educação eficaz que atenda as necessidades das escolas públicas do Estado, cria um sistema integrado de avaliação da educação: SIMAVE, criado em 2000, aperfeiçoado e ampliado a partir de 2003, compreende um sistema de avaliações anuais realizadas nas redes públicas, Estadual e Municipal. O SIMAVE é composto por três programas, a saber:

- PROALFA – Programa de Avaliação da alfabetização iniciado em 2005, avalia os alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública. Através de análises dos resultados indica intervenções que auxiliarão na correção dos problemas encontrados no processo de avaliação.
- O PROEB – Programa de avaliação da Rede Pública de Educação Básica tem como objeto a avaliação das habilidades e competências desenvolvidas em língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática. Realizado desde 2000, o PROEB avalia alunos que se encontram no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e tem a escola como foco da análise dos resultados.

- PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar fornece, através de sistema informatizado de geração de provas e relatórios de desempenho de turmas, dados que utilizados enquanto diagnósticos subsidiam ações pedagógicas interventoras.

O SIMAVE, avaliação em larga escala, com o objetivo de medir o desempenho dos alunos da rede pública em habilidades estabelecidas e consideradas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em cada disciplina, aplica anualmente testes padronizados com questões de características próprias, através de seus coordenadores, orienta os professores a conectar esta avaliação á avaliação realizada em sala de aula, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois, ambas possuem o mesmo currículo. A avaliação do SIMAVE deve ser uma fonte complementar de informações diagnósticas.

O SIMAVE conta com uma matriz de referência e matriz curricular. A primeira, através de um conjunto de descritores, avalia o conteúdo programático em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para compor a matriz. A segunda apresenta os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), desenvolvidos pela SEE-MG com a participação de especialistas de ensino. O CBC determina as diretrizes de ensino, obrigatórios para todos os alunos.

Através de Acordo de Resultados, estabelece metas que beneficiam financeiramente os profissionais da educação da rede pública Estadual. O Acordo de Resultados, amparado pela Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, através de contrato realizado entre dirigentes do Poder Executivo e as autoridades com poder hierárquico ou de supervisão, com objetivo de medir o desempenho dos órgãos e entidades da Administração Pública, celebrado em duas etapas.

Na primeira etapa é pactuada a estratégia do Governo definida no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado, desdobrada no Plano Plurianual de Ação Governamental, com foco nos resultados a serem perseguidos por cada sistema operacional. Na segunda, etapa é pactuado o desdobramento da estratégia de Governo em um conjunto de ações e indicadores representativos do papel de cada um das equipes de trabalho do governo dos órgãos e entidades da Administração Pública no alcance da estratégia de Governo (MINAS, 2008, p. 1).

O Acordo de Resultados firmado com a SEE estabelece metas e compromissos pactuados a partir da assinatura de um termo, que passa anualmente por

reformulações para garantia de reformulações didáticas, com o objetivo da elevação da qualidade de ensino. As condições para o recebimento do Prêmio de Produtividade Capítulo IV – Seção I do Decreto 44.873, de 14 de agosto de 2008, serão tratadas no capítulo I do projeto de pesquisa.

De um lado o governo de Minas com o projeto do SIMAVE, defendendo e propagando o compromisso com a educação mineira e a qualidade desta educação. Contrariamente, os profissionais da educação do Estado de Minas Gerais que, através do sindicato da classe pleiteiam a preconização da “verdadeira realidade da educação no Estado”.

Desde que o modelo do choque de gestão foi feito no Estado, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) acompanhou as políticas públicas da educação (ou a sua ausência), os programas de governo e os indicadores de qualidade. Estudos feitos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), relatórios do Tribunal de Contas do Estado, e mesmo as publicações oficiais do governo denunciam uma realidade diferente das peças publicitárias veiculadas no Estado. Há anos, o Sindicato denuncia as precárias condições de trabalho do professor e dos educadores em Minas Gerais, a falta de estrutura física das escolas, a falta de vagas na educação básica, a destruição da profissão docente no Estado. Em 2014, o comportamento da entidade não foi diferente. Apresentou a pauta de reivindicações com demandas relacionadas à educação de qualidade, acesso e permanência na escola (CERQUEIRA, [20--?], p. 1).

Posto isso, faz-se necessário a discussão voltada para os paradoxos dos discursos praticados pelo poder público do governo mineiro em relação ao qualitativo da educação pública e o discurso dos profissionais da educação, que desde 2008 reivindicam melhorias, dentre elas a permanência e qualidade de educação.

Contudo, vale à pena sinalizar que não se pode confundir exames e avaliação com instrumentos dos exames ou da avaliação. Exames ou avaliação compõem modos de ser, ao passo que os instrumentos são recursos. Assim, um teste, seja ele de perguntas abertas ou fechadas, por si, nada mais é do que um instrumento de coleta de dados para o exame ou para a avaliação. O que muda é o “para quê” ele é utilizado: para examinar ou para avaliar? Se for utilizado para examinar, ele terá um uso classificatório e seletivo; porém, se for utilizado para avaliar, terá um uso diagnóstico e inclusivo. Então, a questão não é o instrumento, em si, mas sim a filosofia com a qual esse instrumento é utilizado (LUCKESI, 2000, p. 10).

Nesta perspectiva é fundamental estabelecer o propósito da avaliação que tem o poder público do Estado de Minas que em sua estrutura avaliativa proposta pelo SIMAVE que compreende a avaliação como instrumento diagnóstico e inclusivo, ou

como instituição que se utiliza dos resultados desta avaliação para a prática de um discurso que promove a Educação Pública do Estado de Minas Gerais como a de melhor qualidade do país tornando sua avaliação instrumento de coletas de dados classificatório e seletivo.

2. Pressupostos teóricos-metodológicos

Para alcançar o objetivo proposto, será realizada a coleta e análise de documentos referentes ao processo que se instaura no país pela busca de equidade na educação à partir da década de 90, incluindo a política de Gestão de Choque do Governo Mineiro que culminou com o Acordo de Resultados, especificamente relativos à educação. Tal coleta será realizada por meio de consultas ao Portal do Governo do estado de Minas Gerais via *internet* e de livros de autores que discutem a relevância da avaliação e do processo avaliativo, entre outros.

Avaliações são instrumentos imprescindíveis à verificação de aprendizagem do aluno e instrumento valioso no fornecimento de subsídios ao trabalho docente. Para Benvenuti (2002), a avaliação deve contribuir no processo de construção de caráter, consciência e cidadania, comprometida com a escola e com o aluno para que este compreenda e transforme o mundo por meio da produção de conhecimentos.

O levantamento e o estudo dos resultados da avaliação do SIMAVE, referentes ao ano de 2014 será o corpus do projeto com enfoque no objeto de estudo, o PROEB, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de português, através de portais eletrônicos da SEE-MG, *site* do SIMAVE, *site* do CaED e Secretarias de Planejamento do Governo de Minas Gerais.

O PROEB teve início em 2002 com avaliações nas disciplinas de português e matemática. O PROALFA iniciou-se em 2008 avaliando os alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental na disciplina de português. Os alunos que foram avaliados em 2008, no 3º ano do Ensino Fundamental serão os alunos que serão avaliados em 2014 no 9º ano do Ensino Médio e terão passado por todos os processos avaliativos e estarão finalizando o primeiro ciclo avaliativo. Elegemos esses alunos como objeto de estudo por acreditarmos que os alunos passam por processo de construção de conhecimento e sendo este um processo contínuo e dinâmico como o processo avaliativo e por essa nossa crença estar justaposta com a proposta curricular do governo do Estado de Minas Gerais conforme nos coloca Pinto ([2012?] *apud* SOUTO; SOUSA, 2012):

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede Estadual de ensino de Minas um sistema de alto desempenho (p. 1).

Acreditamos ter uma amostragem que nos permitirá comprovar, ou não, a melhoria de qualidade do ensino em 6 anos e confrontar esses resultados com o discurso praticado pelo governo em relação à proposta do SIMAVE.

Será realizada, também, coleta e análise de discursos proferidos pelo Governo de Minas Gerais em relação à qualidade de ensino proposta e realizada pelo Estado. Para tanto, utilizaremos as teorias, formulações e análises de autores que discutem as políticas educacionais e acreditam que as mesmas não são descoladas das pessoas e é necessária a conexão entre políticas educacionais e política social.

Com a premissa de articular os discursos governamentais e dos docentes acerca deste processo pelo viés da linguagem, este projeto busca respaldo nos trabalhos da autora Orlandi que trata o discurso como objeto histórico-social no qual linguagem (transformadora) e sociedade se constituem mutuamente, são indissolúveis.

Buscaremos analisar a formação discursiva do Governo de Minas Gerais baseados nos princípios discursivos que revelam o discurso como uma dispersão do texto e o texto como uma dispersão do sujeito tornando o discurso uma dispersão dupla entre texto e sujeito. O sujeito atravessa posições diferentes no texto e essas diferentes posições correspondem às formações discursivas diversas (ORLANDI, 2000). Que princípios discursivos são esses praticados pelo governo que nos remetem à relação entre texto, sujeito e formação discursiva que Orlandi (2000) observa e afirma que o sentido do discurso é determinado pelas posições ideológicas do processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Aprofundaremos a discussão dos discursos praticados pelo governo marcados pelas posições ideológicas do poder realizando análises do sujeito e sua formação discursiva, o sujeito autor e a função enunciativa, questões de polifonia e polissemia, entre outros conceitos relevantes para a análise do discurso.

Pêcheux (2012) estabelece a relação entre o simbólico e o político como mecanismos discursivos no processo de significação em sua análise de discurso. Os efeitos dos sentidos do discurso são produzidos pela história e pela memória e ideologia.

Por fim a análise e confronto do discurso realizado pelos profissionais da educação em relação ao SIMAVE à qualidade de ensino. Tais discursos serão coletados via *internet*, através de sindicatos de educadores e/ou entrevistas e formulários.

Referências

BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a revista do curso**, Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste/SC, ano 1, n. 1, p. 47-51, jan. 2002.

CERQUEIRA, B. **Querem calar os educadores mineiros**, [20--?]. Disponível em:

<<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=7&LISTA=detalhe&ID=6800>>. Acesso em: 20 maio 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: compreensão e prática, 2000. Disponível em:

<http://www.luckesi.com.br/textos/avaliacao_da_aprendizagem_compreensao_e_pratica.doc>. Acesso em 16 abr. 2015.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008**. Regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências, 2008. Disponível em: <<http://www.uemg.br/downloads/Decreto%2044873.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Passando a limpo)

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: Michael Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 3.ed. Campinas/SP: Pontes, 2012.

SOUTO, A. M. S.; SOUZA, V. **Proposta curricular de língua portuguesa do ensino fundamental – 6º a 9º ano**, 2012. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BF05F7EE3-1E11-4756-BCBC-187A12923C4E%7D_proposta-curricular_lingua-portuguesa_ef.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

A FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: A FORMA-SUJEITO E O EFEITO LEITOR-IDEAL

Amilton Flávio Coleta Leal*

Ana Luiza Artiaga R. da Motta**

Resumo:

Esta pesquisa filia-se à teoria da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, em que tomamos como objeto de estudo a formulação da proposta de redação do Exame Nacional/ENEM 2013. Entendemos que o sistema proposto pelo Estado se circunscreve numa política de avaliação em larga escala que vai além da certificação do Ensino Médio e possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Propomos, assim, discutir o conceito de língua a partir das políticas do Exame Nacional e refletir sobre os direcionamentos das políticas de Estado em relação ao cenário escolar.

Palavras-chave: Enem; análise de discurso; política de avaliação.

Abstract:

This research is affiliated to theory of discourse analysis of Michel Pêcheux, in France, and Eni Orlandi, in Brazil, in which we take as the object of study the wording of the proposed formulation of National Examination/ ENEM 2013. We understand that the system proposed by state is confined in a large-scale assessment policy that goes beyond the certification of high school and the possibility of access to higher education. I therefore propose to discuss the concept of language from the National Examination policies and reflect on the directions of the state policy in relation to school scenery.

Keywords: Enem; discourse analysis; assessment policy.

* Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Professor da rede Estadual e Municipal de ensino da Educação Básica. Contato: amiltonflavio@hotmail.com.

** Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas – UNICAMP. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT. Contato: analuizart@unemat.br.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio, a cada edição, vem conquistando maior espaço nas políticas de avaliação do país. A repercussão e legitimidade da prova ocorreram, portanto, ao longo das sucessivas edições e, atualmente, ocupa a centralidade das discussões no cenário educacional, seja do ensino médio e/ou da educação superior. A escolha do estudo sobre o discurso das políticas de língua, a partir do ENEM, se deve a um conjunto de fatores, dentre estes, o de perceber os efeitos de sentido produzidos por um “ideal de escrita”, paralelamente, ao imaginário de “aluno-ideal” no processo avaliativo. Dessa forma, dada a importância desse Programa para a nação, propomos pelas análises, refletir sobre a política nacional de língua escrita posta nas proposições do Exame Nacional, que abre espaço para pensarmos a constitutividade do sujeito institucionalizado pelas normas de escrita do Estado, o que possibilita a abertura de questões sobre o perfil de aluno “ideal” e/ou a projeção imaginária da forma-sujeito para a escrita da redação na prova do ENEM.

Ao tomarmos o ENEM como objeto de pesquisa, nos comprometemos com um fato de linguagem que nos dá pistas da “severa” disputa por acesso ao Ensino Superior, pois o processo avaliativo do ENEM provoca efeitos de sentido nas discussões sobre a qualidade do ensino no país, sobretudo no que diz respeito à forma como são selecionados os candidatos para o Ensino Superior, o que produz gestos de interpretação que repercutem na maneira como está “posto” a distribuição de vagas nas universidades públicas e/ou privadas. Dessa forma, ao considerarmos o ENEM como uma avaliação em larga escala, há que se pensar que os sujeitos-participantes estão inscritos nas mais diversas condições de produção, o que produz como efeito da avaliação a aprovação de uns e a exclusão de muitos.

1. Breve histórico do ENEM

Em 1998, o ENEM, em sua primeira edição, contou com um número de 157,2 mil inscritos e, após três anos, em sua 4^a edição, alcançou um número expressivo de 1,6 milhão de inscritos. Em 2005, obteve a marca histórica de 3 milhões de inscritos e em 2006 estabeleceu novo recorde com 3,7 milhões de participantes. Nas últimas edições (2012-2013) o Exame ultrapassou a marca expressiva de inscritos desde a primeira edição, em 1998. Em 2012, contabilizou-se mais de 7 milhões de inscritos e

em sua 16^a edição (2013), contabilizou-se um número recorde de 9,5 milhões de inscritos.

A nosso ver, os registros numéricos dão visibilidade à maneira como se deu a mobilização, crescimento e repercussão do Exame, bem como a aceitação do Exame, por Universidades do país, como forma de seleção de candidatos ao ensino superior. Desse modo, entendemos que a possibilidade do candidato ingressar no ensino superior significa a legitimação do incentivo aos candidatos para inscreverem-se para a prova.

