

Antonio Escandiel de Souza
Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Fábio César Junges
(Organizadores)

DISCURSO E SOCIEDADE: A LINGUAGEM EM D I F E R E N T E S P E R S P E C T I V A S

Antonio Escandiel de Souza
Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Fábio César Junges
(Organizadores)

**DISCURSO E SOCIEDADE:
A LINGUAGEM EM DIFERENTES PERSPECTIVAS**

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2020

Copyright © Editora Ilustração

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Diagramação: Fábio César Junges

Capa: Tiago Beck

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D611 Discurso e sociedade : a linguagem em diferentes perspectivas
/ organizadores: Antonio Escandiel de Souza, Carla Rosane
da Silva Tavares Alves, Fábio César Junges - Cruz Alta:
Ilustração, 2020.

ISBN 978-65-88362-02-0

DOI: 10.46550/978-65-88362-02-0

1. Análise do discurso. 2. Linguagem. 3. Sociedade. I.
Souza, Antonio Escandiel de (org.). II. Alves, Carla Rosane da
Silva Tavares (org.). III. Junges, Fábio César (org.).

CDU: 808

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2020

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora
Ilustração. Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Ilustração
Tiragem: 100 exemplares

Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057

E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madrid, Espanha
Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Denise Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Héctor Virgílio Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
Antonio Escandiel de Souza	
Carla Rosane da Silva Tavares Alves	
Fábio César Junges	
CONTRADIÇÕES E ANTAGONISMOS NO DISCURSO SOBRE A DERRUBADA DE ESTÁTUAS	19
Maria Cleci Venturini	
Maria Cláudia Teixeira	
Elenir Guerra	
Aline Venturini	
TABUS LINGUÍSTICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA FALA DE JOVENS E IDOSOS DE IPIRANGA DO PIAUI	37
Axel Brendon Leal dos Santos	
Juscelino Francisco do Nascimento	
LINGUAGEM E LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS E RELAÇÕES DE PODER.....	55
Ana Cristina Mendes	
Ana Luisa Moser Keitel	
Marcio Jean Malheiros Mendes	
Valéria Mendes Pinheiro	

FAKE NEWS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS NOTÍCIAS FALSAS
E O MODO COMO CONTRIBUEM PARA DESACREDITAR
A CIÊNCIA.....67

Rubiamara Pasinatto

A MÍSTICA EM TORNO DA LUTA PELA TERRA: O
DISCURSO DO MOVIMENTO CAMPONÊS NA BAIXA
IDADE MÉDIA E DO MST NA MODERNIDADE 85

Mariana de Oliveira Wayhs

Elizabeth Fontoura Dorneles

Enedina Maria Teixeira da Silva

GRUPO DE DISCUSSÃO COMO RECURSO
METODOLÓGICO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA.....97

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Gretel Eres Fernández

A QUALIDADE DA SAÚDE PÚBLICA NA PERCEPÇÃO DOS
USUÁRIOS DO SUS: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA 115

Leonardo Gaist

Antonio Escandiel de Souza

Paulo Ricardo Moreira

MÚSICA E LINGUAGEM: DISCURSO MUSICAL COMO
PRÁTICA SOCIAL 129

Diego Batista da Silva

Vânia Maria Abreu de Oliveira

Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Antonio Escandiel de Souza

DO INTERDITO AO DITO: RELAÇÕES DE PODER E
SUBJETIVAÇÃO FEMININA FRENTE À QUESTÃO DO
ABORTO 139

Ieda Márcia Donati Linck
Viviane Teresinha Biacchi Brust
Thalita Oliveira Moraes
Rosane Rodrigues Felix

ÉTICA EM JORNALISMO E DIREITOS HUMANOS 159

Vitor Galvão dos Santos
Tiago Anderson Brutti
Diego Eduardo Dill

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DO TRIBUNAL DO
JÚRI: OS DISCURSOS DA DEFESA E DA ACUSAÇÃO 179

Márcio Jean Malheiros Mendes
Ana Luisa Moser Keitel
Andréia Moser Keitel
Fábio César Junges
Antonio Escandiel de Souza

O DISCURSO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA DOS
JORNALISTAS 191

Margarete Ludwig
Antonio Escandiel de Souza

A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR
DA LINGUAGEM JURÍDICA ACESSÍVEL À SOCIEDADE
LEIGA 215

Laura Zimmermann de Souza
Pedro Oscar Puhl da Silva

CONTROLE INTERACIONAL NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DO CAPÍTULO OITAVO DE <i>HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL</i>	227
João Pedro de Carvalho Silvello Carla Rosane da Silva Tavares Alves Solange Beatriz Billig Garces	
INTERAÇÃO SOCIAL E DIALOGISMO: REFLEXÕES ACERCA DO PENSAMENTO DE MIKHAIL BAKHTIN	241
Márcio Jean Malheiros Mendes Ana Luisa Moser Keitel Ana Cristina Mendes Amanda Karoline Schmitz Fábio César Junges Antonio Escandiel de Souza	
(IN)TOLERÂNCIA E EMPATIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES NO DISCURSO	249
Ieda Márcia Donatti Linck Rosane Rodrigues Felix Viviane Teresinha Biacchi Brust	
ÍNDICE REMISSIVO	263
SOBRE OS AUTORES	265

APRESENTAÇÃO

A apresentação da presente obra, intitulada *Discurso e Sociedade: a Linguagem em Diferentes Perspectivas*, requer, inicialmente, a tematização dos três conceitos básicos implicados no título: discurso, sociedade e linguagem. O discurso é sempre produzido no seio da sociedade e se constitui como uma efetuação da linguagem. Assim como a sociedade, o discurso é atual, transitório e evanescente, ao passo que a linguagem, entendida como código ou sistema, é virtual e permanente, sempre estável. O caráter transitório do discurso e da sociedade, contudo, não pode ser tomado tão somente como uma fraqueza da condição humana, mas como possibilidade de fundar a existência autêntica da língua, visto que somente o discurso, sempre exposto a uma existência temporal, pode atualizar a linguagem enquanto sistema e tornar a vida em sociedade possível.

Enquanto que os signos da linguagem só se remetem a outros signos e, dessa forma, fazem com que a língua não possua temporalidade nem subjetividade, o discurso é sempre a respeito de algo ou de um mundo ao qual se refere (RICOEUR, 1977). A língua, dessa forma, é apenas condição prévia de toda a comunicação, ao passo que, no discurso, todas as mensagens são trocadas no seio da sociedade. O discurso, portanto, é um evento que possibilita a vivência em sociedade e apresenta um mundo para a linguagem.

Uma das principais características do discurso é a sua referência, de ser sempre a respeito de algo. O discurso possui um tempo, um sujeito, um mundo e também um outro, uma outra pessoa ao qual se dirige. Não há discurso, por mais fictício que seja, que não tenha referência, que não vá ao encontro da realidade, que seja somente para a sua própria glória. No caso do discurso escrito, do texto, há linguagem em utilização e, conseqüentemente, deve ter um referente. Afinal, os textos falam de coisas, de acontecimentos, de estados de coisas, que são evocados, mas que não estão aí. Os textos desta obra,

portanto, transcendem o discurso descritivo, constativo, para não dizer, ordinário e atingem o mundo em um segundo nível: o mundo vivido.

No primeiro capítulo, *Contradições e antagonismos no discurso sobre a derrubada de estátuas*, as autoras Maria Cleci Venturini, Maria Cláudia Teixeira, Elenir Guerra e Aline Venturini se propõem a pensar a derrubada de estátuas em espaços públicos, de sujeitos que referenciam e rememoram discursos de ódio, de escravidão e de exploração. Na perspectiva adotada pelas autoras, a derrubada de estátuas constitui-se em um ato de resistência.

Em *Tabus linguísticos e construção de sentido na fala de jovens e idosos de Ipiranga do Piauí*, Axel Brendon Leal dos Santos e Juscelino Francisco do Nascimento, por meio de uma pesquisa realizada com jovens e idosos do município de Ipiranga do Piauí, procuram identificar fatores sociais que influenciam na alteração do sentido de expressões e, dependendo da comunidade linguística, determinadas palavras passam a ter um sentido pejorativo. Para os autores, o preconceito linguístico origina-se da falta de conhecimento da heterogeneidade da língua.

No terceiro capítulo, *Linguagem e letramento: práticas sociais e relações de poder*, de Ana Cristina Mendes, Ana Luisa Moser Keitel, Marcio Jean Malheiros Mendes, Valéria Mendes Pinheiro, os autores tematizam a relação existente entre os principais conceitos que compõem o título do capítulo. Os autores apontam para o viés sociocultural da linguagem e letramento, enquanto práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades.

Rubiamara Pasinato, no capítulo *Fake news em tempos de pandemia: o funcionamento discursivo das notícias falsas e modo como contribuem para desacreditar a ciência*, analisa o funcionamento discursivo de *fake news* que tratam de receitas caseiras para evitar e combater a Covid-19. A partir disso, será possível observar de que forma as notícias falsas, enquanto fontes de desinformação, reforçam o discurso anti-ciência. A fim de atender esses propósitos, o *corpus* analisado compreende recortes de duas notícias que circularam nas redes sociais entre os meses de março e abril de 2020, as quais foram analisadas tomando como aporte teórico-metodológico a Análise de

Discurso (AD) de linha francesa.

Os movimentos sociais de luta pela terra sempre existiram e continuarão a existir, tendo em vista o domínio histórico do capital sobre as camadas populares e o alijamento dos sem-terra das possibilidades de mobilidade social. Nesse sentido, no capítulo *A mística em torno da luta pela terra: o discurso do movimento camponês na baixa idade média e do MST na modernidade*, Mariana de Oliveira Wayhs, Elizabeth Fontoura Dorneles e Enedina Maria Teixeira da Silva, propõem uma reflexão acerca do discurso místico como fator motivador do movimento camponês dos “Bruxos” e “Bruxas” da Baixa Idade Média e do MST na modernidade.

No capítulo, *Grupo de discussão como recurso metodológico para pensar a formação de professores de língua espanhola*, Antonio Ferreira da Silva Júnior e Gretel Eres Fernández apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada com docentes pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no que diz respeito às experiências formativas de professores de espanhol. No capítulo, são analisadas as visões dos professores formadores de espanhol, seus entendimentos sobre o trabalho docente e suas concepções de linguagem.

Leonardo Gaist, Antonio Escandiel de Souza e Paulo Ricardo Moreira, no capítulo *A qualidade da saúde pública na percepção dos usuários do SUS: um estudo na perspectiva da análise de discurso crítica*, através de uma abordagem interdisciplinar, apresentam a Análise de Discurso Crítica (ADC) como uma alternativa teórico-metodológica para pesquisas em saúde. Nesse sentido, defendem a viabilidade de estudos na interface entre a ADC e a saúde, ilustrando essa viabilidade por meio de uma pesquisa em andamento. A análise dos dados parciais obtidos, para os quais as concepções discursivas dos entrevistados serviram de base, demonstra alto grau de satisfação dos usuários do SUS, o que confirma a saúde pública, do município em estudo, como destaque do Rio Grande do Sul.

O fato de o Brasil não possuir uma tradição em ensinar música na escola regular pode levar a diferentes percepções da sociedade sobre essa atividade. Assumindo esta problemática, Diego Batista da Silva, Vânia Maria Abreu de Oliveira, Carla Rosane da Silva Tavares Alves e

Antonio Escandiel de Souza, no capítulo *Música e linguagem: discurso musical como prática social*, analisam de que modo a música como linguagem pedagogicamente oferece possibilidades interdisciplinares, enriquecendo o processo educacional. Os autores compreendem a música na relação discurso e linguagem, abordando a música como uma prática discursiva que possibilita ao indivíduo a criação de laços e identidade dentro do grupo no qual se insere.

No capítulo, *Do interdito ao dito: relações de poder e subjetivação feminina frente à questão do aborto*, as autoras Ieda Márcia Donati Linck, Viviane Biacchi Brust e Thalita Oliveira Moraes, procuram dar visibilidade, sob o ponto de vista discursivo, de um tema que se caracteriza como polêmico, na sociedade brasileira contemporânea: o aborto. Nesse litígio, em que se delimitam posições ideológicas conflitantes, as autoras buscam, na formação discursiva religiosa e na formação discursiva jurídica, subsídios para compreender uma prática que existe, mas que é silenciada/interditada, ou porque é “pecado”, ou porque é “ilegal”.

Em *Ética em jornalismo e Direitos Humanos*, Vitor Galvão dos Santos, Tiago Anderson Brutti e Diego Eduardo Dill analisam o Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, buscando descrever os princípios estabelecidos nesses documentos e verificar sua efetivação na imprensa brasileira. Os autores apontam para a necessidade, na formação de novos profissionais de jornalismo, de uma profunda reflexão acerca da ética, a fim de que sejam protegidos os direitos das pessoas historicamente oprimidas.

No capítulo, *Análise de discurso crítica do Tribunal do Júri: os discursos da defesa e da acusação*, os autores Márcio Jean Malheiros Mendes, Ana Luisa Moser Keitel, Andréia Moser Keitel, Fábio Cesar Junges e Antonio Escandiel de Souza, por meio de pesquisa qualitativa bibliográfica, apresentam, inicialmente, um aporte teórico acerca da análise de discurso crítica, discorrendo sobre o pensamento de Fairclough, demonstrando que o discurso contribui para a construção de identidades sociais de cada indivíduo e para nas relações de poder na sociedade. Em um segundo momento, são apresentados os procedimentos adotados pelo Tribunal do Júri para, então, desenvolver

apontamentos sobre o discurso adotado pela defesa e pela acusação em sessão do Tribunal do Júri, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

Em *O discurso da prática docente na formação universitária contemporânea dos jornalistas*, Margarete Ludwig e Escandiel Antônio Souza analisam o discurso docente e sua relação com as atuais atribuições na formação acadêmica jornalística. A problemática da pesquisa centrou-se na indagação: qual o discurso do docente universitário na formação acadêmica do jornalista contemporâneo, frente aos desafios da era digital? O estudo demonstra que o docente reafirma o seu papel, no âmbito de representação, como pano de fundo no processo da busca pelo conhecimento e enfrenta novos desafios que atribuem outras funções à sua prática, no sentido de ser um condutor do percurso ao mediar e facilitar os processos entre a teoria e a prática através da inovação e nortear o êxito na relação ensino e aprendizagem.

Laura Zimmermann de Souza e Pedro Oscar Puhl da Silva, no capítulo *A efetivação dos Direitos Humanos a partir da linguagem jurídica acessível à sociedade leiga*, partem da constatação de que o campo jurídico, não poucas vezes, faz uso de demasiadas formalidades linguísticas, originando um obstáculo de difícil vencimento entre pessoas comuns e o contexto do Direito. Diante desta problemática, os autores apontam para a necessidade do emprego de uma linguagem objetiva e clara no âmbito jurídico, a fim de sedimentar o processo de comunicação entre os membros da sociedade.

Em *Controle interacional na relação professor-aluno: uma breve análise a partir do capítulo oitavo de Harry Potter e a pedra filosofal*, João Pedro de Carvalho Silvello, Carla Rosane da Silva Tavares Alves e Solange Beatriz Billig Garces, tendo como aporte teórico a Análise de Discurso Crítica, apresentam os aspectos conceituais e características do controle interacional presente nesse capítulo do livro *Harry Potter e a pedra filosofal*, de Joanne Kathleen Rowling, com o objetivo de analisar a relação dos personagens que participam da obra, aproximando as interações professor-aluno que acontecem na cena com as interações que ocorrem nas escolas do mundo real.

Por último, no capítulo *(In)tolerância e empatia em tempos de pandemia: implicações no discurso*, Ieda Márcia Donatti Linck, Rosane

Rodrigues Felix e Viviane Teresinha Biacchi Brust discutem, tendo como aporte teórico a Análise de Discurso de fundação francesa e de continuidade brasileira, questões que derivam das diferentes posições ideológicas diante dos embates travados pela pandemia do COVID-19. As autoras encontram nas redes sociais e nos jornais online materialidades passíveis de estudo e análise, onde os sujeitos se mostram, quer defendendo, quer refutando valores humanamente defensáveis, quer ainda evidenciando ações de cunho excludente e discriminatório. Nesse embate, transitam, teoricamente, por autores que indicam alternativas em momentos em que o mundo passa por crises, falta de tolerância e empatia.

Por fim, os capítulos que compõem esta obra, além de relacionarem discurso e sociedade, protegem, pela escrita, o discurso do esquecimento, da alteração arbitrária ou da falta de memória. Pela escrita é rompida a situação dialógica e, portanto, situacional, pois há uma dissociação entre a intenção mental do autor de um texto e o dizer do próprio texto. Significação mental e significação verbal têm, a partir da escrita, destinos diferentes. A autonomia possibilita que o mundo do texto se subtraia ao horizonte acabado de seu autor e, portanto, abre-se para novas possibilidades de ser-no-mundo.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Antonio Escandiel de Souza
Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Fábio César Junges

CONTRADIÇÕES E ANTAGONISMOS NO DISCURSO SOBRE A DERRUBADA DE ESTÁTUAS

Maria Cleci Venturini
Maria Cláudia Teixeira
Elenir Guerra
Aline Venturini

1 Considerações iniciais e tomadas de posição

[...] o presente nunca é homogêneo, mas contemporâneo de si mesmo. Trata-se da constituição de redes de memória e de discursos que ressoam, preenchendo "furos", decorrentes de ausências-presenças, que significam em/nos sujeitos e nos espaços públicos por meio de corpo-documento [...] como o que se repete em vários espaços de memória, constituindo uma regularidade e, com isso, memórias (VENTURINI, 2017, p. 66).

As temporalidades, a história e a memória interessam para analistas de discurso, eles, segundo Orlandi (2004), estão condenados a interpretar, especialmente, diante de acontecimentos que fogem à normalidade e instauram o novo. Neste texto, propomos pensar a derrubada de estátuas dos espaços públicos, sinalizando que não se trata de quaisquer estátuas, mas daquelas que rememoram/comemoraram sujeitos inscritos em discursos de ódio, de escravidão, de exploração, faremos isso considerando temporalidades a partir do enunciado “o presente nunca é homogêneo, mas contemporâneo de si mesmo”, que faz parte da epígrafe com que iniciamos o nosso texto.

As estátuas, que estão sendo derrubadas, fazem parte do espaço público e não estão nesses lugares por acaso: elas foram colocadas ali porque fazem parte de uma memória histórica e porque atenderam

a demandas associadas a grupos dominantes, autorizados/ou que se autorizam a "fazer memória". Interessa a esses grupos dar visibilidade a práticas sociais e políticas relacionadas ao sujeito eternizado por uma materialidade simbólica, presentificando nomes que ressoam como memória, desde a história e que, acima de tudo, organizam a manutenção de determinadas práticas.

A Análise de Discurso, desenvolvida a partir de Pêcheux, não vê o texto como unidade fechada, mas como materialidade que encaminha para discurso. Também o sujeito é dividido e o consenso é fabricado. A partir dessas considerações e impulsionados pelo desejo de uma certa sequenciação e organização, dividimos nosso texto em duas partes, além das considerações iniciais e do efeito de fechamento. Na parte que segue, vamos trazer um pouco de teoria, pensando que essa teoria vai nos ajudar a interpretar e a pensar nos efeitos de sentidos que se constituem a partir de dois acontecimentos: o assassinato de Floyd e a derrubada das estátuas.

O fio condutor das discussões é a temporalidade, destacando-se o tempo presente em sua não homogeneidade e no fato de o presente ser, conforme Catroga (2001) contemporâneo de si mesmo. Nossa proposta, nesse texto, é colocar em suspenso o movimento de derrubada das estátuas que homenageiam nomes da história ligados a movimentos escravagistas. A desconstrução, a problematização e a reflexão em torno dessa temporalidade, desde a perspectiva discursiva, desfaz evidências e dá visibilidade a contradições e antagonismos constitutivos do que entendemos como resistência que respondem a práticas sociais discriminatórias, marcadas pela submissão de negros e de outras minorias à violência social, que vem da polícia, da política e da economia.

Para interpretar discursivamente esse presente contemporâneo de si mesmo, vamos recobrir e colocar em suspenso os dois acontecimentos (morte de Floyd e derrubada de estátuas) iniciamos com a teoria discursiva, destacando o seu modo de funcionamento. Demanda dessa retomada teórica, pensar as condições de produção dentro dos dois acontecimentos elencados, questionando sobre as condições de produção dos acontecimentos para poder significar. Num segundo momento, do desenvolvimento do texto, enfocamos a

rememoração/comemoração como um funcionamento da memória, pensando na sustentação, legitimação e discursivização desse presente contemporâneo de si mesmo, dentro do qual a resistência consiste em derrubar estátuas e colocar outras no lugar, constituindo-se efeitos de naturalização e de imediatismo. Vamos seguir, pensando em desfazer as evidências, mostrando os "furos" preenchidos ou esperando por significações.

2 Sobre a história e memórias e as condições de produção do discurso

[...] a memória não pode ser separada das expectativas em relação ao futuro, nem dos seus campos de objetivação (linguagem, imagens, relíquias, lugares, escrita, monumentos), enfim, os ritos pelos quais ressoam os acontecimentos pretérito [...]. (VENTURINI, 2017a).

A filiação à Análise de Discurso, tal como foi teorizada por Pêcheux a partir dos anos setenta e por Orlandi que releu e transformou a teoria discursiva, juntamente com pesquisadores que com ela trabalham faz com que nos voltemos sempre para a formação social e para as práticas que envolvem sujeitos, interpelados pela ideologia e atravessados pelo inconsciente. Essa filiação nos permite pensar a memória e a história em suas diferenças e em suas aproximações, tendo em conta o discurso como objeto analítico, que se constitui pela língua e pelo que é da sua ordem – a base linguística – e os processos discursivos como constitutivos da exterioridade. É essa filiação e a partir dela, que vamos realizar o movimento analítico, pensando a história e a memória.

A abordagem da história e da memória no discurso encaminha para Paul Veyne (1982), na defesa da história comparada a um romance, constituído por uma narrativa estruturada a partir de fatos e de acontecimentos, centrados no homem (historiador) como autor/narrador e no documento como um indício de veracidade. Considerada como construção de uma narrativa por um sujeito, do ponto de vista discursivo, a história é uma versão que traz consigo a subjetividade decorrente da ideologia. Nessa narrativa, o sujeito

assume uma posição e a partir dessa posição tece tramas ligadas a determinadas condições de produção e à inscrição do sujeito em uma formação discursiva, que determina o que pode/deve ser dito. Desta forma, sobre a história, fatos e acontecimentos, são narrativas que resultam de tomadas de posição, de interpretações e de efeitos de sentidos. De acordo com Paul Henry (1994, p. 47),

Não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhes achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isso vale para a nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História (grifos dos autores).

Podemos dizer, diante dessas considerações que para a Análise de Discurso, a história não tem um funcionamento fincado na cronologia ou na evolução de uma trama, entre outras razões, porque demanda efeitos de sentidos. Desta forma, fatos e acontecimentos históricos, como a colonização do Brasil e a escravidão, por exemplo, só permanecem em (dis)curso porque são interpretáveis, fazem sentido. Os saberes advindos da história não dão acesso aos acontecimentos, mas às versões desses acontecimentos, construídas como interpretações, conforme as condições sócio-históricas de formulação da materialidade discursiva.

Conforme Orlandi (2012, p. 45) é a materialidade simbólica, submete-se “à ordem da língua, enquanto sistema significante material”. Pela relação entre a ordem da língua (funcionamento, falha) e a ordem da história (equivoco, interpretação), enquanto forma material, é que se pode observar a ordem do discurso. Assim, a história não exterior/anterior e também interna ao discurso. É na/ pela língua que se pode flagrar os seus movimentos da história, como historicidade, sinalizando conforme Orlandi (2004, p. 14), que há vários textos possíveis dentro de um mesmo texto e que os sentidos é um funcionamento da língua na história, dentro de uma formação social. Pelas condições de produção em sentido amplo, abarcando as condições sócio-históricas dão visibilidade ao acontecimento não como fato datado, temporalizado, mas como efeitos de inscrições a um tempo. Dizendo de outro modo, abordar a história em AD implica

a observação e discursivização do movimento discursivo da história produzindo sentidos, historicizando o dizer que significa no discurso pelo mesmo (paráfrase) ou pelo diferente (polissemia).

A memória para a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante, de acordo com Indursky (2011, p. 71), “a memória, neste domínio de conhecimento, é social. E é a noção de regularização que dá conta desta memória”. Ainda de acordo com a autora, “o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser origem daquele saber” (INDURSKY, 2011, p. 70). Também não é lembrança, mas discursos em circulação, retomados no dizer, sendo nessa retomada ou transformação, investidos de repetibilidades e de regularidades. Trata-se, pois, de uma memória que é discursiva, relacionada à existência histórica de enunciados advindos de práticas discursivas que produzem sentidos e, como diz Indursky (2011, p. 72), “podem se transformar e tornarem-se outros”.

Nas palavras de Venturini (2009, p. 85), memória e história “não são sinônimas; ao contrário, opõem-se”. A memória, de acordo com a autora, “é a reconstrução sempre incompleta do que não existe mais. [...] é coletiva e se enraíza no que faz sentido na formação social, abrangendo grupos que se aglutinam em torno de laços identitários”. A memória, é enfim, aquilo que une sujeitos de uma mesma formação discursiva por laços identitários, de modo que as memórias possibilitam a rememoração/comemoração de eventos. A memória e a história, são para Venturini (2009) formas de narrativa e de representação que se distinguem de outros discursos, já que o referente da história é o passado transcorrido. Já a história,

[...] diz respeito ao que significa nas formações sociais, é da ordem do vivido; está em permanente evolução, aberta à lembrança e ao esquecimento; diz respeito a grupos sociais e une os sujeitos desses grupos por laços identitários e de representação. A história tem vocação para o universal; nela, segundo Nora, há a voz de todos e a voz de ninguém (VENTURINI, 2009, p. 85).

De acordo com Le Goff (1993, p. 2), há duas formas de história “a que se faz no mundo, que os homens vivem, e aquela que os historiadores fazem”. Em relação a isso, Venturini (2009, p.

87) também a história “que se faz no mundo” e que apesar de estar condicionada a uma formação social, aos indivíduos interpelados em sujeitos, segue a ordem do vivido, do rememorado, e se submete à vontade de lembrar; a busca de, no presente, reconstituir o passado, transmitindo aos sujeitos, no futuro, valores caros à formação social.

Na formação social, o sujeito da enunciação, do lugar que ocupa e da posição que assume numa FD como sujeito do dizer, é interpelado pela ideologia atravessado pelo inconsciente, dando visibilidade a determinados acontecimentos e a outros não, investido da ilusão de ser a origem do dizer. A história “que os historiadores fazem”, conforme Le Goff (1993, p. 2) refere-se ao passado estagnado, fechado em si mesmo, apesar de estar ligado às continuidades temporais. Esta modalidade de volta ao passado desconsidera a memória e seu objetivo talvez seja o de anular a sua eficácia. Nosso interesse, a partir da nossa posição-sujeito está na memória que se faz no mundo.

Para Venturini (2009, p. 88) toda memória é, fundamentalmente, “criação do passado”, uma reconstrução que busca resgatar determinados acontecimentos ligados a grupos heterogêneos. Interessa a esses grupos apreender o mundo do presente reconstruindo sua identidade, inserindo dessa forma estratégias de reivindicações por um complexo direto de reconhecimento, colocando o poder entre a memória e a política. Pelo lugar de memória, as instituições buscam, de alguma forma, controlar o passado e também o presente, mudando imaginariamente o passado em função do presente pelo controle da memória. Com isso, podemos dizer que o trabalho da memória está em relação com a materialidade em que ela se expressa, ou seja, a partir de relíquias, de monumentos, de arquivos, de símbolos, de rituais, de datas, de comemorações. Uma das formas de expressar a memória, de acordo com Venturini (2009, p. 88), “é pelo discurso de rememoração/comemoração, em que os saberes constituem acontecimentos que reproduzem as relações de poder, acentuando as diferentes aproximações”.

Em relação às estátuas que estão sendo derrubadas, sublinhamos que se trata de nomes fincados no passado, que se estendem até o futuro, pela inscrição em uma memória social. A estátua, como materialidade significativa, faz parte de discursos

que circulam a partir de sujeitos e são determinados pelas posições ideológicas, sustentadas por palavras produzidas, conforme Pêcheux (1997, p. 160), “reproduzidas” por sujeitos inscritos em formações discursivas, que determinam o que pode/deve ser dito. Trata-se de nomes que podem/devem ser monumentalizados, pela importância e relevância, contribuindo para que o discurso constitutivo do espaço urbano seja instaurador da memória social. É importante destacar que essa inscrição na memória social não depende da vontade dos sujeitos, mas dos discursos e memórias que retornam à formação social, constituindo efeitos de sentidos para sujeitos.

O que estamos destacando nos permite destacar que a escravidão terminou oficialmente, mas continuou como uma prática social e política, nem sempre visível, mas que de tempos em tempos ecoa e desencadeia a resistência, fazendo com discursos que já circularam antes em outros lugares retornem sob o efeito de pré-construídos, sustentando e legitimando lutas de classes. Em nosso texto, tomamos como acontecimento a morte do afro-americano George Floyd, em Minneapolis nos Estados Unidos, em maio de 2020¹, tendo em vista a repercussão e os desdobramentos decorrentes dessa morte. É possível dizer que a indignação desencadeada por essa violência motivou práticas de resistência e de contradição, dividindo os sujeitos e a opinião pública.

A materialidade significativa que discursiviza o policial rendendo George Floyd faz retornar outros discursos e circulou no mundo todo a partir de um vídeo feito por uma testemunha. O texto-imagem² que choca mostra o policial branco, com o joelho no pescoço de George Floyd, negro de 40 anos, que permanece imobilizado e repetindo que não consegue respirar. O policial continua com a perna no pescoço de Floyd até que ele fique imóvel e seja levado por uma ambulância quando já não respira. A cena é grave e violenta por várias razões, destacando-se a desumanidade e a truculência policial e, também porque a motivação para a abordagem deu-se a partir

1 <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro>. Acesso em: 19 jul. 2020.

2 Designamos de texto-imagem a materialidade imagética ou obras de artes, dentre elas, as esculturas ou monumentos.

da denúncia de que havia um homem tentando clonar cartões³. A denúncia possivelmente não era verdadeira e, de acordo com a versão da polícia, no momento da prisão, Floyd parecia estar drogado. De qualquer forma, essa alegação não justifica a truculência do policial e muito menos a morte do homem negro.

A cena de violência e de arbitrariedade fez com que retornassem outros acontecimentos, envolvendo minorias e ocasionando prisões e mortes de negros. Dentre os acontecimentos, retorna como discurso e constitui efeitos de memória a morte de Eric Gamer, preso em Nova York, em 2014, o qual, assim como Floyd, foi subjugado e impedido de respirar, apesar de ter repetido onze vezes “não consigo respirar”. Gamer não foi ouvido e acabou morrendo asfixiado. Quanto à nossa tomada de posição, é preciso dizer, que mesmo tendo proposto analisar a derrubada das estátuas, não é possível deixar de acentuar os efeitos de sentido que ressoam no eixo da formulação quando dois sujeitos negros são subjugados, imobilizados e mortos por asfixia. As condições de produção se repetem nos dois casos, tanto no que tange às condições sócio-históricas quanto no contexto imediato em que os dois sujeitos, apesar de não oferecer resistência são condenados sumariamente. O agravante, nesse discurso, decorre da repetição insistente, trágica, afirmando “não consigo respirar”. Essa repetição caiu no vácuo e Eric Gamer morreu, asfixiado, assim como Floyd.

O efeito de memória que se produz com/nesse acontecimento é o mesmo que perpassa séculos e dá visibilidade ao não-lugar dos negros e das minorias. O direito à voz, à cidadania, à liberdade e, principalmente, à igualdade é negado aos negros, descendentes de escravos. Não são somente Gamer e Floyd que morrem asfixiados, mas muitos outros sujeitos que retornam por/neles, como memória. Essa negação impede os sujeitos negros de entrar na ordem do discurso e mesmo de respirar. A interdição e a coerção fazem parte de uma prática que continua a funcionar e a produzir consequências, de modo que, discursivamente, o “respirar”, aproxima-se do viver, da mobilidade e da liberdade. Impedir de respirar, portanto, aproxima-se de circular,

3 <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pecococo-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2020.

mesmo sem estarem presos, alargando sentidos e fazendo com que retornem saberes de outros domínios, pelo interdiscurso como discurso transverso, conforme Pêcheux (1997). É possível afirmar, portanto, que a escravidão segue sendo uma prática que atinge os negros e as minorias. Continua sendo recorrente e nem chega a se constituir em luta de classes, pela falta de oportunidades igualitárias.

A morte de Floyd, nos Estados Unidos, por um policial, faz com que retornem memórias e discursos que já circularam antes em outros tempos e lugares, sinalizando para práticas escravagistas, racistas e discriminatórias. A resposta para a violência racial veio em forma de manifestações antirracistas, gerando protestos que se espalharam pelo mundo todo. Dentre esses acontecimentos o que mais chama a atenção e tem ocasionado equívocos em discursos que circulam na formação social, é a derrubada de estátuas que rememoraram/comemoram nomes da história ligados à escravidão. Um dos exemplos mais contundentes dessa prática está em Bristol, sul da Inglaterra, em que manifestantes derrubaram a estátua do traficante de escravos Edward Colston (1636-1721) e depois a jogaram em um rio que corta a cidade⁴. Esse evento foi noticiado no mundo todo.

Esse movimento provocou/reforçou o debate sobre estátuas e monumentos presentes nos centros urbanos de todo o mundo, sinalizando para a resistência ao passado e a sujeitos que fazem com que retornem discursos e memórias da violência e da opressão. Esse debate trouxe à tona questões referentes à memória e à história, sobre aquilo que se quer e se deve preservar e aquilo que deve ser apagado. Sobre esse ponto é que nos debruçamos, buscando compreender, pelo viés discursivo, a relação entre memória e história e o modo como essas duas noções estão atreladas às edificações de estátuas e monumentos no espaço público e como produzem sentidos sobre os sujeitos ao produzirem discursos. Sublinhamos que a relação entre a memória e a história se realiza pelo presente como contemporâneo de si mesmo.

4 Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/07/manifestantes-derrubam-estatua-do-trafficante-de-escravos-edward-colston-em-bristol-na-inglaterra.ghtml> Acesso em: 10 jun. 2020.

3 Rememoração/comemoração e a derrubada das estátuas: movimento analítico

As noções de rememoração e comemoração são desenvolvidas por Venturini (2009) por funcionarem em relação à memória, em que a rememoração se constitui como discurso *de*, que preenche juros, organizando o discurso *sobre*, no eixo da formulação. A rememoração, funciona pelo interdiscurso, enquanto memória saturada, como lugar em que estão todos os saberes, mesmo aqueles que o sujeito não consegue significar, mas que ancora o dizer, como memória no espaço não-linear e como discurso fundante. instaurando no discurso em circulação, conforme Venturini (2009, p. 75) efeitos de verdade e de autoridade, legitimando a filiação do dizer a partir de sujeitos em uma formação discursiva.

Já o discurso *sobre* - recobre o dizer em sua linearidade, no eixo da formulação, intradiscurso, instaurando efeitos de coerência e de linearidade. Venturini (2009) mobilizou a rememoração juntamente com a comemoração por entender que é impossível, diante de uma materialidade significante, delimitar o que é memória e o que é atualidade. Para a autora, a rememoração (discurso *de*) “funciona como memória, que legitima e sustenta o dizer” (VENTURINI, 2009, p. 167), enquanto a comemoração (discurso *sobre*) é a “atualidade que se materializa como discurso *sobre* pelo caráter doutrinário que a constitui” (VENTURINI, 2009, p. 167).

No que tange à derrubada das estátuas no espaço urbano, trazemos textos- imagens que dão visibilidade a esses sujeitos, pelo funcionamento da memória e de discursos que ressoam, produzindo efeitos. A estátua de Edward Colston e as demais estátuas derrubadas em outros países do mundo fazem retornar a violência do passado e também do presente contemporâneo de si mesmo, como diz Catroga (2001). Um dos efeitos de sentido que se constitui por essa estátua em específico, é que a violência do passado, está sempre presente, tendo em vista as repetibilidades e as regularidades da violência, que pareciam não existir, mas retornam no/pelo episódio do assassinato de George Floyd pelo policial, nos Estados Unidos.

Nos espaços públicos, as estátuas passam quase desapercibidas,

mas como materialidade discursiva, elas tomaram forma e se constituíram em discurso a partir de artistas que as esculpiram. A exposição em praças e espaços públicos sustentam-se na história e na filiação de sujeitos em formações discursivas, possivelmente, na FD dos portugueses, a partir de sujeitos filiados às classes dominantes, que legitimam e naturalizam práticas de opressão e de falta de liberdade. Edward Colston era um poderoso comerciante, cuja principal mercadoria eram escravos, tendo feito parte de um negócio genocida que retirou mais de 84 mil africanos de seus países para serem vendidos nas Bahamas e na América, sendo que 19 mil escravos podem ter morrido durante as viagens para os países em que seriam vendidos⁵.

Parte do lucro conseguido com a comercialização de escravos foi usado em obras de caridade e, talvez tenha sido essa a motivação para considerá-lo digno de estar no espaço público como uma memória a ser referenciada. Abaixo temos dois textos-imagem, sendo que no primeiro Colston está representado por uma estátua e na sequência essa estátua é derrubada por sujeitos que se contra-identificam a sua memória e às práticas de vendas de escravos. Vemos, nesses textos-imagem, o funcionamento da contradição, tendo em vista que formação discursiva em que Colston se inscreve é a escravagista a partir de duas diferentes posições sujeitos, mais precisamente, a posição-sujeito mercador de escravos, em que os negros eram retirados de seu país e por meio do tráfico. A segunda posição-sujeito é a daquele que atuou em obras de ‘caridade’, construindo escolas, abrigos para pobres, hospitais e igrejas.

Devido a essa posição-sujeito ‘caridoso’, Edward Colston foi nomeado como o maior benfeitor da história de Bristol, tendo gasto aproximadamente mais de 70 mil libras em obras de caridade durante sua vida. A contradição decorre dessas duas posições sujeito, dentro de uma mesma formação discursiva, sinalizando para o embate e para o deslocamento de posições-sujeito, encaminhando para o equívoco, segundo Gadet e Pêcheux (2004), o ponto em que a língua toca a história. É importante destacar o modo como a estátua foi derrubada,

5 <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/a-crueldade-de-edward-colston-a-polemica-figura-que-foi-alvo-de-protestos-na-inglaterra.phtml>, Acesso em: 20 jul. 2020.

sendo puxada com uma corda no pescoço e, na sequência sendo derrubado dentro do um riacho. Mas antes de ser derrubado pelo foi ‘pichado’, tentando imputar-lhe um constrangimento. Vemos nessas duas sequências de textos-imagem, o movimento de distanciamento dos sujeitos urbanos que se contra-identificam da formação discursiva escravagista e falsamente caridosa e, inscrevem-se em uma formação discursiva que gera a resistência, a contraposição. Acontece a substituição do mercantilista pela ativista negra, que milita na posição-sujeito negra. Não se trata, entretanto, de uma desidentificação, tendo em vista que a ativista negra se significa pelos saberes que vêm do escravagismo.

Desse modo, o funcionamento da rememoração\comemoração é produtiva na análise dos textos-imagem elencados porque possibilitam a interpretação a partir de um interdiscurso, como saber não textualizado. A estátua de Edward Colston, representa o escravagismo na Inglaterra e atualiza a narrativa histórica. Essa atualização acontece desde a posição-sujeito dos negros, que foram apagados da história oficial. Ao retirar a estátua, pichá-la e jogá-la ao rio, os manifestantes desejam mostrar o repúdio ao racismo naturalizado pela historiografia e perpetuado no presente contemporâneo de si mesmo. Eles não estão atirando no rio e nem pichando um sujeito individual, mas as práticas escravagistas e atualizando desde a história a reprodução dessas práticas no presente.

Texto-imagem 1 - Estátua de Edward



Texto-imagem 2 - Estátua de Edward Colston derrubada⁶

O que é derrubado no presente é um regime do passado que alcança significa na atualidade as práticas antirracistas e escravagistas em que o policial, por ser branco, encarna nele mesmo o coronel, o comerciante de escravos. O negro que está sob a perna do policial, não é um indivíduo, mas os escravos do passado e também os negros que não possuem os mesmos direitos e podem ser presos sem provas e mais que presos, podem e são mortos. Não é a estátua do Colston que é derrubada, mas o regime escravocrata do passado e o regime capitalista e branco do presente. A estátua é uma materialidade significativa porque comporta discursos, memórias e práticas que retornam no que é dado a ver - um branco homenageado - e que não é visto - regimes totalitários que dão visibilidade à dominação, à submissão.

A sequência de textos-imagem que se seguem mostram a substituição da estátua de Edward Colston pela da ativista Jen Reid, que resgata a memória e presentifica discursos desde a perspectiva dos negros e da sua cultura até o eixo da formulação, ressoando também, as políticas e as práticas da escravidão. Conforme sinalizamos, anteriormente, apesar da resistência, os saberes que vem desde o

6 Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-england-bristol-52965803> (08 jun. 2020). Acesso em: 17 jul. 2020.

interdiscurso são os mesmos que regem o sistema de dominação escravagista. Não se trata de uma nova formação discursiva ativista, mas de uma posição sujeito que pela contra-identificação produz tensão na e sobre a forma sujeito. A derrubada de uma estátua e a substituição dela por outra, não ocorre um rompimento, mas, conforme diz Indursky (2008, p. 27) ocorre um afrontamento.

Há o funcionamento da contradição e não do antagonismo. A formação discursiva da escravidão, comporta, portanto a posição sujeito escravagista e a ativista, sinalizando para a resistência e para as marcas de apagamento da ancestralidade e da memória dos negros. A rememoração, funciona, nessa nova posição-sujeito, sustentando o intradiscurso como discurso *sobre*. A resistência, pelo funcionamento de uma formação imaginária, possibilita o resgate do povo africano, dando visibilidade ao seu sofrimento e ao sufocamento de sua cultura. O que move esses sujeitos parece ser o desejo de reescrever a história de um outro ponto de vista, dando lugar ao negro dentro da história oficial.

Figura 3 - Estátua de Edward Colston à esquerda e a de Jen Reid à direita em notícia publicada pelo site Mundo em 15 de julho de 2020⁷



Desse modo, a retirada das estátuas como símbolos

⁷ Disponível em: <https://www.brasil247.com/mundo/estatua-de-escravista-colston-e-substituida-por-escultura-de-manifestante-negra-do-black-lives-matter> Acesso em: 17 jul. 2020.

historiográficos, conforme mostramos no presente texto, dá visibilidade à resistência contra a violência e o racismo perpetuados pela história oficial vigente até a atualidade. No entanto, este movimento de construção\desconstrução, analisado pelas noções de rememoração\comemoração mostra a importância da língua na história. O discurso decorre do jogo de forças sociais entre os dominadores, que gerenciam a narrativa oficial - os brancos - e os dominados, que são as vítimas do apagamento social e cultural - os negros -, encaminhando para discursos que repetem/regularizam e para discursos que rompem com o mesmo (paráfrase) e instauram o diferente.

O processo de evolução\regressão da narrativa não se constitui, portanto, como imutável. Isso significa que a substituição das estátuas pode ocorrer novamente, isto é, a da ativista ser retirada e a de Edward Colston, recolocada. O processo de apagamento das vozes dos negros poderá retornar várias vezes no fluxo da história. Contudo, os sujeitos construtores\reconstrutores das memórias perdidas também, possivelmente, voltam à cena, resgatando\rememorando-as, como forma de resistência e de resgate.

As manifestações que tiram as estátuas e tentam apagar a memória dos colonizadores escravagistas, inscrevem-se na história e passam por contínuo processo de atuação do discurso pelo movimento memorial decorrente da rememoração\comemoração. Essa atualização encontra eco e sustento em escritores literários africanos, como Mia Couto, Pepetela, Boaventura Cardoso, Luandino Vieira, e em brasileiros, como Maria Carolina de Jesus (2014), com seu romance *Quarto de Despejo*, dentre outros escritores que organizam suas narrativas ficcionais com o objetivo de resgatar aspectos da cultura e de representações, que possivelmente ocorreram, como forma de resgate dessas memórias apagadas.

4 Efeito de fechamento

O acontecimento que desencadeou o movimento de derrubada de estátuas e o revisionismo da história, como dizem alguns, inscreve-se no simbólico e demanda pensar discursivamente a formação social e, principalmente, os discursos que se repetem, fazendo eclodir no

eixo da formulação, pelo discurso transversal, práticas que se filiam a um domínio, mas significam ou fazem funcionar outros.

Os dois acontecimentos - a morte de Floyd e a derrubada de estátuas no mundo todo - instauram a contradição, tendo em vista que ocorre a tensão, mas os dois acontecimentos continuam inscritos em uma mesma formação discursiva: a do escravagismo. Ocorre a mudança de posições-sujeitos, sendo que a estátua de *Colston desencadeia* discursos de ódio, de escravidão, de exploração. Trata-se de materialidades significantes que fazem parte do espaço público e da memória histórica e são gerenciadas por grupos dominantes.

Os dois acontecimentos estão inscritos na formação Discursiva escravagista, marcada pela divisão entre dominados e dominadores. Apesar do distanciamento temporal e das mudanças na formação social, a ideologia que significa os dois acontecimentos é a mesma. O texto-imagem que discursiviza a violência policial e a morte de um negro têm um funcionamento metafórico e significa pelas redes que se constituem por essa relação.

No entanto, as discursividades que dão visibilidade aos dois acontecimentos não mostram o texto-imagem em que o policial aperta com o joelho do pescoço de Floyd e o deixa sem respirar, apesar da repetição: ‘não consigo respirar’” Como dissemos, nas análises, dominar/segurar/prender e não permitir a liberdade, aproxima-se metaforicamente do regime escravagista em um tempo passado e, no presente, aproxima-se da exploração capitalista, que também não deixa respirar. O efeito de memória que se produz a partir dos dois acontecimentos perpassa séculos e dá visibilidade ao não-lugar dos negros e das minorias.

A substituição das estátuas gera controvérsias, dentre elas, a pouca visibilidade de estátuas em espaços públicos, dando conta de que como obras de artes, deveriam estar em museus. Ainda em relação a isso, essas materialidades resultam de um trabalho artístico e, por ser uma textualidade, significa. Como argumento, podemos lembrar, também a partir de Pêcheux (1997) e Indursky (2008) que tanto o sujeito, quanto a formação discursiva não são homogêneos, fechados e já significados. Não há garantia de que a estátua da ativista permaneça. Pode acontecer que daqui a alguns anos retorne a estátua de Colston,

ainda mais que esse sujeito - assim como os demais - se representa pela divisão, pois de um lado comercializa escravos e, de outro, faz caridade.

É assim, que os posicionamentos se alteram e o presente, que não é homogêneo torna-se contemporâneo de si mesmo. Isso significa que o presente, enquanto tempo, retorna muitas vezes. O hoje/ agora foi presente, mas já é passado, mas vamos ter outros presentes, sucessivamente.

Referências

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **Língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Melo. Campinas: Pontes, 2004.

HENRY, Paul. (1994). A história existe? *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 67-89.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise de Discurso. *In*: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília. **Práticas discursivas e Identitárias: sujeito e língua**, 2008, p. 9-33.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão, et all. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do**

trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2004.

VENTURINI, Maria Cleci. **Imaginário urbano**: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

VENTURINI, Maria Cleci. Museus e espaços públicos no encontro/desencontro da memória histórica e do corpo-memória/corpo-documento. In VENTURINI, Maria Cleci. **Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso**. Campinas: Pontes, 2017, p. 51-76.

VENTURINI, Maria Cleci. História e memória em (dis)curso: Fernando Catroga e a poética da ausência. **Revista Interfaces**, v. 8, 2017, p. 127-145.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Trad. Alda Baltar; Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

TABUS LINGUÍSTICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA FALA DE JOVENS E IDOSOS DE IPIRANGA DO PIAUÍ

Axel Brendon Leal dos Santos
Juscelino Francisco do Nascimento

1 Introdução

Os primeiros contatos que temos com o termo *variação linguística* nos ampliam a visão para refletir sobre a dimensão que este conceito toma dentro da sociedade, pois, quando não temos conhecimento sobre a heterogeneidade da língua, podemos cometer o equívoco de prestigiar mais uma variedade linguística do que outras, colocando-as como inferiores e classificando-as como formas erradas de se utilizara língua. Essa assertiva pode ser deduzida a partir das respostas dadas à questão: *por que é importante estudar a disciplina de língua portuguesa?*

A esta indagação, alguns dos falantes envolvidos na pesquisa afirmam que o conhecimento da língua serve para aprendermos a falar e escrever “certo”, quando, na verdade, não existe uma forma certa ou errada de falar. Logo, todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e “igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra” (LIMA, 1985); ou seja, a língua trata-se de um sistema linguístico convencionado socialmente, o que faz com que se torne um equívoco dizer que existem formas corretas ou erradas de se usar a língua.

Este mesmo equívoco pode acontecer também com palavras e expressões, já que, ao desprestigiarmos algumas variedades linguísticas,

acabamos dando *status* a elas, que, em alguns casos, convencionam-se em nível social. Como exemplo, temos as palavras *porra*, *caralho* e *foda*, as quais observamos facilmente que, para alguns falantes, adquiriram *status* de palavrão, atribuindo a elas um valor obsceno e pejorativo; enquanto que, para outros, não denotam estes valores, além de serem comumente usadas em situações de interação.

Este pressuposto pode ser observado entre alguns grupos sociais, como jovens e idosos, que tratam e reagem a essas expressões de formas divergentes e, muitas vezes, essas reações condizem com o que Calvet (2002) já chama de *preconceito linguístico*, abrindo margens para a indagação: como estas expressões adquirem status de palavrão e tratadas com preconceito entre determinados grupos?

Compreendemos que a mudança de sentido de um mesmo signo, de acordo com o grupo social que o utiliza, dialoga com o conceito de *footing*, apresentado por Bortoni-Ricardo (2017), a qual se baseia em Goffman (2002/1965). Nesse cenário, o valor semântico de uma dada expressão pode variar de acordo com as mudanças nos enquadres de eventos; ou uma mudança no alinhamento que assumimos pra nós mesmos e para com os outros presentes.

Consideradas essas afirmações, entramos em consonância com teorias que embasam áreas como a sociolinguística e áreas afins, com o objetivo de identificar os fatores sociolinguísticos responsáveis pela construção de sentido das expressões citadas e, a partir desta identificação, observarmos como elas tomam sentido pejorativo, para, a partir daí, explorarmos a existência de ocorrências de preconceito linguístico e, quando for o caso, evidenciarmos os fatores, relacionados à área, responsáveis por este fenômeno entre os grupos sociais.

A assertiva acima será analisada a partir do entendimento de língua e opiniões dos participantes da pesquisa a respeito das expressões *porra*, *caralho* e *foda*, separando-os em dois grupos: aqueles que possuem uma idade mais avançada e que não utilizam comumente tais expressões em seu vocabulário; e outros mais jovens, os quais, em seus dialetos, utilizam as mesmas expressões frequentemente.

Para explorarmos isto através de dados fáticos, buscamos ocorrências destas expressões nos falantes, que se enquadram nas

características dos grupos citados, da região do município de Ipiranga do Piauí, no qual, segundo o IBGE (2018), estima-se que a população gira em torno de 9.782 habitantes, sendo considerado um município de baixo porte e novo, pois foi emancipado em 1960.

Para a concretização da pesquisa, seguimos uma abordagem qualitativa, pois, para compreendermos a construção do sentido que toma as palavras em um determinado grupo, devemos considerar o contexto em que ocorrem as interações.

O contexto será exposto, assim como os resultados da pesquisa, a partir da obtenção de respostas advindas da aplicação de um questionário aos dois grupos.

Em seguida, considerando os dados gerados, buscamos, mais especificamente, identificar os fatores sociais que influenciam na alteração de sentido das expressões citadas. Após essa identificação, observamos como essas palavras adquirem valores pejorativos e como estes fatores, junto a estes sentidos, fazem emergir o preconceito linguístico, por parte dos informantes sob análise.

Considerando que estas expressões podem adquirir *status* de palavrão, a pesquisa tem como pretensão mostrar que esta concepção se origina também da falta de conhecimento da heterogeneidade da língua e arbitrariedade dos valores semânticos das palavras por parte do falante, o que faz com que estes acabem, mesmo que de forma inconsciente, engendrando o preconceito linguístico. Além disso, ao tomar conhecimento desta assertiva a ser analisada, o falante pode se automonitorar a ponto de conhecer, respeitar e valorizar as demais variedades linguísticas junto à arbitrariedade dos valores semânticas das mais variadas expressões.

2 Referencial teórico

2.1 A sociolinguística

Para trabalharmos com a língua, tratando-a como instituição social, conceito saussuriano mostrado em Calvet (2002), devemos considerar que a ela é a parte social da linguagem; em outras palavras,

sociedade e língua estabelecem uma forte relação, até mesmo quando tratamos da heterogeneidade de ambas.

Esta heterogeneidade é pouco considerada por parte dos falantes, pois as demais variedades e formas linguísticas são reduzidas a uma, por parte dos próprios indivíduos que a utilizam; podemos encontrar isto “em todos os falantes uma espécie de norma espontânea que os leva a decidir que forma deve ser proscrita, que outra deve ser admirada: *não se fala assim, se fala assado* etc” (CALVET, 2002, p.60); Em determinadas circunstâncias, algumas variantes podem causar o preconceito linguístico.

Não é de hoje que, em diversas áreas do conhecimento, nota-se a relação que há entre língua e sociedade; pois, segundo Martellota (2018, p. 147), Meillet (1926) foi um dos pioneiros a abordar os estudos sociolinguístico que, por sua vez, ao procurar uma explicação para as mudanças linguísticas na França, concluiu que toda “modificação na estrutura social acarreta uma mudança nas condições nas quais a linguagem se desenvolve”. Portanto, a história das línguas é inseparável da história da cultura e da sociedade.

Embora a discussão desta relação já venha de longas datas, o termo sociolinguística apareceu mais tardiamente. A grande virada aconteceu em aproximadamente em 1970, segundo Calvet (2002), o qual afirma que, neste ano, a sociolinguística passou a ser considerada importante, justamente no ano em que Erving Goffman, William Labov, entre outros, iniciaram publicações de artigos e revistas, especificamente sobre estudos na área.

Assim, a partir do momento em que o termo passou a ser aceito, ele vem evoluindo cada vez mais. Hoje, pode-se considerar que ela assume características de uma disciplina mais centralizada, pois se preocupa com a maioria, senão todos os aspectos que envolvem a comunicação verbal nas sociedades, levando em consideração a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais de uma dada comunidade.

Para Labov (2008, p. 215), essa área, “talvez seja rotulada mais adequadamente de *sociologia da linguagem*. Lida com fatores sociais de larga escala e sua interação mútua com línguas e dialetos”. Para

o autor, a língua, como instituição social, varia de acordo com a sociedade em que ela circula, ao ponto de caracterizar os dialetos e a variação linguística.

