

REVISTA DO GEL



Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 16	n. 3	268 p.	Dezembro 2019
----------------	-----------	-------	------	--------	---------------

DIRETORIA DO GEL / 2019-2021 (UFSCar)

Presidente: Luiz André Neves de Britto

Vice-Presidenta: Mariana Luz Pessoa de Barros

Secretária: Renato Miguel Basso

Tesoureira: Rosa Yokota

REVISTA DO GEL

revistadogel@gel.org.br | <http://www.gel.org.br/revistadogel>

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Alessandra Del Ré, Fabiana Komesu, Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale,
Gisele Cássia de Sousa, Matheus Nogueira Schwartzmann,
Olga Ferreira Coelho e Ruth Lopes

EDITOR RESPONSÁVEL

Matheus Nogueira Schwartzmann

PROJETO GRÁFICO

Matheus Nogueira Schwartzmann

REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE

Letraria 

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC – Rio de Janeiro), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Lourenço Chacon (UNESP – Marília), Marco Antônio de Oliveira (PUC – Minas Gerais), Maria Célia de Moraes Leonel (UNESP – Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquezan (UNESP – Araraquara), Roberto Gomes Camacho (UNESP – São José do Rio Preto), Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP).

Publicação quadrimestral
Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004).
São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Quadrimestral

ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

PALAVRA DO EDITOR	6
Matheus Nogueira Schwartzmann	
UMA TIPOLOGIA PARA AS INTERJEIÇÕES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	10
Renato Miguel Basso e Ariane Teixeira	
REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A CANÇÃO NO VESTIBULAR: O ÁLBUM <i>TROPICÁLIA</i> NAS PROVAS DA UFRGS	35
Gustavo Nishida, Ana Paula Pinheiro da Silveira e Ana Paula de Castro Sierakowski	
AFINAL, QUEM SÃO ESSAS MULHERES? CONSIDERAÇÕES ENUNCIATIVAS E DISCURSIVAS NA CANÇÃO <i>MULHERES</i> DURANTE SEU PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO	50
Ivani Cristina Brito Fernandes e Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbold	
<i>PALAVRA DESORDEM</i>: OS JOGOS LEXICAIS DE ARNALDO ANTUNES	72
Elis de Almeida Cardoso e Sandra Mina Takakura	
SOBRE O QUE CANTAM OS ÍNDIOS AGORA: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA DA CANÇÃO <i>KOANGAGUA</i>, DO GRUPO BRÔ MC'S	91
Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe e Angel Humberto Corbera Mori	
NOTAS SOBRE A RELAÇÃO LÚDICA DA CRIANÇA COM A LÍNGUA: A QUESTÃO DO RECALQUE DOS SONS	111
Glória Maria Monteiro de Carvalho	

JOGOS LINGUAGEIROS NA INFÂNCIA E O ENLACE POÉTICO	127
Elisangela Maria da Silva e Glória Maria Monteiro de Carvalho	
A PEDAGOGIA CRÍTICO-COMPLEXA E A ANÁLISE DA SITUAÇÃO-ALVO: INVESTIGANDO PRECONCEITOS E PRIVILÉGIOS NA ACADEMIA	140
Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira	
(MULTI)LETRAMENTOS NA ESCOLA: PROPOSIÇÕES DA SEMIÓTICA DISCURSIVA À AÇÃO DIDÁTICA	165
Eliane Soares de Lima	
ENUNCIÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS: UM ESTUDO DA MULTIPLATAFORMA <i>HORA DO ENEM</i>	191
Naiá Sadi Câmara	
JORNAL NACIONAL 50 ANOS: O DIÁLOGO COM A REVOLUÇÃO CULTURAL E TECNOLÓGICA	207
Marilurdes Cruz Borges e Camila de Araújo Beraldo Ludovice	
RESSIGNIFICAR O ESPAÇO: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA CULTURA AFRO-AMERICANA CONTEMPORÂNEA	226
Luiza Monteiro de Barros Oliveira e Lucia Teixeira	
DISCURSOS, MÍDIAS, PRÁTICAS E REGIMES DE CRENÇA	246
Jacques Fontanille	
ÍNDICE DE ASSUNTOS	262
<i>SUBJECT INDEX</i>	265
ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i>	268

PALAVRA DO EDITOR

Este último número da *Revista do Gel* do ano de 2019 reúne treze artigos que trazem importantes contribuições para as áreas de Linguística e Letras, por apresentarem reflexões atuais sobre descrição linguística, aquisição de linguagem, canção e poesia, ensino e discurso.