Como se sabe, o ENEM é um processo de seleção, que funciona como uma maneira que institui o acesso à Universidade. O Exame deixou de ser conhecido pelo caráter, eminentemente avaliativo do ensino médio, e passou a funcionar como referência de processo seletivo para ingresso no ensino superior, garantindo a ele o estatuto de modelo avaliativo. Nessa linhagem, observa-se que o acesso ao ensino superior, via ENEM, depende da base constitutiva do ensino médio.

2. A formulação da proposta de redação do ENEM

A Redação no ENEM é uma avaliação de competências e tem por finalidade avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto. Avalia-se até que ponto o sujeito-aluno-participante demonstra capacidade de fazer leituras críticas da realidade e em que medida consegue propor intervenções na realidade social. Considerando as relações de sentido que permeiam o discurso, apresentamos a formulação da proposta de redação, descrita na primeira página da prova do ENEM (2013), que diz:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa [...], apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (Proposta de Redação/Caderno Cinza, 2^o dia de prova, p. 01).

A partir do que é formulado no comando da proposta de redação, observa-se uma relação com a exterioridade, assim como as condições de produção que perpassam o discurso do MEC. Nota-se que a formulação da proposta de redação aponta para o ensino de Língua Portuguesa no contexto da sala de aula, uma vez que

corroborar para detectar em que nível está o egresso do ensino médio em termos de produção textual e conhecimento de língua.

Orlandi (2012) diz que o simbólico, a história e a ideologia é que tornam possível a interpelação do indivíduo em sujeito. Dessa maneira, não se pode pensar o sentido e o sujeito sem pensar a ideologia, da mesma forma que não é possível pensar a ideologia, em termos discursivos, sem pensar a linguagem. Para a autora, a forma-sujeito é resultado da interpelação pela ideologia. É uma forma-sujeito histórica com sua materialidade. A partir do que afirma Orlandi (*op.cit*) compreendemos que a ideologia é constitutiva do discurso e todo discurso é atravessado ideologicamente; e isso nos faz entender que o discurso do ENEM é, portanto, um discurso ideológico, em que o Estado faz atravessar uma posição de regulador político.

Como se sabe, a ideologia produz o efeito de evidência na língua. Dessa forma, considerando a relação língua-discurso-ideologia (ORLANDI, 2012), pensamos na posição sujeito-aluno diante dos sentidos inscritos no enunciado da proposta de redação, sobretudo, na maneira que o sujeito-aluno interpreta a proposição do MEC (Estado), no que diz respeito à política de escrita que perpassa a política avaliativa do ENEM.

Na proposta de redação está imerso a formação imaginária de um sujeito-aluno projetado imaginariamente como “ideal”, que saiba trabalhar com a língua e saiba, sobretudo, elaborar/redigir um texto na modalidade dissertativo-argumentativo. Dessa forma, observa-se que as políticas de língua são o lugar da regularidade, e o ENEM, nesse contexto, funciona como um mecanismo que enquadra a posição-sujeito-aluno em tal regularidade da língua. Isso nos permite, ainda, observar que há um enfrentamento entre a Lei e a realidade, o que nos dá pistas de que trabalhar com a proposição de escrita para a redação, pode-se notar um mecanismo que faz funcionar a regularidade, isto é, o enquadramento do participante do ENEM em uma formação imaginária de sujeito-aluno, que faz circular o discurso do Estado “engessado” na literalidade de sentido.

Compreendemos que a proposta de redação orienta os candidatos a redigirem um texto dissertativo-argumentativo com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação escolar, “selecionando, organizando, e relacionando, coerentemente, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista”. Percebe-se que o texto está sendo tomado não como produto do conhecimento do sujeito-aluno, mas como resultado de uma prática letrada que considera a atividade escrita como uma interlocução. Isso nos faz refletir sobre a

concepção de língua (escrita) praticada na sala de aula, sobretudo no papel dos professores enquanto mediadores de tal processo.

Nesse sentido, tendo em vista o que é solicitado na proposta de redação, entende-se que para escrever precisa-se, sempre, de outros textos (motivadores/suportes), que serão tomados pelo sujeito-escritor para reforçar seu ponto de vista, para rebater o que fora dito ou até mesmo para propor algo novo em relação ao tema/assunto abordado na proposta de redação. Tudo isso nos permite refletir sobre a intertextualidade, uma relação necessária e pertinente no ambiente de sala de aula. Dessa forma, compreendemos a prática de produção textual nos conduz a pensar que não há textos puros e/ou originais, uma vez que estes são sempre permeados por outros dizeres, por outros textos, ou seja, os efeitos de sentido e as relações com a exterioridade fazem-se presentes no funcionamento e na prática da escrita.

Na perspectiva da Análise de Discurso, pensar a escrita significa pensar nos dizeres que a constituem e que aparecem carregados de uma historicidade constitutiva, na qual, o sujeito, capturado, ideologicamente, apropria-se da língua para significar. O sujeito, em situação de avaliação, precisa estabelecer redes de sentidos para historicizar sua escrita, isto é, produzir sentidos. Em contrapartida, no discurso, há o atravessamento ideológico do Estado, que diz de uma forma e não de outra. Dessa maneira, pelo comando da proposta de redação, que diz para “redigir um texto do tipo dissertativo-argumentativo, na norma culta da Língua Portuguesa”, nota-se que há uma injunção a obedecer prontamente às ordens do porta-voz (Estado) para proceder à escrita do texto, que não dá lugar para o sujeito-aluno historicizar sua prática de escrita. Isso nos permite dizer que o enunciado/comando da proposta de redação está inscrito num discurso pedagógico, que diz sobre o como proceder à escrita da redação, e inscrito numa posição idealista, projetando, assim, uma posição-sujeito-aluno para a prova.

Como se sabe, a escrita demanda leitura e a leitura, por sua vez, implica a interpretação. A interpretação é uma injunção e, face a qualquer objeto simbólico o sujeito se encontra na necessidade de “dar/atribuir” sentidos. No entanto, as práticas de leitura na sociedade sofrem coerções, a destacar a instituição Escola, principal reguladora das ordens ditas pelo Estado. Orlandi (2012, p. 58) dirá que “as condições de interpretação não são iguais para todos, pois o conhecimento é distribuído de forma desigual”. De acordo com o que afirma a autora, entendemos que há mecanismos de regulação, pelo Estado, na prova do ENEM, que regula e/ou direciona

a posição sujeito-aluno na escrita do texto que, para constituir-se como autor, inscreve-se na ordem do já-dito, do já-estabelecido.

No discurso da proposta de redação observa-se que o sujeito-aluno está inscrito numa formação discursiva imaginária, que permeia a política escrita da prova. Na perspectiva da Análise de Discurso, a formação discursiva é o lugar de articulação entre língua e discurso, que regula o que pode e deve ser dito. Courtine (1984) afirma que os sentidos são regulados de acordo com determinada formação discursiva. Nesse sentido, compreendemos que a formação discursiva que sustenta a política avaliativa do ENEM diz respeito às competências e habilidades do sujeito-aluno; produto de um saber autorizado, transmitido na/pela escola que, ao escrever a redação, inscreve-se numa formação ideológica do Estado, isto é daquilo que serve de base em seu processo formativo.

A formação imaginária que permeia o sujeito-aluno, no ENEM, se dá pela posição-sujeito no discurso. Há um imaginário de sujeito para a escrita da redação; projetado, imaginariamente, como ideal na política de língua do Exame. Pêcheux (1995), pensando a relação das formações discursivas com as ideologias, propõe o conceito de formação imaginária. O autor a define como mecanismo de funcionamento discursivo, que diz respeito às imagens resultantes das projeções dos sujeitos. Nessa linhagem, a formação discursiva no Exame Nacional enquadra o sujeito-aluno às relações institucionais do Estado. Um dizer limitado, que regula o sujeito a posicionar-se conforme o que lhe é autorizado, via formulação da proposta de redação.

O sujeito se significa pela escrita e por ela se constitui na relação com o social. Parafraseando Orlandi (2001), dizemos que o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual, mas na relação com o social, com o simbólico. Desse modo, na perspectiva discursiva, o sentido de uma palavra e/ou expressão não está nele mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, dada as condições de produção dos sujeitos que as empregam.

Nunes (1994), ao discorrer sobre a leitura numa perspectiva discursiva, afirma que sua prática envolve tanto o sujeito da leitura como as condições sócio-históricas em que ele se inscreve. Compreendemos, assim como Nunes (*op.cit*), que a leitura é uma prática ao mesmo tempo individual e social. É individual, porque nela se manifestam particularidades do leitor; características intelectuais, memória e história. É social porque está sujeita a convenções linguísticas, ao contexto social, à

exterioridade, à política. Portanto, é a partir dessas relações que a posição-sujeito (aluno) se significa e se marca no processo da escrita da redação no ENEM.

Discursivamente, sabe-se que a prática de leitura, assim como a de escrita, implica a interpretação. No entanto, tais práticas sofrem coerções e são reguladas por mecanismos do Estado. Em um contexto amplo isso nos faz pensar nas bases da educação no país, em que a Escola é o espaço legítimo e autorizado na/para a produção do conhecimento. No entanto, a desigualdade na distribuição desse conhecimento, em um contexto imediato, remete-nos aos mecanismos de regulação na prova do ENEM, que direcionam a posição sujeito-aluno a pensar politicamente, como o Estado, e isso restringe a possibilidade de argumentação do sujeito-aluno em sua produção textual. Assim, o Estado, ao controlar a prática de escrita no Exame Nacional, administra os saberes sobre o sujeito-aluno, de modo a projetar-lhe um perfil ‘ideal’, condicionando-o a ser “passivo” politicamente.

Desse modo, a projeção imaginária do “sujeito ideal”, no discurso do ENEM, legitima uma linearidade na produção da escrita (redação). Contudo, Orlandi (1988, p. 113) diz que “a unidade do texto não é plana, nem simétrica, mas fuga”. A partir da afirmação da referida autora compreendemos que um dos aspectos importantes na produção da escrita é a noção de incompletude, entendida como constitutiva na produção de sentidos. Ou seja, um texto nunca estará “fechado”, uma vez que a ele pode ser acrescido diferentes pontos de vista, assim como a multiplicidade dos efeitos de sentido.

Posto isso, o comando da proposta de redação, a nosso ver, ritualiza sobre a maneira como o sujeito-aluno procederá à escrita do texto. Esse direcionamento é, para nós, efeito de um processo ideológico, na qual o Estado posiciona como mantenedor de uma prática reguladora. Para tanto, consideramos, na perspectiva da Análise de Discurso, que a escrita é um trabalho discursivo, na qual o sujeito inscreve-se na língua para produzir sentidos.

3. Considerações Finais

O que chamaremos aqui de considerações finais será apenas uma provocação que suscitará reflexões e problematizações outras acerca da proposição desta escrita. Pôr um fim à problemática sugerida inicialmente é o mesmo que desconsiderar o princípio da escrita para a teoria da Análise de Discurso, com sua múltipla possibilidade de sentidos, sujeita a outros dizeres e interpretações. No entanto, diante

do exposto é possível afirmar que a educação no Brasil, bem como o ensino da língua escrita não pode ser pensada separadamente das políticas que regem o currículo do ensino médio e as políticas que permeiam o Exame Nacional. Pensar em escrita é ao mesmo tempo considerar o contexto, o sujeito e a situação.

Nosso objetivo ao fazer esse estudo, foi o de compreender a posição sujeito-aluno no enfrentamento da formulação da proposta de redação do Exame Nacional. Refletir sobre essa questão nos levou a pensar sobre as condições de produção do sujeito inscrito na prova. Foi possível compreendermos que a formulação da proposta de redação e os critérios de avaliação para a escrita constituem um fato discursivo que produz efeitos de sentidos, ou seja, produz-se certo modo de compreender a relação com a língua escrita e a projeção imaginária de um sujeito do saber ‘sobre’ a língua que o constitui.

Dessa forma, a formulação da proposta de redação nos fez olhar para o sujeito participante do ENEM, inscrito num lugar da “objetividade da língua”, que para Aurox (1992) é a condição de possibilidade de saber linguístico, um processo de objetivação da linguagem. O autor (*op.cit*) afirma que o domínio da escrita dá lugar à constituição de técnicas que permitem obter um resultado desejado, dando lugar à formação de competências específicas. Assim, no discurso da proposição da redação observamos os efeitos de sentidos do imaginário de escrita, paralelamente, relacionado à projeção imaginária de um sujeito-aluno ideal. Percebemos que há um embate entre o imaginário de real *versus* ideal, que nos fez olhar para a relação da língua com o imaginário de sujeito inscrita na unidade de um “ideal” de aluno ao final de um ciclo. Assim, o participante do ENEM, em sua posição sujeito-escritor, circula por um imaginário de escrita legitimado pelo Estado e solicitado na proposta de redação, conforme analisamos acima.

Pode-se dizer, ao final deste trabalho, que entendemos o discurso caracterizado pela incompletude e pelo movimento dos sentidos e dos sujeitos. Dessa forma, toda língua é afetada por uma divisão, inscrita na própria ordem da língua (ORLANDI). Dessa forma, o modo heterogêneo de constituição da escrita pela via da relação sujeito/linguagem, permite-nos dizer, do ponto de vista discursivo, que não podemos considerar a homogeneidade de um texto escrito, dada as condições de produção das posições-sujeito, assim como os efeitos de sentido que circulam em seu funcionamento.

Referências

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Trad. de Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas, SP. Editora Cortez, 1998.

PÊCHEUX, M. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas (19): 7-24, julho de 1990.

LÍNGUA, DISCURSO, MÍDIA - O CASO “PORTUGUESINHO”¹

Milene Maciel Carlos Leite*

Resumo:

O presente estudo busca compreender a constituição de sentidos para a língua falada no Brasil, o Brasil e o brasileiro, na mídia. Utilizamos como aporte teórico e metodológico a Análise do Discurso baseada nos trabalhos de Pêcheux e Orlandi. Consideramos como corpus discursivo um vídeo da campanha publicitária “portuguesiño” (em português, portuguesinho), à disposição no canal Youtube. Em circulação na mídia televisiva, em países hispanoamericanos, no ano de 2013, o vídeo simula o uso do “portuguesinho” (designação empregada na campanha para nomear a língua falada no Brasil) em situações imaginadas em tempo de copa do mundo no Brasil (copa de 2014). As análises nos mostram que a campanha reproduz, sob o efeito cômico, um imaginário de língua sobre a qual se fala (a língua do brasileiro); com o pretexto de dizer sobre a língua, a propaganda diz sobre o Brasil e o brasileiro, (re) construindo sentidos que funcionam, discursivamente, como estereótipos.

Palavras-chave: análise do discurso; língua; sujeito; sentidos; mídia.