Martellota (2018) afirma que as variações são inerentes à língua e que elas não são por acaso, mas são motivadas por fenômenos sociais. Por isso, considerá-las é importante para entendermos quais são os principais fatores que as motivam dentro do sistema linguístico, principalmente no que diz respeito à comunicação verbal.

2.2 Preconceito linguístico

A fim de tratar acerca do preconceito linguístico, Calvet (2002) aborda o tema trazendo um exemplo de pesquisa que consistiu em fazer gravações de um falante bilíngue para, em seguida, apresentá-las a jurados, como se fossem gravadas de duas pessoas diferentes. A partir daí, os jurados selecionados deveriam, através da voz, julgar, em uma escala de *muito pouco* a *muito*, as características das pessoas. Os resultados obtidos é que os jurados acabaram não avaliando as vozes, mas as línguas, permitindo, a partir desta análise, destacar a concepção do que são as atitudes linguísticas.

O preconceito linguístico pode ser considerado um comportamento ou atitude linguística, pois, ao fazermos juízo de valor entre determinadas línguas, dialetos, variantes etc, estamos desprestigiando uma forma e prestigiando outra.

Bagno (2015, p.156), compreendendo este fenômeno, expõe alguns comportamentos sociais que pode vir a influenciar neste processo, e afirma que as formas mais prestigiadas de uso da língua estão também fortemente relacionadas à escrita literária, razões históricas e culturais. Além disto, a gramática conservadora designa uma modalidade de língua correspondente à língua usada por pessoas cultas, no Brasil.

Nota-se, então, que o preconceito linguístico pode vir a ser fruto de ignorância, do desconhecimento da variação linguística, assim como pode ter uma manipulação ideológica, que, através do ensino gramatical da língua, interrompe o fluxo das expressões naturais, de modo a engessar suas habilidades linguísticas a uma variedade de alto

valor de prestígio social: a norma culta, que é idealizada como um padrão linguístico “puro”.

Vamos, em nossos contextos de interação social, que, por mais que as pessoas vejam a norma culta como a forma “certa” de usar a língua, uma parcela dos falantes não a usa em suas interações comunicativas espontâneas. Portanto, aquele que usa uma variedade que se aproxima da norma padrão adquire, por meio dela, certo prestígio social.

Tais concepções embasam o que os sociolinguistas chamam de *mercado linguístico*: “o discurso não é apenas uma mensagem, é também um produto” (CALVET, 2002, p.94). Ou seja, se o falante, a partir de determinado comportamento linguístico, pode vir a ter mais *status* de prestígio social, a sua arma é língua e a munição seria sua competência comunicativa, no que diz respeito à língua como instituição social; o que faz com que sejamos condicionados a concordar com Labov (2008): passamos diferenciar os falantes por seus “*status* sociais”.

Este pressuposto nos leva a pensar que determinadas trocas linguísticas em determinadas situações de interação podem trazer vantagens para alguns e desvantagens para outros, já que algumas expressões de variedades linguísticas desprestigiadas podem sofrer essa desvalorização social.

A palavra *caralho*, por exemplo, assim como a palavra *porra*, mencionadas no tópico sobre variação linguística, apresenta uma variedade de valor não pejorativo, entretanto, dependendo dos fatores que rodeiam uma de interação, ela pode ser desprestigiada.

2.3 Sociolinguística interacional e a contribuição Erving Goffman

A sociolinguística, como já visto aqui, é uma área que relaciona fortemente a língua e a sociedade. Partindo deste pressuposto, torna-se fácil deduzir que a comunicação verbal é resultado desta relação, o que faz com que ela seja pauta dos estudos dessa área de investigação linguística.

Temos, nesse cenário, no que diz respeito à comunicação verbal entre os falantes, uma interação entre indivíduos. Esta relação é explorada, de forma mais específica, por uma área denominada

Sociolinguística Interacional, a qual, conforme Ribeiro e Garcez (2002), citado por Bortoni-Ricardo (2007), vai além daquilo que é visto em uma abordagem mais geral na sociolinguística (que são os assuntos que constituem a experiência social e histórica: sociedade), mas investiga um contexto mais específico; ou seja, o que pode emergir de uma situação de interação comunicacional face a face.

Ao analisar a interação face a face, devemos ser cautelosos quanto ao levantamento de hipóteses, pois, conforme Ribeiro e Garcez (2002), Goffman (1964) afirma que a fala não se restringe apenas aos interlocutores e à língua, mas funciona como um pequeno sistema.

Na busca de entendimento sobre esse sistema linguístico pautado na interação face a face, Goffman desenvolve o conceito de *footing*, “que ele define como uma mudança em nosso enquadre de eventos; ou uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para com os outros presentes” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 146).

Observamos, então, que uma mudança no contexto de interação comunicacional pode interferir na construção do discurso ou no entendimento deste discurso. Ou seja, expressões que podem ser consideradas *tabus linguísticos*, mencionado por Guérios (1956), por exemplo, podem variar o seu sentido a partir destas mudanças mencionadas, podendo assumir ou não o *status* de palavrão, assim como o de adjetivo.

Portanto, com base neste pressuposto, observamos os pontos em que as áreas se relacionam e onde elas divergem, pois, apesar de ambas utilizarem-se do meio social como fonte de dados, uma – a sociolinguística – volta a sua atenção para a comunicação verbal com a relação aos aspectos gerais das sociedades; enquanto a outra – sociolinguística interacional – analisa a comunicação verbal dentro do contexto de interação comunicacional que envolve o momento do discurso.

2.4 Tabus linguísticos

Para se falar de *Tabus Linguísticos*, devemos entender o que pode vir a caracterizar um tabu em seu sentido mais amplo. Guérios

(1956), quanto a esta terminologia, afirma que o tabu linguístico vem a ser a abstenção ou proibição de pegar, matar, comer, ver, dizer qualquer coisa sagrada ou temida, levando o indivíduo a, ao executar o proibido, ficar sujeito a desgraças, até com relação à coletividade. Estas analogias podem vir a impulsionar os indivíduos, ou um grupo deles, a temer o contato, gerando repulsa ou proibição.

Dentro deste contexto, vemos a presença de algumas expressões que podem ser consideradas palavras-tabu – conceito visto acima – como exemplo, *Porra, Caralho, Foda*, entre outras; pois denotam algo sexual, caracterizando o profano. Entretanto, há uma contradição quando à proibição destas expressões, pois, apesar de elas serem socialmente negadas, por partes dos falantes, Preti (1984) afirma que cada dia parece ser mais evidente a adoção de itens léxicos eróticos e obscenos por pessoas de todas as faixas etárias em situações informais.

Assim, percebemos que as expressões, apesar de serem consideradas profanas e, conseqüentemente, proibidas, um fato se contrapõe ao outro, pois há a adoção destas expressões por pessoas de todas as faixas etárias, levando-nos a crer que “as proibições tabus possuem um caráter de ambivalência psicológica. Um ato ou fato que dá prazer realiza-se simultaneamente com outro, que causa temor”. (GUÉRIOS, 1956, p.10).

Como visto acima, há a dualidade na significação que o Tabu linguístico pode trazer. Sobre o ato que dá prazer, ele pode ser observado a partir do conceito de *footing*, para explorarmos se há ocorrência a partir da mudança do enquadre de eventos; enquanto o seu temor pode ser intensificado seguindo os preceitos dos palavrões, que de acordo com Boa (2008, 21), “podemos, então, definir como palavrão um item que não é aceito pelas convenções sociais, cuja utilização em público é socialmente sancionável”; o que, a princípio, não se difere muito de Tabu Linguístico, porém, tais concepções possuem suas diferenças.

Para procurarmos entender o palavrão, buscamos o Aurélio (2010), que apresenta quatro acepções: a primeira trata-se uma palavra grande de difícil pronúncia; a segunda, um termo empolado, ou seja, um adjetivo para classificar algo que está cheio de palavras ou ideias incompreensíveis. Além destas, pode ser usada também para atos que

envolvem intimidação: palavrada; por fim, pode significar também, uma expressão obscena ou grosseira.

Ainda utilizando Aurélio (2010), por obsceno entende-se que é aquilo que vai contra o pudor, ou seja, no que diz respeito à sexualidade, trata-se de algo que ofende a moral; enquanto que a expressão grosseira representa algo de qualidade inferior, que denota indelicadeza.

Vemos, então, que palavrão faz parte do grupo dos Tabus linguístico, entretanto, tem suas especificações.

No entanto, vemos que essa rejeição aos palavrões não se harmoniza com o seu intenso uso, conforme comentado anteriormente. Em seu dicionário, Maior (1980: XIII, grifo do autor) atesta que “o mundo inteiro diz *palavrão*: homens, mulheres, velhos, moços, crianças, ricos, pobres, em russo, em chinês, em croata, em todos os idiomas”. [...] Um dos motivos de ainda serem inseridos em estudo secundário, prescindível e vulgar, deve-se ao fato de serem concebidos como tabus linguísticos. (ORSI, 2011, p. 355).

A partir da afirmação, tudo aquilo que é visto como Tabu linguístico é visto de modo pejorativo, por serem consideradas expressões que ultrapassam o limite da decência e da moralidade. Assim, expressões como *Porra*, *Caralho* e *Foda*, mesmo que, dependendo da sua forma de uso, não exerçam sentidos que contrariem a moral, serão julgados de tal maneira.

3 Percorso metodológico

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, a qual, ao invés de quantificar, preocupa-se “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31).

O contexto que ocorre o fato a ser investigado é elemento essencial para a compreensão do objeto a ser analisado (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). Por isso, aplicamos um questionário aos participantes da pesquisa, com vistas a obter as informações necessárias para alcançarmos os objetivos propostos.

A partir dos dados gerados, podemos a) identificar os fatores

socioculturais responsáveis por influenciar a alteração do valor semântico das expressões *Porra*, *Caralho* e *Foda*; b) observar como acontece o processo de construção de sentido destas expressões nos grupos a serem observados – Idosos e Jovens; e c) ver como suas divergências são capazes de influenciar o aparecimento do preconceito linguístico.

Para nos embasarmos teoricamente e partirmos para a investigação, fizemos um levantamento bibliográfico de livros e outras bibliografias pertinentes à sociolinguística e áreas que dialogam com ela, a fim de, posteriormente, analisar os exemplos que estimulem a compreensão da problematização e explicitar o objeto de estudo, de modo a cumprir com o objetivo desta pesquisa.

O estudo foi realizado no período de fevereiro a novembro de 2019, em regiões localizadas na área do município de Ipiranga do Piauí – PI, cidade que tem 9.782 habitantes, pertencente à microrregião de Picos e mesorregião do Sudeste Piauiense, localizada às margens da BR 316, a 272 km da capital do Piauí – Teresina (IBGE, 2018).

A população do estudo foi composta por uma seleção específica de falantes, residentes em Ipiranga do Piauí, os quais dividiremos em dois grupos: idosos que não utilizam, comumente, as expressões *Porra*, *Caralho* e *Foda*; e outro grupo que apresentam características contrárias: jovens que usam essas mesmas expressões.

A cidade de Ipiranga do Piauí, segundo o IBGE, possui 301 idosos de 60 a 64 anos. Para este estudo, aplicamos o questionário a cerca de 20 deles, para uma geração de dados mais fidedigna; do outro lado, o número de jovens mostra-se maior, totalizando aproximadamente 846. Para a pesquisa, utilizamos o mesmo número do grupo anterior.

A amostra foi composta seguindo os seguintes critérios a seguir:

- Critérios de inclusão: Falantes de língua portuguesa que possam expressar-se de forma clara quanto ao significado, que adotam para si, das expressões a serem analisadas. Eles devem pertencer à macrorregião do município, entretanto, serão mais relevantes aqueles que residem na área urbana, de idade média entre 20 a 24 e 60 a 64 anos de idade. Quanto ao grupo de jovens, para a eficácia da pesquisa,

estes devem utilizar comumente as expressões no seu dia a dia; ao contrário do grupo de idosos, que não as usam comumente.

- Critérios de exclusão: Falantes que não correspondem à idade desejada e que não se expressam de forma clara, quanto aos significados, que adotam para si, das expressões em análise. Além disso, serão excluídos também aqueles não residentes do Município a ser investigado.

A geração de dados aconteceu no período de agosto a novembro de 2019, mediante a aplicação de um questionário, de perguntas abertas, aos indivíduos que se enquadraram nos critérios de inclusão.

Após os dados obtidos, junto às variáveis sociodemográficas, entre outros concernentes à pesquisa, extraímos deles fatores socioculturais que influenciam na construção do sentido das expressões *Porra*, *Caralho* e *Foda*, em ambos os grupos, para, em seguida, analisarmos se determinados fatores são responsáveis pela alteração de sentido das palavras, ao ponto de emergir o preconceito linguístico.

4 Apresentação dos resultados das análises

Como já mencionado anteriormente, este trabalho tem como principal objetivo explorar como emerge o preconceito linguístico quanto ao uso de expressões tidas como palavras de baixo-calão – *porra*, *caralho* e *foda* – a partir da identificação e investigação de fatores sociolinguísticos encontrados entre grupos de jovens (20 a 24 anos) e idosos (60 a 64 anos).

Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário com questões que induziam os indivíduos a expor as suas compreensões sobre a língua e qual a importância de estudar a língua portuguesa. Além disto, buscamos suas opiniões a respeito das expressões sob estudo, como se comportavam quanto ao uso delas e com quem as usavam.

A partir da análise dos dados obtidos durante a pesquisa, identificamos que o preconceito linguístico, assim como parte de outros preconceitos sociais, partia do conhecimento que tinham sobre língua e sociedade.

Em outras palavras, independente do grupo a ser analisado, os falantes tinham atitudes linguísticas a partir das suas compreensões de língua. Esta afirmação pôde ser obtida a partir da resposta das perguntas: *O que é a língua falada para você? Você considera importante estudar a língua portuguesa? Por quê?*

Aqueles que viam a língua mais próxima do conceito saussuriano, encontrado em Calvet (2002), “língua como instituição social”, eram mais flexíveis quanto ao uso de outras formas. Já outros entendiam língua mais próxima daquilo que Calvet (1974) chamou de mercado linguístico. Para esses, a forma que o falante se expressa representa um sinal de prestígio social, o que faz com que acreditem que há uma forma certa de ser falada e, também, que estes falantes prestigiem uma variedade linguística em detrimento de outra(s).

Sabemos que as expressões aqui investigadas não se enquadram a uma forma de prestígio dentro da língua. Ao contrário disto, eles se relacionam ao conceito de tabus linguístico, mencionado por Guérios (1956), o que faz com que o entendimento de língua, por parte dos falantes analisados, não seja o único fator sociolinguístico que altera o valor semântico das expressões, ou seja, o meio no qual os falantes se desenvolvem torna-se um forte influenciador na construção dos sentidos destas palavras.

Esta afirmação vem por parte dos dados obtidos pelos próprios indivíduos pesquisados, os quais, sem exceção, expuseram que seus pais e professores os ensinavam sobre estas expressões, relacionando-as ao conceito de palavrão, também citado por Guérios (1956), que caracteriza este conceito como parte das expressões que podem ser consideradas tabus linguísticos. Entretanto, muitos falantes usam corriqueiramente em seus ambientes mais informais, ou até no trabalho e escola. Às vezes, com sentindo pejorativo; outras, expressando alguma coisa que nada tem a ver com atitude, comportamento ou sentimento negativo.

Este comportamento de interação comunicativa, em que ora a palavra expressa uma coisa e ora denota a outro sentido, pode ser analisado à luz de Erving Goffman (2002/1964), citado por Bortoni-Ricardo (2017), ao tratar sobre *footing*.

Esta atitude linguística podia ser percebida quando grande parte dos participantes afirmara que davam sentido às expressões de acordo com o enquadre de interação comunicacional em que se encontravam: Se tinham sentimentos bons, usavam expressões como “foda”, voltada para o prazer, como mostra este exemplo obtido: “Este filme é *foda!*”, empregada aqui como um adjetivo, denotando que o filme é muito bom.

Todavia, ao mudar o alinhamento da situação comunicativa que assumiam para si e para com o outros, parte dos falantes também usava tais palavras de modo pejorativo, relacionando-as ao conceito de palavrão, mencionado por Guérios (1956), pois afirmam que, por vezes, utilizam-se das expressões “porra” e “caralho” para expressarem algo ruim, ou quando, propositalmente, querem ofender algo ou alguém.

Após a identificação dos fatores responsáveis pela mudança dos sentidos das expressões, observamos que a divergência deles, dentro dos grupos estudados, intensifica ainda mais o preconceito linguístico, uma vez que os jovens, de 20 a 24 anos de idade, com um maior grau de conhecimento da língua e escolaridade, grande parte universitários, tratam a língua mais próxima do conceito saussuriano, “língua como instituição social”, e passam a respeitar mais as demais variedades linguísticas, além de usá-las com maior frequência.

Mesmo sendo ensinados pelos pais e pelo meio que são palavras de baixo calão, os jovens sabem que, comumente, são usadas denotando outro sentido, que foge da ideia de palavrão; o que faz com que as usem em várias situações comunicativas, dependendo da mudança do enquadre de eventos e no alinhamento que assumem para eles e para com os outros. Grande parte deles usa as palavras supramencionadas como adjetivos ou interjeições que demonstram sentimentos positivos e, em outras situações, também as usa com sentido pejorativo, ofensivo, ou relacionadas algo ruim.

Parte dos idosos assumia saber que as expressões mencionadas poderiam mudar seu sentido, mas foram ensinados e seguem a ideia de que elas são palavrões. Tal fato faz com que eles considerem que essas palavras não sejam adequadas para todas as suas interações e consideram-nas tabus linguísticos.

Ao considerarem uma palavra como tabu, eles, automaticamente, caracterizam-na como algo a ser proibido. Entretanto, para parte desses idosos, há uma contradição em seu comportamento, pois, mesmo tendo essa postura quando ao uso desses termos, eles mencionam que já usaram, raramente, em situações em que elas despertavam algo negativo, como neste exemplo mencionado por um deles: “*Sai, porra!*”, que expressa raiva e é usado como repreensão ou algo nesse sentido.

Estas atitudes linguísticas praticadas pelos falantes analisados entram em consonância com Guérios (1956), para quem a proibição dos tabus linguísticos possui um caráter de ambivalência psicológica. Nesse sentido, a partir dos dados gerados, observamos que tal afirmação se relaciona com o conceito de *footing*, de Goffman (1964).

Estas constatações vão ao encontro do que Bagno (2015) propõe, pois, para ele, ao fazermos juízo de valor entre determinadas variantes linguísticas, prestigiamos uma forma e desprestigiamos outra. Desta maneira, encontramos, nos falantes, o mesmo que já tinha sido mencionado por Calvet (2002): uma espécie de norma que os faz decidir que existe uma forma certa e outra errada de se falar.

Esta afirmação pôde ser explorada, de modo mais aprofundado, a partir dos fatores sociolinguísticos identificados – o meio pelo o qual o falante se desenvolve e o enquadre de interação comunicacional em que ele se encontra – e as divergências de comportamento linguístico, entre os grupos, que são responsáveis pela mudança de sentido e uso das expressões *porra*, *caralho* e *foda*. Para esta investigação, foi solicitado, no questionário aplicado, que os participantes da pesquisa analisassem o comportamento linguístico de uma pessoa em duas situações diferentes de interação a partir da fala, expressa em forma de texto, posta no documento; mas sem que os indivíduos soubessem que estavam caracterizando a mesma pessoa.

O primeiro texto desta dinâmica diz respeito a uma situação em que o falante está entre amigos, com uma linguagem totalmente informal e usa as palavras estudadas para se comunicar. No segundo, a sua fala passa por uma espécie de “filtro social”, ou seja, o ele está expressando a mesma ideia, porém em um ambiente mais formal.

Como resultado disto, foi fácil observar que grande parte dos jovens que entendem que o falante assume vários alinhamentos para si e para com os outros de acordo com a situação de fala, responderam que as duas situações poderiam se tratar de um jovem adequando sua fala de acordo com o contexto de interação social.

Os idosos, em sua maioria, não julgaram a situação de fala, mas o *status* social do falante. No primeiro exemplo, afirmaram que quem falava era um jovem de classe baixa e que morava em um bairro periférico; no segundo, era ao contrário: alguns mencionaram que se trata de um homem de família, com boas condutas. Ou seja, para eles, quanto mais elaborada a fala, mais o indivíduo pode pertencer - ou está em potencial - a uma classe social de prestígio.

Em outras palavras, o preconceito linguístico entre estes grupos investigados está relacionado às mudanças de enquadres linguísticos e sociais, considerando a compreensão de língua e a influência do meio. Destarte, observa-se que parte dos indivíduos, principalmente aqueles pertencentes à faixa-etária de 60 a 64 anos, prestigiam uma forma linguística a outra com mais frequência que os jovens, o que faz com que, conscientes ou não, caracterizem o que Labov (2008) considera como *preconceito linguístico*.

5 Considerações finais

Com base no que foi estudado neste trabalho, uma das coisas que mais ficaram enfáticas é que não existe uma forma certa de se falar, pois, à luz de Labov (1985), é inconcebível afirmar que uma variante linguística é superior a outra, uma vez que a língua não é realizada de uma só forma, mas é tão heterogênea quanto a sociedade e suas subdivisões. Entretanto, foi possível observar que existem grupos sociais que a veem como um sistema linguístico convencionalizado, que “não se fala dessa forma, se fala de forma X”.

Este comportamento foi analisado a partir da observação da influência dos fatores sociolinguísticos identificados nos falantes pesquisados. Deste modo, pôde-se explorar como o preconceito faz parte de um comportamento ou atitude linguística deles e entre eles.

Devido à educação cultural e social, o meio torna-se um ponto

de partida, seja ele familiar, escolar ou com a convivência em sociedade. Os idosos, por exemplo, aprendiam, desde cedo, que as expressões *porra*, *caralho* e *foda*, eram expressões “feias”, de baixo-calão, que não deveriam ser proferidas. Entretanto, mesmo que fizessem de modo inconsciente, eles eram ensinados a ter uma atitude preconceituosa no que diz respeito à língua, pois eram levados a acreditar que uma forma linguística era inferior a outra.

Ao comparar grupos de faixa-etária diferentes, percebemos que a compreensão que eles têm de língua vem mudando com o passar do tempo, como vimos ao explorar a mudança de enquadres linguísticos das situações comunicacionais: os idosos sempre as mencionavam em um momento de raiva, quando fosse para denotar algo ruim, pois viam as expressões como palavras tabus; já os jovens usavam-nas em várias situações, pois, para eles, as expressões tomavam sentido a partir do alinhamento da interação que assumiam para si, mesmo acreditando que são tabus linguístico.

Este comportamento entre acreditar que não podem usar estas palavras, mas, mesmo com esta crença, fazer o uso delas, pode ser o meio que leva o indivíduo a julgar outro usuário destas expressões (mesmo utilizando-as com um sentido que não denota *palavrões*).

Portanto, conclui-se que estes pressupostos, análises e considerações feitas neste trabalho tornam-se relevantes para a área da sociolinguística devido à importância de se desenvolver estudos e pesquisas voltadas para o preconceito linguístico, já que Bagno (2015) afirma que uma das formas de subverter esse preconceito é assumindo uma posição de cientista e investigador, com a finalidade de cumprir o objetivo de nos formar e nos informar sobre a causa. Ou seja, para compreendermos e notarmos a existência deste fenômeno, devemos, primeiramente, nos conscientizarmos sobre ele para, então, nos moldar para que não cometamos o equívoco de fazê-lo.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002

CALVET, L. J. **Linguistique et colonialisme**. Paris: Payot, 1974.

CAMERON, Deborah; KULICK, Don. **Language and Sexuality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GUÉRIOS, Rosário Farani Mansur. **Tabus linguísticos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1956.

GUÉRIOS, R. F. Mansur. Tabus linguísticos. *Revista Letras*, v. 5/6, 1956. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v5i0.20027>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ipiranga/panorama>. Acesso em: 4 maio 2019.

LABOV, William. **Padrões sociolinguístico**. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008

LIMA, Pereira Raquel. O ensino da língua portuguesa: aspectos metodológicos e linguísticos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, jan./dec. 1985.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. **ReVEL**, v. 9, n. 17, p. 334-348, 2011. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 23

maio 2019.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

SANDMANN, Antônio José. “O palavrão: formas de abrandamento”. **Revista Letras**, n. 42, 221-226, 1993.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa socio-lingüística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.;

SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LINGUAGEM E LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS E RELAÇÕES DE PODER

Ana Cristina Mendes
Ana Luisa Moser Keitel
Marcio Jean Malheiros Mendes
Valéria Mendes Pinheiro

1 Considerações iniciais

A linguagem é um fator indispensável da sociedade aliada ao letramento como prática social e de relações de poder insculpidas no discurso, uma vez que o interesse pela linguagem vem ganhando espaço cada vez mais evidente no mundo da Linguística, em especial a partir do século XX, quando passou a ser destaque na Filosofia e nas Ciências Humanas Sociais. Gracia (2005, p. 27) explica esta centralidade pelo fenômeno “giro linguístico”, o qual foi responsável por romper com a tradição filosófica centrada no mundo das ideias e trazendo à baila a importância dos estudos linguísticos. Refere que no início deste processo “deixa-se de considerar que são as nossas ‘ideias’ que se relacionam com o mundo, e passa-se a afirmar que são nossas palavras que se correspondem com os objetos do mundo”.

A relevância que a linguagem possui frente às questões vinculadas à comunicação falada e escrita e sua necessária ligação indissociável com o letramento foi fator decisivo para a abordagem e desenvolvimento deste ensaio, justificando-se pela necessidade de ampliação do conhecimento e fortalecimento do debate acerca da temática. Assim, a presente pesquisa tem como questionamento a questão sobre a relação existente entre linguagem, letramento, práticas sociais e relações de poder.

A partir de inquietações e buscas por esclarecimentos objetiva-

se sintetizar e sistematizar os elementos ligados a linguagem e letramento e sua ligação com poder e práticas sociais, visando melhor entendimento e esclarecimentos acerca da temática proposta, bem como buscar novas visões teóricas acerca do assunto. Esta análise ocorre desde a dicotomia entre linguagem e escrita totalmente afastada e desvinculada de qualquer cunho social, até quando passou a ser aceitar oralidade e letramento como complementares em práticas socioculturais. Para esta análise foram utilizadas teorias linguísticas de Bakhtin, com sua visão dialógica de linguagem, bem como a visão do letramento enquanto prática social, destacando a natureza social na produção de discurso com seu viés sociocultural. O estudo visa, ainda, a análise de linguagem e letramento enquanto práticas socioculturais e a relação linguagem-sociedade-cultura e as estruturas de poder das sociedades.

Baseado em estudo e análise de teóricos como Marcuschi, Bakhtin em conjunto com outros linguistas, bem como da análise de fragmentos de textos acerca do tema linguagem e letramento buscou-se sintetizar e sistematizar os elementos, visando-se melhor esclarecimento e novas visões doutrinárias acerca do assunto. Para o desenvolvimento do assunto fez-se necessário buscar a definição de letramento e linguagem desde sua essência até a evolução teórica, no Brasil, denominada de Estudos de Letramento, o qual passa a aceitar o viés sociocultural, interligado a estas práticas, no dizer de Bakhtin (1988, p. 123) “A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por intermédio da enunciação ou das enunciações”.

Neste mesmo norte de entendimento, buscou-se em Marcuschi (2010) o entendimento sobre a necessidade de analisar escrita e linguagem dentro de um contexto amplo de práticas comunicativas e dos gêneros textuais, e não de forma dicotômica e estanque. Para melhor sistematizar o assunto buscou-se o entendimento de letramento enquanto práticas sociais, as quais, segundo Street (1993), envolvem a análise das situações de uso da escrita, em conjunto com os valores, as crenças, as atitudes e as sociedades em que os sujeitos estão inseridos.

Como metodologia utilizada para responder ao problema de pesquisa foi utilizada a pesquisa qualitativa e bibliográfica, partindo

de aspectos que versam sobre a evolução teórica e conceitual acerca do tema abordado, foi realizado um estudo em periódicos, livros, teses e dissertações buscando um aporte teórico, tendo como objeto central do estudo evidenciar a interrelação existente entre linguagem e letramentos e como as práticas sociais podem estar relacionadas com a linguagem, viabilizando desta forma, compreender como a linguagem é utilizada em relações de poder. Por fim, para sistematizar os conteúdos utilizados foi elaborada a técnica de produção de fichamentos e resumos dos autores.

Paralelo a esses aspectos, a pesquisa foi dividida em cinco itens temáticos, sendo que, no primeiro momento da pesquisa, foi elencada a linguagem como fator indispensável à sociedade aliada ao letramento como prática social e as relações de poder insculpidas no discurso. A seguir discorreu-se sobre linguagem e letramento e a essencialidade destes conceitos nas relações entre toda e qualquer pessoa independentemente de qualquer elemento, ao mesmo tempo que vem sofrendo alterações e ressignificações nos últimos tempos. Segundo Magda Soares (2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Assim, evidenciam-se as diferenciações entre o letramento escolar, com o ensino da leitura e da escrita, a qual ocorre nos bancos escolares e o letramento social, que ocorre no meio social em que o indivíduo está inserido. Buscaram-se os elementos que definem linguagem e o seu papel nas relações interpessoais. Noutro momento elencaram-se as definições de letramento conforme os Teóricos clássicos a exemplo de Soares, Marcuschi, Heath; Street, Kleiman, entre outros.

Na sequência foi desenvolvido o entendimento acerca das práticas sociais de letramento, destacando que estas correspondem ao conjunto de ações desenvolvidas que permitem compreender e atuar no mundo e vão além da decodificação de signos verbais escritos. A seguir busca-se fazer a relação linguagem-sociedade-cultura e sua nova abordagem sociocultural do letramento, na qual são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades, trazendo consigo a interligação e vinculação necessária entre linguagem, sociedade e cultura. Por fim, no último item, será

objeto de estudo a Linguagem como prática social de letramento, a qual permite a construção de formas necessárias á interação verbal, havendo diferenciação das práticas escolares para a prática social de letramento.

2 Linguagem e letramento

2.1 Linguagem e seu papel nas relações interpessoais

A linguagem ocupa papel essencial nas relações entre toda e qualquer pessoa independentemente de qualquer elemento, pois é através dela que as interações interpessoais ocorrem. De acordo com Travaglia (1996, p. 23), “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico”. Tem-se, assim, que a linguagem não é algo puro e desnudo, pelo contrário é carregada de uma bagagem que acompanha seu locutor e seu interlocutor e que pode mudar conforme o contexto ou interlocutores.

Exemplo da carga atribuída à linguagem é defendido por Soares (2002) em sua obra *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, quando trata do mito da deficiência linguística e refere que as dificuldades na aquisição do saber estão em boa parte associadas a problemas de linguagem: “é intransponível o conflito entre a linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender às camadas privilegiadas e a linguagem das camadas populares. Esta continua sendo censurada e estigmatizada”. Aduz que existem diferenças linguísticas determinadas pela classe social do locutor, assunto este de extrema importância, mas que não cabe aqui aprofundamento em razão dos limites do tema abordado.

Desta realidade tratada pela Teórica denota-se, além das diferenças e estigmatizações também o quão carregada de bagagem social e cultural é a linguagem, o que afasta cada vez mais os alunos, pois, a linguagem deficiente seria o maior problema no déficit de aprendizagem dos alunos da classe trabalhadora, os quais são obrigados a utilizar padrões de linguagem criados para uma classe privilegiada .

2.2 Definição de letramento

Importante esclarecer a diferenciação entre alfabetização e letramento, uma vez que são termos que possuem significados diferentes na estrutura linguística, muito embora sejam alçados erroneamente a sinônimos. Destaca-se, inclusive, que se quer a alfabetização se faz necessária para que o indivíduo seja letrado. Nesta linha de raciocínio temos os seguintes esclarecimentos:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Tem-se, assim, que o letramento vai além da leitura e da escrita acadêmica e abrange uma leitura de mundo, do contexto em que o indivíduo está inserido, uma leitura de mundo, do seu mundo. Nesta perspectiva, a fim de possibilitar a análise dos processos de letramento, oralidade, leitura de mundo e linguagem necessário se faz uma análise do papel destas práticas na civilização contemporânea. Na visão de Marcuschi (2010) a visão dicotômica de escrita e letramento, na qual se atribuíam valores cognitivos da escrita ao uso da língua, sem qualquer cunho de práticas sociais subsistiu até a década de 1980, quando se passou a aceitar oralidade e letramento como complementares em práticas socioculturais.

Uma nova abordagem, designada no Brasil como Estudos de Letramento, com viés sociocultural é ancorada por uma discussão clássica sobre o tema, a exemplo de Heath (1982); Street (1984, 1993, 2001); Kleiman, (1995) e foi inaugurada em contraponto a antiga perspectiva assentada em princípios de divisão entre letrados e iletrados, principal ponto de insatisfação para Brian Street (2011). Nesta nova abordagem as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades.

Para Soares (2000), letramento é palavra e conceito recentemente

introduzidos no meio da aprendizagem, ou seja, há menos de duas décadas, tendo surgido, segundo esta, da necessidade de configurar e nomear práticas sociais e comportamentos na área da leitura e da escrita que ultrapassam os conceitos tradicionais perseguidos pelos processos de alfabetização.

Conforme ensinamentos de Marcuschi (2010) o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos conforme já defendia Street (1995). Neste sentido, Marcuschi (2010) defende a ideia de que linguagem e escrita sejam analisadas dentro de um contexto amplo de práticas comunicativas e dos gêneros textuais e não de forma estanque e dicotômica. Segue referindo ser impossível investigar linguagem e letramento sem entender o papel destas práticas nas civilizações contemporâneas.

Em linhas gerais é preciso trazer a superfície das análises linguísticas a diferenciação existente entre ser alfabetizado e ser letrado. Soares (2006, p. 20) afirma “que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. Ou seja, para ser letrado precisa mais do que apenas dominar as técnicas de leitura e escrita, mas sim, é preciso dominar as linguagens do contexto em que está inserido, o qual é composto por questões sociais, culturais, religiosos, entre outros.

Street (1995), citado por Marcuschi, defende em sua obra *Letramentos Sociais*, que utilizemos o termo *Letramentos* no plural, pois, segundo ele, o que temos são práticas de *Letramentos* e não *letramento* no singular. Marcuschi explica que não se pode confundir as diversas manifestações de práticas de letramento com a escrita em si, pois está é apenas uma de suas formas, o letramento pedagógico.

Nesta mesma linha de raciocínio, na visão de Graff (1995) as implicações do que chamou de “mito do letramento”, são significativas e vem de uma trajetória de altos e baixos, cheia de contradições, pois o que determina o que conta como conhecimento é o interesse histórico e social e não os sistemas de lógicas, conforme suas palavras:

O letramento enquanto prática social formalmente ligada ao uso da escrita, tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições), ainda por ser esclarecida. Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (GRAFF, 1995).

Argumenta, em defesa de sua tese, que a escrita, enquanto uma das formas de letramento passou a ser essencial à própria sobrevivência do homem moderno, sendo um bem indispensável no dia-a-dia da sociedade, em qualquer lugar que haja comunicação, nos meios urbanos ou rurais. Letramento, assim, pode ser definido, como um conjunto de técnicas utilizadas para a comunicação, tanto escrita, quanto falada, que envolve práticas históricas e socioculturais.

2.3 Práticas sociais de letramento

As práticas de letramento correspondem ao conjunto de ações desenvolvidas que permitem compreender e atuar no mundo, as quais vão além da decodificação de signos verbais escritos. Assim, indivíduos alfabetizados ou não, fazem sua “leitura de mundo” através de estratégias linguísticas para interagirem em espaços dominados pela comunicação escrita (JUNIOR, 2009).

O entendimento das diversas práticas de letramento envolve a análise das situações de uso da escrita, em conjunto com os valores, as crenças, as atitudes e as sociedades em que os sujeitos estão inseridos. Sintetiza, “[...] essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita” (STREET, 1993).

Muitas são as práticas de letramento, desde a concepção ultrapassada de dicotomia fala e escrita, até a visão moderna, em voga desde a década de 1980 até o contexto atual. Soares (2011) refere que a variabilidade de tipos de letramento é imensa, bem como que esse se manifesta em um contexto social, justificando poder se falar em letramento escolar e letramento social.

A escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Marcuschi (2010, p. 17-18) explica que isso ocorre não pelas virtudes

que lhe são imanentes, mas pela forma como se inseriu nas sociedades modernas e impregnou as culturas, sendo que sua prática e avaliação social a equiparou a educação, desenvolvimento e poder.

2.4 Relação linguagem-sociedade-cultura

A nova abordagem sociocultural do letramento, na qual são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades, traz consigo a interligação e vinculação necessária entre linguagem, sociedade e cultura. Neste sentido, Heath (*apud* Viana; Sito; Pereira, 2016) evidencia “o evento de letramento em situações em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”, descrevendo a comunicação entre sujeitos que usam a escrita, ou interagem a partir de um texto escrito:

O termo cunhado por Heath auxilia na análise de encontros interacionais nos quais a escrita está em foco na situação comunicativa, como, por exemplo, a contação de história para a criança à noite, a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvem a escrita.

Evidencia-se a diversidade de práticas sociais de letramento utilizadas no cotidiano, de pessoas de alto nível de escolaridade, bem como de pessoas com aprendizagem empírica. Neste contexto, (Street, 1984) aduz que “o que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto, que já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como ‘neutros’ ou meramente técnicos”.

Alinham-se ao entendimento versado acima, Viana; Sito; Pereira (2016, p. 29), quando ensinam sobre a forma de como é dada a significação às práticas, pois entendem que não se está a falar de algo que existe apenas em pensamento, na mente humana, ou apenas como escritos em papel, mas se está a falar, sim, de interações e relacionamentos entre semelhantes. Neste sentido aduzem que letramento:

[...] não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

Evidencia-se, deste modo, o viés sociocultural de linguagem e letramento enquanto práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades, existindo tanto para as pessoas de alto grau de conhecimento, quanto para aquelas que possuem o conhecimento empírico, o que justifica, inclusive, a existência de analfabetos letrados, que, apesar de não possuírem o domínio da leitura e da escrita escolar, possuem o conhecimento da experiência e conhecimento empírico, o que lhe faz capaz de fazer a leitura de mundo, do seu mundo, para suprir as suas necessidades.

2.5 Linguagem como prática social

A linguagem medeia as relações entre sociedade e cultura. Desse modo, Maria Auxiliadora Bezerra (*apud* Júnior, 2019) afirma que os modos de utilização da linguagem são tão variados quanto forem as atividades humanas, as quais vão se moldando as necessidades de certos enunciados, garantindo a comunicação verbal.

O uso social da linguagem, ou práticas sociais de letramento, Júnior (2019), permite a construção de formas necessárias à interação verbal, havendo diferenciação das práticas escolares para a prática social de letramento. Aquelas referentes às atividades desenvolvidas nos bancos escolares, relacionadas à leitura e escrita, ao passo que esta, diz respeito às práticas que surgem em razão das experiências e necessidades advindas do meio social que permitem a comunicação entre indivíduos ali inseridos.

Neste contexto, Júnior (2019) ratifica a ideia de que os saberes linguísticos podem se originar de forma empírica, até mesmo longe dos bancos escolares, no meio social em que estão inseridos, permitindo a leitura e comunicação por mecanismos, práticas, usos e costumes do seu meio social, o que permite a intercomunicação de forma a satisfazer as necessidades do indivíduo ou de um grupo de pessoas.

5 Considerações finais

Da breve pesquisa acerca da temática envolvendo letramento e linguagem como prática social advém a certeza da importância destes institutos ou conceitos para a formação dos indivíduos, letrados ou iletrados, cujos saberes linguísticos podem se originar no meio social em que estão inseridos, permitindo a leitura e comunicação por mecanismos, práticas, usos e costumes do seu meio social e não apenas nos bancos escolares e/ou universitários.

Da mesma forma tem-se a noção da amplitude e complexidade destes conceitos e seus muitos desdobramentos, os quais sofreram alterações radicais com o decorrer da história até ser unânime, ou quase isso, entre os teóricos, doutrinadores e pesquisadores, o seu cunho de letramento(s) enquanto prática social. Amplitude e complexidade estas que impedem o esgotamento da temática, o que de forma alguma foi a intenção deste trabalho, eis que o aprofundamento e melhor domínio demanda estudo e análise sob diversos enfoques e correntes teóricas.

Ao final denota-se a importância da linguagem e letramento, tanto de viés da escolarização formal, acadêmica, quanto das práticas sociais de letramento para a busca da leitura do objeto a ser pesquisado, eis que por se tratar de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, a informação advinda pelo modo “leitura de mundo” do indivíduo inserido no contexto objeto de análise trará a mais verossímil realidade.

Referências

GRACIA, Tomás Ibáñez. **O giro linguístico**. In: IÑIGUEZ, Lucpínio (Coord.). Manual de análise do discurso em Ciências Sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JÚNIOR, Osvaldo Barreto Oliveira. Os usos sociais da linguagem: reflexões sobre as práticas sociais de letramento. **Cadernos do CNLF**, v. 14, n. 2, t. 2. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1494-1504.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

KLEIMAN, Angela B. e ASSIS, Juliana Alves. **Significados**

e ressignificações do letramento desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>, Acesso em: 22 de jul. de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy.** Press. Significados e ressignificações do letramento. Cambridge: Cambridge University, 1993.

STREET, Brian. **Literacy and development.** Ethnographic perspectives. Londres: Routledge, 2001.

STREET, Brian. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; PEREIRA,

Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

FAKE NEWS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DAS NOTÍCIAS FALSAS E O MODO COMO CONTRIBUEM PARA DESACREDITAR A CIÊNCIA

Rubiamara Pasinato

1 Ponto de partida

“*Se essa pessoa beber muita água e fizer(faz) gargarejo com água morna, sal e vinagre, isso eliminará o vírus*” ou “*Quem diria que a solução para esse vírus seria uma simples xícara de café*”. Fake news¹ construídas em torno de enunciados como os citados vêm circulando massivamente nas redes sociais desde que o mundo passou a vivenciar a pandemia da Covid-19. No Brasil, em especial, esse tipo de informação ganhou notoriedade a partir da segunda quinzena de março de 2020, quando a doença começou a demonstrar sua gravidade e, dia a dia, houve elevação dos índices de contaminação.

Sem bases científicas comprovadas e de conteúdo apelativo que convoca o interlocutor a seguir a corrente, distribuindo esses textos a sua rede de contatos, essas *fake news* atrelam a prevenção e a cura do coronavírus a receitas caseiras, colocando, portanto, em xeque a ciência. Convém ressaltar que, além de produzirem sentidos no âmbito digital, a abrangência desse tipo de conteúdo extrapola o mundo virtual e produz efeitos no dia a dia da sociedade, colocando em risco ainda mais a saúde da população.

Frente ao exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar o funcionamento discursivo de *fake news* que tratam de receitas caseiras para evitar e combater a Covid-19. A partir disso, será

1 *Fake news* foi eleita a palavra do ano de 2017 pela editora inglesa Collins (BBC, 2017).

possível observar de que forma as notícias falsas, enquanto fontes de desinformação, reforçam o discurso anticiência. Para perseguir esse propósito, nosso *corpus* será constituído de duas notícias falsas que circularam massivamente pelas redes sociais nos meses de abril/maio, as quais analisaremos tomando como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso (AD), teoria inaugurada por Michel Pêcheux na França, por volta de 1960. Enquanto uma disciplina de interpretação, a AD não se interessa por dados linguísticos ou históricos em si, mas trabalha com o discurso, local em que se engendram o linguístico e o histórico.

2 Delineando um conceito para *Fake News*: alguns apontamentos

O termo *fake news* passou a ser conhecido mais popularmente em 2006, no episódio da eleição presidencial nos Estados Unidos, quando eleitores de Donald Trump passaram a difundir notícias falsas acerca da candidata de oposição Hillary Clinton. Embora o termo possa parecer recente, cabe registrar que, segundo o dicionário Merriam-Webster², já existe há mais de cem anos, remontando ao século XIX.

Do ponto de vista conceitual, a definição do termo ainda é uma questão passível de discussão no terreno do jornalismo. Dentre os esforços já empreendidos com o intuito de refletir sobre o fenômeno das *fake news*, destacam-se os estudos da escola norte-americana³, entre os quais queremos ressaltar o trabalho de Tandoc Jr., Lim e Ling (2017), no qual investigam o universo conceitual do termo por 14 anos. Os autores propõem três elementos como essenciais para a construção desse tipo de conteúdo, o componente da narrativa jornalística, o componente da falsidade parcial ou total e a intenção de enganar ou causar falsas percepções ao interlocutor/destinatário.

Não muito distante da perspectiva dos autores norte-americanos está a concepção de *fake news* de Meneses (2018, p.47), para quem o

2 Considerado o mais importante Dicionário online norte-americano, o qual pode ser acessado através do seguinte endereço: <https://www.merriam-webster.com/>.

3 Queremos fazer referência às contribuições de pesquisadores como Walter Lippmann - considerado o fundador do jornalismo moderno, teria sido um dos primeiros pesquisadores a refletir sobre as *fake news* em sua obra "*Public opinion*" (1922).

termo refere-se a “[...] um documento deliberadamente falso, publicado *online*, com o objetivo de manipular os consumidores.” Ao explicar sua definição, o autor faz duas observações que considera importantes. Inicialmente, destaca que optou por usar a palavra “documento” tendo em vista que as notícias falsas são apenas representadas por textos, mas também por outras ferramentas complementares como vídeos e fotos. Além disso, também ressalta que a escolha do termo “deliberadamente falso” deve-se ao fato que aquele que elabora a notícia sabe que ela é falsa, e lança mão de algumas estratégias para credibilizar aquilo que é posto, como por exemplo, “[...] misturar elementos reais (nomes, locais, factos anteriores, fotos, etc.) com mentiras.” (MENESES, 2018, p. 47).

Na mesma linha de pensamento, Bucci (2019) também relaciona *fake news* a mentiras, entretanto, afirma que não são como as “outras”. Conforme o autor, constituem-se em uma nova modalidade de mentira com características bastante demarcadas, das quais, podemos citar: têm fonte geralmente desconhecida e autoria quase sempre forjada; se valem de excertos de textos reais, descontextualizando argumentos para produzir entendimentos falsos; têm o propósito de lesar os direitos do público, levando-o a adotar decisões contrárias àquelas que tomaria se conhecesse a verdade dos fatos; dependem da existência das tecnologias digitais da internet, e, justamente por isso, agem em escala e velocidade sem precedentes na história.

2.1 Do meio à condição de existência

Embora o fenômeno das *fake news* seja algo que antecede a internet⁴, na contemporaneidade, é praticamente impossível dissociar esses dois termos. Essa relação se acentua ainda mais quando pensamos nas redes sociais, as quais são resultado do desenvolvimento da internet e da tecnologia e, notadamente, os meios mais fecundos para a divulgação e propagação das notícias falsas no ambiente *online*.

Essas afirmações não são fruto de constatações nossas, porém,

⁴ A afirmação está baseada no fato de que desde a Idade Média, a divulgação de notícias falsas já se mostrava presente na cobertura midiática, por meio, por exemplo, do gênero “Pasquinade”.

apresentam-se como indispensáveis para refletirmos sobre os motivos que tornam o ambiente digital um terreno fértil para a viralização de notícias fabricadas. E, também, para pensarmos sobre qual é o papel do público – o usuário das redes sociais – enquanto fator que “dá vida” às *fake news*.

Primeiramente, é preciso entender que o modelo de comunicação em massa, hoje, deu lugar à comunicação em rede. Frente a isso, segundo explica Cardoso (2010, p.24), é imprescindível considerar que “Mais importante que a mudança tecnológica tem sido a forma como os utilizadores, nos seus processos de mediação privados, públicos ou de trabalho, moldam as suas dietas e matrizes de mídia” (CARDOSO, 2010, p. 24). Em outras palavras, o que houve foi uma reconfiguração do papel e das possibilidades do público.

O ciberespaço, sobretudo depois da escalada vertiginosa das redes sociais, evidenciou uma espécie de “cultura participativa” entre os internautas, ao mesmo tempo em que também possibilitou que qualquer sujeito se torne gerador de conteúdo. Assim, a produção de informação, seja de texto, áudio ou vídeo, não é mais uma atividade restrita aos profissionais da área do jornalismo. Junto a isso, soma-se a rapidez de difusão que o meio *online* oferece, possibilitando que qualquer informação viralize em questão de minutos, haja vista que as ações de compartilhar pelo *Facebook* ou enviar para os contatos via *Whatsapp* são simples e instantâneas, exigindo pouco ou nenhum esforço físico do usuário.

Nesse contexto, é evidenciado, portanto, a função do público como preponderante para que uma *fake news* alcance “sucesso”. Isso porque quem dará o “valor de verdade” a uma falsa notícia é aquele que recebe/lê e envia/compartilha, isto é, segue a “corrente”, funcionando como uma espécie de “coautor”.

Sem este processo completo de engano, as *fake news* continuam sendo uma obra de ficção. É quando o público as confunde como uma verdadeira notícia que as *fake news* são capazes de jogar com a legitimidade do jornalismo. Isto é particularmente importante no contexto das mídias sociais, onde a informação é trocada e, portanto, os significados são negociados e compartilhados.

(TANDOC JR.; LIM; LING; 201, p.13-14, tradução nossa).

Dessa forma, o público é quem garante “vida” à *fake news*, haja vista que exerce papel preponderante para que um texto fabricado diante de informações inverídicas ganhe notoriedade e passe a circular na internet. Do contrário, esse tipo de notícia seria, conforme afirmam os autores, apenas uma “obra de ficção”.

3 Análise de discurso e *Fake News*: das condições de produção ao funcionamento das notícias falsas na rede

Para que seja possível refletir sobre o funcionamento discursivo das *fake news* no processo de desinformação e acerca de suas contribuições para o fortalecimento do discurso anti-ciência é necessário pontuar algumas questões em relação ao aporte teórico-metodológico desta escrita: a Análise de Discurso de Francesa (AD).

Ler uma materialidade tomando a AD como dispositivo teórico-metodológico implica, desde sempre, considerar a exterioridade enquanto constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, os quais são inscritos em uma ordem sócio-histórica e atravessados pela ideologia. Representa ultrapassar a superfície linguística e imergir no discurso, o qual é concebido por Pêcheux (1990) como ‘efeito de sentido’ entre os interlocutores.

Pensando no discurso, Pêcheux (1990) adverte que é impossível analisá-lo como texto, haja vista que não pode ser observado enquanto uma sequência discursiva em si mesma. O autor ressalta que “[...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]”. (PÊCHEUX, 1990, p. 79).

Ao abordar as condições de produção das *fake news* na rede, Indursky (2020)⁵ destaca que o meio digital, em especial as redes sociais, garante condições de produção bem específicas a esse tipo de práticas discursivas, ligadas à velocidade de circulação que a internet oferece e devido à multiplicação de destinatários que passam a compartilhar a notícia falsa com sua rede de contatos. Entretanto, por outro lado, do

5 Durante entrevista concedida à pesquisadora Andréa Rodrigues e publicada no periódico “*Pensares em Revista*”, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 18-28, 2020.

ponto de vista de construção, se caracterizam “[...] por não apresentar marcas linguísticas específicas [...] frequentemente assumem forma idêntica à de uma matéria jornalística, sendo formuladas na modalidade de *discurso sobre*”. (INDURSKY, 2020, p. 21, grifo da autora) ⁶. Um dos únicos diferenciais é o fato de que, enquanto uma notícia passa pelo tratamento jornalístico de um profissional, sendo, portanto, possível identificar o emissor, uma *fake news*, geralmente, não têm créditos, assim, o seu redator é desconhecido. Frente a isso, cabe acrescentar que o fator do anonimato dificulta, inclusive, a responsabilização legal da informação para fins jurídicos.

Indursky (2020, p. 24, grifos da autora)⁷ ressalta que as notícias falsas “[...] se constroem pelo viés de *torções discursivas*⁸ realizadas sob o efeito da desidentificação ideológica com o que está sendo falsificado.” Nos termos da autora, a torção discursiva representa “[...] projetar um efeito de verdade sobre o que [...] é uma falsificação de um ocorrido [...] Essa torção reúne pelo viés do discurso-transverso [...] o discurso falsificado e o discurso falsificador.” (INDURSKY, 2020, p. 24).

Conforme afirma Pêcheux (1995, p. 166), “[...] o funcionamento do ‘discurso-transverso’ remete àquilo que, classicamente, é designado por metonímia, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa etc.”. É o que acontece com a notícia falsa, a qual, enquanto discurso falsificador (eixo da formulação – intradiscurso) faz ressoar transversalmente o discurso que foi falsificado (o já dito e esquecido - o interdiscurso). Isso acontece por meio da memória discursiva que é constituída pela historicidade.

Para esclarecer, nos termos de Pêcheux (2010, p. 52), a memória discursiva “[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os préconstruídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita [...]”. Logo, não se refere a lembranças pessoais, mas, sim, aos sentidos que se entrecruzam da memória mítica, da memória social inscrita em

6 *Ibidem.*

7 *Ibidem.*

8 O termo é cunhado e apresentado por Indursky em “O discurso do/sobre o MST: movimento social, sujeito, mídia. Campinas: Pontes, 2019”.

práticas, e da memória do historiador.

4 Gestos analíticos

4.1 Condições de produção

Neste artigo, como já assinalado na seção introdutória, o *corpus* é constituído de recortes discursivos de duas notícias que circularam nas redes sociais *Facebook* e *Whatsapp*, no período compreendido entre 15 de março e o final do mês de abril de 2020, as quais têm como ponto de convergência delegar a receitas e substâncias bastante conhecidas efeitos preventivos ou curativos sobre a Covid-19.

Abordar as condições de produção de um discurso implica, de acordo com Orlandi (2005), tomar ciência de que elas compreendem fundamentalmente o sujeito e a situação (contexto imediato, e o contexto sócio-histórico e ideológico). Dessa forma, diante das notícias falsas que são objeto desta análise, entendemos é preciso levar em consideração alguns pontos que são fundamentais nesse caminho:

a) Ponto 1: o surgimento de uma doença, a Covid-19, que alastrou-se rapidamente pelo mundo, sendo considerada pelos órgãos de saúde mundial uma pandemia;

b) Ponto 2: o fato de que a comunidade científica tem empregado muitos esforços na busca de uma vacina para a prevenção da doença, entretanto, ainda não obteve êxito⁹.

Por outro lado, não se pode ignorar que:

c) Ponto 3: a partir do episódio do coronavírus, as redes sociais passaram a ser espaço potencializado para discussões que colocam em evidência mundialmente o paradoxo vida x economia. Em nosso entendimento, no Brasil, tal polarização se fortaleceu, sobretudo, diante das frequentes manifestações no presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, nas quais reafirma a preocupação como a economia brasileira, ignorando, ao menos do ponto de vista da enunciação, já que evita abordar o assunto, as vidas perdidas em função da pandemia.