Em “Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro”, Renato Miguel Basso e Ariane Teixeira apresentam uma análise sintático-semântica formal das interjeições, entendidas como indexicais com conteúdo uso-condicional. Para os autores, as interjeições recuperam informações contextuais kaplanianas e contribuem com um significado expressivo. Ao final de sua reflexão, os autores propõem uma classificação linguisticamente motivada das interjeições.

Gustavo Nishida, Ana Paula Pinheiro da Silveira e Ana Paula de Castro Sierakowski, no artigo “Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum *Tropicália* nas provas da UFRGS”, tomando o gênero canção como multimodal, discutem como o álbum *Tropicália* tem sido abordado em exames vestibulares da UFRGS, para verificar se as questões propostas consideram a integração de elementos musicais e verbais. Como proposta, no âmbito dessa reflexão, analisam as potencialidades significativas da canção “Enquanto seu lobo não vem”.

As autoras Ivani Cristina Brito Fernandes e Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbald também refletem sobre a canção em seu artigo intitulado “Afiml, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de ressignificação”. Com base nos preceitos da Linguística da Enunciação, buscam identificar as mudanças das articulações linguísticas na canção brasileira *Mulheres*, no cotejo entre a letra original (do compositor Antonio Eustaquio Trindade Ribeiro) e sua respectiva versão (das cantoras Silvia Duffrayer e Doralyce). Para as autoras, ao ressignificar a canção, emerge outro sujeito discursivo que faz da enunciação um ato simbólico de protesto, de criação e de redefinição na sociedade brasileira, em que se pode ver um tempo e um espaço do feminismo.

Elis de Almeida Cardoso e Sandra Mina Takakura, no trabalho intitulado “*Palavra desordem*: os jogos lexicais de Arnaldo Antunes”, analisam os jogos lexicais de Arnaldo Antunes em poemas publicados no livro *Palavra desordem* (2002). As autoras apontam para o modo como o poeta e músico trabalha a linguagem, para além de recursos verbais, levando a ressemantizações, à desagregação vocabular, à neologia, criando, assim, um estilo próprio.

No artigo intitulado “Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô MC’s”, Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe e Angel Humberto Corbera Mori, analisam, do ponto de vista da Semântica da Enunciação, a canção *Koangagua*, do grupo de rap indígena Brô MC’s. Os autores buscam demonstrar, entre outros aspectos, o jogo linguístico que se estabelece entre as línguas, assumidos como órgãos políticos, no espaço enunciativo e as marcas linguísticas da presença do enunciador nesse espaço de enunciação.

Em “Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons”, Glória Maria Monteiro de Carvalho, a partir de um estudo de caso, apresenta uma reflexão sobre os jogos sonoros de uma criança e a concepção de recalque do som (POMMIER, 2017). Para a autora, para a constituição do falante é de capital importância a relação lúdica da criança com os sons da língua, relação que se manifesta por meio de uma diversidade de jogos sonoros.

Elisangela Maria da Silva e Glória Maria Monteiro de Carvalho, em “Jogos languageiros na infância e o enlace poético”, partindo da hipótese de que a criança é atraída pelos jogos languageiros da função materna, trocando as possibilidades do gozo imediato do corpo pelas sonoridades da voz da mãe ou de quem exerce essa função, as autoras discutem as aproximações que se podem fazer entre a Aquisição de linguagem, a poesia e a Psicanálise, para pensar a fruição estética como estruturante do psiquismo da criança.

Em “A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia”, Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira apresenta as potencialidades dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-complexa em estruturar, significar e facilitar a professores(as) de escrita acadêmica a investigação de contextos particulares de ensino, inclusive de questões abstratas, como “ideologia”. Os resultados do trabalho sugerem a existência de preconceitos e privilégios que podem interferir no processo de publicação acadêmica, o que evidencia a necessidade de se abordar ideologia e relações de poder para o desenvolvimento do letramento acadêmico de alunos(as), na medida em que, assim como questões epistemológicas, textuais e linguísticas, também regulam a produção e a circulação do conhecimento na academia.

Em “(Multi)letramentos na Escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática”, Eliane Soares de Lima apresenta e discute algumas das contribuições que a Semiótica Discursiva pode oferecer para se enfrentar os problemas da leitura e da escrita na Educação Básica. Para isso, a autora apresenta duas análises modelares, buscando demonstrar possíveis caminhos de análise para se chegar à significação de um dado texto.