Abstract:

This study aims to reflect on the meaning formation process for the spoken language in Brazil, Brazil itself and the Brazilian, on media. As the main theoretical and methodological approach, we employed the Discourse Analysis based on Pêcheux (1997 [1975], 1997a [1969]) in France, and subsequently developed by Orlandi (2006, 2001, 2001a) and other researchers in Brazil. We selected five videos of the advertising campaign entitled "portuguesiño" (in Portuguese, little Portuguese) available on the Youtube channel as our discourse corpus. These videos were primarily created to be aired on television media of Spanish American countries in 2013 and they simulate the use of "portuguesinho" (designation used in the campaign to name the language spoken in Brazil) in imagined situations during the 2014 World Cup in Brazil. Analyses show us that the campaign plays, under the comic effect, a language imaginary about the spoken language (in this case, the Brazilian language); the advertisement say about Brazil and the Brazilian, though aimed at saying about the language, by (re) building meanings that work, discursively, as stereotypes.

Keywords: discourse analysis; language; subject; meanings; media.

¹ Recorte de monografia de conclusão do curso de Especialização em Língua Portuguesa, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Prof^a Dr^a Silmara Dela-Silva.

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Contato: milenemcl@gmail.com.

Introdução

Este artigo se propõe a pensar discursivamente a visão do estrangeiro sobre a língua falada no Brasil (e sobre o brasileiro), partindo de um vídeo publicitário criado pela *Coca-Cola* e tomado, na presente pesquisa, como *corpus* analítico. O vídeo é parte de uma campanha publicitária, intitulada “portuguesinho”, criada a partir do mundial de futebol no Brasil, ocorrido no ano de 2014.

Mazière (2007) afirma que a Análise do Discurso “não separa o enunciado nem de sua estrutura lingüística, nem de suas condições de produção, nem de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação”. (MAZIÈRE, 2007, p. 13). Com tal proposição, a linguista demarca o lugar da Análise do Discurso enquanto teoria de interpretação; além disso, ressalta a necessidade de se considerar, além da estrutura lingüística, os sujeitos, o contexto imediato e sócio-histórico, ou seja, as condições de produção, ao se pensar qualquer materialidade discursiva. Deste modo, ao pensarmos uma campanha publicitária à luz da teoria discursiva aqui referida, consideramos necessariamente a influência do histórico e do social na produção de sentidos.

Esta forma de considerar a linguagem nos dá espaço a um trabalho que problematize a naturalização de sentidos, efeito do funcionamento da ideologia, ou seja, os sentidos que se querem óbvios, tanto em relação à língua nacional em questão quanto ao sujeito brasileiro, que vai se delineando, via imaginário, nas situações presentes no vídeo. Ideologia, segundo Pêcheux (2009 [1975]), não é entendida como máscara, mas como um mecanismo que afeta a todos e produz evidências.

O enunciado “Agora todos falamos ‘portuguesinho’” se repete, em alusão à língua falada no Brasil, país sede do mundial de futebol, com um direcionamento de sentido que aponta para o uso excessivo de diminutivos (‘inho’) pelos brasileiros. A grande questão que nos colocamos, no desenvolvimento deste trabalho, é: que efeitos de sentido se produzem no vídeo da campanha ao se denominar a língua deste modo?

Orlandi (2005) afirma:

A questão da língua que se fala, a necessidade de nomeá-la, é uma questão necessária e que se coloca impreterivelmente aos sujeitos de uma dada sociedade de uma dada nação. Porque a questão da língua que se fala toca os sujeitos em sua autonomia, em sua identidade, em sua autodeterminação. E assim é com a língua que falamos: falamos a língua portuguesa ou a língua brasileira? (ORLANDI, 2005, p.1)

A partir desta afirmação, que aporta também um questionamento, vemos que a discussão em torno da denominação da língua falada no Brasil (língua portuguesa ou língua brasileira?) não é questão neutra, deslocada de certa conjuntura sócio-histórica-ideológica que a determina; envolve os sujeitos falantes, em seus modos de se significar e de significar o mundo. No caso da língua falada no Brasil, é importante ressaltar a condição de país colonizado, cuja língua do colonizador (a língua portuguesa) foi imposta, de muitas maneiras, e se sobrepôs, gradativamente, às línguas faladas no país (indígenas e africanas). Diante disto, temos como hipótese que a língua, enquanto “portuguesinho”, (re)constrói, na campanha publicitária entendida como discurso, sentidos estereotipados para a língua falada no Brasil, o Brasil e o brasileiro; sob o pretexto de dizer sobre a língua, a campanha constrói sentidos para o país e para os sujeitos que usam a língua (sujeitos de e na linguagem).

Outra questão que se impõe a nós neste trabalho é analisar de que modo a instituição de sentidos para a língua falada no Brasil (e, em conjunto, o brasileiro) se constrói por um “efeito de comicidade” (COSTA, 2011, p. 89) produzido a partir do humor (instância do cômico); propomos como hipótese a este trabalho de pesquisa o funcionamento do humor não necessariamente como crítica social, mas como reprodução de estereótipos que se produzem em outros lugares (em processos discursivos anteriores).

1. O lugar do humor na perpetuação de estereótipos sob uma visada discursiva

A propaganda aqui considerada se autoriza a dizer sobre a língua, o Brasil e o brasileiro a partir de um lugar: o lugar do humor. A “brincadeira” abre espaço a determinados dizeres que não são possíveis quando se está “falando sério”. Se pensarmos o humor no senso comum, podemos defini-lo como um estado de espírito (bom humor/ mau humor); também como aquilo que produz o riso. Da posição que ocupamos, ou seja, a de pensar o funcionamento do humor no vídeo constitutivo de nosso *corpus*, do lugar da Análise do Discurso, buscamos pensar o humor em suas muitas possibilidades de produção de sentidos.

Teixeira (2005) ressalta um possível sentido para o humor, segundo o qual, pela contraposição à razão, serve como “instância privilegiada e exclusiva de verdade”

(TEIXEIRA, 2005, p. 51). Ou seja, como “não-sério”, o humor serviria à produção de verdades. As charges seriam um bom exemplo deste funcionamento, em que o “não-sério” permite determinados dizeres que não seriam possíveis em outros contextos. Costa (2011), em seu trabalho dedicado a pensar charges sobre educação, propõe a possibilidade de as charges, sob o efeito de comicidade produzido pelo humor (instância do cômico), funcionarem como gestos de resistência, abrindo possibilidades à construção de sentidos outros que não o hegemônico.

Interessa-nos, neste trabalho, pensar o funcionamento do humor no interior do discurso publicitário. Considerando nosso objeto de análise, propomos o funcionamento do humor como possibilidade de (re) construção de estereótipos sobre o Brasil, o brasileiro e a língua falada no país, sustentando-se sob efeitos de evidências de sentidos (o que não impede os furos, os deslizos constitutivos de sentidos outros). Compreendemos este efeito de naturalização de sentidos como resultado do funcionamento ideológico, enquanto processo que interpela indivíduos em sujeitos. Tal consideração está de acordo com o que afirma Orlandi (1998):

Ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. (ORLANDI, 1998, p. 48).

Em trabalho intitulado *A antiética da vantagem e do jeitinho brasileiro na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento do clichê no processo de constituição da brasilidade)*, Ferreira (2003) analisou discursivamente enunciados socialmente aceitos como representativos do modo brasileiro de ser; de tão repetidos, em tantos lugares distintos, tais dizeres se apresentam como óbvios, são “clichês”, como os define a autora, sendo estes enunciados que “circulam entre distintas camadas sociais, atravessam gerações, sendo repetidos pelos indivíduos e reforçando cada vez mais uma verdadeira injunção do dizer, a qual leva a uma certa homogeneização do discurso” (p. 72).

Segundo Ferreira (*ibidem*), o clichê comumente associa-se a léxicos como “lugar-comum, chavão, estereótipo...” (p. 70). Frequentemente, tais palavras são associadas à noção de banalidade, produzindo-se um efeito depreciativo. Barthes (1974 *apud* Ferreira, 2003, p. 70) afirma:

O estereótipo é a palavra repetida, fora de qualquer magia, de qualquer entusiasmo, como se a palavra que retorna fosse sempre milagrosamente adequada por razões diferentes, como se o imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação: palavra sem cerimônia, que pretende a consistência e ignora a sua própria insistência (BARTHES, 1974, p. 85, *apud* FERREIRA, 2003, p. 70).

Na reflexão em questão, percebemos a inferência a certo efeito estabelecido pela palavra estereótipo e as demais, do mesmo campo semântico; sem “magia” ou “entusiasmo”, é palavra banal, pretensamente consistente e constantemente insistente. Ferreira (2003), em continuidade, aponta a facilidade em se reconhecer um estereótipo ou clichê, pela fácil circulação entre as diversas camadas sociais.

A questão do diminutivo, tão fortemente marcada na propaganda aqui analisada, se marca na própria expressão insistentemente repetida, em tantos lugares, inclusive no título do trabalho acima referido: “jeitinho brasileiro”. São muitas as possibilidades de sentido que se abrem a partir do morfema, nesta expressão.

Do ponto de vista morfológico, a partícula “-inho” é definida, de modo geral, nas Gramáticas Normativas como morfema indicador de grau diminutivo. Em termos semânticos, ou seja, nos modos como o diminutivo produz sentidos nas muitas situações de fala, é possível afirmar que o morfema admite diversos valores (efeitos de sentidos), distintos daquele que indica dimensão física (tamanho maior ou menor). Lima (1998) diz que “em regra, os diminutivos encerram idéias de carinho; (...) Há também alguns que funcionam como pejorativos, como em ‘livreco’” (LIMA, 1998, p. 86).

A partir do escopo teórico da Análise do Discurso, os sujeitos são afetados pela história (exterioridade constitutiva); ademais, os sentidos se produzem dentro de determinados contextos (em âmbito mais restrito, o imediato; em mais amplo, o sócio-histórico e o ideológico). Para compreendermos os efeitos de sentidos possíveis para o uso de diminutivos no vídeo da campanha, necessariamente precisamos considerar tais condições.

No vídeo em questão, enquanto se fala “portuguesinho”, cenas cotidianas vão sendo transformadas, aliando um falar a práticas e costumes (de e por sujeitos) atribuídos, no caso, aos brasileiros. Sob o pretexto de dizer sobre a língua (marcada, na propaganda, por um uso excessivo de diminutivos), o vídeo diz sobre o sujeito brasileiro, (re) construindo sentidos estereotipados sobre o país e os que nele vivem

(malandragem, Carnaval, entre outros). Diz-se da língua para dizer dos sujeitos que enunciam. Tais questões serão melhor explicitadas na análise.

2. Uma análise possível

Com base nas questões que foram sendo levantadas ao longo deste trabalho, produzimos uma análise possível das materialidades constitutivas de nosso *corpus* [texto-imagem], construindo nosso gesto de leitura.

O vídeo é composto por um jingle de abertura (que consiste na repetição do enunciado “Todo mundo vai, vai vai...”) e uma narração que ocorre de forma concomitante com o movimento das cenas (palavras e imagens em relação, funcionando na ilusão de complementaridade de uma materialidade e outra – verbal e não verbal - e na pretensa – mas nunca alcançada – transparência da linguagem).

A seguir, reproduzimos a transcrição do áudio, aliada a uma descrição, e as cenas do vídeo. Ressaltamos, conforme Pêcheux (2012 [1983]) a necessidade de se trabalhar o corpus no batimento entre descrição e interpretação, que não exclui a presença do analista, sujeito também (assujeitado pela linguagem, pelo inconsciente e pelo ideológico).

Vídeo – Equador fala #portuguesinho.

Jingle: “Todo mundo vai, vai, vai”. O narrador diz “Mundial no Brasil é quase como jogar no Equador, porque todos sabemos falar ‘portuguesinho’. E quanto mais próximo está a ‘tri’ do mundial, é mais forte”. No instante em que a voz fala, imagens vão se alterando (até a imagem 5). Da imagem 6 em diante, o narrador se cala, e as personagens falam. O professor de economia (inferência possível pelas inscrições no quadro das palavras “inflação”, “recursos”, “oferta/ demanda”, além de gráficos) atende ao telefone, diz, em baixo tom, “Gol!”; em seguida, fala “Dia de ‘precinho’ pra todo mundo”, e sai da sala. Na cena seguinte, o rapaz, com o penteado do jogador de futebol Neymar, diz “Doutor, não sei o que está acontecendo comigo. Sinto-me ‘estrainho’”. O médico, com o penteado do jogador Ronaldinho, responde “Sim, isso está acontecendo com todo o ‘mundinho’”. “Tem cura?”, pergunta o paciente. Na próxima cena, um rapaz trajando roupa social joga futebol com outro, dentro do local de trabalho. Faz gol e comemora, cantarolando e dançando. Na última cena, a antena da TV está sendo consertada. A moça diz “À ‘direitinha!’”. A cena muda e o rapaz está de braços abertos, em referência ao monumento do Cristo redentor.



Buscamos, no trabalho de descrição e interpretação (PÊCHEUX, 2012 [1983]), marcas discursivas que apontem a construção de sentidos para o Brasil e o sujeito brasileiro, falante de “portuguesinho”. A proximidade com o evento da copa do mundo no Brasil, parte das circunstâncias enunciativas do discurso, abre possibilidade de efeitos de sentidos ao dizer “Todo mundo vai”, repetido no vídeo, sem que haja a necessidade de se perguntar “para onde?”. O mesmo ocorre com a expressão “todos falamos ‘portuguesinho’”. É para a universalidade que “todo mundo” e “todos” apontam, assim como a própria expressão “copa do mundo no Brasil”. O efeito que se sustenta é que não há possibilidade de estar fora, alheio ao grande evento esportivo.

Outra marca que ressalta a importância de se considerar o contexto sócio-histórico na construção dos sentidos é “Agora todos falamos ‘portuguesinho’”. O advérbio de tempo faz sentido ante a proximidade com o mundial no Brasil. A referência à língua se constrói do mesmo modo; sob estas condições, ‘portuguesinho’ aponta para a língua falada no Brasil, sustentando-se sobre um efeito de sentido possível em que o brasileiro, ao falar português, usa em excesso o diminutivo.

Ao sustentar este sentido, o de que o ‘portuguesinho’ ali referido é a língua falada no Brasil (com respaldo no humor), o vídeo constrói marcas de brasilidade, como comportamentais, de falares, costumes, entre outras, que podem ser reconhecidas por já terem sido construídas e sustentadas em outros lugares, em

outros processos discursivos, que funcionam, nesta materialidade significativa como um já-dito, via memória discursiva.

No vídeo, compreendemos que a construção de sentidos para o “portuguesinho” se sustenta, inicialmente, sobre uma referência linguística, o uso do diminutivo (o cenário urbano vai se modificando, com trocas de inscrições – placas de trânsito, cartazes em muros - por outras que usam o “portuguesinho”, então surgem “PAREsiño”, “festivaliño”, entre outros). Em seguida, a marca é o Carnaval (Rio-São Paulo, pela presença da mulata de fantasia, um bibelô decorativo que substitui o cachorrinho de brinquedo, artefato popular).