9 Reforçamos que tais afirmações se dão em relação ao período de escrita e publicação deste artigo.

É, diante de tais contingências que, mesmo sem eficácia científica comprovada, passaram a se proliferar nas redes sociais, uma série de especulações que se revestem de características noticiosas, acerca de princípios ativos de determinadas substâncias e receitas caseiras que podem representar a prevenção ou a cura para a Covid-19.

4.2 Análises

Nossas reflexões voltam-se, inicialmente, para a notícia que trata de uma receita caseira, com mistura de água morna, sal ou vinagre, a qual teria propriedade de evitar que o Sars-CoV-2¹⁰ se movimentasse pelo corpo humano. O material circulou no *Facebook* e sua fonte é desconhecida.

Notícia 1 - *Gargarejo com mistura caseira de água morna, sal ou vinagre impede que o coronavírus circule pelo corpo*

CORONAVÍRUS

O corona-vírus, antes de atingir os pulmões, permanece na garganta por quatro dias e, nesse período, a pessoa consegue sentir dor na garganta. Se essa pessoa beber muita água e for gargarejo com água morna, sal ou vinagre, isso reduzirá o vírus. Evitar esse tipo de gargarejo pode, você sabe, evitar a doença e mesmo porque sentir dor.

Por que é falso?
Até o momento, não há nenhum medicamento, substância, vitamina, alimento específico ou vacina que possa prevenir a infecção pelo coronavírus (COVID-19).

Saúde sem Fake News
(61) 99289-4640
www.saude.gov.br/fakenews

Ministério da Saúde

Fonte: *Ministério da Saúde*.

Observa-se que, além do texto, isto é, informação verbal, há um apelo não verbal contundente, constituído por uma imagem que ilustra o vírus percorrendo o corpo humano. Como primeiro ponto é importante dizer que para a Análise de Discurso não são apenas os arquivos verbais que significam, as materialidades não verbais também são discurso, logo, oferecem lugar para a interpretação. Segundo Davallon (1999, p. 28), uma imagem funciona enquanto

10 É o nome oficial do vírus e foi escolhido pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

um operador de memória social e “[...] aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção de significação; esta não lhe é transmitida ou entregue pronta.” Assim, o discurso de uma imagem, da mesma forma que uma materialidade textual, não é uma unidade fechada em si, ao contrário, faz sentido justamente porque via memória discursiva remete a ‘dizeres’ anteriores, a já-ditos, os quais influenciam na construção dos sentidos (PÊCHEUX, 2010).

A partir desta consideração teórica, tomamos a imagem da Notícia 1, na qual temos parte da silhueta do corpo humano. Em especial, do contorno frontal da cabeça e da garganta, os quais estão projetados em um fundo escuro. Nota-se que toda a figura está focalizada com uma luz azul, porém, a parte da garganta, na qual imaginariamente o vírus fica localizado antes de circular por todo o sistema respiratório, recebe destaque. Inclusive, há uma ilustração para simular o vírus instalado na garganta da imagem. O modo como a ilustração está organizada retoma, via memória, a cenografia do discurso de divulgação científica (DDC)¹¹ em publicações comerciais como as revistas *Ciência Hoje*, *Superinteressante* e *Galileu*. Trata-se, sem dúvida, de uma primeira estratégia de fazer parecer verdade aquilo que é falso, já que a *fake news* se apropria do discurso imagético DDC, como forma de requisitar a credibilidade desses espaços do dizer.

Para fins de organização, fizemos dois recortes da Notícia 1. Vamos ao primeiro:

R1¹²: “*O corona-vírus, antes de atingir os pulmões, permanece na garganta por quatro dias e, nesse período, a pessoa começa a tossir e sentir dores de garganta. Se essa pessoa beber muita água e faz um gargarejo com água morna, sal ou vinagre, isso eliminará o vírus.*”

A formulação traz duas informações falsas. A primeira está construída em torno do tempo que o Sars-CoV-2 permanece na garganta antes de chegar aos pulmões. Já a segunda diz respeito à apresentação da receita caseira que promete impedir que o vírus circule pelo organismo se ainda estiver na garganta. Temos, então, aquilo que Indursky (2020) chama de torção discursiva, cujo

11 O discurso de divulgação científica é a textualização jornalística do discurso científico (ORLANDI, 2012).

12 Recorte discursivo.

funcionamento traduz-se em projetar efeito de verdade diante daquilo que, de fato, consiste em uma falsificação de ocorrido, de declaração, de informação, etc.

Em linhas gerais, a primeira parte do recorte se preocupa em explicar qual é o percurso do coronavírus até acometer o pulmão, dando detalhes de quanto tempo permanece na garganta – “*por quatro dias*”- e quais sintomas são evidenciados – “*tossir e sentir dores de garganta*”. Ao fazer essa descrição, entendemos que há um projeto da *fake news* de assemelhar-se ao discurso médico, entretanto, o tratamento indicado consiste em “*beber muita água*” e em uma receita caseira para gargarejo que tem como base a água morna e cujo segundo ingrediente pode variar – ou sal ou vinagre-, ficando a critério de quem prepara. O que se estabelece então é o discurso do senso comum. A receita, aparentemente simples e com produtos caseiros, acessa o imaginário de gripe, haja vista que culturalmente, um episódio gripal não representa grandes perigos às pessoas, sendo comum o uso de chás e de receitas caseiras, sem o acompanhamento médico. Dessa forma, por meio da memória discursiva, ao atrelar a eliminação do vírus a uma preparação simples como esta, o enunciado também faz funcionar o sintagma nominal “uma gripezinha”, numa referência feita pelo presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, na tentativa de minimizar a gravidade da pandemia, desacreditando, a ciência. Se a solução é fácil, não há o porquê temer a doença e seguir o isolamento em casa, logo, a decisão esperada daqueles que têm contato com essa informação é de que retomem à “vida normal”.

A fim de encaminhar o fechamento da reflexão acerca desta *fake news*, passemos ao último recorte:

R2 - “*Divulgue essas informações, pois você pode salvar alguém se essa pessoa souber disso.*”

Neste excerto, nota-se que há um apelo emocional para que o usuário siga a corrente e compartilhe a informação com sua rede de contatos. Diante desse recorte, por efeito de paráfrase, também poderíamos ter formulações como “Essas informações podem salvar vidas, basta você divulgar” ou “Não fique com essas informações para você, pois elas podem salvar vidas”. Assim, ao receber essa mensagem,

o interlocutor sente-se conclamado a fazer com que o conteúdo siga circulando. Vale também lembrar que, junto ao conteúdo apelativo, a rapidez e a instantaneidade, características próprias do suporte digital e que são exponencialmente evidenciadas nas redes sociais, dificultam que o cérebro tenha tempo hábil para verificar a veracidade do fato narrado, por conseguinte, isso acaba fazendo com que o usuário não avalie o conteúdo apresentado e atenda ao apelo da *fake news*.

Considerando os gestos analíticos acerca deste *corpus*, verifica-se que imagem e texto dialogam com o objetivo fim de inculcar uma falsa informação. É interessante considerar que, ao mesmo tempo em que a *fake news* reveste-se da cenografia do DDC e “flerta” com o discurso médico, ela trabalha ao revés da ciência. Isso porque deliberar à receita caseira, o *status* de uma espécie de “cura” a uma doença para qual a comunidade científica ainda não encontrou um fármaco ou vacina preventiva¹³, representa ir de encontro ao conhecimento científico, cujas bases estão alicerçadas na obtenção sistemática e cuidadosa de evidências experimentais.

Ajustando o foco para Notícia 2, nos defrontamos com a *fake news* que trata sobre propriedades curativas contra a Covid-19 existentes em substâncias do café (*metilxantina*, *teobromina* e *teofilina*). A mensagem circulou na rede social *Whatsapp* e está apresentada abaixo.

Notícia 2 – Substâncias existentes no café curam o coronavírus

CORONAVÍRUS

... * Observar: Notícias da CAFE: ...

... * De: O WhatsApp: ...

... * Ministério da Saúde: ...

ISTO É FAKE NEWS!
 VERDADEIRA E FALSA - NÃO OPORTE

Por que é falso?
 Muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas para o combate ao coronavírus (COVID-19), entretanto, até o momento, não há nenhum medicamento, substância, vitamina, alimento específico ou vacina que possa prevenir a infecção pelo coronavírus (COVID-19).

Saúde sem Fake News
 (61) 99289-4640
 www.saude.gov.br/fake-news

Ministério da Saúde

Fonte: Ministério da Saúde.

Do ponto de vista de organização, é possível observar que o

¹³ Novamente, convém registrar que tais afirmações se dão em relação ao período de escrita e publicação deste artigo.

texto inicia revestindo-se de características jornalísticas, haja vista que usa como chamariz o enunciado “Últimas notícias da CNN”. A partir desse dizer, duas questões merecem ser pensadas, as quais abrem caminhos para entendermos o modo como esta *fake news* trabalha no sentido, inicialmente, de ganhar a confiança do leitor. O primeiro aspecto está relacionado ao termo notícia, o qual, em seu sentido estrito, dentro do campo do jornalismo, representa uma informação que recebeu tratamento jornalístico, portanto, que já passou pelo processo de produção, o que inclui a checagem dos fatos. O outro ponto é o uso da rede de televisão CNN (*Cable News Network*) como fonte do material. A emissora a cabo, que nasceu dos Estados Unidos, estreou no Brasil em 2019 e tem histórico respeitado, sendo o primeiro canal a fornecer cobertura jornalística em 24 horas no mundo.

Também como estratégia de conquistar a confiança e a adesão do público, a notícia se caracteriza por misturar elementos verdadeiros aos falsos. Um exemplo disso é o apelo, como referência, ao nome do médico chinês Li Wenliang, primeiro profissional a fazer um alerta sobre o novo coronavírus, o qual, mais tarde, acabou sendo vítima fatal da doença.

Feitos esses registros, vejamos o primeiro recorte discursivo. O excerto trata dos resultados infundados de pesquisas que teriam sido desenvolvidas por Li Wenliang:

R3 – “A substância química **Methylxantine**, **Theobrine** e **Theophylline** estimulam compostos que poderiam afastar esses vírus em humanos com pelo menos um sistema imunológico médio.”

Aqui, a partir do uso dos termos “*substância química*”, “*compostos*”, “*vírus*”, “*sistema imunológico*”, e das designações científicas dos componentes do café, **Methylxantine**, **Theobrine** e **Theophylline**, a *fake news* se reveste de discursos ligados à medicina e à ciência. Prosseguindo, podemos fazer um exercício de leitura acerca do modo como a formulação “*esses vírus*” funciona. No que concerne à superfície linguística, temos um episódio de coesão referencial, que tem a finalidade de retomar a designação “Covid-19”, apresentada na frase anterior. Do ponto de vista do funcionamento do enunciado, a finalidade dessa construção vai além das questões de textualidade, estendendo-se para a função de criar uma relação com o universo

discursivo comum àquele que lê a informação falsa. Isso porque quando usado para exprimir relação de espaço, o pronome “esses” faz referência a seres e coisas que se encontram próximas ao ouvinte, neste caso, ao usuário das redes sociais que está em contato com o material.

No recorte discursivo que segue, queremos chamar atenção para ocorrência da regularidade “café” e os diferentes sentidos invocados a ponto de dividir o enunciado.

R4 - “O mais chocante é que essas palavras complexas que eram difíceis de entender para as pessoas na China são chamadas de *CAFÉ* (a) na Índia, SIM, nosso CAFÉ (b) regular possui todos esses produtos químicos.”

Embora a forma como a palavra “café” está grafada seja a mesma nas duas oportunidades, isto é, em letras maiúsculas, verifica-se que em uma das ocorrências há a marca do asterisco. Esse traço distintivo na base linguística pode ser uma abertura para pensarmos o funcionamento discursivo da palavra. Vejamos:

- (a) *CAFÉ*: estabelece relações com “*palavras complexas*”, “*difíceis de entender*”, “*produtos químicos*” e “*China*”. Os termos fazem circular sentidos para o “café” que remontam à ciência, à pesquisa científica, ao lugar em que a doença foi descoberta e no qual teriam iniciado as primeiras pesquisas.

- (b) CAFÉ: estabelece relações com “*nosso*”, “*regular*” e “*Índia*”. Os termos chamam à existência sentidos que ligam o “café” ao hábito de consumir a bebida diariamente em casa ou no famoso “cafezinho” entre amigos, algo que está atrelado à tradição de muitos povos em todo o mundo, inclusive entre indianos, bastante apreciadores de chás e outras bebidas que têm entre seus componentes a cafeína.

Em R5 presenciamos o que vamos chamar de “*locus*” da torção discursiva desta *fake news*. Melhor dizendo, é o momento em que é projetado o efeito de verdade sobre o que, de fato, é uma falsificação:

R5 - “*Quem diria que toda a solução para esse vírus seria uma simples xícara de café e essa é a razão pela qual tantos pacientes na China estão sendo curados. A equipe do hospital na China começou a servir o café aos pacientes três vezes ao dia [...]*”.

Em linhas gerais, além de apresentar o “café” como cura para

o coronavírus, o recorte descreve de que forma a bebida passou a ser administrada aos pacientes da Covid-19 nos hospitais da China. Aqui, portanto, o “café” ganha *status* de medicamento, inclusive com descrição de posologia, isto é, como deve ser tomado, “*uma xícara três vezes ao dia*”. Diante de tais evidências, acrescidas pela ocorrência de termos como “*equipe do hospital*” e “*pacientes*”, verifica-se que a *fake news* se recobre do discurso médico para plantar a informação falsa.

Considerando mais detalhadamente o recorte, temos a formulação “*solução para esse vírus*”, a partir da qual é possível estabelecer a seguinte relação: vírus - problema; café - solução. É interessante observar que no enunciado o termo “*vírus*” é usado no lugar da designação da doença, talvez como uma tentativa de contenção de sentidos. Frente a isso, é pertinente pontuar que em Análise de Discurso as palavras já vêm ‘significadas’ pela historicidade que carregam, haja vista que já foram ditas antes, em outros lugares e diante de outras contingências sócio-históricas e ideológicas. Isso acontece via memória discursiva que trabalha silenciosamente e intervém do eixo da formulação, ou seja, no fio do discurso. Por exemplo, os já ditos da doença Covid-19 fazem ressoar sentidos como ‘pandemia’, ‘mortes’, ‘isolamento social’, ‘quarentena’, ‘máscara’, ‘higiene das mãos’, ‘sintomático’, ‘assintomático’, etc. Entretanto, se fizermos esse mesmo exercício com a palavra “*vírus*”, outros sentidos se apresentam, tais como ‘vírose’, ‘gripe’, ‘diarreia’, ‘vômito’, ‘mal-estar’, ‘dor no corpo’, etc. Essas reflexões podem apontar caminhos para pensarmos o porquê da escolha de uma designação em detrimento de outra.

Por fim, passemos ao último recorte:

R7 - “*Compartilhe esta mensagem com seus amigos e familiares para conscientizá-los sobre essa bênção na forma de CAFÉ em sua cozinha.*”

Como é possível observar, o modo como o texto é fechado, isto é, seu enunciado final, não foge à regra daquilo que acompanhamos na Notícia 1. Da mesma forma, a partir do apelo emotivo, o internauta é convocado a compartilhar a informação e “dar vida” à *fake news*. Porém, neste caso, além de invocar o lado emotivo, a notícia falsa recebe o reforço do discurso religioso, já que o café passa a ser tratado

como uma “*bênção*”.

Desse modo, mesmo que esta materialidade seja diferente do *corpus* anterior, já que a estrutura composicional se apresenta mais similar a de uma notícia jornalística, as estratégias usadas para dar efeito de verdade à informação falsa são mesmas, ou seja, revestir-se ou tentar estabelecer relações com outros discursos. É importante pontuar que a menção de algumas informações como a composição química do “café”, para fazer com que pareça um fármaco, trata-se de uma estratégia da *fake news* para desvincular a bebida do campo do senso comum, cujo consumo é culturalmente reconhecido, e “reposicioná-la” enquanto medicamento. Ao fazer isso, além de contribuir para a desinformação do público, a *fake news* também age na contramão da ciência porque confere a um produto, cujas propriedades medicinais comprovadas estão relacionadas ao seu efeito estimulante e de acelerador do metabolismo, uma indicação infundada.

5 Considerações finais

Nesse sentido, encaminhando o fechamento desta escrita, queremos destacar que, embora do ponto de vista de estrutura os *corpus* analisados sejam diferentes, não há como deixar de observar pontos em comum no que diz respeito ao modo como se organizam. Uma das questões que vale ser reiterada é o fato de que as duas *fake news* apelam ao discurso da ciência e da medicina, a partir de imagens e do uso termos técnicos, para “certificar” e dar credibilidade àquilo que estão divulgado.

Da mesma forma, entendemos que as finalidades deste tipo de conteúdo também convergem para um mesmo objetivo, o de fazer com que a população, ao ter conhecimento destas informações, adote decisões contrárias àquelas que tomaria caso soubesse a verdade dos fatos. Ou seja, de posse das receitas, que representam saídas fáceis e acessíveis contra o coronavírus, não há o porquê temer a doença e manter o isolamento social. Assim, a decisão esperada daqueles que têm contato com essa notícia é de que retomem à “vida normal”, voltando a movimentar a economia, por exemplo. Dessa forma, mesmo que possam parecer inofensivas do ponto de vista de composição, haja

vista o “teor” de seus componentes/ ingredientes, as condições de produção em que estas *fake news* emergiram - diante do episódio de uma doença para qual ainda não há cura-, fazem com que tenham um potencial funesto. Isso porque se deslocam do ambiente digital, onde produzem sentidos, e passam a produzir efeitos que colocam em risco a vida da população.

Referências

BEBER muita água e fazer gargarejo com água morna, sal e vinagre previne coronavírus é *fake news*. **Ministério da Saúde**. Brasília -DF, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/fakenews/46582-beber-muita-agua-e-fazer-gargarejo-com-agua-morna-sal-e-vinagre-previne-coronavirus-e-fake-news>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BUCCI, E.. News não são fake e fake news não são news. In: Mariana Barbosa. (Org.). **Pós-verdade e Fake News**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, v. 1, p. 37-48.

CAFÉ previne o coronavírus é *fake news*. **Ministério da Saúde**. Brasília -DF, 10 abril 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/fakenews/46705-cafe-previne-o-coronavirus-e-fake-news>. Acesso em: 15 jun. 2020

CARDOSO, Gustavo. Da comunicação em massa à comunicação em rede: modelos comunicacionais e a sociedade da informação. In: MORAES, Dênis (org). **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. *et al.* (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

É FAKE que fazer gargarejo com água morna, sal e vinagre elimina o coronavírus. G1- Portal de Notícias. Rio de Janeiro, 17 de mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2020/03/17/e-fake-que-fazer-gargarejo-com-agua-morna-sal-e-vinagre-elimina-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.

INDURSKY, F. Entrevista com Freda Indursky. Entrevista concedida à Andréa Rodrigues. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 18-28, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47301/31845>. Acesso em: 8 jul. 2020.

MENESES, J. P. Sobre a necessidade de conceptualizar o fenómeno das fake news. **Observatório (OBS*)**, Special Issue, vol. 12, n. 4, p. 37-53, 2018. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1376/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: Formulação e circulação dos sentidos. São Paulo, Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Tradução Bethânia S. Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1990, p.61-162.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

TANDOC JR., E.; LIM, Z.W., LING, R. Defining “Fake News”: A Typology of Scholarly Definitions. **Digital Journalism**, London, 6(2):1-17, ago. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21670811.2017.1360143>.

A MÍSTICA EM TORNO DA LUTA PELA TERRA: O DISCURSO DO MOVIMENTO CAMPONÊS NA BAIXA IDADE MÉDIA E DO MST NA MODERNIDADE

Mariana de Oliveira Wayhs
Elizabeth Fontoura Dorneles
Enedina Maria Teixeira da Silva

1 Introdução

A luta pelo direito à terra é um movimento permanente na sociedade, nos mais variados períodos históricos, tendo em vista sua função primordial para a sobrevivência humana. Essa ação pela garantia de um bem ao qual todos deveriam ter acesso, mas está nas mãos de poucos, motiva há vários séculos as mais variadas e numerosas rebeliões e guerras.

O objetivo central deste artigo é propor uma reflexão acerca do discurso de dois representativos movimentos sociais engajados na luta pela conquista da terra: o dos camponeses na Baixa Idade Média, a partir dos “Bruxos” e “Bruxas”, e o do MST em tempos atuais, ambos envoltos pela mística.

Nesse sentido, lançaremos nossos olhares sobre as influências dos discursos sobrenaturais como agentes motivadores de ações sociais e como sustentáculos de uma utopia capaz de ganhar força profunda dentro das classes organizadas.

Para compor o estudo, contaremos com os autores Adams (2001); Benini, Benini, Nemirovsky & Falchetti (2013); Comparato, (2001), Coracini (2003), Dorneles (1998); Gohn (1997 E 2003); Indursky (2003); (Nogueira (1991); Neto (1989), Orlandi (1996 e 1999), Pêcheux (1990 e 1995) e Zacchi (2009).

2 Movimento social: algumas concepções

Antes de focalizarmos nos aspectos inerentes ao discurso místico dos referidos movimentos, torna-se necessário uma construção de conceitos acerca do que é Movimento Social. Gohn (2003, p.13) conceitua-os como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”.

Dessa forma, diante da ineficiência do sistema governamental, cidadãos com interesses comuns organizam-se em torno de suas necessidades e ideais, buscando seus próprios meios de reivindicar direitos. Nesse sentido, Gohn (1997, p.247) salienta que o movimento social está pautado na luta de classes, por meio das ações que movem os homens em diversos períodos históricos.

A ação humana em prol de seus interesses e ideais é a grande força mobilizadora desses movimentos, que sempre acompanharam os acontecimentos históricos e que:

cremos que sempre existirão. Isto porque eles representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força-tarefa, de ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentação social, e essas atividades são forças geradoras de criatividade e inovações socioculturais” (GOHN, 2003, p. 13-14)

A partir da atitude responsiva ativa contra a tudo aquilo que não corresponde aos interesses da coletividade, a sociedade é mobilizada a ganhar outras formas, produzir novos cenários e converter essas mudanças em benefícios e diretos aos cidadãos.

3 Bruxos e bruxas: os camponeses na Baixa Idade Média

A situação miserável da vida das comunidades aldeãs, composta por um cenário de total privação de condições primordiais para a sobrevivência, fome, pestes, epidemias “originaram uma tentativa de superação, de evasão da vida crua e amarga para um paraíso imediato” (NOGUEIRA, 1991, p. 92). Nesse contexto, a bruxaria é legitimada pela cristandade, que acredita que o demônio passa a tomar conta do mundo. Bruxaria e miséria andam de mãos dadas, sacramentando as

desigualdades sociais e a cristalização de crenças acerca do julgamento do “Bruxo” e da “Bruxa”. Nogueira (1991, p. 94) ressalta que:

Ao examinarmos os acontecimentos históricos, encontraremos a evidência de que as catástrofes medievais podem provocar perseguições punitivas maciças, que localizam os responsáveis pelas agressões sofridas pela comunidade, preferencialmente entre os praticantes das práticas mágicas ou entre os judeus, ambos os grupos aliados ao demônio e inimigos aguerridos da cristandade. Desta situação, alguns autores inferem que a bruxaria representa uma reação de compensação, uma revolta contra a ordem irracional dos acontecimentos, na qual o mundo judiciário – eclesiástico ou laico – acreditou e se desenvolveu, espalhando a crença e estabelecendo com firmeza normas e atributos.

Dessa forma, percebe-se a perseguição aos “Bruxos e às “Bruxas” como uma ação oportuna do Estado-Igreja para tirar de cena o camponês, que tradicionalmente rebelava-se contra o governo e, conseqüentemente contra a cristandade, a fim de buscar justiça frente aos altos impostos e péssimas condições para o plantio e sobrevivência. Direcionar o discurso no mental coletivo para visão demoníaca dos rituais pagãos foi a saída eleita para exterminar os indesejáveis.

E como o outro é parte integrante da constituição do sujeito e de seu discurso (CORACINI, 2003), o outro é celebrado em nossa identidade, o discurso católico dominante naquela sociedade impregnou o mental coletivo.

Dessa forma, “a ilusão constitutiva do eu, que assim se assume por imaginar-se fonte de sentido, apaga nesse processo a possibilidade de o sujeito identificar a causa em si mesmo” (DORNELES, 1998, p.88), o que provoca, na memória da coletividade o assujeitamento ao discurso do camponês como Bruxo, como a materialização da maldade sobre a terra.

A situação do camponês no manso, unidade de terra destinada ao sustento de sua família com o bônus de impostos altíssimos, passa a ser ainda mais precária em decorrência do crescimento demográfico, vindo a perder seu caráter unitário e sendo dividido em até quatro partes (NETO, 1989). Posterior aos mansos, lotes eram ofertados aos camponeses por uma renda fixa e mais uma parte de tudo que era colhido.

A exploração das comunidades aldeãs era constante e predatória, o que contribuiu para o movimento de resistência camponesa contra o poder da Igreja. E considerando a linha tênue entre o real e imaginário na época medieval, as “práticas mágicas preenchem as necessidades do mental coletivo, preexistentes em cada nível social, contemplando-as e dinamizando-as” (NOGUEIRA, 1991, p. 99). O que seria simplesmente uma ação coletiva em busca de direitos sociais, acaba inscrita no discurso das comunidades, dominadas pelo medo, como um movimento em nome de Satã.

Tendo em vista a perseguição cristã, a única arma do camponês para a garantia de permanência na terra acaba sendo a crença nos seus “poderes mágicos”, a partir dos quais pode lançar feitiços em todos aqueles que ousarem retirá-lo do seu pedaço de chão.

4 MST: os camponeses na modernidade

A luta pelo direito à terra constitui-se em um processo infundável cujas formas podem ser alteradas no decorrer dos tempos, mas a essência permanece a mesma. Benini; Benini; Nemirovsky; Falchetti (2013, p. 303) lembram que:

A agenda da reforma agrária se constitui historicamente devido à dominação secular dos territórios por classes dominantes, caracterizando assim os latifundiários e os trabalhadores despojados deste meio de produção elementar – a terra – e ao mesmo tempo pacientes de um sem número de artifícios de exploração e espoliação, em determinado momento histórico organizam-se enquanto movimento social que reivindica um conjunto de reformas estatais (políticas públicas) na realidade fundiária brasileira, no sentido de reversão de sua situação social de explícita subordinação.

O MST consolidou-se nesse cenário como movimento político ainda em período de ditadura militar (1984). Entre as preocupações do movimento, expressas pelo seu discurso, estavam sua visibilidade como nacional, a manutenção de sua autonomia frente a partidos políticos e à Igreja Católica (ZACCHI, 2009).

Diferente de outras revoltas camponesas anteriores, o MST não limitou-se a uma região específica, tomou amplas dimensões, ganhando

força enquanto movimento social. Outro aspecto importante a ser destacado em relação ao MST é que se trata do “primeiro movimento que identifica como seu principal adversário o governo federal e não os grandes proprietários de terra” (COMPARATO, 2001, p. 106).

Em relação às origens do movimento, o crescimento do crédito agrícola impulsionou a luta pela terra. Nesse contexto, “o não proprietário de terra que até então produzia ocupando parte de grandes áreas fica sem esse espaço e também com reduzidas oportunidades de emprego no campo” (DORNELES, 1998, p. 13). Nesse sentido, Dorneles (1998, p.14) salienta que:

A luta pela terra assume [...] o caráter de luta pela manutenção da identidade de agricultor. Terra e homem representam uma relação de complementariedade rompida no processo sociohistórico. [...] Nesses movimentos explicitam-se contradições e confrontos, os quais devem ser “apagados” para que a base de sustentação político-econômica do Estado não sofra prejuízos.

A Reforma Agrária surge, então, da necessidade de se evitar maiores conflitos, como uma revolução cubana nos países da América Latina. Nesse aspecto, é possível entender o apoio da Igreja ao MST. Segundo Comparato (2001, p. 114):

O fato de a Igreja, tradicionalmente alinhada com as posições mais conservadoras das elites ao longo de toda a história do Brasil, ter-se empenhado na defesa da causa dos camponeses, a partir da década de 60, pode parecer paradoxal. É preciso considerar, contudo, que naquele momento a Igreja se opunha ao comunismo. Tornava-se preferível, portanto, aproximar-se dos camponeses a vê-los transformados em revolucionários.

O discurso místico, dessa forma, faz parte das origens do MST e tem um papel importante na identidade do assentado e como aspecto motivador de suas ações. As crenças compõem um cenário mais seguro, que possibilita acreditar que a luta vale a pena, pois a fé constitui um campo de proteção capaz de garantir o sucesso das batalhas.

5 A mística e seu poder mobilizador

Os procedimentos e ideias que envolvem os movimentos

sociais estão, muitas vezes, relacionados a crenças, a discursos místicos, que servem de estímulo aos propósitos dos atores sociais que fazem parte deles, contribuindo para que ganhem força ainda maior. Tendo em vista que o significado de mística está relacionado a mistério e, nos tempos atuais, relaciona-se com a força e “militância dos agentes que se engajam social e politicamente [...]” (ADAMS, 2001, p. 181), a reiteração da divindade como aspecto preponderante para o sucesso assume ampla dimensão dentro de alguns movimentos, como no movimento dos camponeses na Baixa Idade Média (Bruxos e Bruxas) e do MST na modernidade.

O imaginário religioso e as soluções mágicas coexistem nesses grupos, de diferentes formas, mas com nível parecido de intensidade, como veremos a seguir.

6 Mística e movimento camponês da Bruxaria na Idade Média

Amplamente marcada pelas desigualdades sociais, a Baixa Idade Média corresponde aos acontecimentos históricos ocorridos entre 1066 e 1453. Para este estudo vamos focalizar no final desse período, a fim de abordarmos a Bruxaria como um movimento camponês de resistência, relacionado à miséria e à luta pela permanência na terra.

Ginzburg (1989, p. 21) ao analisar passagens do julgamento de uma “Feiticeira” pelo Tribunal da Santa Inquisição ressalta o papel da feitiçaria como “arma de defesa e ataque nas lutas sociais”. As comunidades aldeãs utilizavam-se dos seus conhecimentos pagãos para amedrontar os patrões, lançando feitiços e sortilégios caso fossem despejados da terra. O discurso místico em torno da feitiçaria era a única garantia que tinham para a sobrevivência, já que privados das condições de plantar e colher, não teriam o alimento.

Nogueira (1991, p. 98), a partir de Ladurie, aborda aspectos do pensamento primitivo, tratando a “bruxaria como uma forma de revolta camponesa, uma contrapartida mítica das revoltas sociais das comunidades aldeãs [...]”. A marginalização dos camponeses e o conhecimento da “magia”, das técnicas ancestrais, foram dois ingredientes lançados ao “caldeirão” na tentativa de produzir uma camada protetora dos interesses dessas comunidades, contrariando os

Aparelhos Ideológicos do Estado, que declararam o extermínio das mesmas.

Para Pêcheux (1995, p. 147), o discurso só é possível por meio da conexão entre língua e história, junção que produz a sensação de realidade, ligada à ideologia:

a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução / transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Nessa relação contraditória da reprodução / transformação coexistem interdiscurso e intradiscurso, costurando a relação sujeito / sentido / formações discursivas, a partir de determinada formação social que reflete a formação ideológica. A posição social dada ao camponês no processo histórico incide e se relaciona com o discurso sobrenatural como sustentáculo primordial da luta pelo pertencimento e pela vida.

7 Mística e MST na modernidade

A influência mística nos movimentos sociais do campo é bastante abrangente, pois a Igreja “fala uma língua que é entendida pelas populações trabalhadoras, e é isso que a torna um elo essencial nas lutas populares no campo” (COMPARATO, 2001, p. 114).

A mística no MST é descrita, conforme Gohn (1997, p. 115-116) como:

processo pelo qual se vivencia no presente um sentimento relativo às conquistas que ainda haverão de ser construídas historicamente mediante o processo de luta. Um sentimento que emerge como uma espécie de certeza afetiva (não indutiva, empiricamente comprovada) de que aquilo que se sonha irá de fato se realizar, apesar da adversidade e graças ao poder de transformação das camadas populares organizadas. [...] o significado da palavra mística no MST é bastante aberto [...] motivação para a luta, [...] sensação de pertença, [...], ampliação da abrangência da luta, [...], resgate do passado, [...] abertura para o novo [...]

A mística, nesse movimento, está ligada à utopia, ao sonho das

conquistas que ainda estão por vir, ao “lugar que ainda não existe” (GOHN, 1997, p.116).

O sujeito formula seu discurso afetado pelo inconsciente e ideologia (INDURSKY, 2003, p. 102). Nesse sentido, Orlandi (1999, p.60) ressalta que:

Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes.

Orlandi (1996, p.28) afirma que ao se comunicar, ou seja, ao falar o sujeito se significa, o que faz recorrência à ideia de movimento e ideologia. Conforme Pêcheux (1990, p. 31):

Nesses espaços discursivos [...] supõe-se que todo o sujeito falante sabe do que se fala, porque todo o enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços).

Dessa forma, as crenças têm papel fundamental na identidade do assentado, já que reúne todos em torno dos mesmos propósitos, dando uma ideia de unidade aos seus integrantes, promovendo, a partir do assujeitamento ao discurso místico, a formulação de sentidos que são essenciais à existência como movimento de resistência.

8 Pontos de convergência entre os grupos nos diferentes movimentos históricos

A grande força mobilizadora da História é a luta de classes. As ações humanas coletivas em prol dos interesses de suas comunidades são verdadeiras armas na luta contra pensamentos de classes dominantes, incorporados ao mental coletivo via capital. Os temidos Bruxos e Bruxas da Baixa Idade Média e os temidos Sem Terra do MST na modernidade compõem dois grupos de resistência organizados, em torno de um discurso místico, para reivindicar direitos básicos dos seres humanos.

A vida nos mansos, regada de altos impostos, bem como a

vida nos lotes, impregnada pelo capitalismo selvagem, contribuem para o escape místico, para a crença de que os poderes sobrenaturais podem intervir pelas comunidades marginalizadas. Na luta pela terra, pontuada nesses dois momentos históricos, o real e o imaginário incidem e se relacionam no discurso, inserindo o sonho, a utopia, em posição central e fundamental para a manutenção dos referidos grupos sociais.

É certo que na Baixa Idade Média, o contexto de alienação frente a total miséria, falta de informação e acesso à leitura, ocorrência das pestes e epidemias, os aspectos mágicos tomavam uma proporção muito maior perante as comunidades, fortemente engajadas nas visões sobrenaturais e duais da existência humana. Já na modernidade, o MST volta-se para mística, mas como forma de manutenção de seus propósitos em torno de um mesmo ideal. O Cristianismo na Idade Média voltou-se mais para a preocupação com Satã do que com Deus (NOGUEIRA, 1991). Essa histeria coletiva gerada pelas condições de produção do homem medieval não volta com a mesma força na modernidade, já afetada pelo Iluminismo, entretanto, compõe a vida do trabalhador camponês, motivado pela fé em outra intensidade, a partir de uma nova paráfrase do mundo.

De qualquer forma, as práticas mágicas como armas das comunidades aldeãs e a utopia, o sonho, como molas propulsoras do MST, colocam o discurso místico em posição de destaque nos dois movimentos de resistência, como aspecto essencial de seus estatutos.

9 Considerações finais

A privação dos direitos fundamentais dos seres humanos, a miséria, a falta de acesso à terra, compõem um contexto ideal para ação da coletividade em prol de interesses comuns, ao mesmo tempo em que deixam uma fenda para a imersão de discursos místicos nesses processos.

Nesse estudo foi possível perceber que, mesmo em tempos tão distantes, o movimento camponês da Baixa Idade Média a partir dos “Bruxos” e “Bruxas” e o MST na modernidade, apresentam aspectos muito parecidos: a necessidade da luta pelo acesso à terra, a mística

como arma de defesa e ataque nas lutas sociais e como fator motivador para manutenção dos ideais de sucesso.

Nesse mundo historicamente sacramentado pelas desigualdades, os movimentos sociais concretizam-se como a única forma de mobilidade social dos marginalizados e como o meio de lutar por mudanças que, apesar de lentas, acontecem devido a conversão de medo em coragem, mérito daqueles que acreditam no poder da coletividade.

Para finalizar, vale salientar que esse estudo se configura em um campo amplo e aberto a novas investigações, tendo em vista que os movimentos sociais de luta pela terra são incontáveis, e que o discurso místico normalmente está presente em todos.

Referências

ADAMS, Telmo. **Prática social e formação para a cidadania:** Cáritas do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BENINI, Édi Augusto; BENINI, Elcio Gustavo; NEMIROVSKY, Gabriel Gualhanone; FALCHETTI, Cristhiane Aparecida. Educação e movimento social: contradições convergências nos movimentos pela reforma agrária e pelo trabalho associado. In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L. (organizadores). **Movimentos Sociais, trabalho associado e educação para além do capital.** São Paulo: Outras Expressões, 2013.

COMPARATO, BRUNO KONDER. A ação política do MST. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 15, n. 4, dez. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2014.

CORACINI, Maria José R. F. **A celebração do outro na constituição da identidade.** In: ORGANON/UFRS, Instituto de Letras, v. 17, n. 35, 2003.

DORNELES, Elizabeth Fontoura. **Da Germinação da semente à colheita do grão:** análise do funcionamento das relações de

identificação na formação discursiva dominante do assentado. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Uma proposta teórico-metodológica para a análise dos movimentos sociais na América Latina. In: **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

INDURSKY, Freda. **Lula lá**: estrutura e acontecimento. In: Organon/UFRS, Instituto de Letras, v. 17, n. 35, 2003.

NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. **Bruxaria e história**: as práticas mágicas no ocidente cristão. São Paulo: Ática, 1991.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

NETO, Jônatas Batista. **História da baixa Idade Média**: 1066 – 1453. São Paulo: Ática: 1989.

ZACCHI, Vanderlei J. Imagem e movimento: o modo visual na construção da identidade do sem-terra. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2014.

GRUPO DE DISCUSSÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA¹

Antonio Ferreira da Silva Júnior
Gretel Eres Fernández

1 Introdução

Este capítulo pauta-se nas concepções dos estudos qualitativos (BORTONI-RICARDO, 2008), valendo-se dos procedimentos da pesquisa narrativa (TELLES, 2002) e da construção coletiva proposta pela técnica do grupo de discussão (ARANTES; DEUSDARÁ, 2017) como recursos para a compreensão do trabalho docente realizado no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste de MG), *campus* São João del Rei. O foco da análise partiu das visões dos professores formadores de espanhol do mencionado curso, seus entendimentos sobre o trabalho docente e suas concepções de linguagem. Os sujeitos participantes são, portanto, docentes pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o que contribui para a criação de um espaço formativo e crítico-reflexivo de formação mútua. Ter acesso ao material documental gerado pelos participantes foi fundamental para compreender qual trabalho é desenvolvido no curso de Licenciatura e quais as compreensões sobre formação são mais difundidas pelos sujeitos.

1 Este capítulo apresenta um recorte da pesquisa de estágio pós-doutoral intitulada “Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais do Sudeste de Minas Gerais e Brasília. Experiências profissionais e perfis docentes: as narrativas como momentos de reflexão”, concluída em julho de 2018 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Adotamos o grupo de discussão (GD) como uma das estratégias narrativas empregadas na pesquisa com formação de professores na área de Linguística Aplicada por considerar que ele é um recurso metodológico e um instrumento de geração de dados que constitui uma etapa importante de investigação anterior à realização das entrevistas individuais com os sujeitos participantes. Além disso, a adoção de mais de uma técnica de composição de dados orais afasta algumas das críticas, ainda presentes no âmbito acadêmico, que não compreendem a importância do trabalho com dados subjetivos e saberes do campo da prática.

A opção também partiu da vivência compartilhada entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, pois, segundo Telles (2002), esse aspecto seria um ponto positivo para o entendimento do material documental a ser gerado. Nesse sentido, apresentamos o conceito do GD como recurso e instrumento de pesquisa de natureza qualitativa, além de reconstruir um pouco o histórico do cenário investigado mediante experiências selecionadas por meio das falas dos participantes.

No nosso estudo de base formamos um GD, espaço de troca de experiências entre o pesquisador e os professores formadores do IF Sudeste de MG, no intuito de escutar suas histórias de docência no IF e suas imagens para a formação de professores de espanhol nesse cenário, dando ênfase para a compreensão das concepções de linguagem que pautam a formação de futuros docentes.

2 Grupo de discussão na pesquisa em Linguística Aplicada²

O GD foi idealizado por dois motivos: primeiro, para funcionar como espaço para ouvir e compartilhar saberes em coletivo com os docentes formadores atuantes no curso de Licenciatura em Letras do IF Sudeste MG. Essa troca de conversas ocorreu no

2 Uma parte dessa discussão acerca das opções metodológicas e percurso investigativo foi apresentada pelos autores no artigo “O projeto de curso em debate a partir de falas de professores da Licenciatura em espanhol do Instituto Federal de Brasília”, publicado na *Revista Leia Escola* (UFCG), volume 20, número 2, 2020. Por tratar-se de informações basilares acerca dos princípios que regeram a condução da pesquisa, estamos convictos que o uso de tais informações é imprescindível para a compreensão tanto dos dados em análise neste momento, quanto das conclusões a que chegamos.

próprio IF e possibilitou relacionar os diferentes posicionamentos pessoais e a participação do pesquisador³ como mediador do debate; segundo porque o GD se constituiu como instrumento de dados para complementar o material autobiográfico gerado posteriormente com alguns professores formadores, cuja etapa não vamos problematizar neste texto.

Optamos por não empregar o procedimento de triangulação porque acreditamos que ele conduz à constatação de uma verdade ou contradição entre os dados, caminho oposto ao proposto pelos estudos que buscam destacar e evidenciar as experiências de vida e de aprendizagem dos sujeitos (TELLES, 2002). Também não compactuamos com a perspectiva de Labov (2008) sobre o que o autor denomina de paradoxo da observação, cuja proposta seria a tentativa de neutralidade ou imparcialidade da figura do pesquisador. Para o teórico, o paradoxo explica-se porque o investigador espera constatar os dados com os participantes no campo, mas sem a percepção de que estão sendo analisados.

De maneira sintetizada, podemos afirmar que o GD apoia-se nas pressuposições da psicologia social e pretende analisar o produto da relação entre determinado grupo e um membro moderador, podendo assumir distintos objetivos e contextos. Segundo Gatti (2012), a abordagem de trabalho com os grupos focais⁴ possibilita:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições,

3 Podemos dizer que a participação do pesquisador ocorreu de modo discreto, pois só realizou a leitura dos tópicos (as questões de debate no GD foram decorrentes da leitura do Projeto Pedagógico de curso), os esclareceu e elaborou novos questionamentos a partir de informações novas ou raciocínio incompleto por parte dos participantes. Esse tipo de envolvimento, com certeza, provocou sentidos no momento de análise do conteúdo das falas.

4 De acordo com Arantes e Deusdará (2017, p. 799), os procedimentos do grupo focal surgem “[...] em meados dos anos 1940 e tinham como objetivo principal testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial”. Os pesquisadores traçam como esse instrumento vai sendo empregado por outras áreas no decorrer das pesquisas científicas e, em particular, na corrente da análise do discurso.

preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

Desse modo, o GD permitiria esclarecer e construir discussões do nosso contexto de interesse a partir da visão coletiva dos próprios sujeitos que vivenciam a realidade a ser esmiuçada no trabalho investigativo. A técnica do GD permite que temas mais complexos sejam abordados de modo mais sutil entre os participantes a partir de uma noção de compreensão de certos questionamentos e episódios. Nesse aspecto, o GD diferencia-se da entrevista narrativa individual, pois, aqui, os dilemas já são colocados em coletivo esperando a reação dos pares e uma troca de ideias sem julgamentos. De acordo com Mariani e Medeiros (2013, p. 20), o sujeito ao assumir a palavra, individualmente, é capaz de “[...] tomar posição no sócio-histórico [...] inscrever-se subjetivamente em redes de sentidos”. Com isso, percebemos também como as experiências comentadas pelos participantes do GD são passíveis de gerar intervenções sobre o contexto de produção dessas falas.

Já no entendimento de Arantes e Deusdará (2017), os grupos focais são instrumentos que oferecem certa estruturação proposta por uma entrevista e a espontaneidade a partir da interação coletiva, proporcionando naturalidade e clareza para os dados a serem pontuados. Os estudiosos também expõem o papel do pesquisador como aquele responsável por estimular a interação, portanto, sua presença demanda certo encorajamento ao grupo e participação ativa na observação dos posicionamentos.

Arantes e Deusdará (2017, p. 799) retomam as três modalidades do grupo focal e suas diferenças. Na pesquisa aqui referida, assumimos a proposição do GD como “proposta multimétodos qualitativos”, em que tal recurso dialoga necessariamente com outras fontes de geração de dados como a observação e as entrevistas. A interação desejada para o GD não parte simplesmente de perguntas e respostas, mas sim de tópicos e construções coletivas para determinadas questões a serem debatidas, multiplicando os saberes. Nosso critério para o GD foi

convidar⁵ todos os docentes formadores interessados em colaborar com a pesquisa, submetida à análise por meio da súmula do projeto no IF, e recortar fragmentos e tópicos constantes no Projeto Pedagógico do curso de Letras, a partir dos objetivos gerais da investigação e possíveis lacunas no texto dos documentos.

Em Arantes e Deusdará (2017) encontramos alguns aspectos para geração de dados nos grupos focais, tais como: definição dos objetivos da pesquisa, ambiente físico, recursos empregados, convite e seleção dos participantes, roteiro e respeito aos participantes. Em nosso estudo os objetivos foram bem definidos e explicitados aos participantes, além disso, o roteiro prévio organizado para a geração dos dados também conduzia os colaboradores para os propósitos investigativos desejados. Contudo, nenhum participante recebeu tal roteiro para sua participação nessa etapa, somente foi informado de onde os tópicos propostos foram selecionados, ou seja, de questionamentos do Projeto Pedagógico do curso.

Tendo em vista nossa influência nos procedimentos necessários para a geração de dados de pesquisa de cunho narrativo e como uma forma de construir confiança entre os participantes do GD, começamos com uma apresentação e narrativa pessoal para demonstrar nossas experiências, interesses e motivo de aproximação aos colegas. A proposta dessa etapa inicial foi informar como surgiu a ideia da pesquisa e ajudar a reconhecer cada professor como produtor de saberes do contexto de trabalho investigado, já que todos os envolvidos no GD vivenciam e compartilham histórias um pouco semelhantes: aproximação à educação profissional, interesse pela proposta pedagógica dos IFs, experiência nula ou reduzida no ensino superior.

O roteiro do debate do GD surgiu após nossa leitura do Projeto Pedagógico. Algumas lacunas e dúvidas foram sendo evidenciadas no contato com o texto e agrupadas como tópicos ou questões. O guia

5 Sobre o contato prévio com os participantes, tínhamos relacionamento com dois docentes do Instituto pesquisado. Essa aproximação permitiu que a autorização para a geração dos dados da pesquisa fosse submetida para análise no respectivo colegiado. Cada participante assinou um termo de consentimento livre e esclarecido em que foi assegurado o sigilo da identidade e a leitura da transcrição dos dados.

proposto para o debate reunia os seguintes itens com temas mais gerais e outros mais específicos a partir dos objetivos estabelecidos, seguindo as orientações de Arantes e Deusdará (2017):

Quadro 1 - Tópicos para debate no Grupo de Discussão.

Instituto	Tópicos para o debate ⁶
IF Sudeste MG	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto de curso alicerça-se em alguns documentos e leis, entre eles, consta no Projeto a Lei n. 11.161/2005. O que muda na atualidade? - “Instalação da Universidade Federal na cidade”. Como se dá a interação do Instituto com a Universidade? - “Em 2013 inicia-se [...] a primeira turma do curso de Letras”. Como foi a experiência? Quais desafios e avanços o grupo reconhece após a visita do MEC? - “Há que se considerar ainda a demanda do ponto de vista social, a oferta de espanhol em escolas de ensino regular”. Como está essa oferta na cidade? - O curso teve um aumento da carga horária e 700 horas de estágio. Quais os motivos para aumento da carga horária? - Um dos objetivos do curso é “possibilitar a compreensão dos fenômenos da linguagem [...] contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com valores éticos”. Como entender e colocar em prática tal objetivo? - Um dos perfis para o egresso é ter “Iniciativa e autonomia para formulação, gestão e administração de projetos em língua, literatura e cultura”. Como o corpo docente analisa e contribui para a formação desse perfil profissional? - A organização curricular do projeto de curso estrutura-se a partir de “três grandes pilares das competências das licenciaturas: a competência analítico-reflexiva e a pedagógica”. Como podem esclarecer tais competências? - As disciplinas optativas são somente aquelas que estão mencionadas no projeto?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como avaliamos que o guia do GD poderia acabar sendo um processo cansativo para os participantes, preferimos agrupar algumas

6 Como já justificado, a escolha dos assuntos para debate no GD partiu das dúvidas e/ou lacunas de leitura do Projeto Pedagógico dos cursos, sendo que selecionamos a versão avaliada pelo Ministério da Educação (MEC). Vale a pena informar que o curso recebeu nota máxima na avaliação *in loco*, visita que considera as instalações físicas, corpo docente e teor da proposta pedagógica do projeto. Os participantes só tomaram conhecimento dos temas no ato da realização do grupo. Apesar de a redação de alguns tópicos constar como perguntas diretas, o debate se deu com a leitura de temas ou contextualização das questões.

questões de forma a dar conta dos eixos do debate e do interesse do estudo, pois, de acordo com Arantes e Deusdará (2017, p.802), “não será a quantidade de perguntas feitas em interação que determinará a suficiência ou pertinência dos ‘dados’ produzidos”.

Por ser uma pesquisa qualitativa e de caminhos em constante revisão, nem tudo saiu como planejado. Dos tópicos propostos no GD, nos limitamos a compor sentidos na etapa de análise para os debates sobre três temas mais evidentes nos dados: a inserção dos cursos de Letras/Espanhol nos IFs, a contratação dos professores formadores e as mudanças de concepção do projeto pedagógico, por entendermos que esses são os pontos que mais diretamente se relacionam com os objetivos que estabelecemos na pesquisa.

O GD ocorreu em dezembro de 2017 e contou com a participação de quatro docentes de língua espanhola, número que constitui o corpo docente dessa área no referido IF. Uma das características do GD é dar o mesmo espaço de fala para os participantes e essas trocas de turno foram bem recorrentes entre os professores. Arantes e Deusdará (2017, p. 801) apontam que fatores como timidez e silêncio também podem ocorrer na postura de alguns participantes, pois, de acordo com os autores, “grupos maiores acabaram por limitar a participação de alguns, restringindo as oportunidades de troca de posicionamentos e elaborações, aprofundamento do tema”.

Durante a realização do GD, também foi possível compilar algumas notas de campo sobre elementos não verbais da interação como material complementar para a compreensão dos dados, já que registramos o GD somente em áudio. Tendo em vista os objetivos propostos para nossa pesquisa, não foi relevante observar o comportamento e/ou reação dos participantes, posto que nos interessava mais o compartilhamento das experiências e narrativas dos professores. Nesse sentido, também caracterizamos o respeito consentido a cada participante do estudo.

Após a realização dos GD, iniciamos a etapa de transcrição dos dados e revisão da autoria das falas como procedimentos importantes para a sistematização e nova aproximação ao material documental antes da análise. Por uma questão de opção metodológica, os participantes também receberam uma cópia da transcrição da interação ocorrida no

GD, por meio eletrônico.

A seguir, recuperamos detalhes do GD e dos colaboradores. Não é nosso interesse comparar experiências entre os docentes do IF, mas sim compilar suas imagens do trabalho que vem sendo realizado no âmbito da formação de professores de espanhol no IF Sudeste de MG.

3 Experiências compartilhadas sobre a formação docente

Conforme exposto, optamos por realizar um GD com docentes de espanhol do curso de Licenciatura do IF Sudeste de MG com o intuito de socializar as experiências de formação de professores e verificar concepções e linhas de trabalho seguidas pelos participantes. Adotamos as noções de Gatti (2012) e Arantes e Deusdará (2017) na elaboração desse instrumento de geração de dados e composição de sentidos para as informações coletadas. Não foi nosso interesse no GD dar um destaque individual para cada docente ou demonstrar o relato de cada professor isoladamente, mas sim evidenciar as vivências do coletivo e oferecer exemplos de falas de diferentes participantes para a compreensão do recorte temático proposto para a leitura dos dados.

O GD gerado em Minas Gerais aconteceu em dezembro de 2017 em visita do pesquisador ao *campus* do referido IF e teve a duração aproximada de uma hora. A conversa ocorreu em uma sala de aula, cenário que, do ponto de vista da pesquisa narrativa (TELLES, 2002), pode contribuir para a ativação de memórias e vivências da docência. Esse GD contou com a presença de quatro docentes de espanhol e do pesquisador que, inicialmente, expôs um pouco de sua trajetória no contexto da educação profissional, seu interesse pelo tema e o motivo de realização do estudo. Além disso, esclareceu as etapas do procedimento metodológico.

No GD não foi recorrente o assunto sobre a implementação do curso no *campus*, talvez porque já houvesse uma distância temporal entre o início do curso e a geração dos dados. O corpo docente trouxe mais à tona as mudanças no projeto após a visita do MEC no ato de credenciamento do curso. O pesquisador abriu o debate contextualizando o momento da aprovação da Lei nº 13.415/17

(BRASIL, 2017), a revogação da Lei nº 11.161/05 (BRASIL, 2005) e os desafios para o ensino de espanhol e a formação de professores. Diante dessa contextualização, percebemos que as experiências também tomaram um tom político, principalmente porque o próprio município ainda não tinha uma oferta regular de língua espanhola nos currículos da educação pública e privada, conforme fica corroborado no relato⁷ de um dos docentes:

[...] porque na nossa cidade, no nosso entorno, já não é uma prática as escolas estarem com o ensino de espanhol [...] Quando foi o acontecimento da revogação da lei a gente teve problemas em sala de aula. Tive que interromper os nossos programas para poder conversar com alunos e tranquilizá-los. (P1)⁸.

O docente mencionou que o fato de o curso habilitar também em língua portuguesa permitiu que os alunos não desistissem da Licenciatura, tendo em vista o cenário político de pouca valorização da língua espanhola. Os estágios de espanhol da Licenciatura acabam sendo realizados por meio de projetos de ensino pontuais em escolas da cidade e entorno, contribuindo também para a aproximação desses contextos com a língua e sua cultura. Os professores citaram o exemplo do projeto experimental realizado na cidade de Lagoa Dourada que permitiu a inserção oficial do espanhol na grade e onde, atualmente, lecionam egressos do curso do IF.