Em continuidade, a cena retrata uma aula de economia (indicada pelas inscrições no quadro). O professor de economia, acompanhando o jogo em meio à aula, dispensa a turma no primeiro gol, construindo o efeito de sentido de que, em tempos de mundial de futebol, especificamente no Brasil, a aula de economia pode ficar de lado.

A outra situação traz um paciente que, sentindo-se “estranho”, ou seja, mal, sem saber que moléstia o acomete, vai ao médico para uma consulta. Seria uma situação corriqueira, se não fossem os penteados do paciente, como o do jogador brasileiro Neymar, e do médico, como do jogador Ronaldinho (mobilizando a memória de país do futebol, com jogadores internacionalmente conhecidos). A próxima situação apresentada nesta propaganda simula um jogo de futebol, que acontece dentro de uma empresa, com trabalhadores trajando roupas sociais. Além de jogarem futebol, um dos rapazes comemora o gol com uma dança, simulando as comemorações dos gols pelos jogadores em campo.

A última situação presente no vídeo simula uma cena comum às áreas periféricas do Brasil; um rapaz está no terraço, consertando a antena, sob as coordenadas da moça que está próxima à TV. Ela diz “À direitinha”. Quando a antena fica em boa posição, o rapaz a está segurando de braços abertos, em referência ao Cristo Redentor, monumento localizado no Rio de Janeiro, mas aqui associado à representação do Brasil.

Vemos, na materialidade específica da língua “portuguesinho”, nos usos excessivos e descontextualizados do diminutivo, mais que um dizer sobre a língua, um dizer sobre o Brasil e sobre o brasileiro. A categoria morfológica de grau diminutivo, comum a todas as línguas e que, tanto em português como em espanhol, não indica apenas dimensão física, mas produz sentidos dentro de determinadas condições de produção, em situações específicas de enunciação, foi relacionada

especificamente ao português falado no Brasil. Com isso, são sustentados dizeres que abrem espaço ao riso, no sentido referido por Teixeira (2005), como possibilidade de construir verdades que só podem ser ditas a partir do não-sério, mas que também abrem espaço, pelo excesso, ao ridículo, à uma posição de submissão em que se encontraria o português falado no Brasil (por extensão, o Brasil e o brasileiro) por ser a língua importada do colonizador. Nesta possibilidade de sentido, o “inho”, marcador de grau diminutivo, funcionaria em sentido depreciativo (o ‘portuguesinho’ do Brasil em oposição ao português de Portugal). Este sentido se faz possível por uma memória materializada nos próprios modos de se denominar a língua falada no Brasil desde a colonização (português, língua portuguesa, língua portuguesa do Brasil e não língua brasileira), modos estes de forma nenhuma alheios a questões políticas e ideológicas, de dominação e divisão social, marcados na e pela língua.

Outro efeito de sentido que pode ser assinalado nos usos do ‘portuguesinho’ diz respeito a algo que já apontamos e que retomamos. O sentido universalizante marcado na repetição de “todos” e “todo mundo” também sustenta o imaginário de brasileiro construído nos vídeos (Cristo Redentor em referência ao Brasil, futebol, malandragem, pouca disposição ao trabalho, carnaval Rio-São Paulo, entre outras). Esses já-ditos se sustentam pelo humor, mas funcionam discursivamente como estereótipos. Conforme referido por Ferreira (2003), a repetição do mesmo, em distintos espaços discursivos, característica do funcionamento dos estereótipos, produz certa “homogeneização do discurso” (FERREIRA, 2003, p. 72), domesticando e naturalizando sentidos. Deste modo, reforçam-se, sob o aval do humor sustentando estereótipos, comportamentos, falares e costumes generalizados atribuídos ao Brasil e ao brasileiro. Apaga-se, com isso, a diversidade e o político, enquanto divisão de sentidos (ORLANDI, 2001).

Podemos apontar que nem todo brasileiro se identifica com o carioca (que tem o Cristo Redentor como uma referência), com a paixão pelo futebol, com o malandro (que mente para o chefe ao telefone, para continuar no bar, assistindo a uma partida de futebol), com o apaixonado por carnaval (que troca o cachorrinho da estante por uma mulata do carnaval Rio-São Paulo).

Ademais, não há um só modo de se pensar o futebol, como a propaganda faz parecer. A copa do mundo traz consigo o sentido do ufanismo, sustentado discursivamente (no discurso cotidiano, no midiático, entre outros) pelo ideal de união de todos os brasileiros (de diferentes regiões, costumes, classes) em uma só torcida, mas traz também como outra possibilidade de sentido a alienação, em que as

mazelas sociais que atravessam o país, fruto da divisão social em classes, as guerras (como a primeira e a segunda guerra mundial) e seus efeitos, toda a barbárie praticada nas ditaduras, sofrem um apagamento, diante da grandeza (possibilitada pelo alto investimento de capital, portanto, de poder) dos mundiais de futebol.

O que percebemos é que na reprodução de estereótipos sobre o brasileiro, pelo olhar do estrangeiro, sustentado pelo humor (que possibilita certos dizeres), apagam-se as diversidades existentes no Brasil (de costumes, comportamentos, de falares) e reforça-se a valorização dos costumes de uma região (a Sudeste, aqui representada pelo Rio de Janeiro), em detrimento das tantas outras. A mesma congruência entre Rio de Janeiro e “brasileiro” constatou Pereira (2009) em sua análise do anúncio publicitário de uma seguradora de carros, intitulado “Rio”, premiado com o Leão de Bronze no Festival de Cannes, em 2002. Em análise, a pesquisadora afirma:

(...) “Rio de Janeiro” e “brasileiros” parecem metonímias (partes pelo todo do país), com base no olhar do outro (holandês, inglês, europeu), pela incorporação de seu discurso. Trata-se do discurso sobre o que seria ser brasileiro pelo olhar do outro europeu, ou seja, ser exótico (cores vivas, Carnaval) e malandro (acolher fugitivos), por exemplo. (PEREIRA, 2009, p. 7)

As referências sobre o brasileiro encontradas pela autora, (carioca, Carnaval e malandro), na análise do anúncio publicitário “Rio”, sob o olhar do europeu, também se constroem na propaganda aqui em questão, sob o olhar de nossos vizinhos americanos (no caso, os norte-americanos, já que a publicidade é criada pela multinacional *Coca-Cola*, dirigindo-se aos latino-americanos, construindo sentidos para língua falada no Brasil). Toda essa construção de sentidos trabalha já-ditos, sentidos em curso, e reforça a naturalização de dizeres sobre o Brasil e o brasileiro.

Com Ferreira (2003), vemos que os termos “brasileiro gosta de levar vantagem em tudo”, “jeitinho brasileiro” e “Deus é brasileiro”, tão repetidos, em distintas situações de enunciação, sustentam-se por uma memória discursiva, que torna possíveis certos dizeres e, ao mesmo tempo, promove um efeito de apagamento de sentidos outros.

Centrando-nos no “jeitinho”, por nós já referido, a autora aponta o fato de não nos questionarmos, por exemplo, “que jeitinho é esse?” ou “jeitinho para quê?”; isto se dá porque “a marca do diminutivo (...) opera uma significação, apontando uma cumplicidade do sujeito de discurso. Sob essa forma que o clichê consolida, ficam

mascarados os valores em jogo, os recursos empregados, bem como sua destinação” (FERREIRA, 2003, p. 77).

Nesta afirmação, não só há a referência ao sentido de evidência produzido a partir do termo “jeitinho”, mas também há o apontamento de um funcionamento possível para o diminutivo, representando não um atributo físico, mas um modo de amenizar os efeitos de certas ações, muitas vezes antiéticas, ou definidas como “da ética da malandragem” (p. 77).

Diante das marcas que apontam para efeitos de sentido de uma brasilidade que analisamos na propaganda, o “jeitinho brasileiro” se faz presente na atitude do professor de abandonar a classe para assistir ao jogo – vale ressaltar que era uma aula de economia; na postura do empresário que, ao invés de trabalhar, joga futebol no escritório. É a “ética da malandragem” (*ibidem*) atravessando e sustentando a construção de sentidos sobre o Brasil e o brasileiro, falante de “portuguesinho”.

3. Considerações finais

A partir do gesto de leitura por nós empreendido, construímos um percurso de trabalho marcado pela desnaturalização de sentidos; produzimos uma leitura crítica. Alcançamos, com isso, nosso principal objetivo teórico.

Para produzir este gesto, explicitamos, em nossa entrada diante do *corpus*, as marcas construtoras de uma brasilidade materializadas na propaganda em vídeo. Apontamos, nas cenas do vídeo, estas marcas, partindo da representação da língua falada no Brasil, o “portuguesinho”, em relação direta com um ideal de falantes (brasileiros), e de Brasil. Compreendemos que as marcas encontradas reproduzem estereótipos sobre a língua falada no Brasil, o Brasil e o brasileiro, construídos em outros lugares, em processos discursivos anteriores, via memória discursiva. Isto corrobora a afirmação produzida do lugar da Análise do Discurso de que os sentidos não têm origem nos sujeitos, eles são construídos, a partir de determinadas condições de produção e estão sempre em curso (ORLANDI, 2001).

A propaganda tem como traço determinante o humor como porta de saída para determinados dizeres sobre a língua do outro, no caso, a do brasileiro. Vimos, no presente trabalho, que o humor não possui um só funcionamento; este pode servir, por exemplo, como resistência a um dizer hegemônico (COSTA, 2011), também como “instância produtora de verdades” (TEIXEIRA, 2005). A partir da análise por nós realizada, podemos afirmar que o humor funciona discursivamente de modo a

sustentar estereótipos sobre o sujeito brasileiro, (re) produzindo sentidos direcionados, domesticados, na ilusão de que a língua não contém furos.

Sob o pretexto de dizer sobre a língua (denominada no vídeo de “portuguesinho”), a propaganda diz sobre os sujeitos falantes de português (não todos os falantes, mas os brasileiros) e sobre o Brasil, construindo efeitos de sentido universalizantes (através dos pronomes “todo”, “todos”, do substantivo “mundo”), metonímico (Rio de Janeiro/ carioca – Brasil) e generalizante (excesso de uso de diminutivos, carnaval, futebol, entre outras marcas, como sinônimos de brasilidade). Todos estes sentidos são sustentados por e (re) produzem uma memória sobre o Brasil, o brasileiro e a língua falada no país.

A associação “portuguesinho/língua falada no Brasil (não em Portugal, Angola, Moçambique, entre outras países que possuem a língua portuguesa como oficial), assim como a compreensão de sentido para o advérbio “Agora”, se faz possível a partir do contexto sócio-histórico atravessado pela realização da copa do mundo no Brasil (a copa de 2014). Podemos afirmar, com isso, a relevância de se considerar, à luz da teoria discursiva pêcheutiana, a exterioridade (o histórico) como constitutiva do sentido.

Ressaltamos, que a análise realizada neste trabalho é uma análise, entre outras, sempre em aberto, sempre possíveis. Do lugar da Análise do Discurso, como teoria de interpretação, o arquivo de pesquisa não se fecha, é sempre passível de modificações, por estar em eterna construção; além disso, o *corpus* não se esgota, está aberto a outras leituras, outros olhares que determinarão outros objetos.

Com isso, apontamos a possibilidade de o presente trabalho fomentar outras pesquisas, com outras questões norteadoras, mas que considerem a construção do sentimento de brasilidade, do ponto de vista discursivo.

Referências

COSTA, M. **Estereótipo e paráfrase, resistência e polissemia: charges sobre educação em uma perspectiva da análise do discurso**. 203 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

DELA-SILVA, S. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia**. 225 f. Tese (Doutorado) Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____. 2010. **O sujeito urbano brasileiro no discurso sobre as novas tecnologias**. Anais do 1º Cielli - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e

Literários - e 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Data de consulta, 10 de dezembro. <http://www.cielli.com.br/downloads/724.pdf>

DELA-SILVA, S.; TEIXEIRA, K. “**Abrindo a felicidade**”: sobre sujeitos e sentidos em propagandas multinacionais. *Signo y Señal*, nº 25, p. 159-179, Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, junho de 2014. Disponível na Internet: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index> ISSN 2314-2189.

FERREIRA, M. C. L. A antiética da vantagem e do jeitinho brasileiro na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: ORLANDI, E. (Org.). **Discurso Fundador**. Campinas, SP: Pontes, 3ª ed., 2003.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984). (Doutorado). Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

LEITE, M. “**Portuguesinho**” – sentidos sobre a língua, o Brasil e o brasileiro pelo olhar do outro, na mídia. 42 f. Monografia (Especialização). Programa de Pós-graduação *lato-sensu* em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2014.

LIMA, R. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972.

OLIVEIRA, L. A. **Sitientibus**, Feira de Santana, nº 29, p. 95-104, jul./dez., 2003.

ORLANDI, E. **Análise de discurso - Princípios e procedimentos**. 3ª ed., Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, Pontes, 2001a.

_____. (2012) **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). [1969] In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, R. **Discurso e publicidade**: dos processos de identificação e alteridade pela propaganda brasileira. 351f. Tese (Doutorado), Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2006.

SAUSSURE, F. [1916] **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

TEIXEIRA, L. **Sentidos do humor, trapaças da razão**: a charge. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

O PAPEL DO TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DOS RECUPERANDOS DURANTE A RECLUSÃO

Michelle Ferreira Corrêa*

Joelma Pereira De Faria Nogueira**

Resumo:

O presente estudo tem por objetivo verificar como o trabalho pode se configurar como um instrumento na construção da consciência do recuperando prisional, possibilitando sua ressocialização e inserção na sociedade pós-detenção. Seus objetivos visam: a) Conhecer o lugar que o trabalho ocupa na vida de um detento; b) Verificar a influência do trabalho na ressocialização do detento após a saída da prisão. Esta pesquisa foi realizada com pessoas que atualmente trabalham em uma célula de produção dentro do presídio de Pouso Alegre, e que cumprem pena criminal em regime fechado. Nessa direção, esta pesquisa aborda o modelo de pesquisa Crítica de Colaboração, pois a colaboração foi fundamental para que se obtivesse às informações necessárias para a sua construção. Como resultado, verificamos que um recuperando que trabalha dentro do presídio não sai o mesmo que entrou. Nota-se uma mudança de percepções dentro ainda da reclusão, suas ideias são diferentes, há novos valores sobre trabalho e todos com o objetivo de demonstrar para a sociedade sua transformação, sua consciência. O ser humano consegue, através do trabalho, se modificar e isso é representado através da linguagem, dos atos, das palavras como retratado aqui através das entrevistas nas quais foram expressas o quão necessário é o trabalho dentro do presídio e que este repercute de forma direta na socialização do ex-presidiário na sociedade novamente. Esta pesquisa abre portas para novos estudos e ajuda a sociedade em geral a compreender a importância que o trabalho tem na vida dos recuperandos.