Os colaboradores mencionaram que o processo de implementação do espanhol na região foi lento, porque, primeiro, os gestores argumentavam a partir da carência de professores. Segundo, eles diziam que os alunos não demonstravam interesse, no entanto, nenhum levantamento foi feito no ato da matrícula. Apesar disso, os participantes destacaram os resultados dos projetos de ensino e de extensão como mecanismos de entrada da língua no currículo e das potencialidades proporcionadas pelo estudo dessa língua estrangeira. Já na iniciativa privada também estão contratando os egressos tendo em vista os comentários sobre as oficinas de ensino na cidade. Os professores ressaltaram que os alunos integrantes dos projetos se destacam pelo comprometimento e desenvolvimento de

7 Neste trabalho, adotamos a transcrição literal das falas.

8 Para o GD, optamos somente por enumerar o participante (P1, P2 etc.) do Instituto.

ações culturais e sociais, gerando o reconhecimento da sociedade pela seriedade do trabalho realizado. Pelo exposto, acreditamos que o curso em questão está conseguindo cumprir o papel expresso em seu Projeto Pedagógico de inserir os acadêmicos de modo a modificar a realidade social da região. Além disso, um professor comentou que, cada vez mais, a sociedade local entende o papel e a função do IF como centro formador de professores e espaço de oferta de demais cursos superiores.

Quando o pesquisador perguntou sobre a parceria com a Universidade Federal da cidade, uma participante mencionou que essa cooperação não existia, já outro docente acreditava que existia uma colaboração parcial para bancas de concurso, discussão de algum documento, palestras etc., no entanto, informou que até aquele momento “não se construiu uma coisa sólida como pensar um evento conjunto, uma publicação, uma pesquisa”. (P2). Depreendemos do GD que a contrapartida acaba sendo mais unilateral e o IF a instituição que mais tenta se aproximar. Sobre a relação dos alunos do IF com a Universidade, existe uma procura mútua de estudantes de ambas as instituições, porque, ao mesmo tempo em que egressos do IF estão buscando a Universidade para cursar o Mestrado, existe uma contrapartida, pois, de acordo com um docente: “tem outro movimento, que é alunos da Universidade que já se formaram vindo para cá, porque querem a língua espanhola”. (P2). Vale ressaltar que a Universidade Federal da cidade oferece somente as habilitações em Língua Portuguesa e/ou Inglesa.

Silva Júnior (2016), em pesquisa semelhante, apontou a existência de um vínculo afetivo entre professores e alunos das Licenciaturas. Tal percepção se confirma novamente nos dados ora coletados, pois pelas experiências relatadas dos professores existe uma diferença de tratamento nessa relação entre as duas instituições, conforme percebemos na transcrição a seguir:

[...] existe um conhecimento de, principalmente, quem já fez já passou pela Universidade, do tratamento que é diferente, do professor que está atolado em pesquisa. O nosso contato com eles em sala de aula é diferente. Até mesmo o público é diferente. O público da Universidade, pelo menos, no nosso caso é diferente ao do Instituto Federal. Existe essa proximidade [...] A gente sabe quem eles são, eu sei o nome dos meus alunos. (P1).

As experiências compartilhadas pelos docentes sobre o tema demonstram que o formador da Universidade parece não se envolver com as histórias de vida dos alunos, além disso, seria aquele preocupado com pesquisas em que o foco não é a sala de aula. Já o perfil docente dos IFs parece ser aquele mais voltado para as questões de sala de aula e acessível aos problemas e dificuldades dos alunos. Uma das professoras destacou a pesquisa aplicada também desenvolvida pelos alunos desde o primeiro período, já que as disciplinas demandam artigos que são divulgados e publicados, o que acaba por motivar os acadêmicos em formação. Ainda sobre a identificação do corpo discente com o IF, um participante informou que, após a obtenção da nota máxima na avaliação do MEC, o sentimento de pertencimento só aumentou: “acho que isso trouxe certa postura neles, realmente, de orgulho do curso, porque, até então, o Instituto era somente tecnológico” (P2).

Sobre a concepção de formação do Projeto Pedagógico do curso, o pesquisador propôs o assunto para o debate no GD a partir do episódio da visita do MEC, questionando as mudanças no documento após a avaliação. Dois professores não participaram da recepção com os avaliadores, porque um estava afastado para estudos de Doutorado e a outra ainda não tinha tomado posse no cargo. Segundo os dois participantes que acompanharam a visita, um dos avaliadores do MEC também era docente do curso de Letras de um IF no Espírito Santo, fato esse que colaborou para o entendimento da estrutura de oferta do ensino superior no contexto do IF. Expressaram, ainda, que a avaliação foi transparente e positiva, destacando aspectos como o envolvimento dos alunos em eventos da área, projetos de extensão e publicações de seus trabalhos acadêmicos. Quando questionados sobre as mudanças no projeto após a visita, uma das professoras mencionou:

Eu acho que não teve grandes mudanças, porque as disciplinas já estavam previstas e não foram modificadas. Eu acho que a gente tem pela frente uma estruturação de algumas questões que a gente acha que precisam ser trabalhadas [...] como em questões de disciplinas, desmembramento de algumas de 80 horas para duas de 40, para atender outros conteúdos que a gente acha importante. (P3).

A fala da colaboradora destaca, basicamente, a preocupação do

colegiado em desmembrar e/ou ampliar alguns conteúdos da formação do futuro professor de línguas, afirmando que o Projeto Pedagógico inicial não sofreu tantas alterações. Quando questionados sobre a concepção de linguagem da proposta de curso, os participantes não se posicionaram claramente sobre uma identidade única para o curso. Uma docente defendeu a abordagem comunicativa como sendo uma aprendizagem fundamental para a atuação dos futuros professores, contudo, apontou sua preocupação com a carga horária para as disciplinas de língua em um curso de dupla habilitação:

[...] a gente, é claro, sempre sente que precisaria mais tempo. Eu acho que em qualquer licenciatura você sente um pouco isso durante o processo [...] a sensação que a gente fica é que precisava mais tempo com o espanhol. Na verdade, a gente tem uma conta que precisa fechar dentro desse currículo, mas não cabe todas as disciplinas de espanhol que a gente queria colocar. (P3).

O relato da professora demonstra, claramente, o desafio da carga horária para o respectivo colegiado e demais cursos que oferecem a dupla habilitação, pois o currículo não permite incluir todos os saberes considerados importantes para o futuro professor de língua espanhola. Outro docente entende que a proposta do curso deveria desenvolver no licenciando algumas competências, conforme propõe o próprio Projeto Pedagógico, e destacou a pedagógica, analítica, crítica, reflexiva e comunicativa. Apesar de o participante não estabelecer uma distinção entre elas, percebemos que as quatro primeiras estão relacionadas aos caminhos formativos para o trabalho da docência e a comunicativa é aquela que exercita e prepara o futuro professor para o aprimoramento de sua proficiência linguística. Sobre essa competência, ele apresentou a dificuldade por parte dos acadêmicos:

Talvez a competência comunicativa seja a mais difícil para o aluno tomar posse, na minha percepção, porque os meninos têm uma concepção, mas não é só aqui, é em qualquer curso de línguas também, o aluno tem uma concepção de que ele assiste duas aulas por semana e aquilo basta para que ele seja fluente [...] eu sei que essa competência é prejudicada pela questão da carga horária [...] A maioria ainda está com aquela visão 'eu vou na aula, aprendo, volto para casa, algum dia por intercessão de Nossa Senhora vou acordar falando espanhol'. Ainda que Nossa Senhora tenha dito

que isso não é possível, eles continuam com essa visão. (P2).

A partir do posicionamento do docente, mais uma vez, identificamos a preocupação com a carga horária destinada para as disciplinas de língua espanhola, tendo em vista que o Projeto Pedagógico dispõe de 3.660 horas, sendo 2.360 horas de disciplinas de natureza científico-cultural (780 horas para as disciplinas de língua espanhola, 80 horas de literatura espanhola e 1.500 horas para as demais disciplinas do curso de Letras), 200 horas de atividades acadêmico-científico culturais, 400 horas de prática como componente curricular e 700 horas de estágio supervisionado. De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso exige a realização de 60 matérias obrigatórias e seis optativas. Desse total, a parte obrigatória e específica de língua espanhola soma somente 13 disciplinas, número considerado desproporcional se comparado aos demais núcleos de Língua Portuguesa, Literaturas e Educação. Destacamos também a ausência de uma discussão no currículo específica para as literaturas hispano-americanas.

A fala do professor P2 expressa que, possivelmente, o corpo discente tem uma concepção de que o ensino acontece somente em sala de aula e presencialmente, apesar de todo o incentivo e motivação proporcionados pelos demais colegas do corpo docente, que incentivam a leitura de livros e textos científicos, a audição de filmes e *podcast* e até a prática de jogos de computador como recursos para aperfeiçoar a proficiência linguística. É quase um consenso entre os participantes que a pouca carga horária do curso destinada à língua espanhola afeta a sua aprendizagem. No entanto, o professor destacou certa inércia por parte dos alunos que se acomodam e esperam por milagres sem a necessidade do esforço para assimilar o idioma. Uma das colaboradoras sinalizou ainda “o medo de errar e da crítica” (P4) que acompanha alguns estudantes.

Outros dois professores assumiram mais claramente como concepção teórica do projeto de curso a formação de docentes reflexivos, sendo essa competência desenvolvida com os alunos que, normalmente, têm o receio de encarar o desafio da sala de aula por não se considerarem prontos para o exercício da docência. Um deles demonstrou no GD as etapas do processo reflexivo de formação:

Às vezes o aluno vai sentar e demorar três quatro horas para preparar uma aula de cinquenta minutos. Isso faz parte do processo. Você vai estudar, vai analisar qual o material mais interessante. Quando der a aula esse movimento continua. Você vai para casa pensando o que você fez, o que não fez, o que eu posso fazer melhor. (P1).

Os demais participantes corroboraram a relevância da formação crítica como mecanismo de (auto)avaliação constante das ações realizadas, mas concordando que esse caminho de autoconsciência é um pouco lento, já que, tradicionalmente, os cursos de Licenciatura em Letras destinavam-se somente ao beletrismo e formação linguístico-normativa (SILVA JÚNIOR, 2016). A docência demanda planejamento e dedicação, pelo estudo, seleção, elaboração de materiais, discussão de conteúdos e critérios de avaliação. Um dos professores compartilhou seu próprio exercício reflexivo e crítico ao revisitar suas experiências como formador diante dos demais colegas: “[...] mas que aula é aquela que fui dar, que coisa horrorosa. Jamais eu queria ter passado uma aula daquela. Na próxima vez, farei de outro jeito”. (P1). Não sabemos se, ao empregar o verbo “passar”, o professor assumia uma postura de mera transmissão do conhecimento em suas primeiras práticas, porém, percebemos sua tomada de consciência sobre a necessidade de mudança das ações em sala.

Em relação ao tópico contratação de professores formadores, todo o colegiado prestou concurso para um perfil de vaga que exigia habilitação em língua portuguesa e espanhola e três dos docentes ministram ou já lecionaram, ao mesmo tempo, as duas cadeiras em cursos e níveis diferentes no IF. Um dos professores teve a oportunidade de ser o único representante da área de espanhol no momento da elaboração do Projeto Pedagógico do curso e informou que a proposta previa a contratação de outros docentes com perfis específicos para língua espanhola, ensino de espanhol e literaturas hispânicas. No início do curso, somente uma professora ministrava as aulas de língua espanhola e literaturas. Aos poucos o colegiado de espanhol foi se constituindo e se iniciou o processo de divisão de disciplinas por afinidades teóricas e de pesquisa. Atualmente, dos quatro participantes, dois atuam com as disciplinas formativas de língua espanhola e estágio, um com disciplinas de produção de textos

em espanhol e literaturas e outra com mais ênfase nas disciplinas de literaturas. Como o curso tem uma única entrada anual, esse número de professores consegue dar conta das atividades da habilitação em espanhol e nos demais cursos do IF.

Após a geração de dados no GD, julgamos que essa etapa da pesquisa foi bastante proveitosa para conhecer como os professores se expressam coletivamente sobre questões que interferem e dependem, de fato, de uma construção coletiva. Nosso interesse também não era medir a *performance* particular de cada um dos docentes atuantes no curso, mas sim verificar como as vivências e experiências relatadas colaboram para a revisitação de práticas e a formulação de novas concepções de trabalho com a formação de professores de espanhol no cenário do IF.

4 Na tentativa de finalizar os diálogos do grupo de discussão...

Nossa perspectiva teórica de pesquisa narrativa opta por não impor uma única forma de leitura dos dados. Empregamos a composição de sentidos apresentada por Telles (2002) em que o pesquisador propõe a elaboração de novas narrativas a partir das trocas experienciais e do resultado desses diálogos. Ademais, Telles (2002) nos alerta sobre a percepção de crenças, metáforas ou imagens que podem possibilitar a identificação de traços e características dos sujeitos participantes de uma pesquisa narrativa.

Neste artigo, detalhamos nossa compreensão para o trabalho do professor formador de espanhol no IF a partir do “material documental” (TELLES, 2002), portanto, de falas geradas no GD. Elas acabam por demonstrar também um pouco de como as experiências formativas e de vida dos participantes se relacionam e contribuem para o trabalho desenvolvido no IF Sudeste de MG e na formação de novos professores de espanhol na conjuntura atual que diminui a importância dessa língua estrangeira no cenário da Educação Básica.

Durante o GD, percebemos que a maioria dos participantes se refere aos alunos da Licenciatura como “meninos”, sendo uma mostra da relação mais afetiva entre o corpo docente e o discente, conforme apareceu nos dados. Essa maneira de referenciar sugere que

o ambiente da escola técnica ainda permanece no imaginário, seja dos professores mais antigos ou dos recém-contratados no IF.

Como síntese das experiências do GD, alguns aspectos mais recorrentes nas falas selecionadas são: dificuldade de aceitação das escolas da cidade mineira pela inserção do espanhol no currículo; desenvolvimento de projetos de extensão pelos licenciandos para a realização dos estágios e tentativa de inserção da disciplina nas cidades da região; dupla licenciatura como aspecto positivo para permanência dos estudantes diante da crise instalada para o ensino de espanhol no Brasil; pouca parceria entre o IF e Universidade Federal da cidade; aproximação entre os professores formadores e os estudantes do curso, destacando o vínculo afetivo como um diferencial do trabalho realizado pelo corpo docente do IF e, por último, a reflexividade dos formadores no seu fazer pedagógico.

Sobre a participação do pesquisador no GD, acreditamos que ele colaborou na contextualização de algumas questões, permitindo que demonstrasse seu ponto de vista pessoal sobre alguns temas levantados. Podemos afirmar que a etapa da pesquisa descrita no artigo se constituiu como um evento de formação contínua para todos os sujeitos, incluindo o investigador.

Concluimos salientando que o GD foi um recurso metodológico adotado para ampliar nosso olhar para os dados de campo e, ao mesmo tempo, trazer para a pesquisa mais uma fonte de diálogo com as narrativas individuais, pois sabemos do descrédito da pesquisa narrativa (TELLES, 2002) no meio acadêmico.

Referências

ARANTES, P.; DEUSDARÁ, B. Grupo focal e prática de pesquisa em Análise do Discurso: metodologia em perspectiva dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 791-814, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o

ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 30 jun. 2020.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

IF SUDESTE DE MG. CAMPUS SÃO JOÃO DEL REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola**. 2016. Disponível em: <http://www.sjdr.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/PPC%20LETRAS%202016.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, B.; MEDEIROS, V. Disciplinarização dos estudos em Análise do Discurso. **Gragoatá**, Niterói, n. 34, jan./jun, p. 15-25, 2013.

SILVA JÚNIOR, A.F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C. (Orgs.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Appris, 2016, p. 39-149.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 15-38.

A QUALIDADE DA SAÚDE PÚBLICA NA PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO SUS: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Leonardo Gaist
Antonio Escandiel de Souza
Paulo Ricardo Moreira

1 Introdução

Vale destacar, inicialmente, que a linguagem, enquanto forma de inter(ação) social, por meio da qual os indivíduos promovem a intervenção necessária no sentido de buscar melhorias para o mundo em que vivemos, configura-se como uma prática social essencial à sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, a linguagem é essencial à compreensão das questões epistemológicas que transitam não apenas nas ciências humanas e sociais, mas também nas demais áreas do conhecimento, como a saúde, por exemplo. Uma vez que envolve o discurso, a linguagem é fundamental à sociedade, pois possibilita que as relações sociais se concretizem e os indivíduos construam a realidade social, operando no mundo a partir de suas condições sócio-históricas e sociais, e nas relações de poder que permeiam a sociedade¹.

Diante disso, esse texto traz reflexões sobre a Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) e procura evidenciar esta teoria social do discurso como uma alternativa teórico-metodológica para pesquisas em saúde, o que se deve ao fato de que por meio do referencial teórico da ADC, o qual orienta que o analista crítico do discurso deve realizar um trabalho de cunho interdisciplinar, é possível compreender a realidade e revelar ideologias, crenças e valores presentes nos discursos

que permeiam a sociedade.

É tarefa da ADC, portanto, a construção de um corpo teórico integrado, por meio do qual seja possível uma descrição, explicação e interpretação dos modos como os discursos dominantes influenciam o conhecimento, os saberes, as atitudes e também as ideologias socialmente compartilhadas².

Embora ainda haja reduzida literatura com relatos de pesquisas na interface entre a ADC e a saúde, essa é uma opção viável, tendo em vista que essa abordagem teórico-metodológica reflete sobre a linguagem como uma prática social e o discurso como uma forma de promover mudanças sociais. A geração de dados nas pesquisas em saúde que ocorrem por meio de entrevistas, por exemplo, tem o discurso dos entrevistados como objeto de análise das evidências com possíveis respostas às indagações dos pesquisadores.

Nesse sentido, conforme aponta Minayo³, o discurso revela a compreensão do sujeito sobre determinado contexto sócio-histórico, no qual se evidenciam suas relações para a produção do próprio discurso. Na saúde, conforme a autora, os discursos dos sujeitos projetam sua visão da sociedade e da natureza, da historicidade das relações, da forma de organização da sociedade, das condições de produção e reprodução social. As ideias de Minayo³ vêm ao encontro dos objetivos desse texto, que é demonstrar o discurso como desvelador de realidades sócio-históricas necessárias aos pesquisadores.

Conforme explicita Melo⁴, a proposta da ADC é desconstruir os significados implícitos ou ocultos presentes nos discursos, expondo, dessa forma, indícios reprodutores da organização social, que privilegia certos grupos e indivíduos em detrimento de outros, por meio de formas institucionalizadas de ver e avaliar o mundo (ideologias) ou preservação de poderes (hegemonia) de grupos dominantes. A pesquisa, na perspectiva da ADC, devido ao caráter multidisciplinar, pode contribuir de forma significativa para processos investigativos na área da saúde, o que procuramos evidenciar nas reflexões ao longo deste texto.

A fim de ilustrar essa possibilidade, apresentamos uma pesquisa em andamento, a qual objetiva analisar a percepção e satisfação dos

usuários dos serviços de saúde atendidos pelas Estratégias de Saúde da Família (ESF). Para tanto, está sendo avaliada a gestão da qualidade de serviços prestados na atenção primária em saúde em um município da região noroeste do Rio Grande do Sul e identificados os projetos de iniciativa da ESF com ações efetivas e preventivas na promoção da qualidade dos programas, bem como dos usuários.

2 Origem e elementos da Análise de Discurso Crítica (ADC)

O estudos sobre a Análise de Discurso Crítica teve origem com o linguista britânico Norman Fairclough, mais especificamente por meio de um artigo publicado, em 1985, no *Journal of Pragmatics*. Trata-se de uma abordagem que surgiu a partir da Linguística Crítica (LC), corrente nascida na década de 1970 e da convicção de que teorizar a respeito da linguagem não é, como se imagina, apenas se engajar em um metadiscurso sobre o objeto, mas tem como ponto de partida a concepção de que essa atividade é uma forma de intervir na linguagem e na estrutura social que a norteia⁵.

Embora considerada uma continuidade dos estudos da LC, a ADC, como destaca Wodak (2003), consolidou-se como disciplina somente no começo da década de 1990, ocasião em que se reuniram, em um simpósio realizado no mês de janeiro de 1991, na cidade de Amsterdã, Teun van Dijk, Gunter Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak e Norman Fairclough, precursores de uma diversidade de estudos críticos sobre o discurso. Neste evento, os pesquisadores citados refletiram sobre questões investigadas e ainda sem respostas, numa tentativa de sintetizar os problemas sociais pendentes e, portanto, carentes de urgente análise crítica.

A proposta da ADC é estudar a linguagem como prática social e, para tanto, considera fundamental o papel do contexto. Uma análise nessa perspectiva implica estabelecer uma relação entre a linguagem e o poder e, conforme Wodak (2003), pode-se defini-la como uma disciplina que se ocupa de análises que buscam explicar as relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem.

A ADC, com seu caráter multidisciplinar, recorre à

contribuições da filosofia da linguagem de Bakhtin (1895-1975), da linguística sistêmica de Halliday (1925) e das teorias sociológicas e filosóficas críticas de Gramsci (1891-1937), Foucault (1926-1984) e Habermas (1929) e, a partir disso, elabora uma concepção própria sobre questões de discurso, ideologia e poder no contexto social atual.

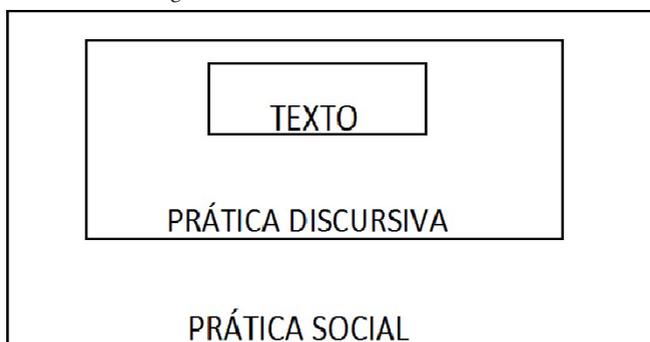
O discurso pode ser concebido como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2003). Sob esse viés, a definição de discurso implica perceber uma concepção de linguagem como prática social, e não como uma atividade apenas individual.

O discurso, nessa perspectiva, configura-se como uma forma de ação, em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros. Implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social, sendo a estrutura social tanto uma condição, como um efeito da prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

Como o discurso se relaciona de maneira dialética com as estruturas sociais, pode ser compreendido como texto, prática discursiva e prática social. Compreendido como texto, o discurso constitui-se de partes da linguagem verbal e não-verbal produzida pelos sujeitos em diferentes contextos histórico-sociais e, nesse sentido, a linguagem configura-se como um fenômeno social da interação verbal, que se concretiza por meio de enunciações (BAKHTIN, 2009). Percebido como prática discursiva, o discurso envolve os processos de produção, distribuição e consumo de textos, no sentido de que a natureza desses processos pode variar conforme o tipo de discurso e dos fatores sociais com ele relacionados. O discurso como prática social interconecta-se, inevitavelmente, às relações de ideologia de poder que se apresentam na sociedade.

A teoria social do discurso considera essas três dimensões - texto, prática discursiva e prática social - como passíveis de análise. Em *Discurso e mudança social*, Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional de análise dessas dimensões, o qual é representado pela figura a seguir:

Figura 1 - Modelo tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101).¹

A prática social, assim como o texto, podem ser definidos como uma dimensão do evento discursivo e ambas são mediadas pela prática discursiva, a qual envolve os processos de produção, distribuição e consumo do texto.

A separação dessas três dimensões propostas no modelo tridimensional, conforme afirmam Resende e Ramalho (2016), é analítica e tem como objetivo específico a organização da análise. As categorias analíticas propostas em *Discurso e mudança social* para cada uma das dimensões, consoante Resende e Ramalho (2016), podem ser agrupadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorias de análise propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário	produção	Ideologia
gramática	distribuição	sentidos
coesão	consumo	pressuposições
estrutura	contexto	metáforas
textual	força	hegemonia
	coerência	orientações econômicas,
	intertextualidade	políticas, culturais e ideológicas

Fonte: Resende; Ramalho (2016, p. 29).

1 O modelo tridimensional do discurso foi proposto por Fairclough (1989) e aprimorado em (1992) (tradução de 2001).

Com um estudo nesse enquadre analítico, conforme apontam Resende e Ramalho (2016), a ADC pode alcançar dimensões transdisciplinares, uma vez que no modelo de análise tridimensional há categorias para realizar reflexões em qualquer área do conhecimento que tenha a linguagem como objeto de estudo das práticas sociais.

Tal afirmação confirma a ADC como uma importante alternativa teórico-metodológica para pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento, o que inclui a saúde que, embora ainda com pouca pesquisas nesta perspectiva, apresenta um campo fértil para pesquisadores adeptos desta corrente teórica.

3 A pesquisa em saúde na perspectiva da ADC: resultados parciais obtidos

3.1 O contexto da pesquisa

A escolha do contexto para a pesquisa justifica-se pelo fato de o Sistema Único de Saúde (SUS) de Santa Rosa, Rio Grande do Sul, adotar um modelo que possui aspectos considerados relevantes em seu processo de construção. No início de 1993 o município, deferentemente dos demais, assumiu a gestão do desenvolvimento das ações de saúde. Foi constituído o Conselho Municipal de Saúde o qual o qual teve papel decisivo na criação da Fundação Municipal de Saúde (FUMSAAR, 2013).

A constituição do sistema de saúde local, no município, ocorreu a partir da decisão política, da mobilização da comunidade e do apoio dos trabalhadores de saúde, em função de um modelo de saúde que se fundamentava nos objetivos e diretrizes do SUS. As unidades de saúde foram reorganizadas com ampliação dos serviços de saúde, antes centrado na oferta de vacinas. Assim que houve a municipalização da saúde em Santa Rosa, houve a distritalização dos territórios e a composição de equipes multiprofissionais (FUMSAAR, 2013).

A partir da decisão política, da mobilização da comunidade e do apoio dos trabalhadores de saúde, foi adotado um modelo de saúde que se fundamentava nos objetivos e diretrizes do SUS de Santa

Rosa. As unidades de saúde do município foram reorganizadas com ampliação dos serviços de saúde, houve a distritalização dos territórios e a composição das equipes multiprofissionais. Através da lei municipal 2.495 de 04 de janeiro de 1993, foi criado o Fundo Municipal de Saúde concretizando uma importante iniciativa do município, pois com isso se garantiu o repasse do recurso do município na saúde em conta específica (FUMSAAR, 2013).

A FUMSSAR foi criada no ano de 1995 com o objetivo de ser uma importante ferramenta de gestão com maior autonomia nos processos e maior resolutividade nos atendimentos. Esse processo ocorre a partir da vinculação de profissionais com atividades exclusivas, os quais se dedicam unicamente aos atendimentos dos pacientes nas unidades de saúde (FUMSAAR, 2013).

A criação do Fundo Municipal de Saúde, através da Lei 2.495, de 04 de janeiro de 1993, concretizou uma importante iniciativa do município de Santa Rosa, pois configurou-se como instrumento de gestão local, que garantiu o repasse e o investimento de 10% dos recursos do orçamento do município na saúde em conta específica. Dentro deste contexto, a FUMSSAR foi criada no ano de 1995, com o objetivo de ser uma importante ferramenta de gestão com maior autonomia nos processos de gestão.

O aprofundamento técnico e científico, visando à qualidade da assistência, tem sido, ao longo dos anos, perseguida pelos profissionais da FUMSSAR. Foram elaborados protocolos técnicos assistenciais, que são instrumentos científicos de qualificação técnica utilizada no cotidiano das equipes, base para condutas padronizadas dentro das linhas de cuidado adotadas como prioritárias pelo município. São fruto da articulação entre o conhecimento teórico e planejamento/ programação, avaliação, epidemiologia e clínica. Desde sua elaboração, as equipes têm se preocupado em manter cada protocolo atualizado, além de efetivá-los em suas práticas cotidianas e avaliá-los periodicamente quanto às suas repercussões nas dinâmicas das equipes. Desde então, a saúde tem baseado seus processos de gestão na proposta de integralidade da assistência, buscando consolidar um sistema de saúde articulado e resolutivo de forma que as unidades de saúde se consolidaram como a porta de entrada no sistema

(FUMSAAR, 2013).

No município de Santa Rosa a divisão do território por distritos segue a lógica do cuidado territorializado desde a criação do sistema de saúde, em que equipes multiprofissionais são responsáveis pelo cuidado de determinada população. As ações e serviços de saúde buscam o cuidado individual e coletivo nas concepções de cuidado da família e da coletividade. Esta organização da saúde no município tem contribuído para que a estrutura do sistema de saúde tenha se fortalecido e qualificado ao longo dos anos (FUMSAAR, 2013).

Atualmente, são quinze unidades de saúde na cidade e cinco unidades no interior (duas equipes de Saúde da Família e três unidades avançadas). Cada equipe é responsável pela coordenação do cuidado da população adstrita de cerca de 4.000 pessoas nos territórios. A equipe é composta por médico, enfermeiro, técnicos/auxiliares de enfermagem e Agentes Comunitários de Saúde (ACS). Tem foco voltado para a atenção à família em seu contexto social. Os profissionais das diferentes categorias buscam em suas ações e posturas o estabelecimento de vínculos terapêuticos com os usuários atuando de forma a buscar a interdisciplinaridade, como agentes transformadores da realidade local (FUMSAAR, 2013).

Nas unidades, além de atendimentos individuais, são realizados grupos de saúde, como os de caminhada, de hipertensos e diabéticos, de gestantes, de tabagismo, de Parkinson, de Puericultura, de ostomizados, além do Programa Saúde na Escola (PSE), de oficinas terapêuticas e rodas de conversas com a comunidade. Essas características demonstram por que o sistema de saúde do município de Santa Rosa é considerado destaque no Estado, fato este que motivou a pesquisa em andamento.

3.2 A pesquisa realizada

Conforme mencionado nas considerações iniciais do texto, o propósito dessa discussão é apresentar a ADC como uma alternativa teórico-metodológica para pesquisas em saúde e ilustrar essa possibilidade por meio de uma pesquisa em andamento. Trata-se de uma investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em

Atenção Integral à Saúde, da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ, RS), em associação ampla à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ, RS), investigação esta que objetiva analisar as percepções e expectativas dos usuários dos serviços de saúde atendidos pela Estratégia de Saúde da Família (ESF), no município de Santa Rosa/RS. É um estudo de caso com abordagem quali-quantitativa que está sendo realizado com os usuários do programa ESF, da FUMSAAR.

Considerando a abrangência da assistência à saúde do município em estudo, a partir do programa ESF, estão sendo levantados os dados de atendimento em cada unidade básica no ano de 2018, a fim de identificar o número de usuários atendidos, os quais foram convidados a participar da pesquisa, considerando o percentual de 5% de cada unidade.

A coleta de dados está ocorrendo desde o mês de junho de 2019, as entrevistas estão sendo gravadas em áudio e transcritas para análise. A análise tem como base os pressupostos teóricos da ADC, teoria segundo a qual o analista do discurso deve realizar a coleta de material para teorização sobre as práticas sociais a partir do textos, numa perspectiva crítica. Textos entendidos aqui como diferentes formas de práticas discursivas, sejam elas pelo discurso oral, sejam pelo discurso escrito.

A análise, portanto, implica um posicionamento crítico em relação às posições dos entrevistados, procurando desvendar o que está implícito ou envolve alguma forma de interesse particular ou de algum grupo específico. Sobre isso, Fairclough (2001) explica que ser crítico, na perspectiva da ADC, é procurar mostrar conexões e causas ocultas. Segundo o teórico, ser crítico implica também intervenção, ou seja, fornecer propostas alternativas ou recursos, por meio da linguagem, para aqueles atores sociais que estejam em desvantagem, possibilidade que vem ao encontro dos interesses desta pesquisa.

Com o propósito de atingir os objetivos propostos para a pesquisa, os entrevistados estão respondendo às seguintes questões:

1. Qual a sua percepção (opinião) em relação à Estratégia da Saúde da Família (ESF) que você utiliza?

2. Como você avalia a facilidade de acesso à Unidade Básica de Saúde (UBS) de sua comunidade?

3. Como você classificaria a atuação dos agentes comunitários de saúde? Eles visitam mensalmente as famílias da sua comunidade?

4. Como é a relação do médico com você e sua família?

5. Como você classificaria o trabalho da equipe da UBS?

6. Quando você ou alguém da sua família foi referenciado ao atendimento especializado ou hospitalar, como você avalia a continuidade do atendimento na rede de saúde?

7. A partir da implantação da ESF, houve mudanças no atendimento na saúde e/ou qualidade de vida da sua família? Se sim, qual a classificação das mudanças?

8. A equipe da UBS realiza reuniões ou palestras comunitárias para orientação sobre os cuidados com saúde e medidas sanitárias? Se sim, como você classificaria esses eventos?

9. Como você avaliaria a infraestrutura da UBS em relação ao espaço físico, luminosidade, organização e limpeza?

10. A UBS realiza atividades relacionadas ao lazer da população? Se sim, qual sua avaliação?

11. Como você avalia a importância das visitas domiciliares?

Como a ADC, enquanto uma teoria social, coloca-se à serviço da compreensão das relações sociais que ocorrem por meio da linguagem, os dados estão sendo analisados criticamente, a fim de identificar a percepção e a satisfação dos usuários do SUS atendidos pelas ESFs de Santa Rosa/RS, o que pode ser retratado explícita ou implicitamente nas marcas textuais do discurso. Os dados preliminares sinalizam positivamente em relação à satisfação dos usuários atendidos pelas ESFs, pois os entrevistados consideram que, comparando o atendimento de outros municípios vizinhos, os serviços prestados em Santa Rosa merecem destaque.

4 Algumas considerações finais

Ao encerrarmos essas breves reflexões acerca da ADC como uma importante alternativa teórico-metodológica para pesquisas,

sobretudo na área da saúde, reforçamos o caráter dialógico dessa teoria social do discurso, o que evidencia uma possibilidade de contribuição para o alcance de objetivos de estudos, especialmente os de cunho social.

Nesse sentido, Fairclough (2001) procura evidenciar a linguagem como uma prática social, por meio da qual os atores sociais (inter)agem na sociedade e, nesse sentido, a ADC situa-se como um campo no interior dos estudos linguísticos. Cabe à ADC, portanto, proceder à descrição linguística dos textos, interpretando as diferentes relações entre as práticas discursivas e os processos sociais. Analisar o discurso implica compreender como os diferentes textos se organizam nas práticas socioculturais, o que nos permite perceber o papel da linguagem na sociedade.

Essa perspectiva destaca a importância de considerar o uso da linguagem como um instrumento de ação do homem sobre o mundo, por meio do qual os indivíduos organizam suas práticas socioculturais de acordo com seus interesses próprios ou de grupos sociais nos quais estão inseridos.

Daí a relevância do analista crítico do discurso ser, conforme pontua Fairclough (2001), um ser crítico e buscar o que está implícito nas entrelinhas do discurso, o que favorece uma atuação compreensiva na vida social, no sentido de identificar os recursos linguísticos empregados pelos indivíduos com propósitos específicos.

Tais considerações reforçam a ADC, teoria social do discurso, como uma importante alternativa teórico-metodológica para pesquisas na área da saúde, pois como os pressupostos de tal teoria implicam, entre outras coisas, intervenção com propósito de promover mudanças sociais, as pesquisas em saúde podem se valer dessas importantes reflexões. Isso porque os discursos criam situações, constroem conhecimentos, moldam identidades e estabelecem relações entre indivíduos e grupos de indivíduos, tendo o discurso como instrumento de exercício do poder (BARROS, 2008).

O serviços oferecidos pelo SUS em Santa Rosa/RS são considerados como modelo no Estado e os resultados parciais da pesquisa em andamento confirmam essa caracterização, pois

já é possível identificar um alto índice de satisfação dos usuários entrevistados. Como a análise dos dados obtidos realiza-se por meio de indícios no discurso dos respondentes, isso ilustra a possibilidade de estudos na interface entre a ADC e a saúde, um dos objetivos da pesquisa em andamento. A análise dos dados parciais obtidos, para os quais as concepções discursivas dos entrevistados serviram de base, demonstram alto grau de satisfação dos usuários do SUS, o que confirma a saúde pública do município em estudo como destaque do RS.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, D E C. Análise do discurso crítica: pesquisa social e linguística. In: **Anais eletrônico da 1a JIED**. Jornada Internacional de Estudos do Discurso, 27, 28 e 29 de março de 2008, Maringá - PR, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Logman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE SAÚDE DE SANTA ROSA.
Plano Municipal de Saúde de Santa Rosa. Departamento de

Gestão Estratégica e Participativa. Prefeitura Municipal de Santa Rosa, 2013.

MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. In: **Revista Linha d'Água**, n. 25, v. 2, p. 307-329, 2012.

MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1335-1346, 2011.

MINAYO M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOURA, M. A. Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, maio de 2014.

QUEIROZ, E. D.; FREIRE, L. Análise Crítica do Discurso: um marco teórico-metodológico para pesquisa em educação em ciências. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 7, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e cognição do ponto de vista da linguística crítica. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2002.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas, **Linguagem em (dis)curso**, v. 5, n. 2, 2004.

WODAK, R. De qué trata el Análisis Crítico del Discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In:

WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 17-59.

MÚSICA E LINGUAGEM: DISCURSO MUSICAL COMO PRÁTICA SOCIAL¹

Diego Batista da Silva
Vânia Maria Abreu de Oliveira
Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Antonio Escandiel de Souza

1 Introdução

Na origem do homem e na constituição da sociedade houve a necessidade de comunicação e formas de expressão entre os indivíduos, tendo como exemplo as pinturas rupestres como forma de expressão visual e marcando a presença do homem, da sociedade eternizada nas paredes. São, pois, significados das representações artísticas dos homens pré-históricos que contavam sua vida, formas e hábitos em convívio.

As artes, em geral, são tipos de linguagens que intencionam expressar sensações e/ou sentimentos, contudo, sem o mesmo grau de automatismo e comunicabilidade da linguagem falada (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 46-47; PENNA, 1991, p. 22). No caso específico da música, as ideias e sentimentos do homem seriam expressos em formas sonoras (SWANWICK, 2003, p. 18). Por serem criadas pelo homem, tais formas estão vinculadas ao tempo e ao espaço, e as combinações de seus elementos ocorrem de maneiras diferentes em cada época e local, determinando o que chamamos de “estilo”. Assim, a linguagem musical é uma linguagem socialmente construída e compartilhada, o que significa que pode ser também estudada e compreendida (PENNA, 1991, p. 20-21). Nesta perspectiva, abandona-se a ideia

1 Pesquisa vinculada ao GEPELC – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação, bem como ao NUPELS – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Linguagem e Sociedade.

de que o estudo da arte e da música, mais especificamente, seja um processo tão subjetivo a ponto de ser inatingível.

A partir de argumentos em defesa do ensino de arte, trazemos afirmações encontradas na dissertação de Araújo, em sequências para remontar ideais como as relações de linguagem e a música: “O aparecimento da linguagem coincide com o dos instrumentos. A linguagem não é tanto um meio de expressão como de comunicação (ARAÚJO, 1981, p. 50). Em meio a valores fundamentais que unem uma sociedade: “[...] É a arte o meio fundamental e indispensável para a união do indivíduo com a sociedade como um todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias [*sic*].” (ARAÚJO, 1981, p. 47). E por fim sobre a sua funcionalidade e intencionalidade, para uma sociedade que provoca as diferenças de classes, a arte em si ignora tais regras, segundo a autora: “A função da arte nunca permanece inteiramente a mesma. O sentido da arte em uma sociedade de classes difere em vários aspectos do seu papel original. Entretanto, apesar das condições sociais diferentes, existe alguma coisa na arte que expressa uma verdade fixa.” (ARAÚJO, 1981, p. 47).

Para Kristeva (1969, p. 1), “A linguagem, desde o primórdio tem sua importância na construção social. Como se sabe, um dos pontos fundamentais que a linguagem tem nesse papel é a comunicação”. Frente a isso, o presente artigo tem por objetivo discutir a música na perspectiva da dialética discurso e linguagem, no ensino da arte musical.

A pesquisa teve como problema gerador: A música, como forma de expressão, constitui-se uma prática social relevante chegando até a escola?

Em termos de metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa pelo procedimento bibliográfico, cujos principais aportes teóricos foram: Swanwick (2003), Marinho e Queiroz (2005) referenciando a educação musical; Bastolla, Souza (2017), Béhague (1998) e Kristeva (1969) para as relações entre linguagem e música, e Duarte Jr (1991) e Penna (1991) refletindo sobre o papel do ensino da arte e música no contexto escolar.

Tratarmos a música como um fenômeno artístico e essencial para as práticas sociais, envolvendo diversos significados como linguagem, refletindo de forma não abrangente sua inter-relação intrínseca com a cultura. Segundo Béhague: “Ninguém pode negar que como parte da cultura expressiva a música não é dissociável da cultura. E a cultura é evidentemente um produto social, e o seu estudo e o das artes em geral deve ser fundamentado desta maneira em termos sociológicos” (BÉHAGUE, 1998, p. 2).

A música possui muitas definições e conceitos internos que conduzem a uma forma de ensino e prática didática peculiar. “Por ‘conceitos’, Foucault entende a bateria de categorias, elementos e tipos que uma disciplina usa como um aparato para tratar seus campos de interesse: ele dá o exemplo de sujeito, predicado, substantivo, verbo e palavra como conceitos de gramática” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 73). Dessa forma, resgatamos, acima, os elementos constitutivos da língua/linguagem, estabelecendo uma comparação com os elementos constitutivos da música, que são, em outras palavras, substantivos próprios da linguagem musical, como: melodia, ritmo, harmonia que definem o nosso campo de interesse na linguagem musical. A própria escrita musical, impressa na partitura, traz muitos significados e expressões que são possíveis extrair dessa forma textual.

2 Desenvolvimento

Por vezes, a música teve suas práticas ligadas ao entretenimento e ao prazer. Entretanto, pesquisas acadêmicas trazem para as Ciências Sociais aspectos da pluralidade de significados, envolvendo a música como uma linguagem e expressão do homem, desde sua origem, construindo a identidade cultural e social de grupos envolvidos pelas artes. Segundo Marinho e Queiroz: “A música, importante meio de expressão e de comunicação humana, destaca-se como fator determinante para a constituição de singularidades que dão forma ao sentido, as práticas culturais dos mais variados contextos” (MARINHO; QUEIROZ, 2005, p 51).

Estas manifestações nas atividades artístico-musicais tendem a proporcionar intencionalidade do compositor por ora em suas

composições, focada no público. A obra toma a forma de canal informativo aos ouvintes. Ainda para Marinho e Queiroz: “A amplitude de manifestações musicais, que diversificam as formas de caracterização dessa “arte”, faz com que a música possa ser considerada veículo universal de comunicação” (MARINHO; QUEIROZ, 2005, p 52).

De acordo com a variável tempo, objetivo e sociedade, a utilização da linguagem e a música tomaram a mesma direção de suas construções, relações e laços de afinidade. Segundo Ferreira (2014, p. 215):

Quando se observa com atenção o domínio musical, é possível identificar que toda composição também apresenta um horizonte de significação, definido tanto pelas relações internas da obra (os materiais sonoros escolhidos pelo compositor e a forma como foram organizados) quanto pelo horizonte cultural no qual ela foi elaborada (o qual fornece um conjunto de padrões e convenções estilísticos, assim como um conjunto de valores estéticos).

A relação entre aspectos da linguagem, análise e percepção musical é o que traz significado à construção do discurso que idealizamos nesta reflexão, ao tratarmos do modo de transmissão do código através das melodias e letras poéticas. A percepção poderia ser convertida ao ato de perceber na análise musical, receptores que se destinam à tradução das informações. Para isso, utilizamos como basilar os textos de Ferreira (2014, p 35):

Deve-se deixar claro que o campo da percepção musical é uma zona interdisciplinar, o que significa, por um lado, que explicar a forma como escutamos uma obra não é o único objetivo da Teoria e da Análise Musical; por outro lado, isto também significa que o campo da Música não pode estar totalmente subordinado às áreas do conhecimento que estudam especificamente o cérebro e os processos de percepção e cognição do ser humano. Isto porque se os domínios da Teoria e da Análise Musical não podem simplesmente ignorar ou deturpar as informações e dados provenientes das Ciências Cognitivas e áreas afins, deve-se compreender também que estes domínios não se dedicam especificamente a explicar a percepção/cognição musical humana: há também outras questões específicas que demandam que a Teoria e a Análise Musical tenham espaço próprio para o

desenvolvimento de hipóteses e conceitos voltados a expandir nossa compreensão sobre o fenômeno musical em todas as suas facetas.

Inicialmente, restringimos de forma genérica e superficial o significado de linguagem por sua complexidade, assim para Ferreira (2014, p. 54): “[...] entendida genericamente como a capacidade de compreender e manipular signos, ao produzir um imensurável impacto sobre nossa capacidade de categorização do ambiente.” A intenção da simplificação se faz para melhor relacionar música como linguagem por seus signos, símbolos e gramática própria que explica muitas das teorias e formas do tocar.

Outro ponto que valorizamos diz respeito às práticas sociais operacionalizadas pela música, enquanto linguagem de interação entre os indivíduos do mesmo grupo. Em relação à linguagem, vamos relacionar os fenômenos musicais com as práticas e as interações sociais que surgem, como uma vertente comunicativa com as melodias e sons. Para Bastolla e Souza (2017, p. 1): “Como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social, porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação”. Referente aos recursos linguísticos, destacamos que se assemelham às técnicas e execuções das notas, melodias e versos que procuram expressar sentimentos, mas também informações, como exemplo de letras de músicas que exprimem tom crítico nas mensagens para o ouvinte.

A melodia consolida a composição e a intenção desta para o receptor. A letra composta interage com o objetivo comunicativo, convertendo as notas e sons em um código discursivo, abrindo diálogo de mesmo nível do participante em linguagem musical. O diálogo que ocorre em uma orquestra, coro ou banda musical constrói a conversação necessária para execução da partitura.

A partitura é uma das principais expressões textuais, ao nos referirmos à música enquanto linguagem. A escrita de símbolos, sinais e signos interpretados tecnicamente por instrumentistas direcionam a leitura e a execução de ideias expressas nas notas e valores musicais. Para melhor entendimento dessa afirmação, resgatamos a reflexão de

Fairclough (2016, p 23) em um de seus livros: “A ênfase neste livro é sobre a linguagem e, portanto, textos linguísticos. Mas é muito apropriado estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens - por exemplo, na publicidade”. Essa alusão a diferentes formas simbólicas é feita com o propósito de destacar os signos musicais.

Um condicionante que afeta o objetivo e intencionalidade para a produção da arte, como o viés comunicativo da música enquanto linguagem, é a sociedade a que se destina. Tomamos o exemplo da música enquanto prática em sua intencionalidade e voltado para a catequese dos padres jesuítas. A conversão dos pagãos, no caso os índios no período do Brasil enquanto colônia de Portugal, sendo a instrumentalização de pacificação feita através da música aos povos nativos.

A citação, a seguir, ilustra a sociedade condicionada a um tipo específico de arte, tendo em vista a própria função da arte: “[...] a função da arte varia de acordo com as intenções e as necessidades da sociedade, porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana é governado pelo esquema de condições econômicas; porque é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte” (KATER, 2018, p 66).

Podemos argumentar que a música instrumentaliza a conversação em diferentes níveis e graus a que ela chega ao sentido do indivíduo. É necessário considerar o nível mais técnico para a construção do diálogo entre os músicos, com linguagem e entendimento aprofundado de leitura, escrita e fala musical, no executar das notas, nas partituras. Trata-se da linguagem que envolve o grupo, de forma que o entendimento apenas se faz pelos participantes do círculo de convívio musical. Outro nível mais sensível e igualitário aos ouvintes e apreciadores diz respeito à expressão, pois a música desperta sentimentos, sensibilidade e expressividade ao indivíduo, que, mesmo sem ter noção da aprendizagem de um instrumento, sem cantar ou outra forma mais técnica, participa do fenômeno como forma de linguagem entendida na interpretação de uma letra ou poesia melodiada pelo cantor.

Outro argumento está no fato de que a música como linguagem vem na sonoridade das vozes e sons externos, desde os primeiros dias de vida. Sabemos que, com 25 semanas de gestação, o recém-nascido tem a capacidade auditiva inicial, capitando sons internos, como o batimento cardíaco materno ou os sons e ruídos próximos à barriga da mãe. O recém-nascido demonstra a grandeza da percepção musical, dando sentido e sonorização à tonalidade de palavras e falas dos pais, por exemplo.

Sobre a linguagem musical, como forma de percepção, a fim de o bebê perceber os sons das vozes para sua aprendizagem, resgatamos uma citação de Huotilainen e Naatanen (2011, p. 1): “A percepção auditiva tem início antes do nascimento durante o desenvolvimento do cérebro humano transforma-se em um sistema altamente especializado para as funções de percepção de memória e de semântica necessárias para compreender e produzir a fala e para apreciar a música”.

A partir do nascimento, no percurso de sua vida, é comum ao indivíduo ir tomando contato com a música, enquanto ouvinte e apreciador, que aos poucos vai se tornando parte de sua trajetória cotidiana. Por outro lado, ao treino perceptivo que nos capacita a trabalhar a música em contexto social, é possível dizer que a música promove, além da interação, a inserção social do participante com a prática da linguagem musical, para sua aceitação no grupo.

A música constitui-se em uma forma de linguagem que aproxima os indivíduos, no processo de convivência, no contexto de um grupo, levando-os a se apropriarem dos mecanismos de criação da própria música, tendo, nessa hipótese, a linguagem musical como incentivadora e gestora da criação de diálogo entre os estudantes de música. Ferreira (2014, p. 54) destaca que: “A linguagem é o meio pelo qual todo o pensamento racional se consolida e que irreversivelmente conforma esquemas conceituais que afetam diretamente todo nosso processo perceptual/cognitivo, interferindo em todas as interações que estabelecemos com o ambiente”.

Em defesa da música como representante cultural e identitária, na intenção de sua apropriação enquanto fenômeno de expressão, mas também de comunicação para beneficiar seu ensino e sua prática em projetos sociais, citamos Queiroz e Marinho (2005, p. 51): “As

performances musicais, em suas múltiplas expressões, representam fenômenos significativos nas configurações de distintos grupos e/ou contextos étnicos, estando presente em manifestações diversas dos indivíduos em sua vida cotidiana.”

Conforme discutido neste artigo, o ensino musical, seja por meio de um projeto, situação social, seja na escola, apresenta-se com um importante papel de criação de interações e laços entre os sujeitos participantes.

A respeito do discurso, enquanto prática social, e sobre o uso do discurso em diferentes linguagens (e aqui inserimos a linguagem musical), trazemos a percepção de Fairclough (2016, p. 21): “O ‘discurso’ também é usado em relação a diferentes tipos de linguagem usada em diferentes tipos de situação social (por exemplo, ‘discurso de jornal’, ‘discurso publicitário’ ‘discurso de sala de aula’, ‘discurso de consultas médicas’).”

A partir da discussão feita, podemos afirmar que o principal campo social do discurso como da linguagem musical é o sujeito social, que busca com as práticas sociais interação e identidade no grupo.

É importante destacarmos que o ambiente escolar pode possibilitar situações para o ensino musical, como mais uma oportunidade de construção de conhecimentos, de sociabilidade e interação social. É preciso conhecer as potencialidades da música no desenvolvimento humano, desde o aspecto físico até o mental, explorando todos os níveis de compreensão da música enquanto linguagem. Se conseguirmos oferecer esse tipo de educação musical, estaremos dando importantes contribuições para que tenhamos, num futuro próximo, indivíduos mais capazes de agir de maneira crítica e consciente sobre o produto artístico de sua sociedade, e isso poderá se refletir em questões sociais, políticas e, sobretudo, aquelas intrinsecamente humanas.

3 Considerações finais

Na idealização da música enquanto fenômeno artístico, mas também em demonstrações no contexto histórico e social como prática

comunicativa, formulamos, a partir dessa temática, a proposição como linguagem, recorrendo a diferentes autores.

Considerando as práticas sociais como um dos propósitos da linguagem musical, o desenvolvimento de interações entre os indivíduos toma a música como discurso e identidade que representa o sujeito social. São essas práticas que potencializam a linguagem e a inserção do indivíduo na sociedade. A esse processo, entendemos como essencial para a vida social, proporcionando, assim, a sua multiplicidade através das práticas discursivas.

Discutimos o ensino de música enquanto linguagem, como meio de aproximação entre os indivíduos, destacando a prática coletiva musical como recurso pedagógico e a própria valorização do ser humano. A música em contexto educacional promove a interação, a inserção social do participante/aluno, através da prática de sua linguagem com toda a sua simbologia e signos próprios.

O sucesso de uma boa educação musical, no contexto da educação formal, exige a compreensão sobre suas etapas, valores e funções, que devem ser os principais guias para o trabalho do educador musical. Saber aonde se quer e se pode chegar através da educação musical, bem como utilizar de maneira consciente os meios que se podem adotar para se alcançar determinados objetivos são coisas que precisam estar claras a todos os educadores musicais. Para que haja maior clareza em relação a tudo isso, é extremamente importante refletir e planejar ações, a fim de que a educação musical não se torne apenas um elemento alegórico no currículo escolar. Devemos trabalhar para que seus valores sejam compreensíveis não só por músicos, mas pela sociedade em geral.

Referências

ARAÚJO, Maria Clara Corrêa Dantas de. **A educação musical como agente facilitador do processo de aprendizagem.** 1981, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1981.

BASTOLLA, Fernanda Falconi; SOUZA, Antonio Escandiel de. **A**

importância da linguagem como uma prática social na formação docente em nível médio. XXII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2017.

BÉHAGUE, Gerard. **Discurso musical e discurso sobre música:** sistemas de comunicação incompatíveis? Conferência realizada na ANPPOM VIII. Campinas, p. 122-129, 1998.

DUARTE João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1991.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FERREIRA, Arthur Rinaldi. **A música é uma linguagem?** Um estudo sobre o discurso musical no contexto do século XX. 2014. 236 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo. 2014.

HUOTILAINEN, Minna; NÄÄTÄNEN, Risto. **Percepção auditiva e desenvolvimento inicial do cérebro.** University of Helsinki, Finlândia, Novembro 2011.

KATER, Carlo. **Caderno de estudos educação musical:** especial koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018.

KRISTEVA, Julia. **História de linguagem.** Lisboa: Edição 70, 1969.

MARINHO, Vanildo Mousinho QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. **Contextura:** o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa – PB. Editora Universitária / UFPB, 2005.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1991.

SWANWICK, Ketih, **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristiana Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

DO INTERDITO AO DITO: RELAÇÕES DE PODER E SUBJETIVAÇÃO FEMININA FRENTE À QUESTÃO DO ABORTO

Ieda Márcia Donati Linck
Viviane Teresinha Biacchi Brust
Thalita Oliveira Moraes
Rosane Rodrigues Felix

1 Colocando a questão

Tratar da questão do aborto é colocar sempre “sob limites” uma questão pautada por uma complexidade que envolve, entre tantos aspectos, relações de poder, relações culturais, questões religiosas, de direitos civis, de direitos humanos. Sem dúvida, é um espaço de litígio, espaço mesmo do próprio reconhecimento de que há partes, distintas, em que “há todas as espécies de razão para que um X entenda e não entenda ao mesmo tempo um Y” (RANCIÈRE, [1995] 1996, p. 12), em que sujeitos, em distintas posições ideológicas, lutam para fazer valer suas concepções. No centro da questão, encontra-se a mulher, o sujeito mulher em discurso, em sua condição sócio-histórica e ideológica e sua posição diante de uma necessidade de tomada de posição que incidirá sobre sua ação – de escolha ou de determinação –, quando diante de uma gravidez indesejada ou não planejada. Nesse caso, sem resguardo jurídico e sem direito sobre seu próprio corpo¹, é nela que estará depositada a responsabilidade legal e as decorrentes consequências físicas e psicológicas quando da decisão pelo abortamento.

É dentro dessa seara que entra o presente trabalho, sem tomar

1 Há uma política dos corpos e sobre os corpos, a qual não vamos nos voltar no presente estudo.

posição “a favor” ou “contra” o aborto, a pensar tal procedimento como da ordem da “insegurança” à mulher, pois, ao ser ilícito, faz-se também “clandestino” – em que pese uma palavra a um procedimento que não é garantido pela legislação brasileira vigente, tampouco assegurado nos sistemas de saúde e que, por isso, implica riscos de morte. Nesse processo, neste pequeno espaço de discussão, sem, no entanto, adentrar o campo dos múltiplos movimentos feministas que lutam pela legalização do aborto, representados, algumas vezes, por pautas político-partidárias, voltamo-nos àquelas mulheres que, solitárias (muito antes de tornarem-se solidárias), veem-se na necessidade de recorrer à interrupção de uma gravidez ou encontram-se mobilizadas por essa questão. Assim, perguntamo-nos: Como esse sujeito mulher se subjetiva, se se manifesta, onde e como o faz, se essa sua voz, diante do fato, pode soar como “criminosa” (porque mata), aos olhos da Lei, ou como pecadora (porque atenta contra a vida), à mão da religião, no intermitente ruído de dar a ver-se?

Este estudo inicia-se, portanto, com uma breve revisão literária, para a qual foram recortadas algumas situações sócio-históricoculturais, para, em nossa análise, tratar de discursos do sujeito mulher e as questões ideológicas que os perpassam; na sequência, revisita concepções sobre aborto, bem como algumas de suas complexas especificidades, e passa por algumas referências, de outas condições de produção de discurso do sujeito mulher sobre o aborto. Como materialidade de análise, buscando espaços desse “dar-se a ver”, encontramos, na rede social Facebook, grupos que discutem a questão, posicionam-se em relação a ela, defendem posições, no intuito de dar visibilidade ou a uma ideia a pensar, ou a uma situação a resolver. É por meio da língua que buscamos o sentido do dito, compreendendo que:

[...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados [...]. (PÊCHEUX, 2009, p. 91, grifos dos autores).

2 Breve histórico e algumas considerações teóricas

A prática do aborto tem referências históricas, e as formas que a consolidam mudam, modificam-se, em decorrência das distintas conjunturas histórico-sociais e ideológicas. A título de ilustração, na Grécia, o aborto era utilizado como forma de controlar a taxa de natalidade das cidades-estados. Em Roma, o aborto era obrigatório em mulheres com mais de 40 anos, pois se acreditava que mulheres mais velhas não geravam filhos fortes, critério necessário para fazerem-se guerreiros (DIAS, 2016). Na modernidade, o aborto se tornou “crime” quando o Papa Pio IV, em 1869, declarou-o como assassinato.

Enquanto em alguns Estados, na contemporaneidade, a prática do aborto não mais é considerado crime², no Brasil, ainda o é. Cometer um crime é cometer uma infração penal³, que implica comportamento humano em desacordo com as exigências impostas ao homem quanto à conduta que deva ter em sociedade, o que é relativo, a depender do que se elege como tal. Dessa forma, infere-se que atender as exigências impostas é seguir a Lei; é também ser pautado por uma norma, a qual é assim pensada por Canguilhem (2010, p. 210): “As normas são, pois, as regras explícitas ou implícitas, conscientes ou inconscientes, que regulam a sociedade a seu próprio favor. São, portanto, de uma forma ou de outra, emanadas dos setores dominantes da sociedade sobre os setores dominados”.

Nesse sentido, quando se aborda a relação dominantes-

2 Conforme a Lei de Introdução ao Código Penal: “Considera-se crime a infração penal a que a Lei comina pena de reclusão ou de detenção, quer isoladamente, quer alternativa ou cumulativamente com a pena de multa; contravenção, a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou de multa, ou de ambas, alternativa ou cumulativamente.” Ainda: “para o sistema clássico, crime é o fato típico e ilícito, praticado por agente culpável. Para o sistema finalista, igualmente, crime é fato típico e ilícito, praticado por agente culpável (teoria tripartida); ou, ao revés, crime é fato típico e ilícito (teoria bipartida)”. Fonte: <https://www.direitonet.com.br/resumos/exibir/127/Conceito-de-crime>

3 “A infração é fundamentalmente um comportamento humano, comissivo ou omissivo, contrastante com exigências impostas ao homem quanto à conduta que deva guardar em sociedade. Esse comportamento, todavia, pode ser visto em vários planos. Formalmente, é a ação humana contrária ao preceito da norma penal. Nessa passagem, é a oposição ao imperativo. Por isso, não é o mesmo em todos os lugares e em todas as épocas, oscilando conforme os ordenamentos jurídicos. O que hoje é infração penal amanhã poderá deixar de sê-lo.” Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/610910/infracoes-penais>.

dominados, há uma outra questão que não pode ser negligenciada: é que estamos sob uma sociedade que se solidifica sob as bases de um patriarcalismo/patriarcado, termo esse que surge já no século XIII, a se referir às estruturas sociais, desde então, vigentes. O termo traz o fato e, na/pela historicidade, o seu sentido; conforme aponta Houaiss (2009), “comportamento, procedimento ou modo de vida próprios de patriarca; autoridade e prestígio social do patriarca”; patriarcado: “dignidade ou jurisdição de patriarca; diocese subordinada a um patriarca; forma de organização social em que predomina a autoridade paterna”. Ou seja, não há como pensar a sociedade brasileira contemporânea sem remetê-la a esse legado.

Embora hoje se discuta sobre que termo usar quando se observam as relações desiguais entre os gêneros – termo esse que também mereceria maiores reflexões –, consideramos que patriarcado, patriarcal ou patriarcalismo sejam termos que trazem, em seu bojo, determinações históricas, que marcam lugares, o lugar de “cada um”, do homem, da mulher, do que “possui”, daquele que é “possuído” – também em termos da relação de subordinação existente com base em classes sociais. Em outras palavras, desde aquele momento histórico, evidencia-se haver uma autoridade do pai, dentro da família: é ele o “líder”, ele tem o poder, ele é o masculino, é dele o cajado que representa a Lei. Segundo Saffiti (1992), pode-se pensar o patriarcado como uma estrutura, um esquema de dominação e de exploração das mulheres, termo a ser usado também na atualidade, salvaguardadas as especificidades. Machado (2000) propõe que se use hoje a expressão dominação masculina ao se analisarem as relações de gênero na sociedade contemporânea, assim como o fez Pierre Bourdieu (2010), a contemplar a dimensão simbólica, inconsciente e as representações sociais da referida dominação.

Tais questões nos remetem a pensar o discurso, que, segundo Pêcheux (1969), é efeito de sentido entre os pontos A e B, sendo esses pontos lugares sociais de onde esses sujeitos articulam seu dizer. Junto a isso, importa a noção de formação discursiva, “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p.

147) –, ou seja: há o discurso religioso e há o discurso jurídico, numa relação estabelecida com a forma-sujeito histórica; e a interpelação dos sujeitos pela ideologia se dá, com efeito, nessas filiações, o que se pode afirmar a partir de Haroche ([1984] 1992).

Entre o discurso religioso e o discurso jurídico, aloca-se/transita também o discurso da ciência – “dá-se” a concessão ao aborto quando há má formação do feto, risco para a vida da mãe, casos de gravidez pós-estupro, não sem haver certa imbricação com questões de “culpa” ou de justificativas. No entanto, dados da OMS trazem que, num universo de quatro milhões de abortamentos clandestinos por ano, o Brasil entra com um contingente de 36 milhões de mulheres, das quais uma em cada nove delas recorre a esse recurso como meio para interromper uma gestação. Nesse ziguezague, perguntamo-nos: Onde fica a voz dessa mulher, do sujeito mulher? Discursos falam dela e por ela, são “discursos sobre”, discursos de um outro sujeito sobre essa mulher, ou seja, não é do sujeito que se encontra naquele determinado lugar; no processo de representação, ou mesmo de apresentação de si, de subjetivação de si, onde fala? Como fala? A que(m) fala? Que espaços encontra ou produz para ver-se/ouvir-se? Ainda, antes do falar, do *poder falar*, há o *conseguir falar* – em outras palavras, discursivizar - quando se rompem as barreiras da interdição ou do silenciamento.

Nesse ponto, cumpre que reflitamos sobre esse poder (ou não poder) falar. Há uma situação, que é falar sobre o aborto (ou processo de abortamento), discursivizar sobre, quaisquer que sejam as situações, afinal, são condições definidas por e em processos democráticos de gerência do Estado. No entanto, muda-se (e emudece-se?) quando se está no lugar (ou sob?) o lugar de quem se coloca no lugar de sujeito que pratica a liberdade de escolha de gerar ou não um filho. Como refere Orlandi (2007), o silêncio, nas formas como distintamente acontece, pode ser, por isso, categorizado. Há o silêncio fundante, aquele que se relaciona ao processo mesmo de significação, a implicar uma relação necessária com o silêncio, ou seja, “um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 13). E, há uma política do silêncio, subdividida em silêncio constitutivo – aquele

que nos indica que, para dizer “x”, é preciso não dizer “y” –, e silêncio local – o que se refere ao que não é permitido dizer em determinada conjuntura, ou seja, a interdição, a censura, ainda conforme Orlandi (2007). Esse silêncio em ato – silenciamento – a que nos referimos “é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2007, p. 102), e está na relação com a censura, “interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas”, quando se proíbem certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Ainda, conforme explícita a autora, a censura deve ser considerada como fato heterogêneo, uma vez que pode resultar de processos mais ou menos conscientes e que reportam a diferentes ordens, sejam da política, da moral, da estética, entre outras, o que dependerá da ordem de discurso em que se inscrevem as regiões de sentido proibidas.

No entanto, algo sempre falha, fura, faz a lacuna, resiste. É nesse sentido que pensamos a questão da resistência e da política. Assim, entendemos que, nessa luta por um lugar social do (seu) discurso, há política, assim concebida:

A política existe quando a ordem natural da dominação é interrompida por uma parcela dos sem-parcela. Essa instituição é o todo da política enquanto forma específica de vínculo. Ela define o comum da comunidade como comunidade política [...] baseada num dano que escapa à aritmética das trocas e reparações. (RANCIÈRE, 1996, p. 28-29).

Considerando a luta por visibilidade como uma busca e um encontro com a sua subjetivação enquanto sujeito – a fazer-se, de fato, sujeito, a ter um discurso que não se (re)conhece em discursos outros, porque “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 281) – que tratamos pelo político. Ou seja, a cada uma das distintas FDs aqui mobilizadas, as posições ideológicas aqui representadas também se fazem distintas. Quando há espaços de dizer, diz-se, e quando há a interdição de/para uma delas, criam-se, estabelecem-se espaços de resistência, onde, mesmo havendo interditos, o calar-se transforma-se em falar-se: falar de si.

3 Trazendo conceitos, mobilizando sentidos: um pouco de *discurso sobre*

Conceitua-se aborto como a interrupção da gestação pela retirada ou expulsão do feto/embrião. Um aborto pode ser considerado seguro quando da retirada do feto por procedimentos médicos legais ou pela expulsão do feto de forma espontânea. Em contrapartida, o aborto considerado inseguro se caracteriza pela retirada do feto/embrião, em situações não sustentadas por legislação específica, ilícitas e, portanto, por procedimentos feitos em clínicas clandestinas, geralmente, por pessoas sem formação, cujo ambiente, na maioria das vezes, é inadequado e sem higiene. Muitas mulheres que não desejam a gravidez, caso levem adiante a decisão, buscam esse método como alternativa, não tendo acesso a auxílios, tampouco informações sobre os diversos riscos que poderão enfrentar. Tanto os procedimentos físicos quanto os procedimentos químicos são métodos considerados prejudiciais para a saúde da mulher, tornando-se, muitas vezes, letais, não só para o feto/embrião, como também para a própria mãe. Medicamentos químicos de uso oral, como o fármaco Cytotec ou o Misoprostol, são utilizadas também como métodos abortivos. Segundo Lima (2000, p.170), o uso do Misoprostol tem crescido cada vez mais no Brasil, embora seu uso seja restrito e sua venda devesse ser feita apenas por prescrições médicas, de modo legal, para outros fins.

É preciso, porém, ressaltar que não se sabe, exatamente, quantas mulheres vivenciam o aborto ou quantas morrem anualmente por causas relacionadas às suas complicações, exatamente pelo fato de a prática ser ilegal em muitos países do mundo, inclusive no Brasil. Em dados do SUS, divulgados pelo jornal Folha de São Paulo, em 29.jul.2018⁴, em uma década, o SUS gastou R\$ 486 milhões com internações para tratar as complicações do aborto, sendo 75% deles provocados. De 2008 a 2017, 2,1 milhões de mulheres foram internadas. Além disso, no intervalo, embora o número de internações tenha caído 7%, as despesas hospitalares subiram 12% em razão da gravidade dos casos. Em quase um terço deles, houve sérias

4 Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/07/sus-gasta-r-500-milhoes-com-complicacoes-por-aborto-em-uma-decada>. Acesso em 16 jun. 2020.

complicações após o aborto, como hemorragias e infecções. Ao menos 4.455 mulheres morreram de 2000 a 2016. Tais dados constam no relatório do Ministério da Saúde que deve subsidiar o STF (Supremo Tribunal Federal) em ação que pede a descriminalização do aborto até 12^a semana de gestação.

Em 2018, a OPAS/OMS destaca que o Brasil continua sendo um dos países do mundo em desenvolvimento que possui as mais altas taxas de mortalidade materna, ocupando a 65^a posição no ranking mundial. No entanto, as mulheres que possuem maior poder aquisitivo utilizam-se de clínicas especializadas e têm acesso a uma assistência qualificada, o que incide na seguinte questão, conforme Muraro (1993, p. 41):

A clandestinidade transforma o aborto em um negócio lucrativo, garantindo a impunidade para aqueles que o realizam. Quem tem maior poder aquisitivo utiliza as clínicas especializadas e têm acesso a uma assistência qualificada, enquanto quem não tem condições financeiras busca pessoas não habilitadas e métodos abortivos rudimentares [...].”

É por esse viés que referimo-nos a uma pesquisa realizada por Muraro, ainda na década de 1990, em que, ao focar a sexualidade da mulher brasileira, em diferentes contextos econômicos e sociais (burguesia, campesinato e operariado), em diferentes regiões do país (Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco), traz a voz de mulheres e de homens. Com base em entrevistas, sua pesquisa transita pela relação que estabelecem com o próprio corpo, pelas formas de inserção no mundo, papéis sexuais, sexualidade, política e ideologia, a condição da mulher e, ainda, sobre o controle da natalidade (prática e ideologia).

No estudo, a burguesia carioca, no item sexualidade, o estudo apresenta as seguintes respostas: o aborto é necessário para 93,3% das entrevistadas; 50% delas declararam já ter feito aborto, cujos motivos eram ser muito jovens, não quererem ser mães solteiras ou, ainda, não quererem ter compromisso com o pai desse filho a ser gestado. Para a aprovação do aborto, defendem os seguintes motivos: pobreza da mulher (33%); doença (20%), muitos filhos (17%); mães solteiras (3%). Defendem que o aborto devem ser grátis (17%), legal (30%), ao alcance de todos, como uma intervenção qualquer (13%) e feito

pelo INPS (13%). Também é considerado moralmente válido, certo (40%); necessário (13%), útil (3%). “Em nenhum momento aparece qualquer sentimento de culpa por ter ‘tirado uma vida’. A noção de Igreja de valorização da vida nem é mencionada.” (MURARO, 1993, p. 98). Na avaliação da referida pesquisadora, não há culpa quando há a realização do aborto, não há culpabilidade diante da transgressão à norma, embora haja uma capa de moralidade.

No seguimento do estudo, quando aborda o campesinato (Agreste e Zona da Mata pernambucanos), no item sexualidade, o aborto entra como ruptura da norma, quando então 85%, no Agreste, e 70%, na Zona da Mata, não o consideram necessário. Na avaliação da pesquisadora, essas mulheres condenam maciçamente as que recorrem ao aborto. Também aparece esse tema no item que se refere ao controle da natalidade – o que é prática e o que é ideologia. Nas respostas, “o aborto não é assumido conscientemente, quando é provocado. Embora esta mulher tenha tomado um abortivo, recalca a causa real, dizendo que não estava grávida” (MURARO, 1993, p. 181). Também na avaliação da pesquisadora (1993, p. 181), “começa a aparecer claramente a marca da educação religiosa sobre o campesinato, o que irá se repetir por todo o andamento desta pesquisa. A figura de Deus perpassa todo o discurso da mulher camponesa”. Sobre as respostas diretas quanto ao aborto, se já fez e quais seriam os motivos, no Agreste, 10% relataram que concordam, 85% discordam, e o restante não sabe. Nenhuma assumiu ter realizado aborto, mas terem tido abortos espontâneos – porém, em seus discursos, observou-se que elas encaram como sendo naturais os abortos para os quais tomam ervas abortivas; somente o que é com métodos ligados diretamente ao útero é um crime. Entre as que não concordam, a maioria considera crime, seguido por um grupo que considera pecado, e menor número que é algo ruim. Essa maioria diz que tal prática é sempre contra a Lei, seja a de Deus, seja a dos homens. Um único relato aponta que, apesar de ser contra, não condena quem o faz por motivos econômicos. Na Zona da Mata, os resultados não fugiram desse perfil.

No último grupo pesquisado, recortou-se o operariado, contextualizado em Osaco-SP. No item sexualidade, a autora dedicou um capítulo à parte, dadas as informações colhidas, dividindo esse

operariado em classes sociais. Sem entrarmos em particularidades apontadas pela autora, assim se configuraram os números: o aborto é rejeitado por 39,7% das mulheres da classe menos favorecida. Na classe média, 73,3% das mulheres e 87,3% das mulheres universitárias acham-no necessário. Na avaliação da autora, no mundo urbano, começam a cair os tabus relacionados à prática do aborto; houve, segundo Muraro (1993), uma ruptura maior em face aos valores tradicionais, em especial no tema em questão. Quanto ao item controle da natalidade: prática e ideologia, 60% não concordam e nunca fizeram; dessas, 80% condenam-no explicitamente. No entanto, conforme a pesquisadora, aparece que as operárias fazem aborto clandestinamente por não terem condições de criar o filho, mesmo sendo contra. “Aqui, vê-se que, mais do que as camponesas, as operárias tendem a romper a norma ideológica e religiosa da proibição do aborto devido às suas condições concretas de vida. Existe, pois, uma proibição ideológica que divide, mas as operárias que abortaram tiveram a coragem de romper essa proibição e assumir a divisão. E a assumem muitas vezes com o risco da própria vida” (MURARO, 1993, p. 261).

Diante desse quadro, poder-se-ia tratar, ainda, de consequências – ou de complicações – e de riscos à própria vida, decorrentes da realidade brasileira, pois ainda é um *dizer sobre* a mulher e a prática do aborto. Para sinalizar esse lugar, trazemos alguns pontos, considerados importantes à questão. De acordo com pesquisa de Alencar (2006), o Brasil continua com a crescente necessidade de estudos sobre o abortamento inseguro e clandestino, principalmente em populações de baixa renda, nas quais há um número maior de casos de aborto nas taxas de morbimortalidade materna e onde se faz mais necessário trabalhar regularmente o planejamento familiar preventivo, dado que igualmente fora apontado por Muraro (1993). Ou seja, não existe, legalmente, um lugar para ouvi-la. Paralelo a isso, há um descaso com relação à mulher, em seus diversos traumas, físicos e psicológicos que “carrega”, pois, geralmente, ela não recebe apoio nos serviços disponíveis de saúde (MARIUTT, 2010). Para isso, Fusco e outros (2008) pontuam que deve ser oferecido um tratamento humanizado e qualificado pelos profissionais de saúde, devendo ser implementado

por meio do respeito à opção pelo aborto, considerando o período de internação como o momento de escuta e assistência sobre os fatores psicossociais que envolvem essa decisão e para a promoção do conhecimento com base na troca de saberes e não de oposição. Além disso, junto às atividades relacionadas à saúde da mulher, dever-se-ia ter o planejamento familiar, o qual deveria estar vinculado à atenção primária, responsabilidade mínima da gestão municipal definida pela Norma Operacional da Assistência à Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS), a qual deve assistir, de maneira efetiva, na preservação da vida da mulher, conforme reflete Santos (2012).

Nesta reflexão, tratamos de discursos sobre a mulher: pesquisas que apontam a sua realidade, com base em entrevistas, em pesquisas que apontam as distintas causas que as levam, bem como às consequências, advindas exatamente pela não sustentação, por parte do Estado, dessa realidade. Também esses discursos visam a pensar/dar o caminho para resolver o problema, o que, por outro lado, mostra que esse contingente não é visto, não é ouvido (senão por outro), e que a gravidez/o aborto é tratada/tratado como uma questão individual, a ser resolvida isoladamente, em que se apagam outros determinantes, sob julgamento e sem qualquer amparo legal.

4 Fazendo-se sujeito, encontrando espaços: “um discurso de”

Permanecendo na questão, mas voltando-nos ao atual momento sócio-histórico, segunda década do século XXI – e na busca pelos discursos da mulher, encontramos, na rede social Facebook, um espaço social no qual a mulher encontra lugar de manifestação de sua subjetividade. Ancorada no fio do discurso – pois todo o dizer só faz sentido porque já antes referido –, filia-se a determinada formação discursiva e busca fazer ressoar sua posição não mais como uma voz solitária, mas inserida em/identificada com grupos que com-partilham dos mesmos objetos sócio-históricos e ideológicos. Assim constroem espaços para defender – ou não – a prática do aborto.

Para melhor compreendermos, mobilizamos mais duas noções discursivas, conforme reflete Dias (2006): a colaboratividade e a conectividade, as quais são consideradas características da mobilidade

contemporânea, dos movimentos urbanos contemporâneos, das formas de organização do espaço e das instituições e também da constituição dos sujeitos e dos processos de resignificação dos sentidos. Aqui, portanto, tomaremos o sentido mobilidade como uma maneira de ser e estar em determinados grupos, constituídos por movimentos ligados ao social e aos modos de configuração dos lugares ao longo do tempo. Para a autora, ainda, o digital devolveria aos sujeitos a possibilidade de convivialidade, a considerar que os sujeitos inventam outros modos de estar junto, numa outra materialidade. Nesse passo, na cidade significada pela materialidade digital, é mais importante estar conectado do que estar junto. Os laços sociais não se estabelecem mais tão nitidamente pela definição de fronteiras geográficas ou temporais, de comunidades específicas (DIAS, 2016, p. 41). Assim, é pela formação de redes – de grupos – que os sujeitos então se organizam para defender o que pensam, nesse movimento de visibilidade política, por um lugar do político. “Nas condições de produção do digital, porém, o colaborativo não implica necessariamente um ‘trabalho conjunto’, mas um modo de produção do sentido em rede, que se dá pela conectividade dos sujeitos e dos sentidos” (DIAS, 2016, 41).

Para nossas análises, tomamos então páginas do Facebook que tratam das posições do sujeito diante do tema aborto. Trataremos, ao alocarmos as materialidades em análise, de “Espaço 1”, “Espaço 2” para, na sequência, tecermos algumas considerações.

Espaço 1:

ABORTO SEGURO – 1.700 membros

Descrição

Grupo feito no intuito de apoio a mulheres que estão passando por uma gravidez indesejada. Aqui mulheres que passaram por tal situação, compartilham seus relatos.

Página:

<https://www.facebook.com/groups/442718133138553/>

Espaço 2:

Aborto sim! Grupo aberto

@YesAbortion

NENHUMA MULHER DEVE SER PRESA
MALTRATADA OU HUMILHADA
POR TER FEITO ABORTO
PELA NÃO CRIMINALIZAÇÃO
DAS MULHERES
PELA LEGALIZAÇÃO
DO ABORTO

Página: <https://www.facebook.com/YesAbortion/>

Espaço 3:

Não ao aborto – sim à vida

Sobre: Página dedicada a defender os valores fundamentais da vida e da família!

5416 seguidores



Página: <https://www.facebook.com/N%C3%A3o-ao-aborto-sim-%C3%A0-VIDA-179751448780431/>

Destacamos três páginas da rede social Facebook. A primeira, que atende por “Aborto seguro”, é um grupo fechado, com 1.700 membros. Em sua descrição, visa a dar apoio às mulheres que passam por uma gravidez indesejada e abre espaço para que coloquem seus relatos. Ou seja, há um espaço de subjetivação, de dar a ver-se/a ler-se/a conhecer-se pelo/em seu lugar de fala. É um espaço em que pode dizer, manifestar-se, embora restrito, sem que seja visitado por outros que não compartilham do problema, pois é preciso pedir para participar e ser aceito. A segunda é um grupo aberto, ou seja, qualquer pessoa pode acessá-lo e, portanto, com ele interagir. Pela referência “@YesAbortion” e pela pesquisa que seguimos, trata-se de um grupo de apoio à liberdade da mulher na/pela escolha pelo que quer passar

o seu corpo; uma rede que tem seguidores/seguidoras no Brasil, mas não tem no Brasil o seu início, tampouco seus limites. Na foto de capa, em que prevalecem os tons e nuances de rosa e lilás, a imagem que reproduzimos, em que há as inscrições (sem nenhuma pontuação intermediária), em letras todas em maiúsculo: “Nenhuma mulher deve ser presa, maltratada ou humilhada por ter feito aborto. Pela não criminalização das mulheres. Pela legalização do aborto.” A terceira, por sua vez, “Não ao aborto – sim à vida” se descreve como “Página dedicada a defender os valores fundamentais da vida e da família!”. Conta com 5.416 seguidores e, em sua foto de capa, num fundo de cor rosa delicado (bebê?), a imagem de uma mãe com uma criança (linda, branca e sorrindo), a frase: “Deus sabe porque preciso nascer”, onde os verbos estão em letra cursiva e, em destaque, a palavra “Deus”.

Em nossa breve análise, destacamos, entre os posicionamentos apresentados nos espaços 1, 2 e 3, que os dois primeiros tratam da questão do aborto diretamente: no primeiro, como um grupo de apoio a quem passa ou passou por uma gravidez fora dos seus planos e precisa de um lugar para poder fazer seu relato. Um grupo de apoio em que, quem aí está, se reconhece pela situação vivenciada, onde indivíduos (sujeitos em discurso) dizem de suas situações particulares. Relatos que dizem desse lugar. Vozes que se juntam em lamento? Em busca de consolo? Deixamos essa resposta em suspenso, pois não logramos adentrar o grupo sem que fosse respeitado o seu objetivo.

O segundo espaço que trazemos, “Aborto sim!”, contempla a luta pela legalização do aborto. Ao referir que “nenhuma mulher deve ser presa, maltratada ou humilhada por ter feito aborto”, tem-se uma resposta às possíveis violências, exercidas pelo estado ou pela sociedade, contra a mulher; afinal, é sobre ela que recai toda a responsabilização sobre tal ato. Ao defender a não criminalização das mulheres, traz, no bojo do termo “criminalização”, o que diz a lei, ou seja, praticar aborto (no Brasil) é crime. Ao defender a legalização do aborto, tira do Estado o poder sobre o seu corpo; ter um filho, gestá-lo é uma escolha, independentemente de qualquer outro poder, senão o seu próprio sobre o seu próprio corpo. Age a mulher de acordo com o que pensa, inclusive, o de escolher não abortar. Assim, estaria ela desfilando-se de uma sociedade patriarcal. No entanto, sob esse

viés, somente à mulher estaria a responsabilidade sobre uma gravidez. Deixamos em aberto: E, ao homem? E às condições econômicas e sociais? E às determinações ideológicas que ficam a se debater na própria constituição desse sujeito?

Por fim, remetemo-nos ao último espaço aqui reproduzido. No “não ao aborto – sim à vida”, o maniqueísmo na dualidade sim-não, como se não fosse possível outra via que não opositiva. Novamente, recai somente sobre a mulher a responsabilização sobre. Ao expor que é uma página dedicada a defender os valores fundamentais da vida e da família, traz que quem pensa diferentemente não defende os valores da vida, tampouco os da família, família como um caminho único de lugar seguro e feliz e, certamente, o modelo pai-mãe-filho, tradicional e patriarcal, a reproduzir a ideologia de classes dominantes. Não ao acaso, a imagem traz uma mulher de/em tranquilas condições financeiras, branca e feliz. Não enfoca a questão da paternidade, mas não a nega, tampouco a apaga. Na frase principal do cartaz, “Deus sabe porque preciso nascer”, tem-se, nesse “eu”, a voz da criança, do bebê, do feto, no apelo de quem precisa nascer. E o principal argumento, “Deus”, a origem da vida – pelo discurso religioso. É um discurso que busca convencer pela emoção, pela culpa, pela responsabilização, pelo fato de que nada justifica se colocar contrariamente ao desenvolvimento de um feto, a uma vida, a Deus.

Nessas abordagens, temos em disputa (pelo sujeito) dois discursos: o jurídico (contra e a favor) e o religioso (contra e a favor). Pela formação discursiva jurídica, tem-se a condenação de quem o pratica *versus* a luta pela descriminação do aborto; pela formação discursiva religiosa, há também um crime, pois se atenta contra as leis de Deus (vide os Dez mandamentos), ou seja, *é mais que um pecado, é tirar a vida de alguém que precisa nascer e tem uma contribuição – divina? – a dar à humanidade*. Nesse embate, nessa disputa, apagam-se as condições econômicas e sociais da mulher, sua história, suas escolhas, seu lugar enquanto um sujeito livre e pleno em seus direitos e, ainda, sob uma sociedade que se alicerça em modelos patriarcais, pelo seu olhar condenatório e discriminatório.

4 Considerações não finais

É preciso discutir sobre o poder e o poder de ocupar um lugar. Por isso, colocamos, no título deste artigo, antes de explicitarmos em que campo se dá tal relação, a ideia de um percurso, da interdição até um dizer, um poder dizer. De um poder dizer do feminino e de suas questões – que não são somente suas, mas que precisam ser ditas por esse sujeito. O sujeito mulher. É a política da qual nos aponta Rancière (2005), em que se fazem, desfazem, compõem-se e recompõem-se as relações entre os modos de fazer, de ser e de dizer.

Por isso, percorremos o tempo em suas diferentes concepções sobre o aborto. Por isso, entramos em alguns espaços, em suas distintas inscrições na questão aborto. Por isso, buscamos as díspares filiações dos discursos sobre o aborto. É um espaço de litígio, dentro do qual questionamos: O que é mesmo aborto para um homem, para um homem pertencente à burguesia? O que é aborto para um camponês? O que é para um operário? Seguimos: o que é aborto para uma mulher pertencente a uma classe social favorecida economicamente? E para aquela mulher que vende, cotidianamente, seu corpo enquanto força de trabalho nas fábricas, ou mesmo, em infundáveis canaviais que lhes sugam as energias? Por isso, é bem possível que os sentidos não sejam os mesmos. As implicações não são as mesmas. As consequências não são iguais. As responsabilidades e responsabilizações também não o são.

Além disso – e, melhor, antes - quem determina as normas, as leis e os mandamentos? Dos interditos de ações e de palavras, por fim, como se move, histórica, social e economicamente, a mulher, aquela mesma que se faz voz e silêncio, voz e sussurros, voz e ensurdecadora voz que precisa, hoje, ser atendida em suas reivindicações perante o Estado?

Entre o poder do Estado, o poder do homem, o poder da economia, e o poder da Igreja, quando poderá a mulher – a mulher plural – independizar-se e poder falar de si por si, pelo sim e pelo não? *É a luta pelo não apagamento, é o espaço da ruptura.* Essas são as nossas palavras “não finais”, mas que teimam em focar um tema que não é apenas uma metonímia da condição feminina, senão continua a ser

também uma questão metafórica: enquanto não houver liberdade de voz, não haverá liberdade de corpo.

Referências

ALENCAR, Júnior C.A. **Os elevados índices de mortalidade materna no Brasil**: razões para sua permanência. Revista Bras Ginecol Obstetr, on-line. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v28n7/01.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CECATTI, José Guilherme; GUERRA, Gláucia Lins; SOUZA, Maria Helena; MENEZES, Greice. Aborto no Brasil: um enfoque demográfico. **Rev. Bras Ginecol Obstet**. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbgo/v32n3/a02v32n3.

CECATTI JC. Saúde da mulher: enfoque da evidência científica para a prevenção da morbidade e mortalidade materna. **Revista Bras Saúde Matern Infant**. 2005.

Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Cecatti/publication/250987414_Saude_da_mulher/Saude-da-mulher--cientifica-para-a-prevencao-da-morbidade-e-mortalidade-materna.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

CHAVES, K. Giovanna. PEREIRA, D. N. Lais. **A (des) criminalização do aborto uma questão de saúde pública**. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/cncddh/article/view/11868/16290>. Acesso em: 19 mar. 2020.

DIAS, Cristiane. Do discurso digital: ciência, escrita e colaboratividade. **Fragmentum**, Santa Maria: n. 48, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/23312/15105>. Acesso em: 3 agos. 2020.

FERRAZ, Alberto Pereira et al. Aborto séptico: relato de caso. **Rev Med.**, Minas Gerais, 20(4 Supl 2): S99-S101, 2010.

FUSCO, C. L. B. Andreoni S. S. Epidemiologia do aborto inseguro em uma população em situação de pobreza - Favela Inajar de Souza, São Paulo. *Rev Bras Epidemiol*, on-line. Mar, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415790X2008000100007&script=sci_abstract&tlng=pt6- Bittencourt MLM. Acesso em: 26. mar. 2020.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Traduzido por Eni P. Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HIGUTTI, Priscila de Cassia Lopes. **Depressão pós-parto**. *Rev Enferm UNISA* 2003; 4: 46-50. Disponível em: <http://www.unisa.br/graduacao/biologicas/enfer/revista/arquivos/2003-11.pdf>. Acesso em: 26. mar. 2020.

JA, Gomes et al. Opinião de mulheres sobre a legalização do aborto em município de porte médio no sul do Brasil. **Rev Saude Publica**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101997000700004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 mar. 2020.

LIMA, Bruno Gil de Carvalho. **Mortalidade por causas relacionadas ao aborto no Brasil: declínio e desigualdades espaciais**. *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health* 7(3), 2000. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v7n3/1408.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Manual dos comitês de mortalidade materna**. 3. ed. Brasília, 2007. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_comites_mortalidade_materna.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. Área Técnica de Saúde da Mulher. **Parto, aborto e puerpério: assistência humanizada à mulher**. Brasília, 2001. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd04_13.pdf. Acesso em: 26 mar. e

2020.

MACHADO, Lia Zanotta. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA (Ed.). **Simpósio Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo**. 52ª Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília: SBP, 2000.

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira: Corpo e classe social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Camoinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

PINTO, Ana Paula. O aborto provocado e suas consequências. **Rev Enferm UNISA**, 4: 56-61, 2003. Disponível em: <http://www.unisa.br/graduacao//enfer/revista/arquivos/2003-13.pdf>.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: 34, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SOUZA, et all. O aborto entre adolescentes. **Rev Latino-am Enfermagem**, mar 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692001000200006. Acesso em: 26 mar. 2020.

VILAÇA, Maria José. Síndrome Pós Aborto. **Rev. Alameda Digital**, ano I, n. 4, dez. 2006. Disponível em: http://www.alamedadigital.com.pt/n4/pdf/sindrome_pos_aborto.pdf.

ÉTICA EM JORNALISMO E DIREITOS HUMANOS

Vitor Galvão dos Santos
Tiago Anderson Brutti
Diego Eduardo Dill

1 Considerações iniciais

Este capítulo analisa o Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, buscando descrever os princípios estabelecidos nesses documentos e verificar sua efetivação na imprensa brasileira. A escolha do tema se deve à carência de discussões sobre o assunto, de forma disciplinar ou não, nos cursos de formação em Jornalismo.

O artigo 6º do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros prevê, já no primeiro item, que é um dever desse profissional se opor ao arbítrio, ao autoritarismo e à opressão, bem como defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (FENAJ, 2007). Fica evidente, a partir disso, que a relação entre Direitos Humanos e Ética em Jornalismo precisa ser explicitada.

À vista dos objetivos da pesquisa, a metodologia escolhida foi a bibliográfica. Além dos documentos oficiais da Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ) e da Organização das Nações Unidas (ONU), foram examinados relatórios sobre violação dos Direitos Humanos na imprensa brasileira e guias de boas práticas em Jornalismo.

2 As dimensões da ética e da moral

No uso cotidiano, a palavra ética adquire diferentes significados. Para definir ética no contexto deste artigo, a conceituação começa pela origem etimológica da palavra. Segundo Costa (2009, p. 19):

A palavra ética vem do grego *ethos*, que virou *ethica* em latim e em grego significa costume. Anteriormente, teria sido usada pela primeira vez por Homero, na *Iliada*, como significado de morada. Antes de significar algo ligado à virtude, conforme registra Olgária Matos, *ethos* significava "pertencimento luminoso, a divisão antiga entre os homens, a natureza e os deuses. Na mais modesta casa, o homem imita a obra do deus, 'cosmizando' o caos, santificando o seu pequeno cosmos, fazendo-o semelhante ao divino. Permanecendo em um lugar determinado e determinável, a maneira de habitar é a criação de valores".

Atualizando a significação, Marcondes (2007) explica que a palavra ética diz respeito aos comportamentos certos e errados - ou ainda, permitidos ou não - dentro de uma determinada comunidade. Esses comportamentos podem ser definidos por acordos formais ou não adotados por aquela população. Dessa forma, o autor define ética como a:

A ética é uma das áreas que maior interesse desperta atualmente no campo da filosofia, sobretudo porque diz respeito diretamente à nossa experiência cotidiana, levando-nos a uma reflexão sobre os valores que adotamos, o sentido dos atos que praticamos e a maneira pela qual tomamos decisões e assumimos responsabilidades em nossa vida. Hoje, por exemplo, a grande maioria das profissões tem seus códigos de ética, numa tentativa precisamente de sistematizar os princípios de orientação para seus profissionais. No entanto, sentimos cada vez mais que vivemos uma crise ética que vai desde a situação política do país, passando por questões de corrupção na sociedade e no governo, até problemas de relacionamento familiar (MARCONDES, 2007, p. 9).

A origem dessa definição está ligada ao conceito aristotélico de ética. Aristóteles é considerado o primeiro filósofo a usar o termo tal como ele é definido hoje em dia. Segundo Marcondes (2007, p. 38), Aristóteles via a ética como “[...] um estudo sistemático sobre as normas e os princípios que regem a ação humana e com base nos quais essa ação é avaliada em relação aos seus fins.”

Apesar disso, Marcondes (2007) considera que esta não foi a maior influência para cimentar esse conceito, papel que ficaria para o utilitarismo. De acordo com Cardoso (2013), o utilitarismo é a filosofia que busca um princípio de aplicação prática. Este pensamento

foi difundido entre os séculos 18 e 19 a partir dos trabalhos de John Stuart Mill, com destaque para a obra “Utilitarianism”, de 1863. Para pensadores utilitaristas, as práticas éticas deveriam buscar o benefício do maior número de pessoas possível, ao mesmo tempo em que reduziriam sua dor e sofrimento: “Trata-se de uma concepção que avalia o caráter ético de uma atitude a partir do ponto de vista de suas consequências ou resultados” (MARCONDES, 2007, p. 116).

Por fim, Costa traz o conceito de ética para os dias de hoje: “A ética, ciência da conduta, trata dos conceitos que envolvem o raciocínio prático, como o bem, a ação correta, o dever, a obrigação, a virtude, a liberdade, a racionalidade, a escolha” (2009, p. 19). O objetivo desse tipo de pensamento é atender tanto os interesses da comunidade quanto os de cada indivíduo (CARDOSO, 2013).

Para arrematar essa conceituação, vale destacar a diferença entre moral e ética. Atualmente, são conceitos interligados e dependentes entre si, sendo a diferença uma questão de domínios (GRANNAN, 2016). Costa (2009, p. 20), a esse respeito, explica que com a:

[...] vulgarização operada pelo entendimento comum, é possível entender em que medida a ética se diferencia da moral. A primeira se amalgamou à questão particular, privada, enquanto a segunda à questão pública. Ambos os conceitos andam juntos e um não vive sem o outro.

O âmbito da moral não se pode definir de maneira unívoca. Essa é a conclusão de Tugendhat (2003), para quem o único elemento determinante nesse âmbito é a capacidade humana de entrar, com base na sua disposição para os sentimentos morais, em sistemas de exigências recíprocas que devem ser justificados reciprocamente. Tal justificação não se fundamenta na razão ou na dimensão do divino. A disputa a respeito de como se deve entender a moral tem certos pontos de apoio, mas, segundo o filósofo, enquanto formos humanos essa disputa jamais poderá ser decidida de maneira definitiva:

[...] a necessidade que os seres humanos têm de colocar em questão a sua própria vida tem a ver com o fato de que, diferentemente das outras espécies, não somos feitos de ‘arame rígido’, senão que podemos duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos a nossa vida [...]

trata-se do caminho que devemos tomar na vida, e o característico dos humanos parece ser que isso nunca é óbvio (TUGENDHAT, 2007, p. 188).

A moral, para Tugendhat (2003), pode ser entendida ao menos em três sentidos diferentes: como um sistema aberto de obrigações intersubjetivas; como um comportamento altruísta; ou, ainda, como qualquer coisa que cremos dever fazer. Em relação ao sentido da palavra dever, o filósofo esclarece que ela pode ser entendida no sentido de obrigações intersubjetivas, mas, também, pode ter o sentido da pergunta “como é para mim bom viver?”, neste caso sem o sentido de obrigação.

Tugendhat (2003) salienta que as sociedades humanas não podem sobreviver senão num sistema de obrigações recíprocas. Comparados às outras espécies, nas quais o comportamento altruísta parece determinado geneticamente e funcionar por instinto, os seres humanos se distinguem com a capacidade de aprender normas, condição que, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, significa maior liberdade e flexibilidade, já que os sistemas de normas podem ser modificados historicamente segundo as condições do meio sociocultural.

A moral pode encontrar justificativas em duas fontes não-religiosas, pontua Tugendhat (2003): o interesse próprio, por um lado, e a simpatia e a compaixão, por outro. Contudo, a fonte do interesse próprio tem a prioridade, porque se pressupõe que todos a tem igualmente e, também, porque só a partir dela se pode entender a geração de um sistema normativo. A compreensão de uma estrutura da moral baseada sobre os interesses implica que cada um seja entendido como disposto a aceitar as normas apenas se os outros também as aceitam. Tal é o caráter contratualista e de reciprocidade da moral.

Outra característica da moral pode ser encontrada na compreensão de um consenso moral, o qual, diferente de um contrato, não se refere simplesmente às coisas que se devem ou não fazer e aceitar, senão que nos pomos de acordo em louvar ou repreender as mesmas coisas. Isso pode significar que temos sentimentos equivalentes em relação à infração das normas. Isso significa, também, que nos pomos de acordo sobre um conceito de bom, um conceito em

relação ao qual nos louvaremos ou nos repreenderemos mutuamente. Tugendhat (2003) compreende que o consenso moral se distingue fundamentalmente de um contrato justamente por estar relacionado a um conceito de bom, reciprocamente entendido. Nesse sentido, o conceito de um indivíduo moralmente bom tem que estar relacionado aos interesses dos membros de uma sociedade moral, e isso significa que o conceito de bom também deve estar relacionado ao conceito de bom para cada um.

Tugendhat (2003) entende que de uma moral relacionada aos interesses surge um conceito de justiça igualitária. Ora, se o sistema não é bom igualmente para todos, pode ser considerado injusto e isso significa que uma parte dos indivíduos tem que simplesmente aceitar essas normas à força, sem que possam ser justificadas. Para o filósofo, o sentido do justo está intimamente imbricado no sentido do moralmente bom. Toda moral, inclusive a religiosa, possui um conceito de justo, conceito que se refere a um dos aspectos do conceito do moralmente bom, justamente o relativo ao equilíbrio entre os indivíduos. Nesse sentido é que se compreende que em qualquer sistema de normas morais o equilíbrio entre os indivíduos precisa ser determinado de um modo ou outro. Esse equilíbrio, numa moral religiosa, é determinado pela autoridade religiosa. Já para uma moral que se justifica reciprocamente em relação aos interesses, entende-se que os indivíduos possam engendrar um conceito de equilíbrio igualitário, porquanto por essa justificação cada um terá valor igual.

3 Aspectos históricos e princípios dos códigos profissionais de ética

Ao encontro do proposto por Marcondes (2007), as diferentes categorias profissionais desenvolvem seus códigos de ética e conduta particulares, que buscam atender as necessidades desses trabalhadores. Marques (2016, n.p.) destaca a esse respeito:

A ética profissional objetiva disciplinar a moral e os costumes das pessoas, sendo a base do exercício das suas funções. Por isso, mais do que meramente seguidas durante o expediente de trabalho, ela deve fazer parte da consciência dos profissionais.

O autor também reforça que, no geral, os sistemas são elaborados por conselhos e federações que são responsáveis por fiscalizar a atuação dentro das profissões. Mesmo quando são elaborados de forma particular por empresas, constituindo uma ética interna, essas convenções ainda respeitam as propostas das federações.

O trabalho dos jornalistas no Brasil é regulamentado pelo Código de Ética dos Jornalistas, elaborado pela FENAJ e aprovado em assembleia dessa organização (CARDOSO, 2013, p. 137). Referindo-se a esse estatuto, além daqueles que regulam a atividade publicitária, o pesquisador afirma:

Esses códigos atuam no sentido prescritivo e normativo. Ou seja, apresentam noções fundamentais que visam restringir a liberdade do profissional e servir como parâmetro de conduta profissional para avaliar tanto os seus atos como os atos praticados por outros profissionais (CARDOSO, 2013, p. 137).

Esses materiais podem ter apresentações variadas. Na forma de legislação, existe a Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967, conhecida como Lei de Imprensa, que “[...] regula a liberdade de manifestação de pensamento e de informação” (BRASIL, 1967). O texto já passou por várias alterações ao longo do tempo, inclusive tendo sido revogados alguns de seus incisos.

Já na forma de códigos, de forma semelhante ao da FENAJ, existem, por exemplo, os da Associação Nacional dos Editores de Revista (ANER), da Associação Nacional de Jornais (ANJ) e da Associação Brasileira de Representantes de Veículos de Comunicação (ABRE). Eles são considerados códigos mistos, interessando tanto aos patrões quanto aos empregados, mas principalmente os primeiros.

No que diz respeito a origem dos códigos deontológicos em Jornalismo, Deolindo (2013) destaca que uma das primeiras reuniões registradas foi a que ocorreu em Chicago, Illinois, Estados Unidos, em 1893. Nesse momento, jornalistas de todo o mundo se reuniram para discutir assuntos como a imprensa e a moral pública, além do caráter da profissão como defensora dos direitos humanos. Poucos anos depois, em 1896, jornalistas austríacos se reuniram em seu país para estabelecer um compromisso moral com a profissão. No mesmo ano, os poloneses seguiram o exemplo, adotando inclusive uma lista

de deveres em um tribunal (DEOLINDO, 2013, p. 4).

Ainda conforme a autora, os primeiros códigos formalmente adotados são posteriores a 1900. Neste ano, na Suécia, já ocorria uma discussão para o estabelecimento de um código formal para os jornalistas. O resultado vem com os textos considerados os primeiros códigos deontológicos oficialmente adotados pelos profissionais, em 1908 e 1910. O primeiro foi redigido na “Missouri School of Journalism”, na cidade de Columbia, Estados Unidos da América (DEOLINDO, 2013), considerada a primeira faculdade de Jornalismo do mundo. O texto foi redigido pelo primeiro decano da instituição. Já o segundo texto foi estabelecido por uma associação de imprensa no estado do Kansas, também nos Estados Unidos. O objetivo era nortear o trabalho de editores e diretores dos veículos locais.

Por fim, ao estabelecer um código a nível nacional, o pioneirismo foi dos jornalistas franceses. A “Charte des devoirs professionnels des journalistes français” (Carta dos deveres profissionais dos jornalistas franceses) foi escrita e publicada em 1918. Já a nível internacional, a adoção do primeiro texto é atribuída à Sociedade Interamericana de Imprensa. A oficialização das regras foi feita durante o primeiro Congresso Pan-americano de Jornalistas, realizado em Washington, D.C., em 1926. Curiosamente, o texto aprovado nesse congresso é um trecho do discurso proferido por Ezequiel Pedro Paz, editor do jornal argentino La Prensa, durante as comemorações dos 56 anos do jornal em 1925 (GARDNER, 2014, p. 43). A fala em questão era uma declaração de como as notícias deveriam ser reportadas:

Informar con exactitud y con verdad, no omitir nada de lo que el público tenga derecho a conocer; usar siempre la forma impersonal y culta sin perjuicio de la severidad y la fuerza del pensamiento crítico [...] cuidar de que en las informaciones no se deslice la intención personal del que redacta, porque ello equivaldría a comentar, y el cronista o reportero no debe invadir lo reservado a otras secciones del diario; recordar, antes de escribir, cuán poderoso es el instrumento de la difusión que se dispone [...] Y por último, inscribir con letras de oro en lugar preferente, bien a la vista, sobre la mesa de trabajo, las palabras de Walter Williams, insigne hombre de prensa norteamericano: ‘Nadie debe escribir como periodista lo que no pueda decir como caballero’

(PAZ, 1925, n.p. apud BURGUEÑO, 2009, p. 24).

As discussões iniciais no Brasil sobre ética jornalística ocorreram no Primeiro Congresso de Jornalistas, realizado no Rio de Janeiro em 1908. Isso demonstra que os profissionais do país estavam acompanhando o ritmo das discussões a nível mundial, mesmo que a construção de um código de regras só tenha ocorrido na metade daquele século, em 1949. Segundo Beltrão (1960 apud DEOLINDO, 2013, p. 4), a ausência de um código era uma preocupação frequente dos profissionais, que buscaram sanar essa carência através de congressos nacionais de jornalistas, realizados em 1949. O primeiro deles foi em São Paulo, e o segundo e terceiro na Bahia.

Durante esses encontros, foram discutidos, redigidos e aprovados uma série de deveres fundamentais do Jornalismo, dos jornalistas profissionais e das empresas jornalísticas. Esse material seria a primeira versão do que é chamado atualmente de Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros. Na ocasião, também foi apreciada a possibilidade da criação da Ordem de Jornalistas, mas essa intenção não foi concretizada.

Quanto ao código, alguns dos princípios essenciais, como destacados por Beltrão (1960, p. 106), indicam que os trabalhadores deveriam orientar suas atividades “sob princípios que elevem e dignifiquem o homem”; que as empresas teriam o dever de “coibir a publicação de estampas e fotografias que possam ferir o pudor público, a dignidade e o decoro de alguém”; que aos profissionais deveria ser proibido:

[...] empregar termos cuja dubiedade possa produzir no ânimo do leitor impressão contrária àquela que normalmente deve surgir do fato noticiado ou comentado, especialmente se possa ferir o pudor público ou a dignidade e o decoro de alguém (BELTRÃO, 1960, p. 106).

Depois de sua criação, o Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros passou por três edições. A versão inicial vigorou até 1968; a segunda versão até 1986; a terceira até 2008 (DEOLINDO, 2013). É esta última revisão que o presente artigo utilizará para suas discussões.

O Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros contém dezenove

artigos, dispostos em cinco capítulos. Cada um desses capítulos abrange um aspecto da prática jornalística e do acesso à informação. Os capítulos são: I - Do direito à informação; II - Da conduta profissional do jornalista; III - Da responsabilidade profissional do jornalista; IV - Das relações profissionais; V - Da aplicação do Código de Ética e disposições finais (FENAJ, 2007).

No segundo capítulo - Da conduta profissional do jornalista - o acordo fala especificamente sobre condutas práticas dos jornalistas - o que lhe é permitido ou não. Como apontam Lovisolo e Deolindo (2008, p. 5), essa sessão pode ser considerada a espinha dorsal do texto:

O segundo capítulo do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros encerra o que “o jornalista pode” e o que “o jornalista não pode” fazer. Pode ser considerado, junto com o capítulo terceiro, o ponto nevrálgico da deontologia jornalística vigente no Brasil hoje, se considerarmos os artigos com suas regras que se pretendem, ao mesmo tempo, específicas e abrangentes. O código lembra ao leitor que o jornalismo é uma atividade de natureza social e recomenda ao jornalista que tenha profundo comprometimento com a categoria, os colegas, a profissão e as fontes, que são as pessoas em geral – inocentes ou não, poderosas ou não, ricas ou não, famosas ou não. O documento reclama os direitos humanos, a dignidade do cidadão, sua privacidade e sua intimidade, o respeito a sua imagem e a sua vida.

Também é neste capítulo, em seu primeiro artigo, o terceiro do Código, que começa a se explicitar a relação de respeito com o ser humano e seus direitos fundamentais: “O exercício da profissão de jornalista é uma atividade de natureza social estando sempre subordinado ao presente Código de Ética” (FENAJ, 2007).

Logo abaixo, no artigo sexto, quarto do capítulo, fica claro a que se refere a “natureza social” do trabalho jornalístico: “Art. 6º É dever do jornalista: I - opor-se ao arbítrio, ao autoritarismo e à opressão, bem como defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (FENAJ, 2007).

4 Fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos

É explícito, considerando o artigo 6º do Código de Ética do Jornalismo, que o dever do jornalista passa pelo respeito e defesa dos direitos humanos, considerados inerentes ao ser humano e fundamentais para uma vida digna e livre (ONU, 2014c). Carvalho (2008, n.p.) amplia esta definição:

Os Direitos Humanos são um conjunto de leis, vantagens e prerrogativas que devem ser reconhecidos como essência pura pelo ser humano para que este possa ter uma vida digna, ou seja, não ser inferior ou superior aos outros seres humanos porque é de diferente raça, de diferente sexo ou etnia, de diferente religião, etc. Os Direitos Humanos são importantes para que viver em sociedade não se torne um caos. São importantes para a manutenção da paz.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2014c), “[...] os direitos humanos são direitos inerentes a cada pessoa simplesmente por ela ser um humano”. Isso quer dizer que não pode haver distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, nem origem social ou nacional, ou mesmo condição de nascimento ou riqueza.