Palavras-chave: trabalho; consciência; ressocialização; sistema prisional; linguagem.

Abstract:

This study aims to verify how work can be a tool in ex-prisoner's consciousness building, causing his/her socializing process and society reintegration in post

* Contato: mih_03@hotmail.com.

** Contato: joelma.faria@uol.com.br.

detention. Its goals are: a) To know the role of work in a ex-prisoner's life; b) To verify the influence of work in prisoner's socializing process after he/she leaves prison. This research was developed with ex-prisoners that work in a dressing factory settled in the South of Minas Gerais. They were sentenced and stayed in Pouso Alegre Prison in a close time sentence. The research approach was the Critical Colaborative Research, once collaboration is essential to get all the necessary information for this research. As a result, it is possible to see clear differences concerning a prisoner who worked inside prison. It is evident that there is a change of perception still while in reclusion, with new ideas coming up, new value about the working process and all of them aiming to show society how they are changed and are aware of the importance of work. Through this process, the human being changes him/herself and that is represented through language, acts and words as it can be seen through the interviews collected and which express the importance of work inside prison and how it reflexes in a positive and direct way in socializing process of an ex-prisoner when in society again. This research provides a way for new studies and helps society in understanding the importance of work in prisoner's life.

Keywords: work; consciousness; socializing process; prison system; language.

Introdução

Este trabalho está inserido na área das ciências humanas no campo das administrações e está voltado para a pesquisa de como o trabalho e as empresas podem se configurar como um instrumento na construção da consciência do ex-detento, possibilitando sua ressocialização e inserção na sociedade na detenção e pós-detenção, através de células de produção instaladas dentro das unidades prisionais. Esta pesquisa tem por objetivos: a) Conhecer o lugar que as empresas podem ocupar no processo de ressocialização na vida de um ex-detento e b) conhecer o lugar que o trabalho ocupa na vida de um detento e verificar sua influência na ressocialização do ex-detento após a saída da prisão. Os resultados da pesquisa de Santiago (2011) mostram que a ociosidade é parceira direta do crime, pois há dificuldade na reintegração do ex-detento na sociedade por causa dos seus antecedentes criminais e a falta de oportunidade no mercado de trabalho, é fator para a reincidência no crime.

Varella (1999) afirma que muitos presos preferem trabalhar ao invés de ficar o dia todo ociosos e ressalta que deveria-se ensinar um ofício ao recuperando dentro da prisão, para que este, ao ser liberto, tivesse uma perspectiva. Gomes (2008) demonstra que o ócio possibilita que os detentos estejam sempre “pensando”, entre outras perversidades, em fuga, suicídios e práticas de novos crimes, “cursando” verdadeiramente a “faculdade do crime” e que os índices de violência tem nos revelado que, a maior parte dos presos cumprem a pena e voltam a delinquir,

revelando, assim, as falhas do atual modelo de gestão prisional adotado. O trabalho é o meio de reinserir um ex-detento na vida em sociedade. Através das atividades de labor, o indivíduo é capaz de se reconstruir, de se transformar. O ser humano que não trabalha é excluído pela própria sociedade.

Barbalho (2012) propõe, em seu estudo, que muitos egressos tentam seguir o caminho correto e ser bons cidadãos, porém a própria sociedade e as empresas não lhes proporcionam condições para a mudança, com trabalhos dignos para que, pelo menos, garantam seu sustento. O trabalho também é um elemento de inclusão ou exclusão de uma pessoa. O processo de reabilitação do detento por meio do trabalho deve adequar-se a uma realidade cada vez mais presente no dia-a-dia de qualquer empresa. A profissionalização é indispensável na reintegração do egresso na sociedade, por ser meio de garantir o sustento de sua família (PONTIERI, 2000). Feitas essas colocações, este artigo busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como o trabalho se configura como instrumento na construção da consciência do ex-detento em contexto pós-detenção?

Tem como princípio, também, mostrar a socialização após a saída do detento, a importância do trabalho nas células de produção de diversas empresas, contribuindo para ensinar uma profissão ao detento por meio da prática do labor dentro do presídio para que, posteriormente, o detento possa sair e se recolocar no mercado de trabalho.

1. Referencial teórico

1.1. Trabalho

São muitos os significados para a palavra trabalho, mas os principais lembram dor, suor, cansaço, transformação, obra, entre outros. No português, a palavra trabalho se originou do latim *tripalium* que consistia em um instrumento de tortura, conceito este que permaneceu até meados do século XV (ALBORNOZ, 1995). Conforme Eagleton (1999, p. 23) “na sociedade capitalista o trabalho, a atividade vital, a própria vida produtiva aparece ao homem apenas com um *meio* para a satisfação de uma necessidade de preservar a existência física”.

Atualmente, a principal característica do trabalho é a submissão ao capital pois, homens e mulheres buscam todo dia o seu sustento por meio do salário. Enfatiza Marx (2004) que a mercadoria produzida só possui valor porque é

proveniente da força de trabalho do homem que vende sua força de trabalho ao capitalista. Porém o homem produz as suas relações com a sociedade, juntamente com a produtividade material, desta forma, o trabalho traz um contato entre pessoas que influenciam e sofrem influências, momento no qual ocorre a interação social (DIAS, 2009). Antunes (2008) ressalta que o trabalho tornou-se um meio para a existência do indivíduo e é indispensável para torná-lo um ser social, pois é através dele que se inicia a humanização.

Marx e Engels (1998) afirmam que a questão da humanização só é possível dentro e pela sociedade. Como afirma Dias (2009, p. 33), “podemos afirmar com relativa segurança que a vida em grupo é que transforma o animal *homem* em um ser humano. Sem contato com o grupo social, o homem dificilmente pode desenvolver as características que chamamos humanas”. Evidentemente, nota-se que a interação modifica o comportamento das pessoas, ou o grupo a que ela pertence, pois, a interação socializa o ser humano. O trabalho é a forma mais simples para que o ser humano tenha relações com a sociedade, e é através das atividades realizadas que se dá condições para a construção da sua personalidade (DIAS, 2009).

Nessa ótica, Souza (2010, p. 28) afirma que “a falta de trabalho provoca além da marginalização econômica um desenraizamento social, uma vez que ele traz o sentido de pertencimento e as condições de sociabilidade”. Para Cotrim (2006), por meio da prática do trabalho, o ser humano consegue promover mudanças na realidade sociocultural e, ao mesmo tempo, transformar a si próprio.

1.2. Consciência

Marx e Engels (1998) enfatizam que a consciência determina os atos, os limites e as relações de cada ser humano e estão correlacionados consigo próprios. Em relação a consciência e a produção de ideias, fica claro que ela está diretamente ligada a atividade material, sendo realizada por meio das forças produtivas.

Confirmando isso, Vygotsky e Leontiev (2001) afirmam que é nas relações com o meio, com as atividades de trabalho, que se constitui, que se forma a consciência, possuindo o mundo, a vida em si, como fator primordial para o reflexo da consciência. Nesse viés, Vygotsky (2000) aponta a consciência como uma característica especificamente humana, que emerge e se desenvolve na e pela mediação, nas relações que o indivíduo estabelece com outros indivíduos e com o

meio em que se situa, envolvido em um contexto sócio-histórico e tendo a linguagem exercendo papel fundamental.

Continuando, para Leontiev (1959), a necessidade da consciência nas operações do trabalho, da atividade, tem seu início na fabricação dos utensílios e o trabalho industrial está correlacionado com as relações sociais e as transformações vão modificando a consciência, pois com a divisão do trabalho há a atividade intelectual, o pensamento. Para Vygotsky (2000), a atividade consciente do homem provém da experiência de toda a humanidade e vai sendo acumulada ao longo do processo da história social e transmitida pelo processo de aprendizagem. Ainda, é a consciência humana que faz a distinção entre atividade e objeto, a qual é determinada pelas relações sociais e pelo posicionamento dos sujeitos nessas relações.

É importante ressaltar que a consciência de ser um indivíduo deve-se ao fato de ele conhecer sua posição na sociedade, nas relações enquanto ser humano (ALTHUSSER, 1998). É com as relações que se desenvolve o sentido de grupo, de coletivo, o que leva à construção da consciência a qual se desenvolve na sociedade, mediada pela linguagem (LEONTIEV, 1959).

1.3. Linguagem

Para Faria (2010), a linguagem é construída pela/na sociedade e o ser humano, tonando-se fator essencial para a interação do ser humano com o mundo. A linguagem é realizada por meio da escrita, fala, expressões como um olhar, todas essas ações que se configuram em ações de linguagem. Como observam Marx e Engels (1998, p. 24), “A linguagem é tão antiga quanto a consciência; a linguagem é a consciência prática, real, que existe também para outros homens, que existe”.

Leontiev (2005 *apud* FARIA, 2010) afirma que o desenvolvimento da consciência ocorre através da comunicação, que acontece nas relações em sociedade, que tem a linguagem como fator inquestionável. Vygotsky e Leontiev (2001) declaram a linguagem como fator primordial para as relações sociais, para a comunicação com o mundo, tornando-se também uma forma para aprender.

Constata-se que a relação entre pensamento e palavra inicia-se e vem se modificando ao longo do desenvolvimento devido a sua função social e comunicativa. A linguagem atua como organizadora e planejadora do pensamento do indivíduo, assegurando a ele a construção de sua individualidade (FARIA, 2010). A mesma

autora discute a linguagem como item fundamental que permite ao ser humano não apenas as relações sociais, mas o contato com o mundo.

1.4. Sistema prisional

Na Idade Média, antes de serem instituídas as prisões, as penas refletiam diretamente no corpo do indivíduo, caracterizadas como suplício. Os corpos eram expostos em praça pública, mutilados, fato que, posteriormente, a própria sociedade repugnava. Na modernidade, a execução da pena tem por objetivo ser reabilitadora, de reinserção social. (FOUCAULT, 1987). Kloch (2008) ressalta que a prisão no século XXI tem como objetivo principal excluir o crime e não o criminoso. Evidentemente, deve-se proporcionar ao homem a sua recuperação, ajudá-lo a recuperar a sua identidade.

Esclarece Althusser (1998) que um dos aparelhos do Estado é a prisão, este que por sinal é regido por uma força repressiva proveniente de ser a última opção para reintegrar o cidadão à sociedade novamente. Foucault (1987) afirma que é necessário punir de forma equilibrada para que se possa impedir que se cometam os crimes. Para isso surgiram as Leis que amparam os direitos humanos dos presos: Lei nº 7210/84 que LEP e Lei nº 3689/41 do Código de Processo Penal. Ainda há os documentos reguladores publicados pelo Ministério da Justiça, nos quais está previsto assistência à educação, saúde, trabalho, entre outros (DAUFEMBACK, 2005)

1.5. Políticas de ressocialização prisional

A política de ressocialização consiste em leis que garantem todas as assistências ao preso como direito à saúde, educação, trabalho, entre outros (KLOCH, 2008). Contudo, a Lei nº 7210/84, em seu artigo 1º, determina que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (DAUFEMBACK, 2005, p. 17). Nesta lei aborda-se a intenção da execução penal de possibilitar a reintegração do indivíduo na sociedade. A prisão deve incentivar os comportamentos que possuem valor para a vida em sociedade.

Nota-se que não é só proporcionar o trabalho dentro das unidades prisionais, mas também acompanhar a saída destes até serem inseridos novamente na sociedade para que os valores aprendidos com o trabalho, dentro do presídio, possam ser

levados juntamente com o recuperando. O acompanhamento fora do presídio, nos primeiros meses, é indispensável, pois serão momentos difíceis de readaptação à sociedade, ao mercado, ao convívio familiar. Essa assistência é fundamental e determinante para o sucesso da ressocialização (DAUFEMBACK, 2005).

Segundo dados da Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp (2013), em Minas Gerais, a população carcerária chegou, em 2013, a 45.540 pessoas, dois quais 12 mil atuando em frentes de trabalho e células de produção em contexto prisional. Na concepção de Diniz (2005, p. 5), “o desafio da reintegração social é este último: a empregabilidade, ou seja, o trabalho”. Falconi (1998) afirma que para se ressocializar o detento, após sua saída, é imprescindível que não se abandone a preparação profissional para sua inserção no mercado de trabalho. De fato o papel da prisão é modificar as pessoas, começando pelo trabalho penal, que vem desde o código de 1808 (FOUCAULT, 1987). Segundo Kloch (2008), se o condenado não passar pelo processo de reeducação voltará a cometer seus crimes, pois, a finalidade é reconstruir a dignidade do ser humano. Foucault (1987) confirma que em relação à saída do detento, um dos fatores que propicia a reincidência é a falta de uma oportunidade de trabalho.

1.6. O trabalho no contexto prisional como ressocialização

O trabalho é algo que traz inúmeros benefícios para a vida do ser humano, é por meio dele que as pessoas se integram na sociedade, se desenvolvem e nele encontram seu sustento. Assim como a prisão, desde os primórdios, o trabalho vem passando por constantes evoluções, colaborando com o ser humano para que este possa se relacionar, sendo por meio dele que as pessoas se transformam e desenvolvem-se como profissionais, adquirindo novos conhecimentos e propondo uma nova realidade.

O trabalho penitenciário surgiu após a evolução da pena privativa de liberdade e, em seu início, foi concebido com a ideia de castigo. Atualmente, o trabalho prisional é um dos processos para inserir o preso e instigá-lo aos hábitos do trabalho (MIRABETE, 1987). Esta atividade também contribui para que o preso tenha o discernimento do justo, que após sua saída possa seguir o caminho correto, pois, o trabalho tem a finalidade de ser educativo.

Kloch (2008) afirma que o trabalho dentro da prisão, além da sua função (re)educativa, contribui para sua profissionalização. Foucault (1987, p. 202) afirma

que “o trabalho é definido, junto com o isolamento, como um agente da transformação carcerária”.

Ao sair do sistema penitenciário, tendo exercido uma atividade laborativa enquanto na reclusão, ele tem mais possibilidade de honrar sua escolha e ter uma vida correta. A atividade oferece uma condição para que se possa alterar a condição em que os presos se encontram, produzindo algo, propondo uma mudança de vida. Foucault (1987) aponta que este é um dos itens fundamentais na transformação do detento, pois, a atividade ajuda a aprender um ofício.

O desemprego e a violência estão correlacionados e podem ser um dos fatores que impedem a ressocialização do egresso na sociedade e a convivência com sua família (DINIZ, 2005). Nas afirmações de Kloch (2008), a formação profissional contribui de forma relevante para a preparação do egresso para o mercado de trabalho.

Para melhor compreender essa questão, Falconi (1998) reflete que o ser marginalizado é aquele indivíduo que possui uma limitadíssima inserção no mercado de trabalho, não conseguindo este satisfazer as suas necessidades básicas como comida, vestuário, sustento à sua própria existência. O ócio é um mal e a chamada laborterapia é essencial na reinserção social.