A própria Organização das Nações Unidas é responsável pela adoção e propagação dos direitos humanos no pós-segunda guerra. Isso se deve a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, documento que pode ser considerado, até hoje, o mais importante texto sobre os direitos humanos no mundo. É utilizado como base para outros documentos, manuais e legislação relacionada (ONU, 2014c).

A história do documento começa em 1945, com a criação da própria Organização das Nações Unidas (BAILEY, 1998). Em 26 de junho de 1945, ao final da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, foi assinada a Carta das Nações, quando 50 países - entre eles, o Brasil - assinaram esse tratado e são considerados membros fundadores da Organização das Nações Unidas (ONU, 2014b).

Segundo Bailey (1998), a Carta é considerada uma peça fundamental para a criação da Declaração, entre outros motivos,

porque ela destaca em seu preâmbulo a importância dos direitos humanos:

Nós, os povos da Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla (ONU, 1945, n.p.).

Já ficava claro, a partir daí, o compromisso que a ONU deveria ter - e teria - com os Direitos Humanos. A partir deste momento, em parte por conta da pressão de 45 ONGs estadunidenses sobre a Organização, foi estabelecida a Comissão de Direitos Humanos dentro da ONU em 1946. A ex-primeira dama dos EUA, Eleanor Roosevelt, foi apontada como a chefe da comissão interina, que consistia de 9 membros. Foi esse corpo que decidiu que a primeira tarefa da Comissão deveria ser a criação de uma lei internacional dos direitos humanos.

Apesar disso, a tarefa acabou finalizada por um novo corpo dentro da Comissão de Direitos Humanos, desta vez com 18 membros, ainda sob comando de Eleanor Roosevelt. Foi deste grupo que partiu a decisão de propor uma declaração, e não um tratado, que teria validade de lei. Bailey (1998, n.p.) aponta ainda que a delimitação da abrangência da declaração pode ser considerada o ato mais importante dessa comissão: “Talvez, mais importante de tudo, decidiu que a declaração deveria conter tanto direitos civis e políticos, e também sociais e econômicos.”

O pesquisador aponta ainda que o nome “Declaração Universal” foi escolhido, de forma acertada, para enfatizar que o padrão de direitos vale para todas as pessoas, em todos os lugares: “[...] sejam homem ou mulher, preto ou branco, comunista ou capitalista, vencedor ou derrotado, rico ou pobre, membros de uma maioria ou minoria em uma comunidade” (BAILEY, 1998, n.p.).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é constituída de 30 artigos. Cada um deles dispõe de afirmações, que definem variados direitos fundamentais do ser humano. Os artigos abrangem inúmeras áreas em que pode haver violação - social, político, econômico e civil.

A importância desse documento se justifica dentro do próprio texto. No segundo parágrafo do preâmbulo consta:

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum [...] (ONU, 1948).

Assim como o Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, a Declaração não é o único documento de abrangência universal que discorre sobre os direitos fundamentais. De acordo com a ONU, são vários os documentos que foram escritos para expandir o corpo do direito internacional no que tange aos direitos humanos.

Destaca-se, entre os principais tratados elaborados pela Organização (ONU, 2014a), os seguintes: Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948); Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

5 Mídia e Direitos Humanos no Brasil

Segundo Moreira e Melo (2013), a mídia cumpre um “duplo papel” em relação aos direitos humanos ao longo de sua história. Por um lado, é capaz de promover esses direitos, facilitando a consciência das prerrogativas e até a cobrança por parte da população. Por outro lado, é plenamente capaz de infringir esses mesmos princípios.

No primeiro caso, a mídia expõe assuntos relacionados aos direitos humanos, fomentando e qualificando debates públicos.

Isso também ocorre quando ela divulga os órgãos e mecanismos de proteção, estimulando a participação popular nas políticas públicas. Além disso, é uma atitude considerada positiva quando uma matéria, por exemplo, é inclusiva e respeita os direitos humanos dentro de seus conteúdos.

O segundo caso é quando a mídia faz o oposto. Um material pode estar descumprindo as normativas dentro do próprio conteúdo. Conforme Moreira e Melo (2013), isso ocorre quando legitima preconceitos e estereótipos, por exemplo. Um segundo caso em que há negligência aos direitos fundamentais é quando a mídia “[...] criminaliza e nega a expressão de setores significativos da população, inviabilizando suas reivindicações por direitos” (p. 15).

Seja qual for o caminho seguido pela mídia, o fato é que as consequências são bastante vultosas. Isso ocorre, como apontam Moura e Melo (2014), porque a mídia é um espaço público de formação de imaginários, representações, hierarquias e identidades. Ainda, afirmam que a principal fonte de informação dos brasileiros são os jornais, independente da mídia em que se apresentem - impresso, televisão, rádio ou internet. Dessa forma, é grande a responsabilidade e compromisso que os profissionais de mídia devem ter com o material que produzem.

Conforme Varjão (2015, p. 4), a situação da mídia no Brasil não é considerada a ideal no que diz respeito ao respeito aos Direitos Humanos. Citando uma pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), afirma que o ambiente de radiodifusão tem uma atividade comercial muito forte, com pouca presença pública e fraco serviço comunitário. Isso, de acordo com a pesquisa, reduz a diversidade e o pluralismo que seriam possíveis com uma radiodifusão mais equilibrada.

A pesquisadora descreve, no que diz respeito ao campo midiático em geral, um cenário de desequilíbrio entre as esferas de poder, conhecimento e ação. Varjão (2015) destaca, nesse ponto, que ocorre uma grande desvantagem para a ação estatal e a fiscalização por parte da sociedade civil, havendo necessidade de um fortalecimento da capacidade de *advocacy* nas duas esferas:

As publicações editadas pela ANDI mapeiam iniciativas positivas no âmbito da autorregulação no País, mas apontam para a insuficiência dessas ações, o que é confirmado pela incapacidade, demonstrada por diferentes pesquisas, de fazer frente a violações de direitos (VARJÃO, 2015, p. 5).

Ainda, como aponta a autora, o campo da comunicação de massa é normalmente intitulado genericamente de “mídia”, mas é, na verdade, um grande e complexo ecossistema. Ocorrem simultaneamente diferentes estratégias, meios e níveis de poderes – “[...] do jornalismo ao entretenimento, passando pela publicidade; dos meios impressos às redes sociais, abarcando a internet, o rádio e a TV; de jornalistas, grupos e empresas de comunicação a agentes de Estado e atores da sociedade civil” (VARJÃO, 2015, p. 5). Dessa forma, argumenta ela, como não há uma delimitação clara de suas fronteiras, essas diferentes estratégias, meios e poderes ficam equiparados diante da opinião pública, em detrimento de alguns e benefício de outros.

Indo de encontro do proposto no artigo 6º do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, é notado que as minorias vulneráveis são as mais prejudicadas pelas violações de direitos humanos. Conforme destacado por Varjão (2016), os principais grupos afetados são as mulheres, negros, crianças, adolescentes em geral e, especificamente, adolescentes em conflito com a lei.

O problema do conflito com a lei é um ponto delicado dessa questão. Segundo Moura (2015), um dos maiores infratores são os programas chamados de policiaescos. São programas que “[...] agem em nome do jornalismo – e protegidos pelas normas desse subcampo da comunicação midiática –, mas o fazem a partir de parâmetros completamente dissociados dele” (p. 7).

De acordo com a autora, esses programas cometem sérias infrações ao apontar culpados por crimes narrados na programação. Enquanto o fazem, expõem as vítimas e os acusados, violam direitos de crianças e adolescentes, legitimam a violência policial e até promovem o racismo, o machismo e a homofobia:

Apesar de tais violações serem condenadas por inúmeras normativas nacionais e diferentes tratados internacionais ratificados pelo Brasil, elas seguem acontecendo e têm sido

cada vez mais recorrentes na televisão brasileira. Casos como o do programa Cidade 190, da TV Cidade, de Fortaleza, que durante 17 minutos veiculou cenas de um estupro cometido contra uma criança de 9 anos de idade; da jornalista Mirella Cunha, do programa Brasil Urgente, da TV Bandeirantes (BA), que humilhou um suspeito detido numa delegacia; ou da âncora do Jornal do SBT, Rachel Sheherazade, que incitou a violência contra um suspeito amarrado num poste no Rio de Janeiro, traçam um pequeno panorama dessa realidade de violações no País (MOURA, 2015, p. 9)

É compreensível que as discussões sobre ética sejam delicadas, afinal, cada indivíduo acaba criando a sua interpretação das coisas éticas e morais. Citando o filósofo Jürgen Habermas (2007, apud CARDOSO, 2013), o pluralismo cultural é uma evidência e uma causa para interpretações diferentes dentro das perspectivas de variados grupos. Isso afeta diretamente a percepção de cada um sobre tudo - inclusive os valores.

Como salienta Moura (2014), através de semelhantes flagrantes omissões e desrespeitos ocorre o reforço de estereótipos, a normalização do machismo, o racismo, a homofobia, a criminalização e a exposição abusiva. Tudo isso recaindo especialmente contra mulheres, negros, LGBTs, indígenas, crianças e adolescentes, idosos e pessoas com deficiência, grupos que fazem parte das minorias historicamente prejudicadas pelas violações aos direitos fundamentais e, por isso, destacadas nos códigos deontológicos do jornalismo.

A maioria das narrativas [dos programas policiais] viola direitos de pessoas negras, não por acaso, as que menor poder econômico e simbólico têm no Brasil. E a tendência é a mesma entre suspeitos e vítimas — 1.068 suspeitos que tiveram direitos violados são negros, contra 399 brancos e 2 indígenas; entre as vítimas de ocorrências delituosas, 80 dos que tiveram direitos violados são negros e 23, brancos (VARJÃO, 2016, p. 9).

Uma alternativa para evitar, ou, ao menos, contrapor esse tipo de abuso, é a efetivação do direito à comunicação. Como reforçam Moura e Mello (2014, p. 7), é o único jeito de se garantir um livre exercício do fazer jornalístico “[...] comprometido com o bem comum e a informação de qualidade”. Ainda, “[...] neste sentido, a preocupação com a consecução de coberturas que valorizem e

respeitem a diversidade e os direitos humanos tem de caminhar *pari passu* com a luta pela efetivação do direito à comunicação para todos e todos” (MOURA; MELO, 2014, p. 7).

Afinal, a premissa de liberdade de expressão e liberdade de imprensa, tão defendidas atualmente na esfera pública, estão fundamentadas em fornecer o direito de voz ao mais fraco - ou seja, as minorias, que normalmente não dispõe do aparato comunicacional, industrial ou estatal para exercer o seu direito à expressão.

6 Considerações finais

A ética em jornalismo passa por um momento delicado. Isso porque a ética e a moral da sociedade em geral também passam por um momento delicado. Infelizmente, é sim o caso de reforçarmos a validade de um documento de 70 anos, que prevê um mínimo para que o ser humano viva uma vida digna.

Também é o momento, diante de tantas violações evidentes da ética jornalística e até mesmo da legislação, que se faça uma reflexão do papel e dos limites da imprensa. Já ocorre um trabalho dentro dos movimentos sociais e entidades de direitos humanos para trazer à tona as práticas que violam os princípios e, preferencialmente, coibi-las. Um exemplo importante, que deveria ser apreciado por todos os profissionais da comunicação, é a pesquisa Violações de Direitos na Mídia Brasileira¹.

É unicamente através de uma profunda reflexão acerca desses temas que os novos profissionais podem estar cientes da influência da imprensa na proteção aos direitos dos segmentos historicamente oprimidos. Assim estarão corroborando com a exigência estabelecida no inciso III do artigo 12 do Código de Ética (FENAJ, 2007), segundo o qual devem ser tratadas com respeito todas as pessoas mencionadas nas informações que forem divulgadas.

Referências

1 Sobre a pesquisa Violação de Direitos na Mídia Brasileira, vide Varjão (2015, 2016) e Moura (2015).

BAILEY, Peter. **The creation of the Universal Declaration of Human Rights**. 1998. Disponível em: <http://www.universalrights.net/main/creation.htm>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1960.

BRASIL. Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967. Regula a liberdade de manifestação de pensamento e de informação. **Lei de Imprensa**. Brasília, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5250-9-fevereiro-1967-359026-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BURGUEÑO, José Manuel. **Los renglones torcidos del periodismo**. Mentiras, errores y engaños en el oficio de informar. Barcelona: Editorial UOC, 2009.

CARDOSO, João Batista Freitas. Fotografia, realismo e ética: a manipulação digital no jornalismo e na publicidade. **Cuadernos. info**, Santiago, 33, p. 133-144. 2013. DOI: 10.7764/cdi.33.473. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/cinfo/n33/art12.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

CARVALHO, Flávio Rodrigo Masson. Os direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o pensamento filosófico de Norberto Bobbio sobre os direitos do homem. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 57, set. 2008. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5147. Acesso em: 13 nov. 2017.

COSTA, Caio Túlio. **Ética, jornalismo e nova mídia: uma moral provisória**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DEOLINDO, Jacqueline da Silva. Regras da casa: elementos para uma historiografia do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9., 2013, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. p. 1 - 14. Disponível em:

do-jornalismo/regras-da-casa-elementos-para-uma-historiografia-do-codigo-de-etica-dos-jornalistas-brasileiros. Acesso em: 13 nov. 2017.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS - FENAJ. **Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros**. 2007. Disponível em: http://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

GARDNER, Mary A. **The Inter American Press Association: its fight for freedom of the press, 1926–1960**. Texas: University of Texas Press, 2014.

GRANNAN, Cydney. **What's the difference between morality and ethics?** 2016. Disponível em: <<https://www.britannica.com/demystified/whats-the-difference-between-morality-and-ethics>>. Acesso em: 9 nov. 2017

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; DEOLINDO, Jacqueline. Ética jornalística no Brasil: o ideal, o real e os desvios no percurso. **Anuário Internacional de Comunicação Lusófona: Comunicação e Cidadania no Espaço Lusófono**, Braga, v. 1, n. 2, p.145-156, dez. 2008. Anual. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/anuario/article/view/747>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro J. Zahar, 2007.

MARQUES, José Roberto. **O que é código de conduta e ética profissional?** 2016. Disponível em: <http://www.ibccoaching.com.br/portal/comportamento/o-que-codigo-conduta-etica-profissional/>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MOREIRA, Douglas; MELO, Paulo Victor. **Ciclo de formação mídia e educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Intervezes, 2013. 42 p. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/002937830bd5f81c45597>. Acesso em: 19 nov. 2017.

MOURA, Iara; MELO, Paulo Victor. **Guia Mídia e Direitos Humanos**. São Paulo: Intervezes, 2014. 128 p. Disponível em: <http://intervezes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Guia-Mídia-e->

Direitos-Humanos-menor.pdf. Acesso em: 19 nov. 2017.

MOURA, Iara Gomes de. Os programas “policiaescos” no contexto histórico. In: VARJÃO, Suzana (Org.). **Violações de direitos na mídia brasileira: um conjunto de reflexões sobre como coibir violações de direitos no campo da comunicação de massa.** Brasília: Andi, 2015. Cap. 1. p. 7-14. Disponível em: http://intervozes.org.br/wp-content/uploads/2015/06/guia_violacoes_volumeii_web-1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **A Carta.** 2014a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 2014b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/direito-internacional/>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **O que são direitos humanos?** 2014c. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1945. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 5 jun. 2017.

TUGENDHAT, Ernst. **O problema da moral.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

TUGENDHAT, Ernst. Antropologia como filosofia primeira. In: POMMER, A. et al. (Orgs.). **Filosofia crítica: festschrift dos 50 anos do curso de Filosofia da Unijuí.** Ijuí: Unijuí, 2007.

VARJÃO, Suzana. **Violações de direitos na mídia brasileira: ferramenta prática para identificar violações de direitos no campo da comunicação de massa.** Brasília: Andi, 2015. 80 p. Disponível em: http://intervozes.org.br/wp-content/uploads/2015/06/guia_violacoes_volumei_web.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.

VARJÃO, Suzana. **Violações de direitos na mídia brasileira:** pesquisa detecta quantidade significativa de violações de direitos e infrações a leis no campo da comunicação de massa. Brasília: Andi, 2016. 148 p. Disponível em: http://intervozes.org.br/wp-content/uploads/2016/06/guia_violacoes_voliii_web.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DO TRIBUNAL DO JÚRI: OS DISCURSOS DA DEFESA E DA ACUSAÇÃO¹

Márcio Jean Malheiros Mendes
Ana Luisa Moser Keitel
Andréia Moser Keitel
Fábio César Junges
Antonio Escandiel de Souza

1 Considerações iniciais

O presente trabalho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Para a elaboração do presente trabalho científico utilizou-se de pesquisa qualitativa bibliográfica para aporte teórico e análise de discurso crítica.

Em um primeiro momento, pretende-se apresentar um apanhado teórico acerca da análise de discurso crítica, discorrendo sobre o entendimento de Fairclough (2019) acerca de discurso. É demonstrado que este contribui para a construção de identidades sociais de cada indivíduo, bem como de que forma o discurso, visto como prática social, contribui para a modificação de alguma relação de poder em ação sobre a sociedade.

Em um segundo momento, pretende-se abordar os procedimentos adotados pelo Tribunal do Júri, dissertando, primeiramente, acerca da competência para julgamento do tribunal, a composição dos atores sociais envolvidos na sessão, bem como as

1 Este trabalho conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

características exigidas aos jurados.

Por fim, realiza-se apontamentos sobre o discurso adotado pela defesa e pela acusação em sessão do Tribunal do Júri, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

2 Análise de Discurso Crítica

A análise de discurso crítica (ADC), segundo Resende e Ramalho (2019, p. 11), “procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais”. Assim, verifica-se que o ponto de análise deve circundar entre a língua e o social, visto que o próprio discurso é visto como uma prática social com o fim de modificar alguma relação de poder em ação sobre a sociedade. Destarte, insta mencionar o entendimento de Fairclough (2019) acerca de discurso:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações de identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2019, p. 134).

Fairclough (2019, p. 88) traz o discurso como uma prática social, visto que, primeiramente, contribui para a construção de identidades sociais de cada indivíduo, para a construção dos próprios sujeitos em si, em um segundo momento, contribui para as relações sociais criadas entre os indivíduos e, por fim, para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para a sua reprodução. Porém, elas estão abertas a

transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala de sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2019, p. 96).

Neste contexto, o referido autor introduz a prática discursiva como prática social, modificativa e transformadora de uma realidade, visto que, além de contribuir para a criação de identidades sociais, a prática discursiva pode transformar uma sociedade.

Fairclough (2019, p. 98), aduz que o discurso transforma as relações de poder, modificando os significados do mundo de posições diversas. A prática discursiva pode modificar certa realidade se utilizada em certo ambiente ou neutralizá-la se utilizada em ambiente diverso (e para outros indivíduos).

Em diferentes circunstâncias sociais, os mesmos limites poderiam tornar-se foco de contestação e luta, e as posições de sujeito e práticas discursivas associadas a eles poderiam ser consideradas contraditórias. Por exemplo, os alunos podem aceitar que as narrativas da experiência própria, em seus próprios dialetos pessoais, sejam "adequadas" a seções das aulas destinadas à discussão, mas não a seções destinadas ao ensino ou ao trabalho escrito. (FAIRCLOUGH, 2019, p. 100).

Assim, conclui-se que uma mesma prática discursiva, se utilizada em diferentes circunstâncias sociais, poderá obter resultados diversos, visto que o resultado da modificação está diretamente relacionado ao contexto em que a prática for inserida, assim como aos integrantes da prática discursiva e às próprias identidades sociais previamente formadas de cada indivíduo integrante em particular.

3 Procedimentos do Tribunal do Júri

O Tribunal do Júri, segundo o Código de Processo Penal, tem competência para julgamento dos crimes dolosos contra a vida, previstos nos artigos 121, § 1º e 2º, 122, parágrafo único, 123, 124, 125, 126 e 127 do Código Penal (homicídio doloso; induzimento, instigação ou auxílio ao suicídio; o infanticídio, o aborto provocado pela gestante, com ou sem o seu consentimento, consumados ou tentados).

De acordo com Streck (1998, p. 55) e em consonância com o disposto no Código de Processo Penal, a composição do Tribunal do Júri se dá por um juiz de Direito e vinte e um jurados, escolhidos dentre cidadãos de notória idoneidade, dentre os quais são sorteados sete jurados que constituirão o conselho de sentença em cada sessão de julgamento.

O jurado é órgão leigo, incumbido de decidir sobre a existência da imputação, para concluir se houve fato punível, se o acusado é o seu autor e se ocorreram circunstâncias justificativas do crime ou de isenção da pena, agravantes ou minorantes da responsabilidade daquele. São chamados “juízes de fato”, para distingui-los dos membros da magistratura – “juízes de direito”. (MARREY, FRANCO E STOCO, 1997, p. 107).

Marrey, Franco e Stoco (1997, p. 110), trazem à luz a ideia de que convocar jurados para servir no Tribunal do Júri (também conhecido como Júri Popular), é possibilitar que sujeitos com critérios próprios oriundos de sua comunidade e em consonância com ideias do meio social em que vive e trabalha julgue os fatos apresentados como cidadão comum e não como Magistrado de carreira.

Nassif (1996, p. 67) aduz que o Tribunal do Júri, na escolha dos jurados, exige a participação de cidadãos maiores de vinte e um anos, de notória idoneidade. Ressaltando que não lhes são exigidos qualquer outra qualificação ou conhecimento jurídico para se enquadrar na referida posição.

Ademais, delitos dolosos contra a vida geralmente repercutem socialmente mais comumente que os demais delitos, sendo assim, há ainda a influência da mídia na construção do pré-julgamento dos jurados acerca do fato posto a julgamento.

A mídia (impressa) exerce um papel central na configuração das relações de poder nas sociedades modernas, influenciando a expressão da cultura e a formação política e social, além de afetar as atitudes e opiniões da população, ao construir e reproduzir valores e crenças.

Os acontecimentos diários e fatos históricos se reproduzem no discurso insinuando modos originais de observar, sentir, compreender, nomear e exprimir. Nota-se então a necessidade de

perceber e entender as diversas intenções impregnadas do mundo da comunicação. (SANTOS, 2011, p. 2).

Embora a presunção de inocência², seja direito constitucionalmente garantido, e por consequência adotado pelo sistema penal brasileiro, não poderia ser criado um juízo de valor acerca da condenação do acusado até que a sentença condenatória transitasse em julgado. No entanto, as mídias, no momento da comunicação do delito utilizam-se da presunção de culpabilidade, trazendo o investigado desde o momento da transmissão da notícia como culpado, ou, não havendo suspeita de autoria, confirmam a materialidade³ do delito sem o trâmite completo do devido processo legal.

Desde a sua criação, o júri causou polêmica no que tange à sua representatividade e principalmente quanto à capacidade dos jurados para decidir questões consideradas pelos juristas como de “alta relevância técnica”, que os juízes de fato ou leigos não tinham a capacidade de alcançar. A discussão sobre a justeza dos veredictos emanados dos julgamentos do Tribunal do Júri surgem à tona principalmente quando é julgado um crime que tenha repercussão social.

[...]

Se o crime teve, direta ou indiretamente, uma conotação política, se foi cometido em desafronta subitânea e aparentemente excessiva a brios morais ofendidos e, sobretudo, se teve origem ou motivo essencial em uma paixão amorosa, logo se formam correntes de opinião, influenciadas e conduzidas pelo noticiário. (STRECK, 1998, p. 63).

Destarte, conforme se observa, a construção do pré-julgamento pelos jurados se dará com base nos critérios próprios de cada um, a identidade pessoal de cada jurado, as experiências pessoais vividas, além da influência da posição adotada pela mídia na divulgação do fato para a sociedade.

2 Conhecido, igualmente, como princípio do estado de inocência (ou da não-culpabilidade), significa que todo o acusado é presumido inocente, até que seja declarado culpado por sentença condenatória, com trânsito em julgado. Encontra-se previsto no artigo 5º, LVII, da Constituição. (NUCCI, 2008)

3 Existência, com certeza, da ocorrência do fato.

4 Acusação e defesa: apontamentos sobre o discurso com base na Análise de Discurso Crítica

No momento do julgamento, depois de escolhidos os jurados e declarada aberta a sessão do Tribunal do Júri, passa-se a exposição do fato em pauta de julgamento, ocasião em que a acusação (imbuída de persuasão para o réu seja declarado condenado) e a defesa (repleta de recursos de induzimento à absolvição do acusado) passam ao momento de debate. Considerando que os jurados, conforme já exposto, não dispõem de capacidades técnicas, a acusação e a defesa utilizam-se dos mais variados recursos, desde técnicos à teatrais. Cabe observar a respeito do discurso da acusação:

Percebe-se que no discurso da acusação está presente a tese da responsabilidade moral, enfim, da infalibilidade da sociedade como um todo e que todos têm a mesma chance, protegidos pelo dogma de que “todos são iguais perante a lei”.

O réu é visto e colocado como um desviante, isto é, trazendo a questão para o contexto antropológico, é a “pedra que os construtores rejeitam”: “[...] a anomalia, a pedra que os construtores rejeitam, é removida da ordem estruturada da sociedade e levada a representar a simples unidade da própria sociedade, conceitualizada como homogênea e não como um sistema de posições sociais heterogêneas”.

[...].

Assim, por exemplo, em um julgamento em que um homem estava sendo acusado de ter matado sua mulher com três tiros, por suspeitar que esta o traía com seu irmão, o promotor de justiça, já no início de sua fala, fez uso da tese do “desvio” ou “da pedra que os construtores rejeitam” pelo tempo de dez minutos. Na saudação aos jurados, disse “O júri é a representação da comunidade, através de sete pessoas. A comunidade [...] está representada e muito bem nas pessoas dos senhores”. Depois, saudou o réu: “Minha saudação também a você, D... Você desferiu três tiros de revólver para limpar a sua honra. Que honra? O verdadeiro passional não mata. O amor não é cliente não dos hospitais e dos necrotérios. O que você fez foi matar, para mostrar o seu machismo”. Após, asseverou: “o réu é um mau exemplo para a sociedade”. Em seguimento, enquanto o promotor se referia

ao réu, dizendo que não era um cidadão honrado, como queria fazer crer a defesa nos autos do processos, e exaltando, ao mesmo tempo, os atributos de dignidade da vítima foi interrompido pelo advogado de defesa: “V. Exa. quer nos fazer crer que a vítima era uma santa, não é verdade?” E o promotor respondeu com uma pontada de ironia “Não, Exa., quem era ‘santo’ era o réu. (STRECK, 1998, p. 48).

Como mencionado anteriormente, embora a presunção de inocência seja direito constitucional, a presunção de culpabilidade é a ideologia dominante e, no texto da acusação, pode-se perceber que o promotor traz a situação do réu como já resolvida, como se o réu já tivesse sido condenado e já tivesse sido concluído que o referido realmente matou sua esposa. Em momento algum a promotoria trata que no julgamento há apenas indícios de autoria do réu.

No momento de saudação dos jurados, onde menciona “O júri é a representação da comunidade, através de sete pessoas. A comunidade [...] está representada e muito bem nas pessoas dos senhores”, o promotor traz à tona a ideia de responsabilidade aos jurados, fazendo-os pensar nas consequências para a sua própria comunidade, caso absolva alguém que deveria ter sido condenado.

Quando saudou o réu, dizendo “Você desferiu três tiros de revólver para limpar a sua honra. Que honra? O verdadeiro passional não mata. O amor não é cliente não dos hospitais e dos necrotérios. O que você fez foi matar, para mostrar o seu machismo.” o promotor envolve as mulheres ao mencionar o machismo, persuadindo-as de que o réu é realmente o culpado pelo homicídio e que cometeu tal delito imbuído de machismo, ideologia repugnante para as mulheres. Ademais, em sua fala, além de englobar e provocar a raiva nas juradas mulheres (para obter o fim que deseja – a condenação), o promotor envolveu os demais jurados ao falar de sentimento, os fez pensar nas pessoas amadas e automaticamente pender para a condenação de alguém que supostamente acabou com a vida de alguém que amou.

Após a análise discursiva da acusação, insta trazer como a defesa se utiliza dos recursos discursivos para se obter da absolvição do acusado. Desta forma, é imperioso analisar as peculiaridades acerca do discurso da defesa:

Enquanto a acusação explora o tema relacionado ao “desvio” do réu, a defesa, em contrapartida, utiliza o que Turner chama de “o poder dos fracos”, com o objetivo de contrabalancear/superar o discurso acusatório. A humildade e a passividade do réu, geralmente sentado com a cabeça entre as mãos e muitas vezes chorando, é lugar comum nos julgamentos populares. O réu não reclama de nada (e nem pode). É obrigado a ouvir o discurso da acusação de forma calada. Em muitos casos, os advogados dão instruções para que o réu assim se comporte.

[...]

Já na saudação disse: “Senhores jurados: V. Exas. Foram escolhidas pelas qualidades que possuem como cidadãos e representam a sociedade. Está sendo julgado, hoje, um semelhante nosso. Espero justiça para este bom pai de família, que foi traído covardemente por sua mulher”. Em seguida, distribuiu aos jurados cópias de carteira profissional do réu, em que constava que, na época do crime, estava ele trabalhando. Para enfatizar, disse o defensor: “Ganhava pouco, está certo, mas era trabalhador. O réu é, como podem perceber, honesto. Pobre sim, mas honrado. Filho de seu O..., também pobre, mas igualmente honrado. Após, distribuíu cópias do boletim escolar dos filhos do réu e da vítima, registrando que tiveram que interromper os estudos, em virtude da prisão do réu. E assinalou “Existem no Brasil vinte milhões de menores carentes, abandonados. Agora existem vinte milhões e três. Os três a mais são os filhos do réu, jogados no mundo, com o pai preso, impedido de lhes dar sustento.” Vendo que o réu começava a chorar, gritou, dramatizando: “Não chores, D..., porque os jurados farão justiça.” E, olhando para um crucifixo, afirmou: “Acredito na justiça, porque acima de tudo, está Deus e a magistratura” (STRECK, 1998, p. 55).

No momento em que menciona “Senhores jurados: V. Exas. Foram escolhidas pelas qualidades que possuem como cidadãos e representam a sociedade.”, elevando os jurados e trazendo novamente o senso de responsabilidade acerca do seu julgamento.

No discurso que se segue, menciona “Está sendo julgado, hoje, um semelhante nosso. Espero justiça para este bom pai de família, que foi traído covardemente por sua mulher”. Nesta parte do discurso, o defensor traz recursos de identificação dos jurados com o acusado, tratando-o como semelhante e pedindo por justiça por um pai de

família, que em tese, seria alguém idôneo.

Quando assinala “Existem no Brasil vinte milhões de menores carentes, abandonados. Agora existem vinte milhões e três. Os três a mais são os filhos do réu, jogados no mundo, com o pai preso, impedido de lhes dar sustento.”, faz os jurados lembrarem de seus filhos, provocando o lado sentimental, não para revolta, como a acusação, mas para piedade.

No momento em que menciona “Vendo que o réu começava a chorar, gritou, dramatizando: “Não chores, D..., porque os jurados farão justiça.” E, olhando para um crucifixo, afirmou: “Acredito na justiça, porque acima de tudo, está Deus e a magistratura”.” O defensor parte para recursos teatrais, provocando os jurados a sentirem piedade do réu, trazendo a ideologia da religião como tentativa de modificar o resultado do julgamento.

Percebe-se que a defesa usa o recurso de fortes ideologias como a religião, como o poder do mais forte sobre o mais fraco, trazendo a ideia de que o réu, naquela ocasião é humilde, fraco e oprimido pela sociedade que o condena.

Verifica-se que o principal recurso discursivo utilizado pelos atores é a persuasão, no entanto, a acusação e a defesa também se utilizam de recursos linguísticos como a pressuposição (tratando o réu desde o início como culpado ou como inocente), ironia (visto que tenta provocar a ira da parte contrária utilizando tal recurso), o controle interacional entre suas falas, tudo com o objetivo de se obter o fim desejado ao final do julgamento.

Desta forma, demonstra-se o poder presente em ambos os discursos passíveis de manipulação do julgamento e modificação de todo o resultado do processo. Os recursos linguísticos utilizados, desconsideram a técnica de um julgamento e recorrem a sentimentalismo, a dúvida sobre os próprios conceitos pré-formados pelos jurados, reforçando o quanto o poder do discurso como uma prática social pode interferir em uma decisão e modificar uma sociedade.

5 Considerações finais

Compreendeu-se que o ponto de análise deve circundar entre a língua e o social, visto que o próprio discurso é visto como uma prática social com o fim de modificar alguma relação de poder em ação sobre a sociedade.

Depreendeu-se também que a prática discursiva poderá ser uma prática social modificativa e transformadora de uma realidade, visto que, além de contribuir para a criação de identidades sociais, a prática discursiva pode transformar uma sociedade.

Inferiu-se que uma mesma prática discursiva, se utilizada em diferentes circunstâncias sociais, poderá obter resultados diversos, visto que o resultado da modificação está diretamente relacionado ao contexto em que a prática for inserida, assim como aos integrantes da prática discursiva e às próprias identidades sociais previamente formadas de cada indivíduo integrante em particular.

Acerca dos procedimentos do Tribunal do Júri, analisou-se que há competência para julgamento na referida sessão para delitos dolosos contra a vida, ocasião em que a corte é composta por um juiz de Direito e vinte e um jurados, escolhidos dentre os cidadãos de notória idoneidade, dentre os quais são sorteados sete jurados que proferirão o julgamento final.

Os delitos dolosos contra a vida geralmente repercutem socialmente mais comumente que os demais delitos, sendo assim os jurados poderão sofrer a influência da mídia na construção do pré-julgamento acerca do fato posto a julgamento, além dos critérios próprios de cada um, a identidade pessoal de cada jurado, as experiências pessoais vividas que contribuirão para o julgamento final.

Por fim, analisou-se o poder presente em ambos os discursos passíveis de manipulação do julgamento e modificação de todo o resultado do processo. Os recursos linguísticos utilizados, desconsideram a técnica de um julgamento e recorrem a sentimentalismo, a dúvida sobre os próprios conceitos pré-formados pelos jurados, reforçando o quanto o poder do discurso como uma prática social pode interferir em uma decisão e modificar uma sociedade.

Referências

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 7 dez. 1940.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. **Código de Processo Penal**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 3 out. 1941.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, 2019.

MARREY, Adriano; FRANCO, Alberto Silva; STOCO, Rui. **Teoria e prática do Júri**. Revista dos Tribunais. 6. ed. São Paulo, 1997.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva; COSTA JÚNIOR, João Batista; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise Crítica do Discurso e mudança social. **Cadernos do CNLF**, v. 16, n. 3, 2012.

NASSIF, Aramis. **Júri: instrumento da soberania popular**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre as práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, 2004.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A teoria social do discurso e a interface com os textos publicitários. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v. 3, 2011.

STRECK, Lênio Luiz. **Tribunal do Juri: símbolos e rituais**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

O DISCURSO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA DOS JORNALISTAS

Margarete Ludwig
Antonio Escandiel de Souza

1 Introdução

As mudanças tecnológicas norteiam e impulsionam novas realidades. O modo como se usam as tecnologias demonstra o quanto elas influenciam a dinâmica social. Desde os primórdios da humanidade, a tecnologia é o impulso da evolução do homem, reestruturando continuamente todas as dimensões da existência humana: social, econômica e ambiental. Para Castells (1999) trata-se de uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação que começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado.

O ritmo de mudança no mundo passou a ser exponencial, pois aumenta a complexidade e a imprevisibilidade dos fenômenos sociais. A isso Castells (1999) denomina “sociedade em rede”, que tem como lastro revolucionário a apropriação da internet com seus usos e aspectos incorporados pelo sistema capitalista, que incentivou e facilitou o consumo, o individualismo e a competição desenfreada. Assim complementa Martino (2014, p.99), [...insegurança, fluxo, instabilidade são palavras-chave de uma sociedade em rede...]. Nesse contexto os usuários detêm poderes inovadores que vão desde a escolha do conteúdo ao protagonismo da produção.

A sociedade em rede também é analisada por Lévy (1999) sob o cognome de “cibercultura”, sendo, pois, novo espaço de interações propiciado pela realidade virtual, que tem como condicionante para o

seu funcionamento, em seu cerne, a troca de informações por meio das tecnologias digitais em rede. Assim se ampliaram de maneira bastante significativa as possibilidades de construção de conhecimento, por meio do aumento do acesso à informação.

A cibercultura em um contexto de convergência tecnológica: ensino e interatividade na velocidade do conhecimento, a percepção que se amplia com os sensores digitais, as realidades virtuais. Assim, segundo Santos (1999) os novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sociotécnicos de ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam o digital como suporte.

No atual cenário, o antigo quadro negro escrito a giz não é mais suficiente para atrair os jovens nativos digitais, que são multifacetados, que jogam, assistem seriados, trocam mensagens e produzem mensagens ao mesmo tempo. Estamos numa era de personalização do ensino, de proporcionar o estímulo à experimentação dos alunos e a combinação entre a sala de aula e o ambiente on-line. Dessa forma, o professor tem um papel importante na relação universidade, aluno e formação, no âmbito do ensino presencial, se posiciona como protagonista das adaptações e da condução a essa nova realidade.

Ao sermos mais específicos e considerarmos a formação no âmbito do Curso de Jornalismo de uma universidade comunitária localizada na Região Noroeste do Rio Grande do Sul, existem desafios peculiares que correspondem à área, uma vez que as mudanças de ordem tecnológica estão em primeiro momento, a impactar a produção e distribuição das informações, ou seja, um cenário de convergência midiática em constante mutação. Portanto, o docente precisa estar em constante qualificação para acompanhar os processos sociais e realizar a mediação adequada ao acadêmico, isto é, o professor precisa ter um discurso inovador, mas com a base tradicional dos processos norteadores da profissão que tem em sua essência o fazer social. Fairclough (2003) afirma que o discurso é uma prática social, sendo o modo de ação sobre o mundo e a sociedade, interconectado com outros elementos do mundo.

Tal fato nos possibilita compreender as necessidades de uma formação apta e inovadora para atender as demandas deste contexto atual. Diante de tantos desafios para formar profissionais

com uma visão ampla e moderna nos diversos eixos das habilidades e competências humanas este estudo parte da seguinte indagação: qual o discurso do docente universitário na formação acadêmica do jornalista contemporâneo, frente aos desafios da era digital?

Por vivenciarmos a era da tecnologia, sendo a inovação o conceito que norteia esse novo tempo em que as novas ferramentas proporcionaram a agilidade na distribuição dos conteúdos e a democratização das informações, percebemos que ocorrem uma série de transformações nos diversos segmentos da sociedade, que direcionam o modo de vida das pessoas, inclusive no consumo de notícias. O fazer jornalístico e por sua vez os jornalistas, estão diante de novos desafios em produzir informações de forma instantânea e também precisam ter habilidades e competências que possam reunir todos os formatos comunicacionais, sejam eles, em vídeo, texto, fotografia e ilustrações numa mesma produção.

2 Revisão de literatura

A dimensão pedagógica da docência que implica diretamente no ensino superior ainda é um desafio, pois em muitos cursos de graduação a função do professor está muito mais relacionada à preocupação com os aspectos técnicos da profissão do que com métodos e processos de aprendizagem que levam a construção do profissional daquela área. Isso porque, o médico, o advogado, enfim qualquer profissional bacharel pode se tornar um professor universitário sem uma qualificação em docência, bastando uma especialização relacionada com sua graduação. Assim:

Quando o profissional liberal exerce a docência na educação superior, geralmente se identifica em seus lugares de trabalho como um professor universitário, “indicando uma clara valorização social do título de professor”, mas o título de professor sozinho sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores primários e secundários (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 35).

Nesse mesmo contexto também se insere o Curso Jornalismo, porque os aspectos pedagógicos da profissão professor universitário, muitas vezes não são assumidos como especificidades intrínsecas

à profissão. A docência universitária exige muito mais do que isso, porque se vive um período em que se enfrentam rápidas transformações das sociedades, além de competitividade e luta pelo domínio do saber. Dessa forma, é preciso compreender o processo pedagógico e a função da universidade para formar cidadãos preparados a exercerem sua profissão num contexto dinâmico e inovador.

O docente do Curso de Jornalismo precisa revisitar e reconstruir seus métodos pedagógicos, adaptar seus conteúdos à realidade virtual, de forma rápida e com um fluxo contínuo de informações adequadas às necessidades do novo aluno multifacetado, que precisa consumi-las de forma instantânea. Então, é preciso trabalhar o velho de forma inovadora, para que se torne alvo de interesse da geração digital.

O aprender e o ensinar, portanto, são suas atividades unificadas pela relação que se estabelece entre o agente formador (professor) e o aprendiz (aluno), centrada em bases unidirecionais: interação e respeito. Isso significa que a sala de aula não pode apenas ser um espaço de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, ou seja, as relações estabelecidas por professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é o que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p. 59).

Nesse contexto, a internet representa uma ruptura no modelo pedagógico tradicional e exige também dos professores uma visão inovadora em relação ao ensino e aprendizagem. O principal fator de tal rompimento se deve ao acesso quase irrestrito às informações que a internet proporciona. Desta forma, a rede mundial de computadores é considerada pelos estudiosos da área como a revolução colaborativa. Trata-se de uma tecnologia da inteligência coletiva, por meio da qual sujeitos espalhados em todos os lugares conseguem colaborar na

aprendizagem comum. O conhecimento que antes ficava restrito aos livros e ao educador está disponível a todos que tenham acesso à rede e o mínimo de habilidade de manejá-la.

Nesse contexto, o professor de jornalismo tem a possibilidade de apresentar aos seus alunos acontecimentos instantâneos do cotidiano, conectados aos conteúdos programáticos, para propor a análise, a discussão e a construção de formatos adequados à produção jornalística para a era contemporânea, com base na função social que a carreira exige. O cenário também possibilita a contextualização com diferentes realidades e culturas, promovendo a interação dos envolvidos. Então, tem-se a possibilidade de promover o conhecimento ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, de forma instantânea, de acordo com o fluxo dos acontecimentos, quando o jornalista tem a prerrogativa de produzir sem olhar o tempo, pois os fatos não marcam hora para acontecer.

A realidade é resultado da “aliança entre comunicação, tecnologia e economia de mercado”, ou seja, a “tecnocultura”, ao mesmo tempo em que traduz a cultura contemporânea consumista e globalizada propõe mais abertura ao diálogo e a conscientização.

De acordo com Martino (2014) as mídias digitais se caracterizam pelo desaparecimento do suporte físico, e os dados são convertidos em sequências numéricas. “Essa característica permite o compartilhamento, armazenamento e conversão de dados”. (MARTINO, 2014, p.11). Neste sentido, temos a “Cibernética: controle do sistema é derivado o tempo todo da retroalimentação de informações” (MARTINO, 2014, p.22). A partir deste modelo o público passa a ter a possibilidade de interação mais efetiva.

Em linhas gerais o termo designa da reunião de relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores, isto é, no ciberespaço. Trata-se de um fluxo contínuo de ideias, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por um computador – ou algum dispositivo semelhante- a outros computadores. (MARTINO, 2014, p. 27).

O ciberespaço tem potencial inovador e abrangente quando dá poder a cada cidadão de construir e distribuir a sua própria comunicação.

“Uma das características do ciberespaço é a sua arquitetura aberta, isto é, a capacidade de crescer indefinidamente. É fluido, em constante movimento – dados são acrescentados e desaparecem, conexões são criadas e desfeitas num fluxo constante” (MARTINO, 2014, p. 29)

O vínculo entre diversas competências, ideias e conhecimentos, articulado a uma interação virtual entre indivíduos no ciberespaço, é chamado por Piery Lévy “inteligência coletiva que caracteriza-se de saída, pela diversidade qualitativa de seus componentes e pela expansão continua por conta da articulação e troca constantes que transformam e adaptam a novos contextos” (MARTINO, 2014, p.29). Esse ambiente possibilita novas formas de interações, num sistema de troca constante, alimentado de forma instantânea.

Neste contexto infinito de informações e interações é possível desenvolver novas formas de se comunicar, linguagem, fluxo e papéis proporcionando a convergência cultural acontece na interação entre indivíduos, que ao compartilharem mensagens, ideias, valores e mensagens, acrescentam as suas próprias contribuição a isso, transformando-os e lançando-os de volta nas redes. (MARTINO, 2014, p. 34).

Os participantes têm a possibilidade de se organizarem de acordo com seu perfil e suas afinidades, e criarem as suas redes, denominadas as redes sociais. “Uma rede é um conjunto de pontos, os nós, interconectados. Ou seja, elementos que se comunicam entre si- e, por conta disso, toda rede é uma estrutura complexa de comunicação, no qual os vários nos interagem em múltiplas ligações”. (MARTINO, 2014, p.100). As relações humanas se organizam em rede de acordo com suas afinidades, em que as ferramentas possibilitam um determinado grau de interação.

Para Castells (2007), o surgimento desse novo sistema eletrônico-digital abre um novo leque de possibilidades de interação e uma necessidade de se repensar os modelos comunicacionais. Segundo ele, na pós-modernidade, a revolução da informação difundiu-se pelas formas culturais mais significativas da sociedade, apresentando uma nova forma de desenvolvimento social, moldada pela reestruturação do modo capitalista de produção, pelas transformações do último século e pela organização em rede.

Em tempos de redes digitais, e tomando como base os estudos em cibercultura (LEMOS, 2004), abre-se espaço para falar de um sujeito ativo, um público participativo que possui maior poder de escolha, de consumo e maior possibilidade de interferir nos processos midiáticos, a partir das conversações realizadas nas redes digitais. Para Santaella (2002, p. 45), na cibercultura “[...] quaisquer meios de comunicações ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio”. A cultura da internet reflete também o modo de vida no sistema analógico, ou seja, na vida real, em que acabamos por converter as nossas vivências para exposição no ambiente digital.

A proposta de uma comunicação instantânea, inovadora e participativa requer um novo pensar em relação ao fazer jornalístico como premissa a participação popular, e que de fato se mostra como um grande desafio num ambiente permeado de riscos e oportunidades. Os processos já não impõem hierarquias, como por exemplo, jornalistas e amadores na mesma perspectiva de produção e também os desafios impostos pela produção instantânea, visto que dificulta a apuração dos fatos. Neste novo contexto, os jornalistas precisam ser preparados adequadamente nas academias para corresponder as exigências da sociedade contemporânea.

2.1 O discurso docente como prática social no jornalismo: a contribuição da análise crítica do discurso

Ao vivenciar um cenário de constantes mutações, os docentes enfrentam novos desafios oriundos das emergências sociais de cada tempo. Nesse sentido, o discurso docente é fundamental para direcionar a formação dos discentes ao condicionar a contemplação de todos os pilares da educação no que tange às questões humanas do pensar e agir, como um agente social de transformação no âmbito jornalístico, diante dos dilemas da sociedade contemporânea.

Neste sentido a Análise Crítica do Discurso, de acordo com WODAK (2003) propõe-se a estudar a linguagem como prática social. O contexto passa ser um fator fundamental e influenciador no

resultado das análises. As análises dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem. A partir deste entendimento, a linguagem passa a ser um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

A partir da década de setenta, desenvolveu-se uma forma de análise do discurso e do texto que identifica o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). Porém é preciso registrar que na década anterior, alguns movimentos consolidavam estudos sobre a importância das mudanças sociais como perspectiva de análise de discurso. Destes estudos surgiram duas vertentes, um deles articulado na Grã-Bretanha, um grupo de linguísticas desenvolveu uma “linguística crítica”, ao articular as teorias e os métodos de análises textual da “linguística sistêmica”, de Halliday, com as teorias sobre ideologias. Por outro lado, na França, Pêcheux e Jean Dubois desenvolveram uma abordagem da análise do discurso que ficou conhecida como Análise do Discurso Francesa (ADF).

Conforme Fairclough (2001), o discurso é visto como uma forma de agir socialmente, ou seja, pode ser entendido como um mecanismo em que as pessoas interagem umas com as outras no mundo social ou como “modos de representar aspectos do mundo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). Desta forma, temos discursos diferentes influenciados pelas ideologias, crenças, valores e o contexto social do indivíduo. “Os discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou quadro institucional em que são gerados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Neste sentido, contextualizamos essa ação condicionante em relação ao nosso objeto de estudo, o Curso de Jornalismo de uma universidade comunitária localizada na RS, centrado no corpus de análise da relação aluno e professor em que se estabelece uma hierarquia entre os papéis para ordenar o bom andamento das rotinas produtivas das disciplinas. Porém, num passado não tão distante teríamos de um lado os professores com a proposta de ensinar, e do outro, os alunos com o propósito de aprender. No contexto atual é possível perceber uma sinergia muito mais colaborativa entre alunos e professores, com

discursos diferentes, mas mais próximos no sentido de compartilhar conhecimentos.

Assim complementa Mastella (2015), que um gênero discursivo é constituído por duas dimensões: o discurso e o texto. O discurso expressa valores e ideias, podendo ser investido de ideologias e refletir hegemonias. Enquanto o texto é a realização linguística onde se materializa o discurso. Desta forma, podemos entender que o discurso se concretiza através da linguagem, composta em sua tessitura de signos e significados, mecanismo que possibilita a interação social como meio de ação e representação de mundo, mas também como manifestação de poder e ideologia. É importante ressaltar que o discurso de um professor universitário obedece aos regimentos hierárquicos e deve estar alinhado com as Diretrizes Curriculares do Curso disponibilizadas pelo Ministério de Educação, assim como em relação à universidade e sua inserção social, coordenação do Curso e demais colegas professores.

Portanto, é difícil estabelecer uma linha divisória entre discurso e linguagem, pois as duas instâncias comunicacionais estão necessariamente relacionadas sendo um a garantia de existência do outro. “Existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, havendo, portanto, uma relação entre prática social e estrutura social, em que a segunda é tanto uma condição para a primeira quanto um efeito dela” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64).

Segundo Bakhtin (2002), a linguagem é muito mais do que as palavras que pronunciamos ou escutamos, pois, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2002, p. 95), sendo determinado o seu significado pelo contexto que está inserida.

Ao relacionar os conceitos de Bakhtin (2002) à prática docente, o professor se utiliza de diversas linguagens, com a colaboração das novas tecnologias para transmitir o conteúdo das suas aulas e estabelecer uma boa comunicação com seus alunos. Nesta perspectiva, percebemos que se tornou uma necessidade a ilustração dos conteúdos de acordo com as diferentes linguagens oferecidas pelas novas tecnologias como, por exemplo, através das imagens de vídeo ou fotográficas, ou que possibilitam um maior grau de interação e

indução ao consumo desses materiais, que dê certo aspecto tem uma representação discursiva mais atraente. Neste sentido, as inúmeras linguagens utilizadas pelos docentes em suas diferentes metodologias e disciplinas remontam a composição do seu discurso, ou seja, da sua maneira de representar os conteúdos, e tem como amparo os principais teóricos da área para compor a argumentação dos seus discursos, em que obedecem a organização hierárquicas pelas qual estão submetidos.

Para Fairclough (2001) as práticas sociais articulam os discursos. Para ele, primeiramente, o discurso é um dos momentos/elementos da vida social. Este é o sentido amplo do conceito de discurso, que indica a semiose humana, ou a linguagem em seu sentido amplo.

Por práticas queremos dizer modos habituais, ligados a tempos e espaços específicos, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir juntos no mundo. Práticas são constituídas em toda a vida social – nos domínios especializados da economia e da política, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida do dia a dia (FAIRCLOUGH; CHOULIARAKI, 1999, p. 21).

Portanto, os discursos são o reflexo de cada tempo e espaço. Isso também pode ser observado no discurso da prática docente do ensino superior, que precisa estar atenta a esse contexto, a fim de adequar suas manifestações nesta ordem para estar alinhado com as necessidades sociais emergentes.

O discurso pode ser entendido como a base da estrutura social, pois ele não apenas representa suas convenções. “O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64). Portanto, o discurso contribui à formação de opinião, e de certa forma, é importante mecanismo de manipulação, pois quanto mais fragilizados os conhecimentos do público, mais manipulável ele se apresenta perante aos dominantes. Neste aspecto, o discurso docente se posiciona como um referencial perante aos discentes em relação ao conhecimento tanto teórico quanto prático sobre o jornalismo.

O discurso também atribui significado aos objetos, às situações e às relações que fizemos durante as nossas manifestações. Segundo

Fairclough (1992), o discurso tem alcance em toda a sociedade devido à sua inserção em todas as práticas e eventos sociais dos quais os indivíduos participam. Assim podemos compreender que a sala de aula é um desses eventos sociais, sendo uma pequena representação de mundo da estrutura social abordada. Nela os alunos apresentam, se relacionam e se engajam com práticas sociais, negociam significados e constroem um mundo, ou seja, o seu mundo de acordo com a sua bagagem de vida, “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104). Porém, ao mesmo tempo, são construídos e moldados pelos discursos que permeiam esse ambiente, sendo o discurso do docente, pelo peso hierárquico mais elevado, na maioria das vezes, o de maior influência na formação da opinião dos discentes, que passam a compreender cada um ao seu modo, e em seguida a reproduzir novos discursos. Esse poder de persuasão do discurso docente pode ser entendido de certo modo, porque ele representa a autoridade da técnica e tem um status de referencial no contexto da formação acadêmica.

Assim o discurso docente é agente norteador, portanto a responsabilidade desses indivíduos na reprodução de práticas sociais adequados às urgências e emergências contemporâneas, que estão além dos conteúdos didáticos, mas para a formação do profissional, indivíduo social que deve usar seu conhecimento a contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária, a ponto de romper as cegueiras sociais criadas pela redoma capitalista.

Como define Fairclough (2001, p. 93) “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente contida em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.” Nesse sentido, o discurso docente, quando se trata do jornalismo, trabalha de forma transversal as questões éticas e morais, as questões técnicas e de formação geral para capacitar os futuros jornalistas desde a percepção à apuração da pauta.

Em detrimento desses fatores, é necessário um alinhamento do discurso do corpo docente em relação ao mercado e visão

institucional sobre a formação no ensino superior, pois, “diferentes discursos constituem práticas sociais de formas diversas, posicionando os indivíduos de maneiras diferentes como sujeitos sociais” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 3-4). A diversidade de visão enriquece o discurso e também a formação social à medida que não vem em sentido contrário as Diretrizes Curriculares, ao Código de Ética do Jornalista e os pilares da educação entendidos como às questões norteadoras da formação.

Porém, mesma que haja um alinhamento do discurso docente, o significado é heterogêneo “O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos, e algumas vezes contraditórios [...], de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações” (FAIRCLOUGH, 2001, p.103). Desta forma atribuindo diversas formas de ver o mundo, e reconstruindo a realidade conforme a sua bagagem cultural e emocional de cada receptor. Assim complementa Bakhtin (2002, p. 123):

[...] qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta [...]. Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

A construção dos discursos envolve alguns fatores que influenciam na ênfase e na persuasão mental conforme a ordem de sua construção, que de certa forma correspondem à faceta linguístico-discursiva das práticas sociais, estendendo a concepção do momento de prática, constituída a partir da articulação interna entre os gêneros, discursos e estilos. “Então, ordens de discurso podem ser vistas como a organização e o controle social das variantes linguísticas” (FAIRCLOUGH, 2003, p.24). A ordem do discurso é uma estratégia e está organizada para estimular certas reações no receptor tanto de satisfação como de repúdio a determinada mensagem.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente o moldam e o restringem em suas próprias normas e convenções, como também em relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O

discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Quando o docente quer dar ênfase para determinadas questões que considera elementar na formação, ele pode utilizar estratégias discursivas, em relação à ordem das informações no sentido de exaltar determinadas questões que considera fundamental na formação jornalística. Nesse contexto, estão os jogos de relações, Fairclough (2003) explica que os gêneros, os discursos e os estilos figuram como meios de agir, representar e ser, discursiva e socialmente.