2. Metodologia

2.1. Design da pesquisa

A construção desta pesquisa se deu a partir da colaboração dos envolvidos, com o objetivo de validar e transformar essas informações em dados mensuráveis. Essas características levaram a escolha pela Pesquisa Crítica de Colaboração, conforme definida nos trabalhos de Magalhães. De acordo com a autora (1996), é necessário assumir uma perspectiva de negociação e colaboração que resulte no posicionamento e planejamento do pesquisador, no contexto da pesquisa, não como aquele “que detém maior conhecimento” ou que possui mais conhecimento e que lá está para ensinar (MAGALHÃES, 2004).

Como Magalhães (1996) discute, a negociação é um movimento indispensável para que os participantes transpareçam todos os seus valores, crenças e interpretações, possibilitando que as diferenças e semelhanças sejam discutidas. Nessa direção, este artigo aborda o modelo de pesquisa Crítica de Colaboração acima

descrita, pois a colaboração é fundamental para que se obtenha às informações necessárias para a construção desta pesquisa.

2.2. Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com duas ex-detentas que saíram e, atualmente, trabalham em uma empresa de confecções no setor de lingerie que atua no mercado de Pouso Alegre, Sul de Minas Gerais, há mais de 20 anos. Esta empresa possuía células de produção no interior do presídio de Pouso Alegre, em sistema de parceria na ressocialização dos detentos que cumprem pena em regime fechado. Lá as participantes prestaram serviços por mais de 1 ano.

2.3. Produção de dados: participantes e instrumentos

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, o tipo de entrevista realizada foi a semi-estruturada que, de acordo com Pádua (2002), utiliza-se de um roteiro proposto pelo entrevistador, mas que permite que o indivíduo entrevistado tenha a liberdade de falar sobre o assunto da entrevista. Ao todo foram realizadas 2 entrevistas áudio-gravadas, as quais foram transcritas posteriormente para análise do *corpus*. As entrevistas foram realizadas nos dias 29/7 e 2/8 de 2013, e a descrição das entrevistadas segue abaixo.

Ana tem aproximadamente 30 anos, cursou até a 8ª série do ensino fundamental, é casada, mãe de 4 filhos, réu primária, entrou na instituição carcerária sem nenhuma profissão. Devemos ressaltar que Ana realizava atividades de labor como a faxina, antes da oportunidade de trabalhar em alguma empresa dentro do presídio. Em Belo Horizonte, ela trabalhou por 4 meses, já que este local estava preparado para receber gestantes, e ela estava grávida de 8 meses do seu terceiro filho. Após o parto ela retornou ao presídio de origem em Pouso Alegre. De acordo com Ana, na unidade de Belo Horizonte as detentas produziam bijuterias, tapetes, cobertores e quadros de lã. Lá Ana aprendeu a fazer tapetes de retalhos, bijuterias e dobraduras. Ao retornar ao presídio de Pouso Alegre, trabalhou na gráfica por aproximadamente 4 meses e na lavanderia entre 4 e 5 meses. Posteriormente, em seu último trabalho antes da soltura, atuou em uma empresa de confecções localizada em

uma cidade do Sul de Minas pelo período de 1 mês, o que lhe trouxe experiência e resultou na sua contratação após sua saída do sistema prisional. Ana está há mais de 3 anos na empresa em que trabalhou na célula de produção dentro do presídio. Hoje é vendedora nesta empresa, além de fazer serviços auxiliares na confecção. Devemos deixar claro que Ana tentou, ao sair do sistema prisional, concorrer a vagas em outras empresas, sem sucesso, pois o preconceito, ainda que subjetivo, existia.

A segunda entrevistada, Maria, tem aproximadamente 50 anos, cursou até o 2º ano do ensino fundamental, é solteira e mãe de 3 filhas. Ficou por 10 anos no presídio em regime fechado, e sempre trabalhou no interior da instituição carcerária. Maria ficou 2 anos em Três Corações e trabalhava no pavilhão onde se fazia comida, café e faxina. Porém permaneceu por 1 mês e 17 dias, mas não conseguiu ficar neste trabalho por conta do comportamento de algumas presas. Pediu, então, o remanejamento para outra atividade. Quando Maria foi para a lavanderia descobriu que havia vários uniformes que precisavam de um conserto e propôs ao coordenador de produção que ela os arrumasse, pois era costureira, Maria consertou mais de 1.000 uniformes. Depois trabalhou na cozinha por cerca de 7 meses, até ser transferida para o presídio de Pouso Alegre, onde passou a trabalhar dentro da célula de produção de uma empresa de confecções, pelo período de 1 ano e 8 meses. Como já tinha a habilidade de costura, adquiriu o conhecimento de confecção de um novo produto. Ensinou 3 detentas e era responsável pela célula de produção. Quando terminou sua pena, saiu e foi recebida pela empresa de confecções onde está há mais de 2 anos, na função de costureira. Os nomes descritos acima são fictícios para salvaguardar a identidade das participantes.

3. Descrição e discussão dos resultados

Este trabalho busca atender ao objetivo desta pesquisa e, por conseguinte, obter resultados que possibilitem esclarecer e ressaltar o benefício do trabalho dentro do contexto presídio, para que, posteriormente a sua saída, o processo de inserção profissional de um ex-detento seja eficaz.

Para responder ao objetivo a) Conhecer o lugar que as empresas podem ocupar no processo de ressocialização na vida de um ex-detento, fez-se um levantamento nas entrevistas coletadas, buscando ressaltar o lugar que o trabalho ocupa na vida de um ex-detento. Para tanto foram ressaltados os substantivos, as frases, os verbos e as escolhas por eles feitas para responder a essa pergunta. Procedido a este

levantamento, passou-se as discussões dos dados com a teoria ressaltada no capítulo teórico.

3.1. Objetivo 1: Conhecer o lugar que as empresas podem ocupar no processo de ressocialização na vida de um ex-detento

Maria: “Ocupação, remissão, força de vontade de ser liberta, necessidade também para ter um uns trocados para ajudar minhas filhas, tudo isso. ... eu queria mudança de vida para mim, que ela podia me colocar na horta ou lava banheiro, de quebra pedra mais me tirasse da galeria, mas não me trancasse porque eu precisava trabalhar”.

Ana: “Eu acho que se eu não tivesse tido a *oportunidade de trabalhar* lá dentro, de conhecer o que eu conheci lá eu *não teria mudado*. Se não tivessem me colocado para trabalhar, hoje eu *sairia a mesma pessoa* que entrou lá, quando eu fui presa”.

Como vemos, para Marx (2004), a partir do momento em que o produto, a matéria-prima ou o meio de trabalho se liga a um valor de uso, segundo uma determinada posição que esse valor ocupa nas atividades produtivas, ocorre uma mudança de posição e, por conseguinte a transformação de seu caráter. Para Maria e Ana, o trabalho caracterizou-se como algo que as impulsionou para a mudança. A oportunidade de trabalhar dentro do presídio, proporcionou a transformação. Para Cotrim (2006), por meio da prática do trabalho, o ser humano consegue promover e transformar a realidade da sociedade em geral e, ao mesmo tempo, modificar-se.

Para Maria, a necessidade de uma ocupação e um valor monetário para o sustento de suas filhas fez com que o trabalho em sua vida ocupasse não só uma questão monetária, mas também uma distração. Mencionam Marx e Engels (1998) que beber, comer, morar e vestir-se são as necessidades básicas de cada ser humano. Essas necessidades são supridas através do trabalho, com a produção da própria vida material. Maria esclarece que o trabalho proporcionou a ela poder ajudar as filhas a satisfazer suas necessidades básicas mesmo estando detida em regime fechado.

Ter uma ocupação, para quem se encontra recluso, é essencial para que a mente não fique maquinando coisas ruins, que vão contra os princípios da sociedade. Assim, tirar o preso da ociosidade é de fato imprescindível.

Ana: “Não adianta você prender a pessoa ficar ali 2, 3 anos e depois solta assim na rua assim ao Deus dará, sem uma ajuda, precisa de um trabalho porque

para mim foi essencial, porque para mim eu acho que eu ia ficar louca se ficasse fechada dentro de uma cela, sem ter o que fazer, sem ter nada, fica ali parada com a mente vazia, porque *mente vazia oficina do diabo* não adianta”.

Maria: “O preso ali a toa, você não tem noção do que um preso é capaz de fazer. Ai você ocupando seu dia, seu corpo, sua mente trabalhando você não tem tempo para pensar a vou fazer isso”.

Esclarece Varella (1999) que a mente ociosa, assim como descrito pelas participantes Ana e Maria, uma mente que fica a deriva, vazia, propicia coisas ruins, pensamentos obscuros. Adotar medidas para ensinar profissões, para fazer com que o detento crie um sentimento pelo trabalho é relevante para a sua preparação, para que o ex-presidiário não volte a reincidir, não justificando que este declare que voltou ao crime porque não tinha o conhecimento de uma profissão, que não sabia executá-la.

Nos excertos a seguir percebemos, claramente, a importância do trabalho visto que Ana não executava as principais atividades básicas em sua casa. Essa visão se modificou a partir de sua entrada no presídio. Segundo Alex *et al.* (2002), o trabalho tem por objetivo fazer com que o preso tenha consciência e valorização dessas atividades que são realizadas diariamente.

Ana: “...olha só para você ver eu entrei lá *não tinha nenhuma profissão*, eu sai de lá com *outra cabeça* pensando assim, se aqui dentro eu posso fazer. *Aprendi tudo lá*, 5 profissão faxineira, eu não limpava nem o banheiro da minha casa, meu pai que limpava minha casa, eu *aprendi* a ser faxineira lá dentro”.

Percebemos essa transformação de valores em Ana, a partir do momento que ela aprendeu, no interior do presídio, adquiriu conhecimentos, profissões e ressaltou em sua concepção a perspectiva de continuar a trabalhar quando tivesse sua soltura. Nessa ótica, Falconi (1998) declara que um homem profissionalizado possui mais chances de concorrer no mercado, garantindo a sua sobrevivência e a de sua família, o que se torna uma barreira para retornar a criminalidade.

Também Varella (1999) ressalta que ensinar uma profissão ao ex-detento dentro da prisão, traz para ele uma nova perspectiva de futuro, ao contrário de largá-lo para que se socialize na sociedade sozinho. Findamos este objetivo 1, a partir do qual conhecemos o lugar que o trabalho ocupou na vida do detento, enquanto recluso

no presídio, para iniciarmos o objetivo 2 que tem por finalidade conhecer a influência do trabalho na ressocialização do ex-detento após a saída da prisão.

3.2. Objetivo 2: Conhecer o lugar que o trabalho ocupa na vida de um detento e verificar sua influência na ressocialização do ex-detento após a saída da prisão

Ana: “*Se eu não tivesse aprendido as profissões que eu aprendi o que, que seria de mim? Se a (empresa de confecções situada em uma cidade do Sul de Minas) não tivesse aberto uma porta, se eu não tivesse aprendido o que eu aprendi lá dentro infelizmente a gente iria voltar, iria fazer a mesma coisa*”.

Maria: “*Um benefício foi a oportunidade que a (dona da empresa de confecções) me deu, foi é como se diz foi o juiz me via como um bicho né pelo meu crime entendeu? Ai eles começaram a me ver pelo meu comportamento através do meu trabalho, ai eles viram que eu não era o bicho que tava sendo pintado para eles. Ai graças a Deus me ajudou muito e me ajuda muito, sabe porque se não fosse ali eu iria custar para arrumar emprego seria mais difícil e quando eu cheguei ali eu cheguei descabelada, não tinha roupa direito, não tinha nada direito, todos me ajudaram, tanto as funcionárias assim como as encarregadas e a patroa*”.

Ana: “*ali na (empresa de confecções situada em uma cidade do Sul de Minas) eu faço de tudo.*

... quando precisa fazer alguma coisa artesanal, igual a gente fez um tapete a mão de retalho isso eu aprendi lá em Belo Horizonte na cadeia. Foi uma oportunidade, foi o essencial na minha vida, foi o ponto essencial, foi eles me colocar para trabalhar, ocupar minha mente, me ensinar as coisas ali dentro, foi o ponto X para...

para a mudança”.

Observamos, nos excertos acima, a nova concepção de Ana sobre trabalho, ressaltando que ela entrou na instituição penal sem ao menos realizar as tarefas domésticas. Para Ana e Maria, a oportunidade que a empresa de confecções de Pouso Alegre lhes concedeu proporcionou um valor inestimável em seu novo contexto pós-detenção.

Como observa Alex *et al.* (2002), a oportunidade de trabalhar aumenta a probabilidade de o detento se regenerar, pois muitos, ao cumprirem a pena e saírem da prisão, não conseguem emprego e são excluídos da sociedade. O trabalho oferece uma condição para que se possa alterar a situação em que os presos se encontram, produzindo algo, propondo uma mudança de vida. Como afirma Alex *et al.* (2002)

sobre a mudança que se consegue através do trabalho, Ana e Maria afirmam isso quando ressaltam a importância que a oportunidade de emprego teve em suas vidas. Foucault (1987) aponta que o trabalho é um dos itens fundamentais na transformação do detento, pois a atividade ajuda a aprender um ofício, a se profissionalizar.

Ana e Maria falam das dificuldades de arrumar um emprego se a empresa de confecções que possuía uma célula de produção no interior do presídio não lhes abrisse as portas. A profissionalização destas pessoas, dentro da instituição carcerária, fez com que tivessem uma oportunidade de trabalho na empresa de confecções, quando saíram do presídio. Ressaltamos que as 2 estão na empresa há mais de 2 anos. Nessa ótica, Souza (2010) afirma que o trabalho traz as condições de sociabilidade, de uma percepção de pertencer a um grupo, e é a primeira condição para a inclusão das pessoas.

A formação da consciência é uma decorrência de tudo que o trabalho passa a implicar na vida destas ex-detentas. Para tanto, ressaltamos, nos excertos a seguir, como esta questão vai se desenvolvendo e vai se criando ao longo do período de vida destas ex-detentas, na qual há uma tomada de consciência de seu novo papel na sociedade.

Maria: “É uma forma que eu tenho para sobreviver, que *eu não tenho recurso nenhum se não for do meu suor*, se eu não trabalhar hoje amanhã eu não tenho pagamento e eu não tenho como pagar minhas contas nem comparar minha comida.

Mudou a minha cabeça, o stress sabe, a tristeza, o nervoso, ajudou muito”.

Ana: “É um momento sempre *sim de reflexão*, acho que tudo na vida, nada acontece por acaso... saí de lá do presídio com um mês eu já tava trabalhando aqui na (empresa de confecções de uma cidade do Sul de Minas). ...você tendo trabalho você tem oportunidade de *expandir, de melhorar, de correr atrás*, então eu acho que *é o essencial* que é o tudo.

... eu não gostava de trabalhar era um dinheiro fácil ai eu acabei que optei pela forma mais fácil, mas que acontece se eu tivesse trabalhado, se eu tivesse feito o que hoje eu faço eu não tinha passado por isso, *mas só que eu tive que aprender”.*

Como vemos, Maria e Ana descrevem a importância do trabalho tanto dentro quanto fora presídio. Elas ressaltam a representatividade que a atividade tem em suas vidas. Houve a reflexão por meio do trabalho, que representou, como ressaltam Maria

e Ana, a consciência do quanto é necessário trabalhar para sobreviver, através do seu esforço. Para Ana, mais ainda, pois ela conquistou amor pelo trabalho.

Nesse embate, Foucault (1987) salienta que não proporcionar ao recuperando uma ocupação, uma forma de reconstruí-lo, de resgatá-lo, pode ser crucial para que ele volte a reincidir no ato criminoso ou até mesmo adquirir comportamentos agressivos. O infrator é requalificado em operário dócil quando as suas necessidades são atendidas por meio da realização do trabalho, quando os momentos ociosos são preenchidos, além de que o salário faz com que se adquira “amor e hábito” pelo trabalho, como relata Ana. Nas afirmações de Ana, no excerto abaixo, ela discute como a consciência nos faz ter discernimento do que é correto ou não, nos leva a refletir sobre os nossos atos.

Ana: “Eu acho que *a consciência da gente acusa muito, a consciência da gente que mata*, aí se diz assim porque eu fiz isso?

...tudo, porque além de ocupar minha mente, eu acho que é um conjunto na verdade, um *conjunto de benefícios porque hoje eu tenho uma família bem estável*, meus filhos me olham hoje como exemplo, porque eles mesmos falam que *eles não vê a hora de crescer para poder trabalhar* e agente consegui poder comparar as nossas coisas junto, para gente pode ter as nossas coisas, então *eu consegui ter uma família no meu serviço*”.

Marx e Engels (1998) enfatizam que a consciência determina as atitudes, os limites e as relações de cada ser humano e estão correlacionados consigo próprios. Em relação a consciência e a produção de ideias, fica claro que ela está diretamente correlacionada com a atividade produtiva. Por meio do trabalho, das atividades produtivas, Ana teve uma transformação na sua maneira de pensar, refletindo diretamente na sua consciência.

Confirmando isso, Vygotsky e Leontiev (2001) afirmam que é através das relações com o meio, com as atividades de trabalho que se constitui, se forma a consciência, possuindo realidade, como fator primordial para o reflexo da consciência. Cabe destacar que a consciência é algo essencial a sociedade e necessária enquanto existirem pessoas (MARX; ENGELS, 1998).

Ana: ...então eu acho que tem que dar mesmo oportunidade de serviço para eles, para *pode ta expandindo a mente deles*, ensinando uma profissão, os que tem pão para trabalhar.

Como Maria e Ana declaram, as oportunidades para um ex-detento são escassas pela própria posição ocupada por estes anteriormente, caracterizando-os sempre como um ex- detento. No excerto abaixo percebemos claramente o preconceito ainda existente em nossa sociedade na contratação de um ex- detento.

Ana: Senti um pouquinho, porque diretamente eles não queriam falar, porque quando eu fui fazer essa entrevista lá na fábrica eu tinha todos os quesitos para entrar só *não entrei por causa do presídio*, ai falaram dessa vez não mais a gente vai deixar seu currículo aqui, qualquer coisa a gente liga.

Maria: ...a gente quando sai assim *a gente é visto como um ex-presidiário ai fica difícil, tudo para um ex-presidiário é difícil*.

Em relação à saída do detento, um fator que influencia a reincidência é a exposição e a necessidade que se tem de falar do crime cometido, caracterizando, ainda, em muitas organizações, uma rejeição e tornando, assim, a falta de uma oportunidade de trabalho como um fator que contribui para se cometer novamente os crimes contra a sociedade que o reprime (FOUCAULT, 1987).

Para finalizar esta discussão, ressalta-se como a própria sociedade exige das autoridades mais segurança contra os crimes e os roubos, sem que a própria sociedade, enquanto pessoas, gestores de empresas, reprimem os ex-detentos, não oportunizando a reinserção social, para que estes possam seguir o caminho correto, digno e honesto. Com base nos depoimentos, o preconceito ainda está presente na sociedade que chamamos de moderna. Conduzimo-nos agora para as considerações finais, nas quais ressaltaremos os pontos essenciais desta pesquisa.

4. Considerações finais

Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de demonstrar a importância das empresas no contexto prisional e fora das unidades prisionais como uma instituição para a recolocação, para a empregabilidade destas pessoas. Ressaltamos, também, a relevância que o trabalho possui na vida de um detento e, principalmente na vida de um egresso, fato que lhes possibilita a tomada de consciência por meio das atividades produtivas e, por conseguinte, a sua inserção no mercado de trabalho. Para que esta pesquisa se concretizasse, as pesquisadoras realizaram entrevistas afim de colher informações que foram transcritas e aprovadas pelas entrevistadas e correlacionadas com base no quadro teórico, após análise dos discursos das envolvidas.

Desta forma, foi possível verificar a importância de células de produção dentro dos presídios, assim com a parceria das empresas ao ceder seus produtos para que os detentos trabalhem dentro da instituição carcerária, estimulando sua transformação. Embora a LEP defina que o egresso tenha total apoio ao sair, fica a sugestão, com base na entrevista, de uma carta de apresentação, esclarecendo as atividades realizadas pelo detento durante o período de detenção, ressaltando pontos importantes como o período que permaneceu em cada célula de produção, os conhecimentos adquiridos e seu desempenho, para que, ao sair, o detento possa comprovar o trabalho que realizava, conforme sugere Ana, na entrevista.

Conclui-se que este projeto é de ampla relevância para a sociedade, para os gestores de empresas, visto que estas tem papel fundamental no processo de integração social. O ser humano consegue, por meio do trabalho, se modificar, trabalho que pode ser oportunizado pelas empresas e que repercute de forma direta na socialização do ex-presidiário na sociedade novamente.

Referências

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ALEX, A. A. et al. **Os direitos humanos do preso e a ética**. Jurisvox: Patos de Minas, n.4, p.111-122, dez. 2002.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBALHO, L. A. **O lugar do trabalho na vida do egresso do sistema prisional**: um estudo de caso, 2012. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?start=40&q=presidiarios+trabalho&hl=pt-BR&as_sdt=0>. Acesso em 24 fev. 2013.

COMISSÃO DE FORMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DO PRESP. **O egresso do sistema prisional**: do estigma à inclusão social. Belo Horizonte: Instituto Elo, 2013.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas. 16.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

DAUFEMBACK, V. **Apoio aos familiares e egressos do sistema penitenciário**. Conselho Federal de Psicologia Brasília: CFP, 2005.

DIAS, R. **Sociologia & administração**. 4.ed. São Paulo: Alínea, 2009.

DINIZ, L. G. **A reinserção social do egresso do sistema prisional pelo trabalho**: a experiência de Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <www.sinteseeventos.com.br/bien/pt/papers/artigocomp.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo: UNESP, 1999.

FALCONI, R. **Sistema presidial**: reinserção social? São Paulo: Ícone, 1998.

FARIA, J. P. **A monitoria na escola pública**: sentidos e significados de professores e monitores. (Tese de Doutorado em Linguística). São Paulo: PUC, 2010.

FERREIRA, Z. P. **Criminalidade**. São Paulo: Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, V. P. **O trabalho do preso como forma de ressocialização e respeito ao princípio da dignidade da pessoa**, 2008. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/textosjuridicos/1319519>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

KLOCH, H.; MOTTA, I. D. **O sistema prisional e os direitos da personalidade do apenado com fins de res(socialização)**. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1959.

MAGALHÃES. (1996) **A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.

_____. **A formação do professor como profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O capital**: extratos por Paul Lafargue. São Paulo: Conrad, 2004.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA: **População carcerária de Minas Gerais**, 2012. Disponível em: <[MIRABETE, J. F. **Execução penal**: comentários a lei nº 7.210 de 11-07-84. São Paulo: Atlas, 1987.](http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={D574E9CE-3C7D-437A-A5B6-2166AD2E896}&Team=¶m%20s=itemID={C37B2AE9-4C68-4006-8B16-24D28407509%20C};&UIPartUID={2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26}>. Acesso em: 23 jul. 2013.</p></div><div data-bbox=)

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. São Paulo: Papirus, 2002.

PEREIRA, M. F. **É possível a recuperação do preso?** Revista Jurídica UNIJUS, Uberaba: Universidade de Uberaba. v 1., n 1, 2006.

PONTIERI, A. **Trabalho do preso**. 2000. Disponível em: <

SANTIAGO, G. A. S. **A política de ressocialização no Brasil:** instrumento de reintegração ou de exclusão social. (Tese de Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://bdtb.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1656>. Acesso em: 17 set. 2012.

SOUZA, S. A. **Coletivos de trabalho e o prazer e o sofrimento em sua construção:** um estudo de caso. Itajubá: UNIFEI/ PREMIER, 2010.

VARELLA, D. **Estação Carandiru.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

O ENSINO DE ESCRITA CRIATIVA NAS AULAS DE LÍNGUAS

Carlos Eduardo de Araujo Placido*

Resumo:

É uma raridade o incentivo da Escrita Criativa pelos professores durante suas aulas no ensino brasileiro. Em geral, os alunos são constantemente motivados a desenvolver suas habilidades artísticas nas aulas de artes (quando as têm), dificilmente nas aulas de língua portuguesa e, muito menos, nas aulas de língua estrangeira. Os motivos propagados são vários: tempo hábil curto para a sua aplicação, despreparação professoral, desinteresse dos próprios alunos em elaborar textos narrativos, entre muitos outros. De fato, desenvolver a escrita não é um ato fácil, ainda mais a escrita de cunho criativa, entretanto, seu entendimento e exercício constante é de extrema importância para se apreender melhor outros gêneros textuais e o próprio mundo contemporâneo. Compreender e elaborar o gênero narrativo são um direito do aluno e um dever do professor. Por outro lado, é importante que o professor tenha em mão recursos que o auxiliem a ministrar aulas ou oficinas de Escrita Criativa propriamente. Por isso, esse artigo visa ajudar substancialmente o professor de língua materna ou língua estrangeira na organização e ministração dessas aulas.

Palavras-chave: ensino de línguas; escrita criativa; gênero textuais.

Abstract:

It is a rarity the encouragement of the Creative Writing by teachers during their classes in Brazilian education. In general, students are constantly encouraged to develop their artistic skills in arts classes (when they have). They are unlikely in the Portuguese language classes and even less in the foreign language classes. The propagated reasons are various: short time for its implementation, teaching inequalities, and students' own unwillingness to elaborate narrative texts, to mention a few. In fact, developing writing is not an easy act, let alone the creative one. However, its understanding and constant exercise is extremely important to the better understanding of other genres and today's world itself. Understanding and developing the narrative genre is a right to every student and a duty to all teachers. On the other hand, it is important that the teachers have in hand the resources that can assist them to teach Creative Writing properly. Therefore, this article aims to substantially help the teacher of mother tongue or foreign language in the organization and ministry of these classes.

Keywords: language teaching; creative writing; textual genre.

* Contato: ceplacido@gmail.com.

Introdução

Difícilimo acto é o de escrever, responsabilidade das maiores.

José Saramago

Concordo com o autor português, ganhador do prêmio Nobel, José Saramago. O ato de escrever não é um ato fácil, mas bem complexo e, até mesmo, doloroso para muitas pessoas. Talvez por isso encontramos inúmeras citações, veiculadas nas mais diferentes mídias, de notórios escritores que como, por exemplo, Jane Austen, Stephanie Meyer, E. L. James, Bram Stoker, André Vianco, entre muitos outros, coadunem com o seguinte ponto de vista: antes de qualquer pessoa ser uma boa escritora, ela tem que ser uma ótima leitora. De fato, escrever e ler são atos interdependentes. E, ambos, para serem aprimorados devem ser apreendidos, aprendidos e ensinados propriamente.

É inquestionável, entre professores e pesquisadores, a necessidade de se desenvolver tanto a leitura quanto a escrita, dentro e fora das escolas. Entretanto, sobre que tipo de escrita (texto ou gênero textual) esses professores e pesquisadores falam hoje em dia? É sobre a escrita dissertativa, tão requerida nos exames de vestibulares do Brasil? São sobre os textos jornalísticos por serem (supostamente) descritivos e não injuntivos? É sobre a escrita acadêmica tão difundida no ensino superior, mas ainda pouco veiculado fora dele? Ou é sobre a *Escrita Criativa*?¹

Acredito que tais quesitos nos deixem com mais perguntas do que respostas. Uma das mais importantes se refere à questão de prestígio. Qual das escritas aqui mencionadas é considerada a mais valorosa? E por quem é considerada como tal? Para quem são destinadas? Todas possuem o mesmo espaço dentro do ensino de escrita nas escolas brasileiras? São perguntas complicadas para serem respondidas simploriamente. Talvez seja necessário (ou mais viável) escolher aprioristicamente um tipo de escrita e, depois, *tentar* respondê-las.

Por isso, escolho aqui a *Escrita Criativa* (EC). E por escolhê-la, usarei minha própria experiência doravante. Até o meu último semestre do curso de Letras Português/Inglês da FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) na USP (Universidade de São Paulo), eu pessoalmente desconhecia esse nome *Creative*

¹ Toda escrita considerada literária como, por exemplo, poemas, contos, romances, etc.

Writing (Escrita Criativa). Somente na disciplina Tópicos de Escrita III (acredito que atualmente se chame Escrita e Narrativa em inglês), entrei em contato com um universo incrível, mas, até então, fechado para mim: o mundo da criação literária. Por quais razões não entrei em contato com ela antes no Ensino Fundamental ou no Médio, por exemplo? Por que não tive aulas de *Escrita Criativa* nos cursos preparatórios para vestibular frequentado ansioso e tensamente antes de se ingressar na graduação?

A meu ver, a *EC* é vista de forma desprestigiada frente, principalmente, às escritas de cunho (ou, melhor dizendo, propósito) objetivo. Isso parece ocorrer devido a vários motivos. Muitos professores do ensino superior acreditam na impossibilidade de ensinar alguém a ser tornar uma nova Jane Austen ou um novo Bram Stoker, em outras palavras, eles não acreditam na possibilidade de ensinar alguém a ser um escritor eficiente (e renomado). Por isso, para eles, ensinar *Escrita Criativa* é um desperdício do tempo escolar. Outros ainda veem o escritor como um gênio ou, até mesmo, uma divindade, ou seja, você nasce escritor, não se torna um depois de anos de preparação e trabalho árduo. Entretanto, ambas essas asserções são visões românticas e ultrapassadas. É ainda possível pensar romanticamente em um mundo pós-moderno, dentro da Modernidade Líquida (BAUMAN, 2000)?