Nesse sentido, quanto maior a relação de poder, maior as possibilidades de persuasão e de dominação. Apesar dos sujeitos estarem posicionados ideologicamente, eles são capazes de agir de forma a criar suas próprias conexões entre as diversas práticas ideológicas, mas que estão sempre sendo moldados e remodelados conforme o ambiente que estão inseridos, modificando seus posicionamentos e sua maneira de ser social. “(...) As práticas discursivas são investidas de um caráter ideológico até onde elas incorporam significados que contribuem para sustentar ou reestruturar relações de poder. Relações de poder podem ser afetadas por práticas discursivas de qualquer natureza” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 91). A prática discursiva é um mecanismo que, “contribui para a produção, reprodução e a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 87). Através da organização e da articulação dos discursos é possível descentralizar o poder e dar voz às classes sociais menos favorecidas. Sendo assim, na sala de aula, o professor na atualidade deve oportunizar aos seus alunos a autonomia em relação ao sendo crítico, ao conhecimento e conseqüentemente seus discentes terão mais capacidade de conquistar o espaço social nesse contexto.

Desta forma, o docente do ensino superior inserido no Curso de Jornalismo, precisa estar preparado às novas exigências sociais da atualidade para reproduzir um discurso pertinente e adequado à essa realidade. Assim como orienta Fairclough (1996) para a tecnologização do discurso, que ganha novas formas de configuração, proliferação e persuasão através da comunicação em rede.

Na atualidade, com todos os mecanismos de comunicação,

conforme Fairclough (2001), o cidadão tem um poder emancipatório, pois quando se tem informação há maior probabilidade de ter autonomia, em distinguir o certo do errado e de buscar a visão crítica dos discursos e sua construção permeada de significados para melhor orientar seus alunos. Enquanto instrumento de prática social, os discursos podem ser considerados uma composição que reproduz atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semioses, isso é como define Fairclough (2003, p. 3) “aspectos do mundo físico, do mundo mental e aspectos do mundo social”. Nesta perspectiva, na subseção a seguir, vamos discutir o conceito de Análise Crítica do Discurso.

3 Procedimentos metodológicos

A formação profissional no ensino superior enfrenta expressivos desafios na atualidade, considerada a “Era da Informação” por Castells (1999), principalmente, quando se trata do jornalismo, que está diante de re(afirmações) sobre o seu papel diante da sociedade em que de certo modo, precisa gerenciar diversos e novos processos, sendo o público um colaborador ativo da produção e também produtor de conteúdos informativos.

Neste sentido, pesquisa científica, de acordo com Laville e Dionne (1999, p.11), significa “[...] perceber um problema teórica ou prática a ser resolvido, formular uma hipótese, testá-la e tirar conclusões”. Diante do exposto, propomos um estudo intitulado como: o discurso da prática docente na formação universitária contemporânea em jornalismo: um estudo na perspectiva da análise crítica do discurso, mediante a problemática norteadora: qual o papel do docente universitário na formação acadêmica do jornalista contemporâneo, frente aos desafios da era digital?

A abordagem qualitativa da pesquisa é adequada, pois o estudo está inserido no âmbito das ciências sociais, no qual pretendemos estudar uma prática social de um grupo de docentes no ambiente de formação profissional, na contemporaneidade. Minayo (1996) define a pesquisa qualitativa:

O método qualitativo se aplica ao mundo da história, das relações,

das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos, e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 1996, p. 57).

Em relação à natureza, a pesquisa pode ser classificada como aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos práticos, dirigidos à solução de problemas específicos como é proposto nesse estudo. Assim, com os resultados desse estudo científico temos a pretensão de aplicar tais sugestões para qualificar as ações da prática docente no ensino superior, de acordo com a realidade social da atualidade.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois pretende proporcionar maior aproximação com o problema, de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. De acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória possui procedimentos em comum como: levantamento bibliográfico.

4 Resultados e discussões

O jornalismo passou por diversas transformações ao longo da história, provocadas pelo surgimento das mais variadas tecnologias e pelas próprias mudanças da sociedade na qual está inserido, desde a prensa de Guttemberg até a chegada dos computadores, da internet e das redes sociais nas redações. Desta forma, acompanha-se a transformação do fazer jornalismo que torna necessária uma nova concepção técnica, econômica e cultural. Para tanto, é necessária a atualização no modo de conceber a formação do jornalismo.

O padrão de jornalismo tradicional norteado pelos veículos de comunicação em que um comunicava para todos, no qual a imprensa detinha o poder de selecionar os temas a serem divulgados, já não existe mais. Hoje, com os poderes conferidos pela *web*, todos se comunicam com todos, e o usuário com acesso à internet pode escrever, publicar, opinar e discutir sobre qualquer assunto. Estamos na era em que todos são produtores e consumidores ao mesmo tempo.

De fato, todas as etapas do processo jornalístico se modificaram com a chegada da internet. Machado (2003) salienta que desde a

elaboração da pauta até a publicação das matérias, o computador conectado à internet se tornou presente nas rotinas produtivas das redações. Então, hoje existe a necessidade da formação do jornalista com perfil multimídia, ou seja, o profissional adaptado e com conhecimentos para executar tarefas tanto nas mídias tradicionais quanto nas eletrônicas. Como aponta Marcondes Filho (2002, p. 35:

Todo o ambiente redacional se transforma. Os terminais de vídeo substituem as máquinas de escrever, a gráfica separe-se fisicamente da redação, a diagramação deixa de ser manual para ser eletrônica, o texto passa a ser virtual: uma imagem na tela que é ao mesmo tempo distribuída, mexida e adaptada, segundo a dinâmica da própria página.

Dessa forma, a informatização alterou não só a maneira de se fazer jornalismo, mas também a gama de informações a serem veiculadas, nas mais diversas mídias. Assim, complementa Marcondes Filho (2002, p. 33):

Por um lado, assiste-se ao acelerado desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, por outro como corolário desse processo, o conceito de comunicação invade com furor extraordinário todos os domínios da vida social, da economia aos esportes, da biologia celular à astrofísica. O primeiro processo é técnico, relativo ao hardware, o segundo é a sua tradução no campo do conhecimento e da cultura. São conteúdos – de dois tipos – promovidos por esta revolução.

A formação pretendida nas novas diretrizes tem como eixo a interdisciplinaridade, integração teoria prática, interação com fontes profissionais e públicas do jornalismo desde o início do curso, com vistas a lidar com problemas reais. Essa metodologia pode facilitar o estudante a identificar o interesse público diante do gigante e confuso fluxo de informações na atualidade, potencializado pelas novas tecnologias centralizadas na internet.

É neste sentido que a formação do profissional do jornalismo de internet no século XXI requer transformações na forma de preparar os futuros profissionais. Essa preparação deve considerar elementos tais como: a objetividade, o dinamismo, a agilidade, principalmente, a busca por conhecimentos específicos que surgem diariamente sobre as diversas ferramentas disponíveis na rede. Quando se trabalha a questão

da internet e das mídias digitais também é necessário observar questões de cunho estrutural, como: sinal, memória e tráfego de informações. Além de mudar os mecanismos também há outra linguagem específica da rede.

Há, então, as mídias digitais que são consideradas os serviços que têm como objetivo a produção e o compartilhamento de conteúdo, aliadas às redes sociais (no ambiente *online*) que nesse contexto de conectividade podem ser consideradas uma categoria das mídias, focadas em manter ou criar relacionamentos com base em assuntos em comum. A mídia digital democratiza o espaço da *web* em todas as suas possibilidades, transformando o público que antes apenas recebia conteúdo, em publicadores e produtores dos mais variados conteúdos de acordo com sua vontade e intenção e sem a presença reguladora de quem quer que seja. Com isso, a interação social, típica das redes sociais, se torna elemento fundamental para o compartilhamento de conteúdo de relevância para determinados grupos.

A prática do jornalismo digital faz com que a formação ocorra com visão integrada das técnicas, compondo assim o profissional multimídia, capaz de utilizar imagens de vídeo na edição em linha do jornal ou de transmitir mensagens escritas através da sua emissora de rádio, ou seja, a junção de textos, hipertextos, áudios, imagens estáticas e em movimento, infográficos, animações e inúmeras possibilidades de participar da construção das coberturas noticiosas. A única especialidade possível no jornalismo do futuro será a de saber trabalhar em todos os meios com todos os meios.

De acordo com Lima Junior (2004), a internet facilitou muito o trabalho dos jornalistas de buscar mais informações, porém, existem as questões da impressão de dados, credibilidade das fontes e a enorme quantidade de informações que mesmo não solicitadas aparecem na tela do computador quando é realizada uma pesquisa em mecanismo de busca. A ampliação da oferta de informações pode desfocar o jornalista, confundir e até mesmo direcionar para o fracasso da sua pauta. Assim se faz necessário ter na formação desses profissionais a preocupação em desenvolver o olhar crítico sobre os processos e ferramentas que envolvem o fazer jornalístico.

Fica cada vez mais evidente que o papel do jornalista digital,

num contexto em que todos, além de consumidores, também são produtores de informação, ultrapassa a divulgação da notícia, a internet é um mecanismo para reprodução de novos discursos que precisam estar adequadas a cada plataforma.

Cabe a ele confirmar o que foi publicado na internet a fim de legitimar ou não a informação tendo em vista os riscos que o ambiente oferece, devido a falta de controle da procedência das informações conforme orienta Kovach e Rosenstiel (2003). Além de ter uma boa formação cultural, um bom texto, domínio excelente do português escrito e o domínio de outra língua, especialmente o inglês. Para trabalhar na internet, ele precisa ousar e tentar novas formas de comunicar, conhecer as especificidades do meio, entender e aprender a usar as ferramentas para ter a eficácia na formação de opinião e cumprir a sua função social. Perante essa realidade, é possível perceber a necessidade de trabalhar com a ferramenta internet na formação dos jornalistas, não somente como instrumento pedagógico, também como uma plataforma de comunicação que reproduz o conteúdo jornalístico. Esse novo contexto profissional requer novas práticas docentes que dialoguem com o contexto social, que contemplem as questões da formação técnica, intelectual e também humana.

4 Considerações finais

O discurso docente parte do pensar a educação na contemporaneidade, em que é preciso levar em consideração a mudança crucial na rotina produtiva dos indivíduos, resultado da alteração dos paradigmas de acumulação do capital, além das inovações da tecnologia. “A Internet é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação.” (CASTELLS, 2003, p. 287). Assim, as informações em rede afetam a forma de transmissão do conhecimento acadêmico, sobretudo do analógico-digital. Isso implica numa revisão das práticas pedagógicas tradicionais na busca de novos discursos sociais com marcas textuais que dialoguem com transformações ocorridas nas ciências, no sentido de privilegiar as noções sobre os acontecimentos, singularidade,

interpretação, apontam para a fluidez e para o lado provisório e cambiante das estruturas.

Ao entender e reconhecer que a educação é a base de todo o processo de construção e desenvolvimento do ser humano quando se busca a formação contínua do indivíduo, nos diversos sentidos, o discurso docente assume um papel de protagonista no processo formativo e social, tendo em vista que esses alunos serão atores sociais que representam a profissão do jornalista. Nessa perspectiva, “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa; contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92). O jornalismo é uma profissão que trabalha com essa prerrogativa constantemente, na essência do seu fazer, ao selecionar, decupar, apurar e construir narrativas com enquadramentos diferentes. A formação será a base para essas concepções que podem influenciar na forma como o profissional reconstrói o mundo.

Também o estudo reforça que o conhecimento precisa ser atualizado e renovado constantemente, inclusive e principalmente quando se trata da formação do jornalista, o agente que trabalha com base na realidade social. O mercado profissional do jornalismo exige a aplicação do conhecimento nos formatos necessários de forma dinâmica, com agilidade, quantidade e qualidade.

Para que o docente possa desempenhar as suas práticas discursivas com ênfase também é necessário a contribuição do contexto, ou seja, a universidade que precisa estar apta às exigências dos novos tempos e os cursos de graduação, a uma formação voltada para a construção do conhecimento efetivo, que possa dar autonomia ao aluno a criar, inovar, reinventar, enfim ser uma agente de transformação social.

Através da análise bibliográfica foi possível entender as funções do docente de jornalismo na atualidade e perceber que assume uma representação cada vez mais desafiadora diante do novo contexto, das novas realidades e necessidades dos seres humanos. O professor universitário vem confirmar o seu papel de educador, orientador e condutor no processo de ensino e aprendizagem que tem o propósito de levar o seu aluno ao conhecimento para a atuação profissional.

Além das atribuições tradicionais, o papel do professor, perante esta nova realidade é orientar e mediar a pesquisa acadêmica na rede, como uma espécie de filtro do conteúdo a ser consumido que possam agregar conhecimentos as suas disciplinas, assim como facilitar as formas de utilização das ferramentas e dos mecanismos disponíveis na plataforma, codificar e reaproveitar as informações e proporcionar a construção de conhecimento aplicável na área do jornalismo.

Desta forma, o docente de jornalismo reafirma a grandeza da sua profissão e ampliação das suas funções, pois na atualidade, ele precisa saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar os saberes e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos. O cumprimento deste papel se configura em um grande obstáculo para o professor do ensino superior, pois, não existem e provavelmente não existirão, ferramentas ou práticas que garantam a eficácia do aprendizado de um aluno, sendo essa uma questão peculiar de cada indivíduo.

Além do domínio de uma série de saberes, o professor universitário contemporâneo, atua como docente na chamada era do conhecimento, na qual a informação surge em grande volume e alta a velocidade, o que aumenta as exigências em relação a este professor sobre o domínio das tecnologias da informação presentes de forma especial na vida dos jovens estudantes. Aumentam suas obrigações e responsabilidades, na mesma medida em que surgem novas formas de comunicação com o mundo exterior.

O sucesso das propostas do professor pode estar centrado nas estratégias discursivas adotadas nas relações e nas práticas pedagógicas, que podem de certa forma, encantar e motivar os seus alunos, dependendo dos signos utilizados na linguagem e o desencadeamento da tríade texto, práticas discursivas e sociais no processo emissor e receptor, conforme orienta Fairclough (2008). O teor destas mensagens também pode desencadear um afastamento entre aluno e professor. Portanto, o discurso é um mecanismo estratégico e fundamental para obter bons resultados entre os atores sociais envolvidos.

A profissão de jornalista contemporâneo e digital requer muito mais do que a prática da técnica. O jornalista precisa ter a capacidade de apuração e verificação dos fatos, argumentação, boa retórica e senso

crítico, trabalhar na perspectiva da agilidade, quantidade e qualidade, pois o consumidor também possui a prerrogativa de produzir e distribuir informações.

O fazer jornalismo de qualidade em relação ao novo espaço virtual, faz com que os professores desse curso sejam os principais motivadores e incentivadores de seus alunos como forma de guiar a descoberta desse novo espaço e incentivar a construção de novos saberes. Conforme Sodré (2002), o bom professor está mais avançado que seus alunos somente naquilo que tem mais a aprender do que eles, ou seja, no fazer aprender.

Referências

ALCÂNTARA, P.; BEHENS, M. Metodologia de projetos em aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas. **Teoria e Prática da Educação**, 6 (14): 469-481, 2003.

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: FELDMAN D.; ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. In: **O poder da identidade**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. communication, power and counter-power in the network society. **International Journal of Communication**. v. 1, 2007, p. 238-266.

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

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Ed. Pz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis crítico del discurso. In: VAN DIJK, T. A. (compilador). **El discurso como interacción social. Estudios del discurso**: Introducción Multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000.

KOVACH, B e ROSENSTIEL, T. **Os elementos do jornalismo**. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEMOS, A. **Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Sulina, Porto Alegre, 2004.

LEMOS, A. Cibercultura, cultura e identidade: em direção a uma “Cultura Copyleft”? **Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 2, n. 2, p.9-22, dez. 2004. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/%0BviewFile/3416/2486>. Acesso em: 25 out. 2018.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA JUNIOR, W.T. **Jornalismo inteligente (JI) Na era do Data Mining**.

MARTINO, L. **Teorias das Mídias Digitais**. Linguagens, ambientes e redes. Petrópolis, Vozes: 2014.

MASTELLA, V. **De anônimos a heróis: discursos sobre o câncer de 1973 à 2013 no gênero reportagem de popularização da ciência na revista Veja**. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015.

PALACIOS, M. Ruptura, Continuidade e Potencialização no Jornalismo Online: o lugar da memória. In: MACHADO, Elias & PALACIOS, Marcos (Orgs). **Modelos do Jornalismo Digital**. Salvador: Calandra, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTAELLA, L. **A percepção**. São Paulo: Experimento, 1998.

A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA LINGUAGEM JURÍDICA ACESSÍVEL À SOCIEDADE LEIGA

Laura Zimmermann de Souza¹
Pedro Oscar Puhl da Silva²

1 Introdução

A linguagem atua como o primordial mecanismo de comunicação, possuindo um estrito liame com a interpretação humana e com os vínculos sociais. Desta maneira, imperioso o dever de empregar uma linguagem objetiva e clara, a fim de sedimentar o processo de comunicação entre os membros da sociedade. Porém, o campo jurídico, diversas vezes, apoia demasiadas formalidades linguísticas, originando um obstáculo de difícil vencimento entre pessoas comuns e o contexto do Direito.

Com a finalidade de impulsionar uma reflexão sobre a importância da simplificação da linguagem jurídica como forma de colaborar na efetivação dos Direitos Humanos, posto que no Brasil criou-se uma nebulosa imagem sobre o real sentido da atuação desses direitos, o presente texto oferta uma abordagem de cunho bibliográfico acerca da temática, a partir de apontamentos de autores como Cappelletti (1988), Mazzuoli (2019), Sabbag (2016), entre outros.

A literatura jurídica tem se destacado na comunicação verbal

1 Acadêmica do curso de Direito pela Universidade de Cruz Alta/RS - Unicruz. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cidadania, Democracia e Direitos Humanos – GPJur. E-mail: laura.zimmermann2@gmail.com.

2 Pós-Graduado em Direito Penal pela Fundação Escola Superior do Ministério Público – FMP. Graduado em Direito pela Universidade de Cruz Alta/RS – Unicruz. E-mail: pedropuhl@hotmail.com

desde suas raízes históricas, objetivando nortear a atuação do Estado e o comportamento social, normatizando-se, para tanto, as leis. O discurso originado pelo Direito, com um dialeto saturado de jargões, termos técnicos e expressões em latim é sinalado pelo formalismo massivo, estritamente conectado ao arcaísmo, ficando conhecido como “juridiquês”.

Conforme preceitua a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), deve se buscar “o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva”. Todavia, entende-se que o vocabulário forense cria empecilhos no que tange a exata compreensão e aplicabilidade desses direitos. Nesse aspecto, mostra-se essencial a simplificação da linguagem jurídica como meio de garantir que tais objetivos sejam alcançados e, conseqüentemente, proporcionar uma proteção eficaz na dignidade da pessoa humana.

2 Sobre os Direitos Humanos

Conceituam-se os Direitos Humanos como uma reunião de direitos que são tratados como imprescindíveis para que o ser humano tenha uma vida alicerçada pela liberdade, igualdade e dignidade. Tratam-se de garantias alcançadas ao longo da história, posto que surgem conforme a evolução da sociedade, adaptando-se às necessidades intrínsecas de cada momento, cujo objetivo é asseverar a aplicação e a proteção dos direitos fundamentais, independente da forma de Estado, sistema de governo ou forma de governo que o indivíduo se encontre. Conforme preceitua Vecchia *et. al.* (2017, p. 68), os direitos humanos devem ser “compreendidos como o conjunto de direitos civis, políticos, sociais e econômicos construídos por diferentes atores sociais, a partir de intensas lutas e reivindicações por patamares democráticos e de cidadania no âmbito de nossa civilização”.

Além disso, consolida-se o entendimento de que os direitos humanos são pertencentes a toda e qualquer pessoa, independente dos fatores presentes. Aliás, essa é a orientação estabelecida pela própria Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo II. Vejamos:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Já na percepção de Nucci (2016, p. 19):

Os direitos humanos, hoje ligados estreitamente ao princípio da dignidade da pessoa humana, são os essenciais a conferir ao ser humano a sua máxima individualidade dentre todas as criaturas existentes no planeta, mas também lhe assegurando, perante qualquer comunidade, tribo, reino ou cidade, condições mínimas de respeito à sua integridade físico-moral e de sobrevivência satisfatória.

Nessa esteira, inclusive, acentua-se que “os direitos humanos têm em comum quatro ideias-chaves ou marcas distintivas: universalidade, essencialidade, superioridade normativa (preferenciabilidade) e reciprocidade” (RAMOS, 2019, p. 36). Destarte, quanto ao sentido destas características, tem-se que a *universalidade* significa que os direitos humanos são direitos de todos; a *essencialidade* imputa que esses direitos são valores indispensáveis e que todos devem buscar protegê-los; a *superioridade* se dá pelo fato dos direitos humanos prevalecerem quando conflitantes com outras normas; por fim, mas não menos importante, a *reciprocidade* advém da ideia de que os direitos humanos se unem a toda comunidade humana, ou seja, toda coletividade, sem exceções.

Outrossim, quando se dialoga sobre direitos humanos, tecnicamente está se falando de direitos garantidos por normas internacionais, isto é, declarações celebradas entre Estados com o primordial objetivo de proteger os direitos das pessoas sujeitas à sua jurisdição. Nesse sentido, apresenta Mazzuoli (2019, p. 26):

Os direitos humanos são, portanto, direitos protegidos pela ordem internacional (especialmente por meio de tratados multilaterais, globais ou regionais) contra as violações e arbitrariedades que um Estado possa cometer às pessoas sujeitas à sua jurisdição. São direitos indispensáveis a uma vida digna e que, por isso, estabelecem um nível protetivo (standard) mínimo que todos os Estados devem respeitar, sob pena de responsabilidade

internacional.

Por sua vez, quando se conduz os direitos humanos para a ordem interna de um país, para que nele possam gerar efeitos, esses direitos transformam-se nos denominados direitos fundamentais, os quais “desempenham funções múltiplas na sociedade e na ordem jurídica” (MENDES, 2018, p. 230). Ademais, trazendo o caso para o ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988, nos termos do seu artigo 5º, § 3º - introduzido pela EC n. 45/2004 - preceitua que “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”. Desta maneira, elucida Castilho (2018, p. 111) que “pela norma ali inscrita, caso os tratados de direitos humanos se sujeitem ao processo legislativo das emendas constitucionais, serão a elas equivalentes”, ou seja, significa que após esse processo de incorporação, as normas internacionais sobre direitos humanos passam a deter “a mesma hierarquia das normas constitucionais” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 254).

Assim, pelo exposto, cristalina a enorme importância emanada pelos direitos humanos, visto que seu poder de aplicabilidade e proteção navega na mais ampla órbita social, abrangendo qualquer ser humano que se encontre em um cenário temerário à sua vida digna, principalmente quando esses direitos são aceitos e positivados no âmbito constitucional de um Estado.

3 Sobre a linguagem jurídica

A língua Portuguesa é abundante em recursos, tendo capacidade para se emoldar e adaptar ao mais diversos contextos trazidos no cotidiano. Não deve ser ela observada apenas sobre um único ângulo, posto que conduz variadas especificidades na sua execução. No entendimento de Chauí (2010, p. 166):

A linguagem exprime pensamentos, sentimentos e valores, isto é, possui uma função de conhecimento e de expressão, sendo neste caso conotativa, ou seja, uma mesma palavra pode exprimir sentidos ou significados diferentes, dependendo do sujeito

que a emprega, do sujeito que a ouve e lê, das condições ou circunstâncias em que foi empregada ou do contexto em que é usada.

Desse modo, a linguagem pode ser encarada como fruto do grupo social que o indivíduo está situado, procedendo ela conforme a evolução pessoal, no caso, a aptidão humana de pensar e aprender. Percebe-se, portanto, que a linguagem é uma forma de cognição, sofrendo adaptações com o intento de comunicabilidade e atuando como autêntico instrumento mediador das relações sociais. Melhor dizendo, a linguagem é o modo pelo qual o ser humano interage, de maneira comunicativa, com os demais, tornando-se uma ferramenta eficaz para que qualquer um possa se relacionar e viver em comunidade; e é também o modo pelo qual ele articula o que pensa, manifesta os sentidos construídos (VILLAS-BÔAS, 2020).

Passando para o cenário ocupacional, destaca-se que toda atividade laborativa possui sua linguagem própria, com singularidades e características, sendo que em algum momento, espontaneamente ou não, os profissionais acolherão sua aplicação. A linguagem no campo jurídico, por sua vez, detém de uma acepção muito mais incisiva, sendo a comunicação uma peça de manuseio indispensável para os operadores das leis, visto que o “Direito é, por excelência, entre as que mais o sejam, a ciência da palavra. Mais precisamente: do uso dinâmico da palavra” (XAVIER, 2003, p. 1).

Seguindo essa linha de raciocínio, Passos (2001, p. 63-64) acredita que:

[...] o Direito, mais que qualquer outro saber, é servo da linguagem. Como Direito posto é linguagem, sendo em nossos dias de evidência palmar constituir-se de quanto editado e comunicado, mediante a linguagem escrita, por quem com poderes para tanto. Também linguagem é o Direito aplicado ao caso concreto, sob a forma de decisão judicial ou administrativa. Dissociar o Direito da Linguagem será privá-lo de sua própria existência, porque, ontologicamente, ele é linguagem e somente linguagem.

Compreende-se, por conseguinte, que deter a habilidade de se manifestar dentro do Direito é de primordial relevância, considerando que é através das palavras, seja na forma escrita ou falada, que o

operador jurídico conseguirá atingir seus objetivos. Todavia, para que isso aconteça, há que utilizar-se, assiduamente, de uma linguagem precisa, como é o caso de um advogado, por exemplo, que deve levar os requerimentos do seu cliente para a esfera jurisdicional. Desta maneira, palavras e Direito encontram-se estritamente ligados, visto que o “direito é a ciência da palavra. Para o advogado dir-se-á agora, a palavra é seu cartão de visita” (Xavier, 2003, p. 10). Na mesma esteira, estabelece Sytia (2002, p. 23):

A linguagem jurídica exige que os termos estejam sempre em seus devidos lugares, ou seja, empregados especificamente para a situação determinada. Há de se destacar que um repertório verbal preciso e tecnicamente adequado somente se adquire ao longo de muitas pesquisas e leituras jurídicas, vivência nas lides forenses. Os termos jurídicos adquirem conteúdo semântico próprio e o emprego de sinônimos pode alterar o sentido e desvirtuar a expressão legal.

Para Sabbag (2016, p. 18):

O Direito é a profissão da palavra, e o operador do Direito, mais do que qualquer outro profissional, precisa saber usá-la com conhecimento, tática e habilidade. Deve-se prestar muita atenção à principal ferramenta de trabalho, que é a palavra escrita e falada, procurando transmitir melhor o pensamento com elegância, brevidade e clareza.

Diante disso, é possível destacar que a falta de domínio e habilidade da linguagem, mormente o português jurídico, inserido no real cenário de aplicação, pode ocasionar ao profissional a ausência de preparo e crédito diante dos demais executores do direito e daqueles que procuram seu auxílio, o que lesaria a efetividade da justiça na solução dos seus litígios. Destarte, considerando a dependência existente entre a linguagem e Direito, o êxito deste perpassa pela qualificação estrutural daquela. Em análise, o vocabulário técnico precisa produzir o papel de colaborar na compreensão do Direito e, conseqüentemente, na eficácia do ato pretendido nessa comunicação jurídica, principalmente quando se tratam de direitos ligados estritamente à dignidade da pessoa humana, como é o caso dos Direitos Humanos.

4 Reflexos da simples comunicação jurídica sobre os Direitos Humanos

Conforme já apresentado, os direitos humanos norteiam-se por compreensões sociais que nascem em prol da defesa dos anseios comuns, combatendo qualquer forma de repressão, discriminação ou exclusão que afaste aquilo que é considerado legal e justo. Deste modo, por meio de uma análise mais acurada, apesar dos direitos humanos abrangerem qualquer pessoa, denota-se que esses direitos fundamentais operam com maior frequência na proteção dos mais frágeis, ou seja, na parte mais vulnerável em uma relação entre desiguais, ajudando na remediação de possíveis resultados temerários.

Contudo, tendo como exemplo o próprio Brasil, percebe-se que quando se fala sobre direitos humanos, não poucas vezes surgem conceituações, pelo senso comum, extremamente dessemelhantes do veraz sentido destes direitos, os quais acabam até mesmo sendo caracterizados como um instituto criado exclusivamente para defender criminosos, isto é, tem-se a ideia de que “os direitos humanos destinam-se a pessoas honestas; servem aos agentes da lei; marginais não devem ter consagrados os mesmos direitos humanos” (NUCCI, 2016, p. 70).

Fomentados através da sensação de insegurança e impunidade que cresce demasiadamente no país, bem como por outras razões ligadas a própria construção intelectual, diariamente surgem manifestações – principalmente em redes sociais – alvejando os direitos humanos. Nesse contexto, inclusive, inúmeras vezes os manifestantes utilizam-se de informações inverídicas, o que acaba persuadindo os mais incautos a pensarem erroneamente sobre as reais funções dessas normas, fazendo surgir, até mesmo, expressões como “direitos humanos para humanos direitos” e “direitos dos manos”.

Corroborando com esse entendimento, apresenta Sampaio (2010, p. 35-36):

Muitos dos críticos aos direitos humanos não se preocupam em fornecer bases sólidas de justificação de suas posições, avançando apenas com argumentos favoráveis à segurança em face do crescente número da criminalidade violenta. Para eles, a defesa dos direitos humanos se confunde com a ‘proteção de bandidos’,

esquecendo-se dos "direitos humanos da vítima". O panfleto procura impressionar à opinião pública que se vê atormentada com os riscos da criminalidade, instigando a difusão da ideia, pois, como anotou Nancy Cardia (1995), quanto maior for o estado de desespero da sociedade, maior será a tendência a tolerar ou aceitar as violações aos direitos humanos.

Desta maneira, sendo o caso supra apenas um dos vários percalços enfrentados pela aplicabilidade dos direitos humanos, surge a necessidade de procurar meios alternativos que possam analisar a presente realidade social, perceber as necessidades de proteção e empregar um meio hábil de ascensão de tais direitos. Assim, encontre-se a solução dessa busca no mais acessível e eficaz mecanismo que todo operador jurídico detém: a linguagem. Porém, cumpre sublinhar que essa linguagem deve ser simplificada, uma vez que “Se a lei é mais compreensível, ela se torna mais acessível às pessoas comuns” (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 55).

Não há como rejeitar que a utilização da linguagem forense é indispensável na edificação da literatura jurídica, bem como na explanação oral, dado que embelece a locução empregada no processo. Todavia, em que pese a linguagem rebuscada seja essencial na esfera do Direito, para que ela seja habilitada para contribuir com a efetivação dos direitos humanos, não basta que seja empregada conforme a letra fria da lei, visto que muitas vezes é integrada por jargões, termos técnicos e palavras em latim, o que torna dúbio o discurso e alavanca ainda mais a barreira da incompreensão pelo cidadão comum, logo afetando diretamente a funcionalidade dos citados direitos. Em tela, a locução técnica precisa efetuar a função de contribuir para a compreensão do Direito e, conseqüentemente, na eficácia do ato pretendido nessa comunicação jurídica. “Ora, o profissional do Direito precisa interpretar essas palavras e expressá-las com discurso próprio. Impõe-se, portanto, que zele pelo bom uso do vernáculo” (VALVERDE; FETZNER; JUNIOR, 2018, p. 13).

Sobre o exposto, Leite (2009) menciona que:

É notória a dificuldade que os leigos na área jurídica tem para compreender uma decisão judicial e até mesmo ter conhecimento de quais seriam os seus direitos garantidos por lei. Se um indivíduo não tem se quer o direito de entender o que está sendo resolvido

sobre sua vida em uma sala de audiência, como poderemos afirmar que primamos pela dignidade da pessoa humana? Se o povo desconhece até mesmo seus direitos, como irão buscar a tutela jurisdicional?

Ainda, no mesmo sentido, entendem Trubilhano e Henriques (2017, p. 55):

Toda forma de comunicação há de ser clara, pela simples e boa razão de ser um ato de interação, isto é, um ato de transmissão de sentido e de partilha de pontos de vista. Ausência de clareza no sistema comunicacional tende a gerar consequências graves, visto que a linguagem tem por objetivo precípua a exteriorização de ideias do emissor e a respectiva recepção pelo destinatário. Obscuridade, ambiguidade, incoerência e omissão constituem óbices à clareza textual.

Assim, para que seja possível mudar o cenário de descrédibilidade criado sobre os direitos humanos, ajudando no correto entendimento do seu significado, os operadores jurídicos devem fazer uso de uma linguagem compreensível e apropriada, difundindo a ideia de que a intervenção dos direitos fundamentais na busca pela dignidade da pessoa humana possa ser estabelecida sob as mais diferentes condições sociais e particularidades, sem estar sujeita aos demonstrados rótulos pejorativos, os quais servem somente para prejudicar os menos favorecidos.

5 Considerações finais

Os direitos humanos, entre seus vastos objetivos, ocupam-se em garantir uma vida digna a qualquer pessoa, o que acaba sendo facilitado quando se possui um melhor entendimento sobre suas normas. A comunicação é uma ferramenta indispensável em todos os campos sociais, principalmente quando se está na área forense - posto que o direito abarca a todos - sendo dever do operador jurídico, por meio de suas exposições, o convencimento dos seus ouvintes, necessitando, para tanto, dominar o uso das palavras.

A linguagem jurídica deve servir como auxílio para a compreensão das leis e facilitar a comunicação entre os profissionais do Direito e a sociedade. Cabe ressaltar que o profissional jurídico

que forma seus textos e sua oratória de maneira correta, com clareza, coerência e objetividade de alcançar seu propósito, contribui na efetivação dos direitos humanos.

Verificando o Direito como a ciência que guia as relações sociais, torna-se relevante afastar o uso de jargões e outros termos que poluem a linguagem jurídica. Destaca-se que, por mais que o uso de palavras aperfeiçoadas faça parte do âmbito forense, o bom senso deve se impor perante os profissionais da área, para que desse modo, seja permitido que pessoas leigas tenham maior clareza quanto aos assuntos jurídicos, deixando certos preconceitos de lado. Pois bem, se o papel do Direito contemporâneo é a saída para os litígios, procurando meios congruentes e eficientes, primando por valores e princípios necessários ao bem-estar coletivo, não há aporte para a utilização de um vocabulário rebuscado com a sociedade leiga, posto que isso irá dificultar ao invés de efetivar os direitos fundamentais. Deste modo, estando diante do público externo do seu “habitat jurídico”, o operador das leis deverá ter cuidado com os vocábulos empregados.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14. Ed. São Paulo: Ática, 2010.

CONCEIÇÃO, Lourivaldo da. **Curso de direitos fundamentais**. 21. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

CONCEIÇÃO, Lourivaldo da. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**- ONU, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>

wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em 25 mai. 2020.

LEITE, Lilian Divina. **Simplificação da linguagem jurídica**. Disponível em: <https://blogdaliliandivina.wordpress.com/tag/simplificacao-pela-linguagem-juridica-campanha-da-amb-juridiquesacesso-a-justica-lilian-divina-leite-youtube-reportagem/>. Acesso em: 25 maio 2020.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2019.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018

NUCCI, Guilherme de Souza. **Direitos humanos versus segurança pública**: questões controvertidas penais, processuais penais, de execução penal e da infância e juventude. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

PASSOS, J. J. Calmon de. Instrumentalidade do processo e devido processo legal. **Revista de Processo**, São Paulo, v. 102, p. 63-64, 2001.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

SABBAG, Eduardo de Moraes. **Manual de português jurídico**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Direitos fundamentais**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

SYTIA, Celestina Vitória Moraes; FABRIS, Sérgio Antônio. **O Direito e suas instâncias jurídicas**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002.

TRUBILHANO, Fabio; HENRIQUES, Antonio. **Linguagem jurídica e argumentação: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VALVERDE, Alda da Graça Marques; FETZNER, Néli Luiza Cavalieri; JUNIOR, Nelson Carlos Tavares. **Linguagem e argumentação jurídica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

VECCHIA, Marcelo Dalla; RONZANI, Telmo Mota; PAIVA, Fernando Santana de; BATISTA, Cassia Beatriz; COSTA, Pedro Henrique Antunes da. **Drogas e direitos humanos**: reflexões em tempos de guerra às drogas. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017.

VILLAS-BÔAS, Marcos de Aguiar. **Linguagem e argumentação**: a sua importância para a interpretação no Direito Tributário. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18681>. Acesso em: 25 maio 2020.

XAVIER, Ronaldo Caldeira. **Português no direito**: linguagem forense. 15. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

CONTROLE INTERACIONAL NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DO CAPÍTULO OITAVO DE *HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL*¹

João Pedro de Carvalho Silvello
Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Solange Beatriz Billig Garces

1 Considerações iniciais

Discurso e Mudança Social (2001), de Norman Fairclough, é uma obra que traz a abordagem da Teoria Social do Discurso, por ele proposta, que tem a análise do discurso textualmente orientada, ou seja, considerando o contexto social e a produção textual dos participantes das interações.

Tendo como aporte teórico básico a obra de Fairclough, a partir de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, busca-se fazer uma breve análise dos aspectos conceituais e características do controle interacional, tendo como *corpus* literário o capítulo oitavo de *Harry Potter e a pedra filosofal* (1997)², de Joanne Kathleen Rowling. Para isso, são traçados os seguintes objetivos específicos: analisar a relação dos personagens que participam da obra de Rowling e aproximar as interações professor-aluno que acontecem na cena da escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, com as interações que ocorrem nas escolas do mundo real. Para isso, é utilizada a Análise de Discurso Crítica – ADC como aporte teórico-metodológico para a interpretação.

1 Pesquisa vinculada ao GEPELC – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação (Unicruz) e ao NUPELS – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Linguagem e Sociedade (Unicruz).

2 Nesta pesquisa, utiliza-se a edição de 2015.

Quanto ao aspecto teórico selecionado para a análise, convém ressaltar que, no quinto capítulo da obra *Discurso e Mudança Social*, o autor identifica uma série de fatores que caracterizam o controle interacional, os quais organizam momentos da conversação. Essas características podem ser observadas nos exemplos ilustrativos apresentados na obra faircloughiana e, em recorte analítico, específica na cena do oitavo capítulo de a Pedra filosofal, denominado “O mestre de poções”.

2 A análise textual: a construção das relações sociais e do “eu”

Publicado no ano de 2001, o livro *Discurso e Mudança Social*, escrito pelo pesquisador britânico Norman Fairclough, abriu novas perspectivas para a análise do discurso, propondo novas abordagens a partir de suas pesquisas. Contendo oito capítulos e duzentas e noventa e três páginas, o pesquisador apresenta a sua metodologia de análise do discurso, a qual inclui a articulação dos processos textuais de produção e interpretação e os processos sociais (MAIA, 2010).

Os capítulos cinco e seis concentram-se nas características intrínsecas do discurso, sendo o capítulo cinco dedicado às propriedades analíticas do texto (FAIRCLOUGH, 2001). Neste capítulo, o autor introduz as características na forma de três exemplos ilustrativos e, assim, analisa o que cada um dos “sujeitos” está realizando, bem como revela maneiras diferentes de como a construção social do sujeito ocorre, no âmbito das relações em sociedade.

No primeiro exemplo, consta uma “entrevista médica padrão”, na qual o autor traz as características de um atendimento médico rotineiro que aconteceria em qualquer consultório, expondo a estrutura e as características do controle interacional da conversação pelo médico. Ocorre a apresentação de uma estrutura básica para este tipo de interação, chamada pelo autor de Pergunta – Resposta – Avaliação (PRA), sendo que a conversa é iniciada pelo médico com uma pergunta, o paciente dá uma resposta (normalmente curta) e, então, o médico avalia a resposta do paciente, com essa estrutura se repetindo (FAIRCLOUGH, 2001).

No segundo exemplo, há uma “entrevista médica alternativa”,

onde médico e paciente mudam profundamente a característica de sua interação, entretanto neste exemplo o controle organizacional é realizado de forma coletiva, entre médico e paciente, sem o médico ceder completamente o seu “controle sobre a conversa”. Neste tipo de conversação, há a ausência da estrutura PRA, com o paciente relatando sobre o caso, de forma que o médico demonstra atenção e faz questionamentos pertinentes (FAIRCLOUGH, 2001). O autor chama a atenção para a entrevista médica alternativa como uma mudança social. “Isso está de acordo com as mudanças gerais nos valores culturais dominantes em nossa sociedade, que desvalorizam o elitismo profissional e estabelecem um alto valor para a informalidade, para a naturalidade e para a normalidade” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 187).

De fato, um dos grandes contrastes entre a entrevista médica padrão e a alternativa é como o médico e o paciente se relacionam. Fairclough dá o nome de polidez e *ethos* para estas duas características tão diferentes nos dois textos dos exemplos. O termo polidez está ligado às reações que o discurso pode levar, ou seja, a palavra polidez se refere a uma atitude gentil, cortês, agir com civilidade. Em seu exemplo de entrevista médica padrão, o pesquisador introduz a questão da bebida que o paciente estaria ingerindo, ao explicitar que “[...] as perguntas do médico são fracas de polidez” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 181), pois o tópico é introduzido na conversa de forma dura, julgadora, possivelmente afetando a autoestima do paciente. Coisa que não ocorre no segundo exemplo, no qual o médico age com civilidade durante a conversação.

Já, o conceito de *ethos* como definido por Maingueneau (1987, p. 31 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p.181): “[...] seu estilo verbal (falado e escrito) e tom de voz fazem parte, expressa o tipo de pessoa que ele é e sinaliza sua identidade social, bem como sua subjetividade.” O *ethos* dá a identidade social do sujeito, a forma com a qual ele tende a se comunicar e agir, pois é implícita uma subjetividade de grupos sociais na formação do *ethos*, como chama atenção o autor com o *Ethos Médicos*, que seria a forma de agir do médico do exemplo um.

No terceiro exemplo, ocorre uma narrativa conversacional entre dois casais. Neste exemplo, o autor chama a atenção para os

subgêneros da narrativa e as várias formas de se contar uma mesma história, sendo que, ao contrário dos exemplos um e dois, neste é construída uma narrativa com intertextualidade entre vários sujeitos narradores atuando e construindo significações. Como destaca Fairclough (2001, p. 190):

Há vários subgêneros de narrativa ou ato de contar histórias, e uma maneira importante em que eles se diferem é se tem narradores únicos ou múltiplos. As narrativas desenvolvidas por parte de duas ou até mais pessoas ‘a quem a história pertence’ não são incomuns nas narrativas conversacionais.

A observação referente ao número de narradores costuma ser um detalhe de fácil observação em obras literárias, uma vez que se tem a presença geralmente de um narrador em primeira ou terceira pessoa que apresenta a cena que está ocorrendo no diálogo. O narrador em primeira pessoa dá uma ideia dos sentimentos e observações dos personagens, a partir da leitura de mundo do protagonista da história, enquanto o narrador em terceira pessoa traz a totalidade dos sentimentos e reações dos personagens que estão envolvidos no diálogo.

Quando o narrador está em primeira pessoa, a interação acontece entre o protagonista que está “contando a história” a partir de suas ações ou o que está observando, e aí o leitor tem acesso aos seus pensamentos e reações, pois a história pertence a ele. No entanto, quando o narrador está em terceira pessoa, embora se tenha claramente um protagonista, a história não “precisa girar ao redor dele” o tempo todo, pois o autor da obra literária dispõe de liberdade para descrever histórias que não necessariamente pertençam àquele protagonista.

3 O contexto do mundo de Harry Potter

Passados vinte e três anos do lançamento de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, o que levou a mais seis livros e uma sequência de oito filmes, a autora britânica Johannes Kathleen Rowling construiu um mundo mágico em torno do “menino que sobreviveu” e que até hoje é sinônimo de sucesso entre quem leu os livros e acompanhou os filmes sonhando em participar daquilo que viria a ser conhecido como o

“mundo bruxo de Harry Potter”.

Os livros escritos por Rowling são, em sua maior parte, narrados em terceira pessoa com uma “consciência limitada”. “Apesar de ser em terceira pessoa é feita de acordo com o ponto de vista de Harry, como se fosse a consciência dele, explorando a fundo os seus pensamentos e emoções” (CARVALHO, 2013, p. 14). Essa consciência limitada por parte do narrador em terceira pessoa abre margem para a autora não ser “onisciente e nem onipresente”, uma vez que pode se utilizar desta limitação para escrever cenas para a trama.

O mundo bruxo se constrói análogo ao mundo humano, pois são uma comunidade que vive escondida. A autora construiu um mundo que se complementa ao mundo humano, uma vez que o mundo bruxo britânico possui um ministério da magia, assim como o Reino Unido possui seu governo, que faz as leis para serem seguidos pelos seus cidadãos.

O principal aspecto apresentado no primeiro livro que aproxima os leitores de Harry Potter é o fato de que o jovem bruxo frequenta uma escola. E isso mostra como Rowling se utilizou das bases que definem a sociedade humana, para construir aquilo que viria a ser seu mundo bruxo, uma vez que todos os jovens bruxos de 11 a 17 anos frequentam a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, assim como qualquer criança frequentaria uma escola no mundo humano.

Começar a construção desta “mitologia” pela escola se deve ao fato de que a escola foi pensada para ensinar as crianças a conviverem socialmente, a partir das regras da sociedade, ou seja, cumprindo seus direitos e deveres. Assim, Hogwarts teria um papel semelhante com o leitor, uma vez que se assume que, ao ler Harry Potter, se está tendo uma visão de sua consciência pelo estilo narrativo assumido por Rowling, como destacam Silvello e Costa (2017, p. 3):

Em Hogwarts a procura é a mesma, onde os alunos são instruídos intelectualmente para poderem trabalhar na sociedade mágica, mas também para que sejam cidadãos ativos, preparados para o que a ‘vida real’ possa oferecer. Toda a formação e a troca de conhecimentos em sala de aula, entre colegas e individual, fornece para os jovens a preparação para viver na sociedade bruxa, e ainda para escapar de diversas dificuldades que a vida em sociedade

possa fornecer.

Nos sete livros, a escola de Hogwarts educa para essa sociedade que é “estranhamente familiar” para quem acompanhou o crescimento do personagem através da narrativa. E como qualquer escola do mundo humano, Hogwarts apresenta professores brilhantes, capazes de estimular um estudante ao máximo, professores bons, capazes de fazer o seu melhor para que o aluno aprenda, professores ruins que não trabalham para o aprendizado do aluno e professores medíocres.

4 Harry Potter e as características do controle interacional

Fairclough (2001) dividiu em seis características definíveis o controle interacional: a tomada de turno; as estruturas de troca; o controle de tópicos; a determinação e o policiamento das agendas; a formulação e a modalidade. Além das características da polidez e do *ethos*, citadas anteriormente, o autor acrescenta: o controle interacional “[...] assegura uma boa organização interacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p.192).

Chama a atenção, quando o autor explicita que “[...] até certo ponto o controle interacional é exercido de maneira colaborativa entre os participantes da conversa, mas há diferenças quanto ao grau de controle” (FAIRCLOUGH, 2001, p.192). Neste sentido, pode-se citar, como exemplo desta diferença de grau de controle nas interações, a interação de um aluno com um professor sobre um tópico específico. Ao ser questionado sobre tal tópico, o aluno tem a oportunidade de falar e de contribuir com o tópico proposto pelo professor, mas nesta interação quem detém o maior grau de controle é o professor.

Como nas cenas narradas no livro (salvo algumas exceções), verifica-se a consciência de Harry, sendo o que ele vê e sente. Por exemplo, a cena descrita, a seguir, revela a interação de Harry Potter em seu primeiro ano de escola com o seu professor de poções. Trata-se do oitavo capítulo, denominado *O mestre de poções*, cena descrita entre as páginas 102 e 104 do livro, como se vê no recorte, a seguir (ROWLING, 2015, p.102):

[...] No início do banquete de abertura do ano letivo, Harry tivera a impressão de que o Prof. Snape não gostava dele. No final da

primeira aula de Poções, ele viu que se enganara. Não era bem que Snape não gostava de Harry – ele o odiava.

A aula de Poções foi em uma das masmorras. Era mais frio ali do que na parte social do castelo e teria dado arrepios mesmo sem os animais embalsamados flutuando em frascos de vidro nas paredes à volta.

O começo da descrição da cena, ocorrida na sala de aula de poções nas masmorras, cita o contexto em que Harry conhece Snape, por ocasião do banquete de abertura do ano. Aquela seria a primeira aula de poções e, considerando que Harry não conhecia seu professor, mas já tinha a impressão de que o mestre não gostava dele, destaca-se a importância da descrição do ambiente onde a aula ocorre, ou seja, as masmorras do castelo, um ambiente que nas eras medievais era voltado para a punição de infratores. Na visão de Harry, aquele ambiente é frio, quase sem vida, chamando a atenção para os animais embalsamados flutuando nos frascos (ROWLING, 2015, p. 102):

– Ah, sim – disse baixinho. – Harry Potter. A nossa nova celebridade.

[...] Seus olhos eram negros como os de Hagrid, mas não tinham o calor dos de Hagrid. Eram frios e vazios e lembravam túneis escuros.

[...] – Vocês estão aqui para aprender a ciência sutil e a arte exata do preparo de poções – começou. Falava pouco acima de um sussurro, mas eles não perderam nenhuma palavra. Como a Profa. Minerva, Snape tinha o dom de manter uma classe silenciosa sem esforço. – Como aqui não fazemos gestos tolos, muitos de vocês podem pensar que isto não é mágica. Não espero que vocês realmente entendam a beleza de um caldeirão cozinhando em fogo lento, com a fumaça a tremeluzir, o delicado poder dos líquidos que fluem pelas veias humanas e enfeitiçam a mente, confundem os sentidos... Posso ensinar-lhes a engarrafar fama, a cozinhar glória, até a zumbificar, se não forem o bando de cabeças-ocas que geralmente me mandam ensinar.

A primeira fala de Snape é dirigida a Harry, mas não de maneira direta, pois, como se observa, ele fala à turma que Harry Potter é a nova celebridade da escola e, em seguida se verifica a descrição da aparência do professor e da comparação com a aparência de Hagrid,

pessoa que resgatou Harry quando era um bebê. Ainda prossegue com um monólogo, sendo que, na visão do protagonista, o professor tem tanta habilidade quanto outra professora para manter a atenção dos alunos.

O monólogo de Snape, na abertura de sua aula, destacando as competências e as belezas de sua “disciplina” e a sua competência ao ensinar, revelam algumas características intrínsecas do controle interacional. Percebe-se que o *ethos* do mestre de poções está ligado à diminuição de quem ele ensina, pois o tom de voz de Snape ao anunciar que Harry Potter é a nova celebridade de Hogwarts é jocoso, assim como chama os alunos que não conseguem acompanhar seus ensinamentos de cabeças ocas.

A descrição do personagem, com olhos “[...] vazios e frios, que parecem túneis escuros” (ROWLING, 2015, p. 102) revela a falta de “calor” que é destacada, tanto no personagem quanto no ambiente, uma vez que Snape é um professor frio, que não admite erros. A falta de polidez em suas palavras também é notada, ao chamar os alunos de cabeças ocas e, no final da cena, ao ver que um aluno cometeu um erro, e chama-o de idiota.

Snape pode seguir um *ethos* próprio, talvez se possa chamá-lo de *ethos sonserino*, visto que ele é o diretor desta casa na escola de Hogwarts, e como a autora coloca, as características dos sonserinos são: “Homens de astúcia que usam quaisquer meios para atingir os fins que antes colimaram” (ROWLING, 2015, p. 89). Astuto é uma pessoa que sabe angariar vantagens para si, mas também pode significar hábil para fazer maldades, então, ao colocar essas características para a casa da Sonserina, a autora cria um *ethos* próprio da casa, uma identidade dos sonserinos, que durante a série de livros são vistos como os “bruxos” das trevas, ou aqueles que têm propensão a ir para o lado das trevas. Snape é o diretor desta casa, e, quando frequentou Hogwarts, foi aluno de Sonserina. Então, também é dotado de tais características (ROWLING, 2015, p. 103):

– Potter! – disse Snape de repente. – O que eu obteria se adicionasse raiz de asfódelo em pó a uma infusão de losna?

Raiz do quê em pó a uma infusão do quê? Harry olhou para Rony,

que parecia tão embatucado quanto ele; a mão de Hermione se ergueu no ar.

– Não sei, não senhor – disse Harry.

A boca de Snape se contorceu num riso de desdém.

– Tsc, tsc, a fama pelo visto não é tudo.

O início da interação entre Snape e Harry se dá por meio de uma pergunta. Nessa interação, o professor inicia o turno ao questionar diretamente um aluno, dando-lhe a oportunidade de responder, ou dando-lhe o turno. Essa característica é chamada de tomada de turno e funciona de maneira compartilhada entre os participantes da conversa (FAIRCLOUGH, 2001). Segundo Fairclough (2001, p. 192), essa característica segue regras simples e ordenadas: “[...] 1) a falante atual pode escolher a próxima falante, dirigindo-se a ela, nomeando-a, etc; 2) se isso não acontece, qualquer participante pode escolher a si mesmo como próxima participante; e, 3) se isso não ocorre, a falante atual pode continuar”.

Snape segue a primeira regra descrita por Fairclough (2001), pois nomeia Harry para responder sua pergunta, em seguida Harry, ao tomar o turno para si, nomeia o professor para continuar a interação, com Snape reassumindo o turno no final, pois foi quem começou. Harry poderia ter nomeado outra pessoa para responder a pergunta em seu turno? Talvez, no entanto por se tratar de uma relação professor-aluno, a questão do controle interacional torna-se desigual, e o próprio Fairclough (2001, p. 193) cita: “os sistemas de troca de turno nem sempre são construídos em torno de direitos e obrigações para todos os participantes”. Assim, talvez o professor de poções não aceitasse a interferência de outro aluno na interação, como se vê no recorte, a seguir (ROWLING, 2015, p. 103)

– Vamos tentar outra vez, Potter. Se eu lhe pedisse, onde você iria buscar bezoar?

Hermione esticou a mão no ar o mais alto que pôde sem se levantar da carteira, mas Harry não tinha a menor ideia do que fosse bezoar. Tentou não olhar para Malfoy, Crabbe e Goyle, que se sacudiam de tanto rir.

– Não sei, não senhor.

Pode-se ver isso claramente nas inúmeras tentativas de Hermione em interagir e Snape não lhe dando o turno. Aqui, mais uma vez a tomada de turno se repete, sendo possível perceber o reaparecimento da estrutura pergunta-resposta, característica chamada estruturas de troca, mostrando como ocorre a interação. A estrutura de troca pergunta-resposta é comum em sala de aula, com as aulas sendo em parte realizadas em sequências de turnos de perguntas-respostas, com o professor iniciando e terminando a interação, como destaca Fairclough (2001, p. 194):

A natureza do sistema de trocas é relevante não somente para a tomada de turnos, mas também para o tipo de coisas que as pessoas podem dizer. Por exemplo, ao iniciar uma troca, os professores podem dar aos alunos informações, fazer-lhes perguntas, planejar agendas para a aula, ou controlar o comportamento dos alunos.

Os questionamentos de Snape revelam além de seu *ethos sonserino*, suas características como professor. Harry em sua percepção afirma que o mestre de poções é capaz de manter a atenção da turma, sendo que, ao começar a interação com questionamentos dirigidos aos alunos, o professor está fazendo uma avaliação “diagnóstica” do que eles sabem e, no caso Harry afirma não saber as respostas dos inúmeros questionamentos do professor. “É por meio dos resultados da avaliação que o aluno toma conhecimento do estágio em que se encontra sua aprendizagem, do significado do esforço realizado e do que deixou de realizar e das consequências que tais fatos acarretam” (GRILLO; LIMA, 2010, p. 17).

Embora Snape revele um desprezo pelo aluno, sempre lembrando que na narrativa há uma consciência limitada - a de Harry Potter -, ele avalia o seu aluno com perguntas dirigidas, que embora atinjam a autoestima dele, revelam quais conhecimentos o discente possui. Os questionamentos de Snape revelam a característica do controle de tópicos da interação, pois está oferecendo um tópico para Potter, que, no caso, o aceita ao afirmar que não sabe sobre tal assunto. “B oferece o tópico, A o aceita e B continua (mais tarde) a desenvolvê-lo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 195). Assim, a interação entre Harry e Snape se desenvolve em torno da avaliação que Snape está fazendo

sobre os conhecimentos de Harry, naquele momento, como o leitor pode acompanhar na citação abaixo (ROWLING, 2015, p. 103):

– Achou que não precisava abrir os livros antes de vir, hein, Potter?

Harry fez força para continuar olhando diretamente para aqueles olhos frios. Folheara os livros na casa dos Dursley, mas será que Snape esperava que ele se lembrasse de tudo que vira em Mil ervas e fungos mágicos?

Snape continuava a desprezar a mão trêmula de Hermione.

– Qual é a diferença, Potter, entre acônito licoctono e acônito lapelo? Ao ouvir isso, Hermione se levantou, a mão esticada em direção ao teto da masmorra.

– Não sei – disse Harry em voz baixa. – Mas acho que Hermione sabe, por que o senhor não pergunta a ela?

Snape diagnostica que Harry não leu nada sobre sua matéria previamente; coisa que não aconteceu, afinal o aluno realmente deu uma “olhada” nos livros, mas não lembrava o que o professor perguntava e, assim Harry tem o resultado de sua avaliação diagnóstica. Snape esperava que ele se lembrasse de algo do livro mencionado e, a partir dali, ele deveria estudar. Ao mesmo tempo, o professor decide tentar mais uma vez, oferecendo mais uma pergunta ao aluno.

Percebe-se a insistência de Hermione em tentar responder as perguntas, mas a interação continua se dando inteiramente entre Potter e Snape, tendo como público os outros alunos. As perguntas do professor podem dar a característica de determinação e policiamento das agendas: “As agendas são frequentemente estabelecidas por P de modo explícito no começo de uma interação. Os professores fazem no começo de aulas, ou de transações nas aulas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 196).

A agenda de Snape, para sua primeira aula, parece ser uma avaliação diagnóstica do conhecimento dos alunos dos primeiros anos, algo comum entre professores para avaliarem como os alunos “chegam” e por onde eles podem começar. Como afirma Fairclough (2001), o estabelecimento das agendas caracteriza o início e o fim de uma interação.

O que chama atenção, na agenda de Snape, é ele nomear Potter para realizar essa avaliação diagnóstica, e não a turma inteira, e isso seria revelado nos livros posteriores. O *ethos* de Snape está muito presente, ele exerce sua função de professor, mas, ao mesmo tempo, revela um ressentimento muito grande de seu passado como sonserino, dando aula para a criança que é filha do grande amor de sua vida.

A característica de formulação pode ser observada, ao passo que Harry comenta que Hermione pode saber as respostas para as perguntas feitas pelo professor, e o questiona sobre o porquê dele não perguntar para ela. A formulação parte da premissa de que a pessoa que participa da interação pode, a qualquer momento, fazer uma observação sobre a interação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 198).

Ao chamar Hermione para participar e questionar Snape, Harry quebra as estruturas que estavam estabelecidas em ciclos de pergunta-resposta e faz uma observação direta ao professor: “[...] acho que Hermione sabe, por que o senhor não pergunta a ela?” (ROWLING, 2015, p. 103). Mas, como citado acima, os sistemas de troca nem sempre seguem os direitos dos participantes, e ao tentar questionar o professor, Harry vê que ali quem detém o maior controle da interação é Snape, o que pode ser visto no recorte seguinte (ROWLING, 2015, p.103):

– Sente-se – disse com rispidez a Hermione. – Para sua informação, Potter, asfódelo e losna produzem uma poção para adormecer tão forte que é conhecida como a Poção do Morto-Vivo. O bezoar é uma pedra tirada do estômago da cabra e pode salvá-lo da maioria dos venenos. Quanto aos dois acônitos são plantas do mesmo gênero botânico. Então? Por que não estão copiando o que estou dizendo?

Ouviu-se um ruído repentino de gente apanhando penas e pergaminhos. E acima desse ruído a voz de Snape:

– E vou descontar um ponto da Grifinória por sua impertinência, Potter.

Snape não aceita o questionamento do aluno, e dá as respostas às perguntas que realizou antes. Ao mesmo tempo, pela primeira vez dirige-se a toda a turma, questionando os alunos sobre o porquê de não estarem copiando tais respostas, visto que em sua avaliação todos

não sabiam tais informações, sendo que ele só avaliou um aluno. O maior poder de Snape na relação é percebido na frase que fecha a cena, quando ele afirma que irá retirar um ponto da casa de Potter, punindo toda a turma pelo “erro” de Harry, ao questioná-lo.

A característica de modalidade pode ser vista na relação que Snape estabelece com Harry logo na primeira aula. Tal característica leva em consideração o “[...] comprometimento do falante ou do escritor em proposições no curso das interações com outras pessoas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200). Os dois ainda não se conheciam, mas há uma carga emocional grande nas falas apresentadas e, logo no começo da cena, o personagem Harry ressalta que pensa que Snape o odeia. Como se nota, aí há uma falta de afetividade evidente entre o professor e os alunos, principalmente em relação ao discente que ele nomeia para responder os questionamentos de sua agenda.

5 Considerações finais

O mundo mágico de Harry Potter foi construído partindo-se do mundo humano. A ideia do livro em começar a descrição das aventuras de um menino pela escola serviu/serve para educar tanto o personagem como os leitores para o fantástico mundo que Rowling criou, e mostra que mesmo uma escola mágica cumpre a função primordial que uma escola do mundo real tem, ou seja, a de formar cidadãos competentes e com senso crítico.

Como qualquer escola do mundo real, Hogwarts tem professores brilhantes, bons, ruins e medíocres. Ao se propor analisar uma cena específica, com foco nas características do controle internacional, tendo como *corpus* literário o primeiro livro da série, tem-se o início da formação do personagem que viria a se tornar altamente complexo.

A cena de Harry e Snape revela características que são facilmente encontradas em qualquer sala de aula do mundo, com as tomadas de turno e as estruturas de trocas muito bem definidas entre alunos e professores, com o controle de tópicos sendo exercido, ora pelo professor propondo um tema, ora por um aluno trazendo alguma discussão e pelas agendas estabelecidas pelos planejamentos dos professores.

O que se observa ao analisar as características do controle interacional, desta cena específica, é que Snape estava realizando uma avaliação diagnóstica em Harry, algo que todo professor faz. No entanto, há algo mais explícito na cena, ou seja, a falta de polidez nas palavras do professor, o distanciamento afetivo entre ele e a turma, e até mesmo o *ethos* questionável, aspectos que revelaram como viria a ser a relação de Harry Potter e Severo Snape: conturbada até a morte do mestre de poções, no último livro da série.

Referências

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valderes Marina do Rosário. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: **Por que falar ainda em avaliação?** São Paulo v. 1, p. 15-21, 2010.

MAIA, Angélica. Discurso e mudança social: resenha. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 661-662, 2010.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

SILVELLO, João Pedro de Carvalho; COSTA, Fatima Terezinha Lopes. Harry Potter como método de avaliação da cidadania, da moral e do preconceito na escola. **Revista Interdisciplinar de Ensino Pesquisa e Extensão – RevIn**, Cruz Alta, v. 5, n. 1, 2017.

INTERAÇÃO SOCIAL E DIALOGISMO: REFLEXÕES ACERCA DO PENSAMENTO DE MIKHAIL BAKHTIN¹

Márcio Jean Malheiros Mendes
Ana Luisa Moser Keitel
Ana Cristina Mendes
Amanda Karoline Schmitz
Fábio César Junges
Antonio Escandiel de Souza

1 Considerações iniciais

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro (Bakhtin).

Inicialmente cabe refletir que o conceito de dialogismo foi elaborado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, que o trabalha como um mecanismo de interação textual. O dialogismo está presente tanto nas obras impressas quanto na própria leitura, campos nos quais o discurso não é observado em um contexto de incomunicabilidade, mas sim em constante ação recíproca entre indivíduos. Este elemento aparece quando se instaura um processo de recepção e percepção de um enunciado, que preenche um espaço pertencente igualmente ao locutor e ao locutário, ou seja, emissão e recepção da mensagem.

1 Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

A história de Mikhail Bakhtin apresenta-se tão ampla quanto sua produção intelectual, a qual reflete o cenário vivenciado pelo autor na União Soviética marcada pelo czarismo e, posteriormente, pela luta contra as desigualdades sociais e econômicas, vivenciadas na época. O autor era considerado um ativista de Direitos e, lutava incansavelmente pela clareza do diálogo, deixando claro que não existia início e fim na palavra, nem tampouco limites para o contexto dialógico.

Assim, na percepção do Autor, os participantes de uma conversação elaboram um fluxo dialógico ao posicionarem o ato da linguagem em uma interação frente a frente. Bakhtin acredita que o diálogo engloba qualquer transmissão oral, de toda espécie. Este conceito é praticamente a alma de sua teoria linguística. Em meio à Revolução de 1917, à criação do Partido Comunista e ao espaço conquistado pelas ideias marxistas, Bakhtin e seu Círculo dialogavam com diversos campos do saber e vertentes filosóficas. Braith e Batista (2009) argumentam que:

A poética sociológica, a resposta a teorias freudianas e o enfrentamento dos formalistas constituem formas de construção de uma filosofia da linguagem e da cultura, inaugurando uma concepção nova ao confrontar os estudos da linguagem, quer literária, cotidiana, visual, musical, corporal e científica. (BRAITH; BATISTA, 2009, p. 22)

Dentro do modo de pensar a linguagem do Círculo, ela é interpretada numa dimensão social. Isso se deve ao fato de a língua (entende-se também, a linguagem) ser socialmente constituída e os indivíduos a constituírem suas consciências, linguístico-socialmente por meio da interação verbal, ou seja, em um processo dialógico que está diretamente ligado as relações sociais. Cabe dizer ainda que que a linguagem é o mais básico dos Direitos Humanos e deve ser garantido a todos os cidadãos, pois através dela a sociedade se constitui e conseqüentemente se comunica.

Na concepção de linguagem que surge dos estudos do Círculo de Bakhtin, outra questão de grande relevância é a questão ideológica do signo linguístico. Essa é uma questão amplamente abordada no texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem* por Bakhtin/Volochinov (2006). Nesse escrito, ele defende que toda palavra é ideológica por

excelência, ou seja, toda palavra impregna a ideologia social de uma determinada classe ou grupo social. No entanto, para o autor, na interação verbal/social, o uso da linguagem não apenas reflete essa ideologia; a ideologia é também refletida pelo falante.

Torna-se fundamental compreender o valor que Bakhtin destina à palavra e à fala, instrumentos utilizados pelo indivíduo para externar ideias e conceitos na medida em que vive seus conflitos sociais, ou seja, nas relações entre grupos. A composição da palavra, portanto, é o primeiro passo para o entendimento dos acontecimentos ideológicos, uma vez que é ela que viabiliza o compartilhamento social de compreensões, dúvidas, questionamentos e decisões, sendo então imprescindível discutir o dialogismo como base da interação social.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, com ênfase nas obras do pensador russo Mikhail Bakhtin, com o objetivo de demonstrar, nas palavras do autor, a importância do dialogismo na interação social.

2 O dialogismo x interação social, segundo Bakhtin

Para o estudioso russo, todos os personagens que circulam no âmbito da linguagem constituem elementos sociais e históricos, expressando seus pontos de vista sobre determinado assunto. O autor, apresenta o diálogo como um espaço de lutas que reflete os próprios aspectos da interação social. O diálogo não seria uma instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão da realidade social.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2012, p. 117)

Segundo o pensamento do autor, o diálogo não envolveria apenas o emissor ou o receptor da mensagem, mas as tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, o que se

mostra fundamental para a construção do diálogo e então propiciar a relação social. Trabalha-se também o dialogismo como sendo um princípio interno da palavra, o que significa que, no discurso, o objeto está imerso de valores e definições, fazendo com que o falante se depare com múltiplos caminhos e vozes ao redor desse objeto (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010).

Bakhtin (2012) destaca a centralidade da linguagem na vida humana. A palavra é concebida como material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda a criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Ao afirmar que a vida é dialógica por natureza, o autor reforça a importância da análise do diálogo entre os interlocutores considerando quatro fatores: a linguagem depende, necessariamente, da interação entre os sujeitos; esta interação é que determina a compreensão do texto; a relação entre os interlocutores não só orienta o discurso como é determinante na composição dos próprios indivíduos; e a interação do ser com a sociedade é tão relevante quanto aquela que mantém com outros seres.

A linguagem, para Bakhtin, é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância (BAKHTIN, 1929, p. 127). Ainda nesse sentido, o autor destacar três aspectos da palavra:

[...] a palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Assim, a construção dos enunciados é realizada, também, pela apropriação dos discursos de outros sujeitos, desde que tais enunciados encontrem respaldo no discurso interior. “Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio

do universo [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 272). Disso, temos que, na criação de enunciados, o locutor serve-se de elementos reiteráveis da língua; serve-se também da parte não verbal e, ligado a isso, atribui uma posição valorativa em relação ao objeto de enunciação. Tudo isso é determinado pela orientação social para o outro. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (2006, p. 117):

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.”

Dessa forma, na linguagem, o locutor é tido como um sujeito que faz uso da linguagem como resposta a outro locutor, e essa sua resposta dá margem à resposta de outro locutor, constituindo um diálogo no sentido estrito e amplo da palavra, ou seja, propiciando a interação social. Outro aspecto importante a ser levado em consideração, é o de que Bakhtin defende que os trabalhos com a língua devem ter relação com as ações humanas e com a vida, ou seja, um trabalho com a língua enquanto fenômeno social de interação verbal, uma interação “realizada através da enunciação ou das enunciações”. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1979), conforme palavras do autor transcritas abaixo:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 99).

Na citação acima, Volochinov (2013a, p. 71-100), ao discorrer sobre a enunciação na vida e na arte, em defesa de uma poética sociológica, a enunciação na arte é da mesma natureza que a enunciação na vida, ou seja, social, portanto, isso se evidencia por meio do exemplo que o próprio autor traz em seu texto:

Duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma delas diz: “Bem”. O outro não responde nada. Para nós outros,

que não nos encontramos na casa na situação da conversação, todo esse enunciado é absolutamente incompreensível. A enunciação “Bem”, tomada isoladamente, é vazia de sentido. Não obstante, essa singular conversação entre os dois, que consta de uma só palavra expressivamente entonada, é plena de sentido, de importância e está perfeitamente concluída (VOLOCHINOV, 2013a, p. 78).

Diante do que dito nas linhas acima, tem-se que o dialogismo não se desenvolve apenas socialmente, mas igualmente na esfera temporal, na dinâmica da vida e da morte. A convivência entre as pessoas e a progressão no tempo estão diretamente ligadas, uma vez que dialogar equipare-se em interagir e essa interação se dá entre sujeitos. Por fim, pensar sobre a linguagem é pensar sobre o ser humano em atividade, já que ela o constitui.

3 Considerações finais

Através do presente estudo foi possível concluir que, recordando os fatores que devem ser considerados para verificação do caráter dialógico do contato social, destaca-se como a linguagem depende diretamente do tipo de relação que há entre os sujeitos, sendo que normalmente o estilo é adaptado de acordo com o interlocutor.

A língua foi o código adotado para que o sucesso na interação social fosse alcançado, uma vez que qualquer interação entre sujeitos dependente da comunicação, seja essa escrita, falada ou por sinais, Assim, percebe-se que em todos os meios e sentidos, a linguagem está como o “coração” das relações sociais.

Importante destacar que todas as formas de diálogo são indispensáveis ao estudo da linguagem em sua dimensão social, sendo que, mais que pôr em funcionamento um sistema linguístico, o falante põe em jogo relações de sentido com diferentes instâncias, uma vez que fundamental à construção de sentido para a linguagem, sendo a língua um fato social.

Assim, a contribuição de Bakhtin para o estudo do dialogismo presente nas interações sociais permite a identificação do caráter dos discursos, quando também se manifestam os impactos da ideologia na aplicação da palavra e construção comunicativa, restando evidenciada

a importância do dialogismo nas interações sociais, sendo que as relações se constituem através da língua, momento em que a função social da linguagem é alcançada, ou seja, além da mensagem ser emitida e recebida, ela deve ser compreendida.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In.: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, polifonia e enunciação. In.: **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**: ensaios de cultura, 7. São Paulo: Edusp, 1994.

BICALHO, R. N. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, 16 (41), 469- 483, 2012.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.

CASTRO, A. C.; PORTUGAL, F. T.; Jacó-Vilela, A. M. Proposição bakhtiniana para análise da produção em Psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 16(1), 91-99, 2011.

CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 18. ed. São Paulo: Global, 1985.

ESTEBAN, M. P. S. Bases conceituais da pesquisa qualitativa.

In: ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010, p. 69-94.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FLORES, V do N; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LIMA, S. M. M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. **Entretextos**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 164-177, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/.../11614>. Acesso em: 09 de ago. de 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VOLOCHINOV, V. Palavra na vida e palavra na arte: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013a, p. 71-100.

VOLOCHINOV, V. Que é a linguagem? In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013b, p. 131-156.

VOLOCHINOV, V. A construção da enunciação. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013c, p. 157-188.

(IN)TOLERÂNCIA E EMPATIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES NO DISCURSO

Ieda Márcia Donatti Linck
Rosane Rodrigues Felix
Viviane Teresinha Biacchi Brust

1 Para desnaturalizar a indignação

Nenhum profetismo me guia, nem qualquer proselitismo me entusiasma, não duvido, contudo, de que entre os assustadores gemidos do parto uma nova era se anuncia.

(Michel Serres, 2008, p. 211)

A Análise de Discurso, nosso aporte teórico, permite-nos aver a língua em funcionamento e, por ela, as questões ideológicas que constituem o sujeito e os sentidos. É por esse viés que trazemos situações cotidianas, veiculadas pelas redes sociais ou pela mídia virtual, que nos tocam, que nos convocam a refletir, principalmente num momento como este (em) que estamos vivendo – e pelo qual atravessamos, vivos –, lutando pela manutenção da saúde e da vida nossa, dos nossos e de toda gente: estamos coexistindo, vivendo o mesmo tempo, durante um mesmo fato de saúde-doença em âmbito mundial: a pandemia causada pela mais nova forma de coronavírus, o COVID-19.

Diante dos desafios a que nos vemos submetidos, vemos e vivenciamos situações em que determinados sentimentos, gestos e palavras afloram, fazendo um movimento contrário a valores tão apreçados, tão defendidos, tão necessários na contemporaneidade: (1) a tolerância e (2) a empatia – palavras que implicam certas tomadas de posição (políticas, ideológicas), no sentido de (1) aceitar, dos/nos

outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas às adotadas por si mesmo e de (2) capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende ou, também, capacidade de se colocar no lugar do outro e, com base em si mesmo, compreender o diferente, conforme depreendemos do que nos explicita Houaiss (2009).

Embora tocados pelo que socialmente dizem as passagens referidas neste nosso estudo, visamos a sair do olhar naturalizado, prosaico, mas não menos tocado pela indignação, no intuito de entender como funcionam essas tomadas de posição no fio do discurso, como se estruturam e por que ressoam. Referimo-nos a dois recortes que fizemos diante de tudo aquilo que cotidianamente desfila pelas telas de nossos notebooks e celulares e que são significativas, a considerar que são muitas e muitas as que assim se posicionam e se atravessam pelos nossos olhares. São duas situações, uma tomada de uma rede social (Facebook, depois de ser notícia em um jornal online) e outra de jornal online, a imagem que acompanha/ilustra uma notícia.

2 Implicações do/no discurso

Para pensar o discurso, consideramos Pêcheux ([1975] 2009) e Orlandi (2009; 2012) e partimos das noções por eles pensadas, trabalhadas e (re)definidas. Língua(gem): é ela a base, comum a todos os falantes, para que se possam elaborar os discursos, em seus processos, que são diferenciados. Em funcionamento no social, é ela, a língua, atravessada pela história e pela ideologia. É nessa e por essa relação que se dá a produção dos sentidos; é nessa e por essa constituição do sujeito “aquilo que fala antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX ([1975] 2009), p. 162). Ou seja, o sujeito, ao dizer-se e sendo sempre e já sujeito desse seu dizer, é interpelado pela ideologia, no âmbito do social, e, no âmbito individual, dotado de inconsciente. Nessa esteira, consideram-se as duas ilusões necessárias a esse sujeito que se manifesta pela linguagem: ser a origem de seu dizer e acreditar que os sentidos são aqueles por ele determinados; tais ilusões são

exatamente onde se ancora esse sujeito, sem que isso perceba. Essa singularidade é o que vai remeter (remetê-lo, remeter o seu dito) a um complexo interdiscursivo, de onde se tem que os sentidos só fazem sentido porque já dito antes, porque se filiam a essa “matriz”, que “determina aquilo que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009), assim como “polícia” o que não é possível nele aparecer. São essas as formações discursivas, às quais se filiam os sujeitos e pelas quais são constituídos os sentidos, diferenciando-os, fazendo-os próximos ou distantes, antitéticos ou recobertos, assimiláveis ou descartáveis, apreensíveis ou renegados.

Por sua vez, o sujeito constitui-se também enquanto forma sujeito histórica, a qual, hoje, é a forma sujeito histórica jurídico-capitalista (HAROCHE, 1992). Nessa relação, o Estado individualiza-o (pelas instituições, pelos discursos), constituindo-o assim uma posição-sujeito. Com sua existência, com suas práticas, inscreve-se no social, na sociedade, estabelecendo com ela uma relação política, numa articulação político-simbólica (ORLANDI, 2012). Mas que não se esgota aí. Conforme reflexão de Dias (2018), a forma sujeito histórica capitalista que se em-forma e se sustenta pelo jurídico encontra-se desarranjada pelo digital e pelos sistemas e dispositivos lógico-digitais, por tecnologias digitais, estabelecendo um novo tipo de relação entre os sujeitos e o social, mas também entre o sujeito e o jurídico, atravessada também pelo econômico.

A autora, ancorada em Pêcheux, na obra “Discurso: estrutura ou acontecimento?”, de 1983, propõe pensar a questão do sujeito pragmático, nos dias de hoje, em sua relação com o digital, afirmando que, quer as grandes decisões da vida social e afetiva, quer a gestão da vida cotidiana, entre outros aspectos, tudo passa pelo digital; mas não só: as próprias decisões são cada vez mais determinadas por aquilo que circula pelo digital – que está entre nossos dedos. Além disso, afirma que tais sistemas se fragmentam, se diluem e se multiplicam em todas as esferas e práticas do nosso cotidiano. “Poderíamos dizer que o digital se tornou o grande sistema lógico portátil no qual todos os outros se convertem em sistemas menores, divisíveis e aparentemente independentes” (DIAS, 2018, p. 60).

Assim, com base em Dias (2018), nosso objetivo é também

pensar como o simbólico em sua relação com o político determina sentidos e também os sujeitos, ou seja, como se significam nesse meio, que é o digital, pois é nele e por ele que chegam até nós as informações, as situações, as “peças”, que traduzem conflitos, dão a ver fatos e posições, e mais: colocam, na vitrine-tela, práticas que suscitam reações, a refutar ou a afirmar posições, fazendo com que nos mobilizemos diante dos eventos apresentados, os quais colocam em cheque os próprios desejos do homem, no caso, por uma sociedade mais justa, respeitosa, ética e igualitária. No compromisso com o presente e a complexidade das relações, são muitos os organismos internacionais que destinam esforços e fundos para publicação de tratados internacionais, manuais, enfim, contra os discursos de ódio, a intolerância, a discriminação, democracia pluralista, a exemplo da Assembleia Geral das Nações Unidas e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, entre outros, conforme nos expõem López-Muñoz; di Fanti; Malcorra¹ (2020).

Não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia e, considerando que a ideologia atravessa o sujeito, ela representará a saturação, o efeito de completude, a evidência do sentido, o que se tem por natural, porquanto sustentada por um já dito (ORLANDI, 2009; 2012). A ideologia, portanto, funciona sempre e, enquanto sobre determinação, não deixa de ser uma “operação [que] produz no sujeito a ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que ele mesmo tem da realidade”, assim como o faz pensar que existem ‘intenções’ correntes em seu dizer”, em palavras de Medeiros (2013).

3 Iminências e imanências de um (in)esperado tempo

Esperamos por um futuro melhor. Não esperávamos por um 2020 tão atribulado, desafiador, instigante. Em tempo de pandemia pelo COVID-19, deparamo-nos com a fragilidade da vida, a presença da morte e evidencia-se, desnaturalizando-se, que somos humanos, que estamos em coexistência num espaço e num tempo. É esse tempo, como nos traz Serres (2008, p. 138-139), “mistura um contínuo de

1 <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37655/26134>. Acesso em: 14 agos. 2020.

tensão com um descontínuo de ruptura, um fluxo que corre com um filtro que o impede de passar. Como a narrativa, pequena ou grande, como o desejo...” É sobre pensar essa humanidade, neste aqui e neste agora – da humanidade e de seus desejos – que vamos nos debruçar, por autores que dimensionam a questão humana por distintos olhares.

Morin, ainda em 1999², em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, já propunha a necessidade de o homem conhecer a sua própria condição para fazer-se mais humano, o que não deixa de parecer contraditório, se pensarmos numa questão básica: somos todos iguais. Era/É preciso *ensinar a condição humana*³ (cós mica, física, terrestre, humana); a identidade terrena; é preciso saber enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e refletir sobre a ética do gênero humano. Se a educação se distanciou disso, como fazer para re-integrar o humano, tão dividido e tão isolado, fazê-lo próximo de seu semelhante? Para o autor (2003, p. 17-18), entre outras questões, “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”, estudo esse que enfocaria, entre outros aspectos, as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Além dessas, destacamos outras palavras do autor, no que se refere a duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: “estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade Planetária”, a realizar a cidadania terrena. Nesse sentido, não é preciso ir longe para resgatar a necessidade de não se ter discriminação, de se fazer uma educação voltada à cultura de paz, da não-violência, do lugar para todos e da visibilidade de todos. Dentro do tópico “A consciência da complexidade humana” o autor trata da interiorização da tolerância. E diz que a verdadeira tolerância supõe convicção, fé, escolha ética e, ao mesmo tempo, aceitação de ideias, convicções, escolhas contrárias à nossa, e frisa que “a tolerância vale, com certeza, para as ideias, não para os insultos, agressões ou atos homicidas” (p. 101-102).

Harari (2018) apresenta, nas duas primeiras partes da obra “21 lições para o século 21”, desafios: o desafio tecnológico e o desafio

2 Ano da publicação; nossa referência é a edição de 2003.

3 Grifos nossos.

político. Ao se voltar às presentes e urgentes questões, salienta que “o gênero humano está perdendo a fé na narrativa liberal que dominou a política global em décadas recentes, justamente quando a fusão da biotecnologia com a tecnologia da informação nos coloca diante das maiores mudanças com que o gênero humano se deparou” (HARARI, 2018, p. 19).

Ao afirmar que a narrativa liberal celebra o valor e o poder da liberdade, traz também que ela mesma reconhece, em seu modelo, que nem tudo vai bem, e que há muitos obstáculos a superar, a exemplo da pobreza, da violência e da opressão. Para o mesmo autor, há o desafio político, pois a fusão da tecnologia da informação com a biotecnologia ameaça os valores modernos centrais de igualdade e liberdade. “Toda a solução para o desafio tecnológico deve envolver cooperação global. Porém, o nacionalismo, a religião e a cultura dividem o gênero humano em campos hostis e fazem com que seja muito difícil cooperar no nível global” (HARARI, 2018, p. 112).

Sobre “Desespero e esperança”, terceira parte da obra, assim se pronuncia (HARARI, 2018, p. 200): “embora os desafios não tenham precedentes, e as discordâncias sejam intensas, o gênero humano pode se mostrar à altura do momento se mantivermos nossos temores sob controle e formos um pouco mais humildes quanto a nossas opiniões”. Como proposta, no âmbito educacional, sobre o que deveríamos estar ensinando nas escolas, sua resposta se ancora em especialistas em pedagogia, segundo os quais as escolas deveriam ensinar os quatro “Cs”, pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade, minimizar as habilidades técnicas e enfatizar as que se voltam aos propósitos genéricos da vida: habilidade de lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar o equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares, para as quais será preciso saber se reinventar. Ou seja, para Harari (2018), é provável que não apenas a economia, mas o próprio sentido de ser humano mude.

Salientando que as propostas anteriormente referidas se voltam à educação, à formação desse homem e considerando que, tanto a nível “micro”, pessoal, individual, quanto em âmbitos mais abrangentes, são ações necessárias. É nesse embate do político e do simbólico, onde a ideologia e os sujeitos se manifestam, que é preciso uma maior filiação

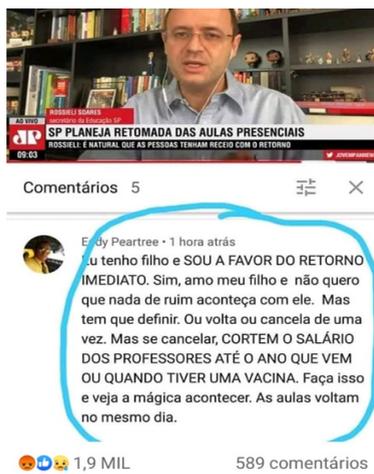
a discursos que suplantem posições opressoras e discriminatórias.

No entanto, enquanto, de um lado, essa força política busca sustentações, em outro, a realidade próxima ou distante, que também vemos desfilar nas redes sociais, atestam o quanto ainda estamos – enquanto sujeitos – distantes disso. Em momento de pandemia, em que a condição humana “está por um fio”, em que fica iminente a necessidade de cooperação, de conjunção, imagens e discursos dão a ver situações imanentes às condições históricas de desigualdade.

4 Intolerância na/pela rede

Na sequência, reproduzimos dois recortes discursivos que tratam da Pandemia de COVID-19 no Brasil, veiculados pela rede social Facebook, a partir de notícia da Jovem Pan, o primeiro e, na sequência, uma imagem a partir de uma notícia da mobilização de povos indígenas quanto à atenção diante da pandemia. Vamos nos referir ao primeiro, tomando a palavra “tolerância” como ponto de entrada e, no segundo, fazendo o mesmo pela palavra “empatia”, embora entendamos que ambas coexistam nas questões que trazemos.

Imagem 1 - Volta às aulas



Fonte: Facebook⁴

4 Fonte: Facebook, a partir de recorte do Blog do Sakamoto. (<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br>). Acesso em: 8 ago. 2020.

Nesse primeiro recorte, trazemos o cometário de um leitor/espectador que posiciona-se diante da notícia veiculada pela Rádio (e site) Joven Pan, sobre a possível retomada das aulas presenciais no estado de São Paulo. No comentário, o sujeito se declara como pai e concorda com o retorno das aulas, mesmo com a situação de não controle da epidemia. Declara também seu amor a esse filho. A sua posição enquanto sujeito começa a se modificar – o que é evidenciado, na superfície linguística, pela conjunção adversativa “mas” – por conta da resistência dos professores da referida rede de ensino a esse retorno, pois defendem que as aulas presenciais não devem voltar, dadas as circunstâncias frágeis de cuidados e de riscos. Incomodado com a suposta “indecisão” (do Estado, possivelmente), lança um segundo “mas” – pedindo o corte de salários desses educadores. E isso se dá em tom ameaçador. Ao usar os verbos “cortem”, “faça” e “veja” [sic], no modo imperativo, transpõe à língua “de qual lugar” ele está falando, dentro de seu imaginário⁵: um imaginário de alguém superior, que pode não somente dar ordens, mas dar ordem a quem dá a ordem. Lugar de cidadão?, cujo governo o representa? Nos dois últimos períodos, quando já exposto o desejo de cortar os salários (retomado então pelo “faça isso”), pede para que se observe a “mágica”, ou seja, voltem as aulas: no caso, voltem os professores às aulas. Dessa sua posição sujeito, que é de alguém que se sente superior a um trabalhador e superior a um trabalhador da área da educação, também o imaginário de que fazer greve é coisa de vagabundo, de quem não tem o que fazer, que só o faz pelo “dinheiro”, daí o efeito. Isso recupera um pré-construído que se opõe ao direito de fazer greve, de reivindicar direitos ou de lutar por algo que não está sendo contemplado: grevista é vagabundo, apagando a noção da oposição trabalho *versus* capital, bem como de que o trabalho e o trabalhador devem ser respeitados. Divisão de classes sociais, imaginários que não alcançam a ideia de que, ao trabalhador, só resta a força do seu trabalho. Nesse fragmento do cotidiano, nesse recorte, não se vê tolerância à situação pandêmica, ao lugar dos professores; observamos que não há empatia nenhuma

5 As formações imaginárias designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

nesse sujeito que assim se posiciona. Embora o dito seja “não quero que nada de ruim aconteça [ao filho]”, sabemos que a probabilidade e a possibilidade vão no sentido oposto a esse desejo. De toda a forma, nesse seu discursivizar, parece que esse filho também se distingue dos demais, que está imune, apenas sob a vontade de um pai, que não resolve, é preciso ação efetiva e segura, de todos, inclusive do estado.

Não temos nenhuma referência explícita a que classe social pertence esse pai, porém, tendo em vista que a notícia se refere às escolas públicas, certamente não se encontra em uma classe social economicamente privilegiada em seus ganhos. Ou seja, trata-se de alguém que depende do serviço prestado pelo Estado no campo da educação básica para os filhos via escola pública; questão que faz com que recuperemos o pensamento freireano, de que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor, o que mostra um sujeito dividido, cujo discurso materializa a contradição. Diante disso, enquanto leitores, como somos ideologicamente tomados diante do que traz essa publicação? Qual seria nossa “opção”, em ícone reação: curtir, rir, amar, revoltar-se, entristecer?

Quando, portanto, referimo-nos a um novo tempo, em que situações como essa, que trazem, em seu bojo, a intolerância, a falta de empatia, um distanciamento do conceito de uma humanidade plena e possível, pensamos que atos de violência simbólica devam ser percebidos, identificados, desnaturalizados. É preciso pensá-lo como sujeito assim constituído ideologicamente para não nos limitarmos a julgar o seu dizer.

Imagem 2 - Indígenas do Amazonas



Fonte: Site do G1⁶

Reproduzimos essa foto, e, pela imagem, duas inscrições: “Os indígenas do Amazonas pedem socorro” em na máscara usadas pela indígena, a frase “Vidas indígenas importam!” A reportagem, conforme referência, é do início do mês de maio deste ano. Somente para atualizar (e também sentirmos o impacto do referido pedido de socorro diante de um hospital em Manaus, quando da visita do ministro da saúde de então), os dados de hoje, meados do mês de agosto de 2020, conforme a “Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil”, pelo site⁷, é de 25.311 contaminados, 673 mortos, em 146 povos afetados. Tais números não coincidem com os dados oficiais, segundo o qual os números são: 19.573 o número de casos; óbitos em terras indígenas: 338⁸.

Também com informações do Jornal Folha de São Paulo⁹,

6 <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/05/04/com-mais-de-100-infectados-indios-acompanham-visita-do-ministerio-da-saude-a-manaus-e-pedem-atencao-vidas-indigenas-importam.ghtml>

7 Fonte: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 14 agos. 2020.

8 Fonte: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 14. agos. 2020.

9 Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2020/05/nossas-vidas-importam-movimento-cobra-de-autoridades-o-acesso-adequado-a-saude-para-os-mais->

temos que está em curso uma campanha desencadeada pela Anistia Internacional e organizações parceiras, a qual tem, como objetivo, pressionar políticos para “não deixar ninguém para trás”, fazendo frente à pandemia em curso, cujo slogan é “Nossas vidas importam”. É dentro desse espectro que entram “Vidas negras importam” e, também, no quadro em análise, “Vidas indígenas importam”.

Podemos tomar como evidência que todas as vidas importam. Esse seria o ideal de um mundo “civilizado” e “semanticamente normal”. Porém, quando lemos “Vidas indígenas importam”, uma das indagações que poderíamos nos fazer, por aquilo que não está dito, é: mas para quem não importaria? Quem não se solidariza com esse outro, de uma cultura que precisa ser apreendida e aprendida, respeitada, ainda que tenhamos, em nosso solo, o sangue de todas as tribos extintas, dizimadas, desde que o país foi “descoberto”? Como incide em nosso imaginário essa frase, impressa não em um lugar qualquer, mas em um específico, nas máscaras de proteção? Como isso entra, com relação às questões ideológicas que nos atravessam? A palavra que destacamos é o entender a condição do outro – no caso, das populações mais vulneráveis e desprotegidas -, é ter empatia.

No entanto, há um endereço para isso: o Estado. Conforme Jurema Werneck, diretora executiva da Anistia Internacional Brasil, ainda na reportagem citada, são essas populações que, no cotidiano de privações e de ausências em políticas públicas, criam soluções. “Essas pessoas têm voz e precisam participar das decisões que dizem respeito aos seus direitos. Cabe às autoridades ouvir e compreender suas necessidades, para que seja esse o momento de correção de desigualdades históricas e de garantia de acesso à saúde e à assistência médica em todos os níveis para todos e todas”. É por sua situação que pedem por socorro – e socorrer significa, conforme Houaiss (2009), “prestar ajuda a (alguém) que está em perigo; acudir, salvar”.

Nesse sentido, entendemos que, quando essas imagens são colocadas nas mídias, elas provocam. E o tipo de sentimento que desencadeiam dizem da posição ideológica que compartilham: Indignação? Conformidade? Revolta? Repulsa? Compaixão?

Por fim, retomamos a palavra tolerância – e retomamos a citação de Harari (2018), parafraseando-a: a tolerância que se defende diante desses desafios é para ideias, posições que vislumbrem a igualdade, jamais a tolerância para atos que atentem contra a vida. Não se pode ter tolerância com possível morte em massa de povos indígenas, com falta de apoio dos governos à saúde e à participação social, com tratamento desigual, com discriminação.

5 (In)conclusas palavras finais

As questões que nos tomam não buscam ponto final. Recorremos às mídias para enxergarmos nelas/por elas, distintas tomadas de posição, pelo discurso, que é onde a ideologia se mostra, se materializa. O que vimos, é que somos, o tempo todo, chamados a interpretar: em diferentes materialidades que constituem discursos. O momento em que estamos, frágil, sensível, de mudanças, desafiador, coloca-nos, enquanto seres humanos, enquanto sujeitos sócio-históricos comprometidos com o aqui em agora, no lugar de tomar posições – que seja de assegurar a vida, de garantir a igualdade, de prover e promover a tolerância e a empatia.

Ainda, por todo este texto, trabalhamos com o prefixo in-, entre parênteses, em palavras que consideramos contruírem o percurso destas reflexões. E isso tem um propósito, a considerar a língua, a base de conhecimento comum. Por Houaiss (2009), o prefixo latino –in, a exemplo das palavras ignaro, impossível, inválido, irrefutável, significa privação, negação; a exemplo de palavras como imergir, impelir, incidir, entre outras, denota superposição, aproximação ou transformação. Que a privação ou negação da empatia se transforme em solidariedade, aproximação, tolerância, humanidade. A começar por cada um, pois,

Por mais poderoso que se considere, o chefe tem menos poder do que imagina; por mais fraco que se considere, cada um de nós tem mais poder do que pode supor. Por mais que considere minha fraqueza, meu braço tem mais força que a asa de uma borboleta; se ela pode desencadear um ciclone, o que meus dedos não poderão fazer? (SERRES, 2008, p. 21).

Referências:

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Traduzido por Eni P. Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MEDEIROS, Caciane. **Sociedade da imagem**: a (re)produção de sentidos da mídia do espetáculo. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2003.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni. Educação em direitos humanos: um discurso. In: ORLANDI, Eni. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi [et al]. Campinas: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SERRES, Michel. **Ramos**. Tradução de Edgar de Assis carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise de Discurso Crítica 111, 113, 123, 176, 180, 185, 223
análise do discurso 60, 95, 194, 223, 224

C

cultura 27, 28, 29, 33, 36, 52, 53, 58, 59, 66, 98, 101, 127, 178, 191, 193,
196, 202, 207, 209, 238, 243, 249, 250, 255, 261

D

direitos fundamentais 89, 163, 165, 166, 167, 169, 212, 214, 217, 219, 220
discurso 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 51,
52, 53, 60, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 121,
122, 123, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141,
143, 145, 148, 149, 151, 153, 161, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182,
183, 184, 185, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 204,
205, 206, 208, 212, 218, 223, 224, 225, 237, 239, 240, 243, 246, 248,
253, 256, 257

E

educação 47, 58, 90, 97, 100, 101, 123, 126, 132, 133, 134, 143, 172, 176,
189, 193, 198, 204, 205, 244, 249, 250, 252, 253, 257, 262

F

Fake News 64, 67, 78, 79

formação 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 60, 87, 90, 91, 93,
94, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 123, 134, 138,
139, 141, 145, 146, 149, 155, 167, 172, 178, 188, 189, 193, 196, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 225, 227, 235, 250, 262

L

língua 17, 18, 25, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
49, 52, 55, 58, 87, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 127,
136, 164, 176, 184, 204, 214, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
252, 256, 257

linguagem 17, 35, 36, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 93, 94, 98, 104,
111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129,
130, 131, 132, 133, 134, 192, 193, 194, 195, 196, 203, 206, 211, 212,

214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246

linguística 17, 31, 33, 36, 37, 38, 44, 45, 47, 48, 49, 54, 55, 67, 74, 75, 104, 105, 114, 121, 122, 123, 194, 195, 238, 244, 252

M

mística 81, 85, 86, 87, 89

modernidade 84, 86, 87, 88, 89, 137, 192

movimento 16, 17, 19, 23, 24, 26, 29, 68, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 102, 106, 139, 146, 153, 192, 203, 245, 254

P

prática social 21, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 126, 129, 132, 134, 175, 176, 177, 183, 184, 188, 193, 195, 197, 200, 240

professor 62, 97, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 199, 205, 206, 207, 223, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 262, 265

S

social 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 71, 73, 76, 77, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 95, 98, 102, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 145, 146, 147, 150, 153, 163, 164, 165, 166, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 212, 213, 214, 215, 218, 223, 224, 225, 229, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 251, 253, 256

sociedade 33, 36, 37, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 78, 81, 82, 83, 102, 111, 112, 114, 121, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 137, 138, 148, 149, 156, 158, 159, 164, 167, 168, 170, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 197, 200, 201, 205, 207, 211, 212, 214, 218, 219, 220, 224, 225, 227, 228, 238, 240, 247, 248, 249

T

texto 15, 16, 18, 21, 29, 30, 46, 58, 59, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 76, 79, 95, 97, 111, 112, 114, 115, 118, 160, 161, 163, 164, 166, 181, 189, 194, 195, 202, 204, 206, 211, 224, 238, 240, 241, 256

SOBRE OS AUTORES

Aline Venturini

Possui graduação em LETRAS pela Universidade de Passo Fundo (2002), graduação em Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2009), mestrado em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, sob orientação do Prof. Dr. Luís Augusto Fischer (2011) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação do Prof. Dr. Ruben Daniel Castiglioni (2019). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e na Literatura Espanhola e Hispano-americana, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, Jorge Luís Borges, Literatura Brasileira, Dom Quixote e ideologia.

Ana Cristina Mendes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. E-mail: acmpin@bol.com

Ana Luisa Moser Keitel

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta. Bolsista CAPES. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Linguagem e Sociedade (NUPELS). E-mail: analuisakeitel@gmail.com

Andréia Moser Keitel

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, Direito, Cruz Alta, RS, Brasil. Docente. E-mail: akeitel@unicruz.edu.br

Amanda Karoline Schmitz

Bacharel em Direito pela Universidade de Cruz Alta – RS. E-mail: amandaschimitz@hotmail.com

Antonio Escandiel de Souza

Doutor em Linguística Aplicada (UFRGS); Docente e Coordenador Adjunto do Programa de Pós Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta; Pesquisador líder do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Linguagem e Sociedade (NUPELS). E-mail: asouza@unicruz.edu.br

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Possui Graduação em Letras (Português-Espanhol), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Especialização em Língua Espanhola Instrumental pela UERJ. Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela PUC-SP e em Educação pela USP. É professor de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras. Atuou como coordenador adjunto de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Ensino Médio 2018 (Ministério da Educação). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: ensino de espanhol na educação profissional, formação de professores de Letras nos Institutos Federais, narrativas docentes e línguas para fins específicos. E-mail: afjrespanhol@gmail.com

Axel Brendon Leal dos Santos

Graduado em Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, onde atuou como monitor de disciplinas e pesquisador de Iniciação Científica Voluntária (ICV). E-mail: a.17brendon@gmail.com

Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Doutora em Letras – Literatura Comparada (UFRGS). Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz. 1ª Líder do GEPELC. Cruz Alta, RS, Brasil. E-mail: ctavares@unicruz.edu.br

Diego Batista da Silva

Mestrando em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz. Membro discente do GEPELC e do NUPELS. Cruz Alta - RS, Brasil. E-mail: paulistapernambucano@gmail.com

Diego Eduardo Dill

Mestre em Estudos Literários pela UPF. E-mail: ddill@unicruz.edu.br

Elenir Guerra

Graduada em Pedagogia - Habilitação: Magistério Séries Iniciais pela UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (2006), Especialização *Lato Sensu* em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Itapiranga - FAI - SC (2007), Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Área de Concentração Interfaces entre Língua e Literatura, participa do grupo de pesquisa: Interfaces entre Língua e Literatura. Atualmente é Professor de Ensino Superior, na Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Coordenadora do Curso de Especialização em Libras, Modalidade a Distância. Participa do Laboratório de Estudos Linguísticos e Literários – LABELL.

Elizabeth Fontoura Dorneles

Doutora em Letras pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. E-mail: edorneles@unicruz.edu.br

Enedina Maria Teixeira da Silva

Mestre em Engenharia da Produção pela UFSM. Docente na Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. E-mail: eteixeira@unicruz.edu.br

Fábio César Junges

Doutor em Teologia. Bolsista PNPd/CAPES da Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. E-mail: fabiocesarjunges@yahoo.com.br

Gretel Eres Fernández

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, onde atuou como docente a partir de 1988 na Graduação e na Pós-Graduação na área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia. É autora de vários artigos, capítulos de livros e de diversos livros – didáticos e paradidáticos –, muitos em coautoria. É colaboradora do MEC, coautora das Orientações Curriculares – Ensino Médio – Espanhol (BRASIL, 2006) e membro do Conselho Editorial de diversos periódicos da área. Integrou as comissões organizadoras de eventos e participou de várias bancas de defesas de teses, concursos e de exames de certificação em espanhol. Orientou nove dissertações de Mestrado, seis de Iniciação Científica e nove teses doutorais, além de ter supervisionado uma pesquisa pós-doutoral. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol e seus interesses concentram-se na área de Educação – ensino e aprendizagem de espanhol e de português como línguas estrangeiras. E-mail: igmefern@usp.br

Ieda Márcia Donati Linck

Professora da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Doutora em Linguística/UFSM - UA-Portugal. Mestre em Linguística - UPE. Mestre em Educação - Uninorte/PY. Coordenadora Proenem - UNICRUZ. Membro do NUPELS/UNICRUZ. E-mail: imdlinck@gmail.com

João Pedro de Carvalho Silvello

Mestrando em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Unicruz). E-mail: joao.silvello@sou.unicruz.edu.br

Juscelino Francisco do Nascimento

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), da qual é Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Letras/Português, no *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. Professor Formador do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI), onde é Coordenador de Estágios do Curso de Letras/Inglês, e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: juscelinosampa@hotmail.com

Leonardo Gaist

Mestrando em Atenção Integral à Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (UNICRUZ/UNIJUÍ).

Laura Zimmermann de Souza

Acadêmica do curso de Direito pela Universidade de Cruz Alta/RS - Unicruz. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cidadania, Democracia e Direitos Humanos – GPJur. E-mail: laura.zimmermann2@gmail.com

Marcio Jean Malheiro Mendes

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta. Bolsista CAPES. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Linguagem e Sociedade (NUPELS). Pós graduando em Direito de Família e das Sucessões pela LFG. E-mail: marciojmmendesadv@gmail.com

Margarete Ludwig

Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – UNICRUZ. Especialista em Estratégia Empresarial (Celer-Facisa); Docente do Curso de Jornalismo da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Coordenadora da Pós-Graduação de Assessoria de Comunicação e Marketing com ênfase em Mídias Digitais - UNICRUZ.

Maria Cláudia Teixeira

Possui graduação em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2008); Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UNICENTRO (2010); Mestrado em Letras pela UNICENTRO (2014), Doutorado (em andamento) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atualmente é professora colaboradora lotada no Departamento de Letras da UNICENTRO, com experiência nas áreas de Linguística, História da Língua, Pesquisa/Metodologia, Linguística Aplicada, Estágio, Língua Portuguesa e Produção de Texto. Participa dos seguintes Grupos de Pesquisas: Interfaces Língua e Literatura (UNICENTRO) Linguagem, Enunciação, Discurso (LED) (UNICAMP) e Estudos do Texto e do Discurso: entrelaçamentos teóricos e analíticos - GPTD (UNICENTRO).

Maria Cleci Venturini

Docente na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava/PR. Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UPF) e Letras, Língua Espanhola e Literaturas de Língua espanhol (UPF), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa PUC-Minas; Especialista em Literatura Brasileira (UPF), Mestrado em Letras, (PUCRS), Doutorado em Letras, (UFSM). Estágio Sênior, na Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra (UC/PT), sob a Supervisão do Prof. Dr. Fernando Catroga. Membro do Comitê Assessor da Fundação Araucária e coordenadora da área de Linguística, Letras e Artes, da Fundação araucária/PR. Atua na graduação em Letras e nos Programas de Pós-graduação em Letras, da UNICENTRO e da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Mariana de Oliveira Wayhs

Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Unicruz. Docente da Faseg e Seg. E-mail: mawayhs@unicruz.edu.br

Paulo Ricardo Moreira

Doutor em Medicina – Nefrologia – (UFRGS), docente no Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (UNICRUZ/UNIJUÍ).

Pedro Oscar Puhl da Silva

Pós-Graduado em Direito Penal pela Fundação Escola Superior do Ministério Público – FMP. Graduado em Direito pela Universidade de Cruz Alta/RS – Unicruz. E-mail: pedropuhl@hotmail.com

Rosane Rodrigues Felix

Doutoranda em Educação nas Ciências/Unijuí. Mestre em Extensão Rural/UFSM. Graduada em Pedagogia - UNIJUÍ. Professora vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais - UNICRUZ. Integrante do Conselho de Assuntos Internacionais da UNICRUZ. Pesquisadora no GT Social do Programa em Rede de Pesquisa-Desenvolvimento em Sistemas de Produção com Atividade Leiteira no Noroeste do Rio Grande do Sul (Rede Leite). Membro do NEEPS e GPEHP - UNICRUZ.

Rubiamara Pasinato

Doutora em Letras, jornalista e professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.

Solange Beatriz Billig Garces

Licenciada em Educação Física - Universidade de Cruz Alta- Unicruz. Especialista em Teoria e Sistematização do Ensino pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. Doutora em Ciências Sociais- com ênfase em Políticas e Práticas Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente do PPG em PSDS da Unicruz. E-mail: sgarces@unicruz.edu.br

Thalita Oliveira Moraes

Acadêmica do Curso de Enfermagem. Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. E-mail: th.alitabecker@hotmail.com

Tiago Anderson Brutti

Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Pós-doutor em Filosofia pela UNIOESTE. Professor no curso de Direito e no PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. E-mail: tiagobrutti@hotmail.com

Valéria Mendes Pinheiro

Graduanda em Direito pela UFPEL – Universidade Federal de Pelotas. E-mail: valeriah.mendes@hotmail.com

Vânia Maria Abreu de Oliveira

Doutora em História – Ibero-americana e Sociedade Brasileira (PUCRS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – UNICRUZ. Pesquisadora do GEPELC. Cruz Alta, RS, Brasil. E-mail: vfreitas@unicruz.edu.br

Vitor Galvão dos Santos

Jornalista pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. E-mail: vitorfgalvao@gmail.com

Viviane Teresinha Biacchi Brust

Doutora e Mestre em Linguística pela UFSM. Professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino (CE/UFSM). Colaboradora Externa Projeto PIBIC – UNICRUZ. E-mail: vivibrust@hotmail.com

DISCURSO E SOCIEDADE: A LINGUAGEM EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Os capítulos que compõem esta obra, além de relacionarem discurso e sociedade, protegem, por meio da escrita, o discurso do esquecimento, da alteração arbitrária ou da falta de memória. Pela escrita é rompida a situação dialógica e, portanto, situacional. Pela escrita há uma dissociação entre a intenção mental do autor e o dizer do próprio texto. Significação mental e significação verbal têm, a partir da escrita, destinos diferentes. A autonomia do texto possibilita que o mundo do texto se subtraia ao horizonte acabado de seu autor e, portanto, abre-se para novas possibilidades de ser-no-mundo. Os textos desta obra, neste sentido, transcendem o discurso descritivo, constativo, para não dizer, ordinário e atingem o mundo em um segundo nível: o mundo vivido.



ISBN: 978-65-88362-02-0



TD

9 786588 362020



EDITORA

ILUSTRAÇÃO