Para mim, são visões relevantes, mas não essenciais. Como assim? Talvez seja realmente impossível ensinar um aluno a se tornar um novo Bram Stoker, conquanto, essa é única razão de se ensinar *EC*? Baseado nessa mesma lógica, então só seria útil ensinar escrita, qualquer tipo de escrita, se o professor tivesse certeza absoluta que seus ensinamentos auxiliariam seu aluno a se tornar um escritor merecedor do prêmio Nobel de literatura?

Segundo Vygotsky (1993), as salas de aula são heterogêneas, porque os alunos são heterogêneos. Essa afirmação é essencialíssima a fim de se entender os mecanismos de ensino atuais. O professor deve compreender a heterogeneidade escolar se ele almeja ter sucesso na carreira professoral. Cada aluno é um. Sendo assim, cada aluno tem um objetivo perante a escola. Ao mesmo tempo, ele está inserido em um meio social e, ainda para Vygotsky (1993), as interações sociais possuem um fator significativo no desenvolvimento do aluno. Portanto, cada aluno tem um objetivo frente à escrita, inclusive à *EC* (mesmo desconhecendo-a).

1. O que é Escrita Criativa?

A Escrita Criativa (EC) atravessa as diferentes formas de escrita e gêneros textuais. Não há exatamente um tipo de EC, mas diversos tipos. Por apresentar em uma de suas características constitutivas o elemento *criatividade*, poderia se afirmar que qualquer meio, material ou tema podem se constituir como fonte inspiradora para sua edificação literária. A fim de entendermos melhor essa afirmação, lembremos de Albert Einstein: “A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”. O físico alemão poderia muito bem estar falando sobre a *EC* (provavelmente não estava). Entretanto, sua afirmação condiz e bastante com uma das principais características relacionadas à configuração da *EC*: seu poder imaginativo e abrangente. Qualidades frutíferas para serem trabalhadas na sala de aula. Se a *EC* apresenta qualidades positivas que podem ser trabalhadas nas salas de aula do Brasil, por que isso não vem acontecendo? Essa é uma pergunta de grande complexidade. Para entendermos melhor até mesmo essa pergunta, é importante entendermos as complexidades inseridas nela.

Segundo Catarina Moura (2014) a “*Escrita Criativa é uma expressão non grata para muita gente*”. Segundo a jornalista (2014), “Horace Engdahl, disse em entrevista ao jornal francês *La Croix* que os cursos de escrita criativa e os contratos com as editoras estão a profissionalizar e empobrecer a literatura ocidental”. Para Engdahl, profissionalizar a escrita é destruir o ofício de escritor. A afirmação de Engdahl é paradoxal. Etimologicamente falando, a palavra ofício vem do latim *officium* e significa serviço, ocupação, ou seja, toda ação e/ou trabalho em que a técnica, a habilidade e a especialização são necessárias. As afirmações paradoxais de Engdahl não param aí. Ainda na mesma entrevista. Engdahl comenta que “Antigamente os escritores trabalhavam como taxistas, caixas, secretários e garçons para viver. Samuel Beckett e muitos outros viviam assim. Era difícil, mas eles conseguiam se alimentar de uma perspectiva literária”. De fato, trabalhar e escrever boa literatura devem ser um ato para poucos, mas será que é uma característica necessária para ser um bom escritor?

Engdahl parece crer que sim. Um bom escritor é aquele que trabalha em um ofício (pois ser escritor não é ofício, mas lazer) e concomitantemente a isso escreve. Essa afirmação é parecida com uma pergunta muito comum, pelo menos no Brasil: Você só dá aula, não trabalha? Na época do dramaturgo irlandês, Samuel Beckett,

citado diretamente por Engdahl, também era comum ter um ofício e dar aulas à parte. Vale a pena lembrar que o próprio conceito de ofício defendido vigorosamente por Engdahl mudou com o tempo. Na Grécia Antiga, o ofício (ou trabalho) era relacionado à expressão da miséria humana, em outras palavras, desprezado. Para Platão, o trabalho se liga ao campo da necessidade, ou seja, dos requisitos básicos para a sobrevivência do corpo (alimentação e vestimenta, por exemplo). Portanto, para ser considerado um cidadão pleno e poder participar da política e dos diversos assuntos das pólis, o homem livre deveria exercer o ócio que se relaciona ao campo da filosofia.

A época de Samuel Beckett era uma época diferente: de Grandes Fomes e Guerras intermináveis. Ele mesmo passou pela Primeira e pela Segunda Guerra Mundial. Nos dias atuais, a internet revolucionou nosso olhar e hábitos para muitos, mas muitos hábitos antigos como, por exemplo, ter um ofício e escrever. Até mesmo a ideia de ócio se modificou. Atualmente, grande parte do ócio humano é exercida em frente aos mais diferentes computadores existentes no mundo. Segundo a Fundação Getúlio Vargas, só no Brasil há mais de 136 milhões de computadores em uso. Para o indicador americano Dow Jones, há mais de 2 bilhões de computadores em uso no mundo inteiro (dado previsto de 2014). Mas afinal de contas o que é Escrita Criativa?

Coaduno com a visão de *EC* do professor João de Mancelos, da Universidade Católica Portuguesa, contida em seu artigo *O Ensino da Escrita Criativa em Portugal: Preconceitos, Verdades e Desafios* (2010):

Mas o que é, afinal, a EC? Ou, como eu prefiro perguntar, o que não é a EC? Uma oficina bem concebida não visa transmitir receitas, mas sim técnicas; não institui regras, mas antes incentiva à experimentação; não promete êxito comercial, mas procura a qualidade, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e presente; não se restringe apenas a exercícios — como acontece quase sempre no nosso país —, mas antes procura um equilíbrio entre a ampla teoria da EC e a prática, (MANCELOS, 2010, p. 156)

Luís Carmelo (2014) acredita que uma das principais funções do ensino *EC* seja formar leitores com competências, não exatamente escritores exitosos. Ele não deixa de ter razão por um lado, pois ensinar as mais diversas características da literariedade presentes em um determinado texto pode auxiliar o aluno a ter uma visão mais aguçada frente ao texto literário. Entretanto, vale também a pena lembrar que diversos escritores exitosos tiveram auxílios eficazes das oficinas de Escrita

Criativa. Mancelos (2010) comenta que o ensino da *EC* é um procedimento relativamente antigo e que:

Por outro lado, de modo formal, contistas e romancistas como Ernest Hemingway (1899-1961) ou William Faulkner (1897-1962) frequentaram cursos, com proveito para os seus leitores. Outros, como Raymond Carver (1939-1988) ou Toni Morrison (1931) – vencedora do Prémio Nobel da Literatura, em 1993 – descobriram o seu talento graças ao apoio de docentes e colegas de *EC*. (MANCELOS, 2010, 157)

Todo grande escritor deve começar de algum lugar. Se ele escreve e tem outro ofício, isso pode ajudá-lo a se tornar um bom escritor a partir do momento em que ele toma essas experiências como fonte inspiradora para a sua escrita, por exemplo. Entretanto, isso também pode muito bem desmotivá-lo a escrever qualquer coisa, mesmo sendo ele um gênio, haja vista as dificuldades implícitas em escrever e trabalhar em algo diferente ao mesmo tempo. O mesmo pode ser aplicado ao ensino de Escrita Criativa, um bom professor pode incentivar e até mesmo ajudar a aprimorar a escrita ficcional de um aluno. Só que para isso acontecer, é de extrema importância que ele sabia manejar com parâmetros pedagógicos adequados para a realização de uma aula satisfatória de Escrita Criativa.

2. Parâmetros pedagógicos para o ensino da Escrita Criativa

Em primeiro lugar, a Escrita Criativa não é uma escrita que dita regras. Por isso, um curso de *EC* também não deve ditar regras. Pelo contrário, o ensino de *EC* deve dar margem à liberdade de expressão dos alunos, suas vontades e qualidades artísticas. O que o professor pode (e é aconselhado a) fazer é delimitar apenas os assuntos a serem tratados nas aulas. Por exemplo, a aula de hoje será sobre as configurações dos personagens e/ou dos narradores existentes na Narratologia.

O professor de *EC* deve instigar sempre seus alunos a constrangerem a escrita, isto é, nunca aceitar a mesmice como parâmetro para suas respectivas escritas. É importante destacar aqui que não estou falando sobre originalidade, principalmente por ser um termo de difícil compreensão e definição, ou seja, ao fim e ao cabo, o que é ser original? Segundo Stigler (1955), originalidade é uma nova descoberta que incrementa o conhecimento científico, por isso no seu conceito está implícito a questão de prioridade temporal na afirmação de uma determinada ideia. Entretanto,

essa é uma afirmação complexa e, a meu ver, ultrapassada nos dias atuais. Conforme Ziman apud Valério e Pinheiro (2008, p. 161) “uma grande descoberta científica não passa a existir, apenas, por força da autoridade moral ou do talento literário do seu criador, e sim pelo seu reconhecimento e sua apropriação por toda a comunidade científica”. Segundo Sarah Miglioli (2012):

Um artigo original é o que não foi conhecido e não existiu antes publicado em um mesmo formato e um canal de mídia de divulgação destinada a atender a um determinado público de leitores; é inédito, é novo aquele texto colocado pela primeira vez em um formato, um canal de comunicação e destinado a um grupo de leitores específicos ou em geral. Nesse sentido entender que uma dissertação ou tese de mestrado em formato papel ou digital, publicada na web ou colocada em um repositório não retira a originalidade de artigo relacionado para publicação. Não tem o mesmo formato e não passou pelos canais de divulgação convencionais.

Não almejo discutir aqui que tipo de texto pode ser classificado como sendo original ou plágio. O mais importante para o professor de língua portuguesa ou língua estrangeira é ter em mente que o texto criativo não pode ser simplesmente uma cópia de um texto existente, procedimento esse ainda bem comum nas escolas brasileiras. Mesmo os alunos tendo muitas vezes em mão apostilas com os textos impressos, muitos professores responsáveis (ou seriam irresponsáveis) pedem inexplicavelmente a seus alunos a cópia de um determinado texto, às vezes da lousa, às vezes da própria apostila. A aula se chama: Aula de Escrita Criativa, portanto, uma aula com esse nome deve trabalhar com a escrita criativamente, nunca como cópia de um texto vivente (por melhor que ele seja).

Outro elemento que deve receber atenção redobrada no ensino de *EC* é exatamente a linguagem a ser trabalhada. Ao contrário das aulas de textos objetivos como, por exemplo, os textos dissertativos cuja única variedade linguística permitida é a oficial (norma culta). Nas aulas de *EC*, todas as variedades são plenamente aceitas. Isso não quer dizer que o aluno deva escrever de qualquer forma. Pelo contrário, cabe ao professor conduzir o uso das diversas variantes frente à necessidade do texto a ser tecido.

Alice Walker usou com tamanha maestria a variedade Black English em *A Cor Púrpura* (2009), o mesmo pode ser dito do uso da variedade Chicano em Aaron Abeyta de *Rise do not be afraid* (2007). No Brasil, vale a pena destacar o poeta, embora ainda não muito conhecido no sul e sudeste brasileiro, Franklin Maxado em

sua poesia de cordel cuja representação do português brasileiro nordestino é de uma literariedade impressionante. Isso tudo sem citar em grandes nomes da literatura nacional os quais também embeberam em diversas variedades regionais presentes no Brasil para edificarem suas obras (Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Cecília Meireles, entre muitos, mas muitos outros).

Então quer dizer que a variedade culta deve ser excluída das aulas de Escrita Criativa? É claro que não. Tudo vai depender do texto a ser escrito. A variedade culta pode ser muito bem utilizada a fim de se chamar a atenção para algum problema político enfrentado pelo protagonista da história, por exemplo, ou mesmo simplesmente para chamar a atenção ao próprio texto redigido.

Há quatro parágrafos atrás, eu utilizei dois sinônimos para se referir a assuntos parecidos: existente e vivente. Embora eles sejam sinônimos, eles não apresentam os mesmos significados (assim como a maioria dos sinônimos existentes). Entretanto, o significado de vivente condiz melhor com a segunda parte do parágrafo, pois esse adjetivo é utilizado para designar qualquer coisa que vive, ou seja, está viva, existe e, portanto, também está em constante transformação. Sendo assim, o termo vivente apresenta uma conotação bem mais forte do que somente existente. Além de eu ter quebrado com o horizonte de expectativas do meu leitor. Vivente um dos principais termos para se definir tanto o ensino quanto a própria *EC*. Qualquer texto a ser redigido nas aulas de *EC* não pode ser apenas existente, ele tem que ser acima de tudo vivo.

3. Conclusão

O ensino de Escrita Criativa não é algo tão recente quanto se imagina. Em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, ela já é uma disciplina institucionalizada. Há inclusive disciplinas de Escrita Criativa avançadas. Grandes autores da literatura mundial frequentaram (e ainda os viventes frequentam) tais aulas. Entretanto, no Brasil, principalmente por falta de incentivo (dos mais variados possíveis), ensinar Escrita Criativa é ainda um mistério. A utilização da Escrita Criativa pode ser uma ferramenta pedagógica de grande força nas aulas de língua materna e língua estrangeira se bem conhecida e organizada. Seu poder de criatividade instiga os alunos a lerem e escreverem mais e a questionarem mais o que leem e o que escrevem. Eles, por sua vez, tornam-se leitores com competências. Discussões sobre textos canônicos, não-canônicos, originalidade e ineditismo podem

aquecer ainda mais as aulas e enriquecer os textos a serem redigidos. As variedades da língua portuguesa ou da estrangeira podem ser mais ludicamente trabalhadas, sem deixar de levantar e discutir questões sociolinguísticas relevantes tanto para a vida dos alunos envolvidos quanto dos viventes professores ministrantes. E quem sabe, até mesmo um desses alunos (ou até mesmo o professor) pode um dia ganhar o prêmio Nobel de Literatura.

Referências

ABEYTA, A. **Interview to Daniel Olivas**. Available [www.jacketflap.com/megablog/?h\(19/09/2007\)](http://www.jacketflap.com/megablog/?h(19/09/2007)). _____. *Rise do not be Afraid*. Denver: Ghost Road Press, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MANCELOS, J. **Um pórtico para a escrita criativa**. Pontes & Vírgulas: revista municipal de cultura, 2010.

MIGLIOLI, S. **Originalidade e ineditismo como requisitos de submissão aos periódicos científicos em Ciência da Informação**. *Liinc em Revista*, v.8, n.2, setembro, 2012, Rio de Janeiro, p. 378-388. Disponível em <<http://eprints.rclis.org/18282/2/Miglioli,%20S.%20Originalidade%20e%20Ineditismo.pdf>>. Acesso em 22/03/2015.

MOURA, C. **Onde para a escrita na escrita criativa?** Disponível em <<http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/onde-para-a-escrita-na-escrita-criativa-1680305>>. Acesso em 22/03/2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALKER, A. **A cor púrpura**. Tradução: Betúlia Machado, Maria José Silveira e Peg Bodelson. 9.ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 2009.