Naiá Sadi Câmara, em “Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*”, apresenta os resultados de um estudo acerca das modificações que as tecnologias de linguagens imprimem nas práticas educativas realizadas em espaços digitais, por meio da análise dos procedimentos enunciativos de instauração da relação sujeito e objetos de aprendizagens em plataformas educativas digitais. Segundo a autora, a transmidialidade, a mobilidade, as conexões em redes e a ubiquidade afetam a relação dos sujeitos com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em sua relação tempo/espaço, imprimindo uma autonomia relativa dos percursos de aprendizagens.

No trabalho intitulado “Jornal Nacional 50 anos: o diálogo com a revolução cultural e tecnológica”, Marilurdes Cruz Borges e Camila de Araújo Beraldo Ludovice analisam a evolução, a transformação e a ressignificação do Jornal Nacional ao longo de seus 50 anos no ar. Com base nos conceitos de dialogia e ato responsável, numa relação cronotópica, as autoras mostram que o Jornal Nacional reflete e refrata a revolução cultural e tecnológica por meio do diálogo com seus interlocutores e participa ativa e responsivamente de cada momento histórico e cultural da sociedade brasileira.

Luiza Monteiro de Barros Oliveira e Lucia Teixeira, em “Ressignificar o espaço: estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea”, avançam sobre o problema da aspectualização do espaço, fenômeno ainda pouco estudado que pode ser de grande valia ao analista que busca compreender a construção de sentido em textos audiovisuais. As autoras buscam mostrar de que modo a aspectualização espacial funciona em duas obras audiovisuais contemporâneas que compartilham semelhança temática ao tratar da questão racial nos EUA: os videoclipes de “Apes**t”, de The Carters e “This is America”, de Childish Gambino.

Por fim, em “Discursos, mídias, práticas e regimes de crença”, Jacques Fontanille reúne as reflexões sobre as práticas, as formas de vida e a cultura, que têm apresentado em sua obra, buscando mostrar de que modo as mídias exploram todos os planos de imanência. Para o autor, mesmo que se parta do “texto” midiático, tomado como unidade de sentido, não se pode ignorar os objetos e as tecnologias que o suportam, as práticas de recepção que o determinam, as estratégias de publicação e de edição, e até os valores e identidades de marca que o subsumem. Nesse seu trabalho, demonstra que a instância de discurso e de enunciação, por construir as semioses midiáticas, adota os “regimes de crença” que condicionam a implementação da veridicção textual, que são, em geral, incluídos nas determinações de gênero e de tipo semiótico, e que apresentam pelo menos duas grandes dificuldades a serem enfrentadas: a quantidade de tipos semióticos encontrados nas mídias e a aparição de regimes de crença transversais e globalizados que não se fixam mais a um gênero ou a um tipo.

O leitor poderá perceber que os trabalhos aqui reunidos são exemplos significativos da importância de se pensar língua e linguagem como objetos genuinamente humanos, e, por isso, políticos, na medida em que se organizam como experiência de vida e de identidade, de arte e de comunicação, de construção do saber e de memória.

Como sempre, devemos destacar o apoio da Diretoria do GEL (2019-2021), da Letraria e de todos os colaboradores, autores e pareceristas, cujos ânimo e resistência têm dado continuidade a este projeto científico. Muito obrigado.

Matheus Nogueira Schwartzmann
Editor da *Revista do GEL*

Assis (SP), Dezembro de 2019.

UMA TIPOLOGIA PARA AS INTERJEIÇÕES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A TYPOLOGY FOR BRAZILIAN PORTUGUESE INTERJECTIONS

Renato Miguel BASSO¹

Ariane TEIXEIRA²

Resumo: Neste artigo, propomos uma análise sintático-semântica formal das interjeições, segundo a qual elas são indexicais com conteúdo uso-condicional. Em nossa análise, as interjeições recuperam informações contextuais kaplanianas e contribuem para um significado expressivo. Num segundo momento, propomos uma tipologia de algumas interjeições do português brasileiro utilizando como critérios características sintático-semânticas e chegamos assim a uma classificação linguisticamente motivada das interjeições.

Palavras-chave: Interjeições. Indexicais. Expressões uso-condicionais. Semântica. Sintaxe.

Abstract: In this paper, firstly we propose a formal syntactic-semantic analysis of interjections, according to which these items are indexicals with use-conditional content. In our analysis, interjections recover information from a kaplanian context and contribute to expressive meaning. Secondly, we propose a typology for some Brazilian Portuguese interjections using syntactic-semantic features as our criteria. The result is a linguistically based classification for interjections.

Keywords: Interjections. Indexicals. Use-Conditional Expressions. Semantics. Syntax.

1 Basso. UFSCar. E-mail: rmbasso@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2580-0365>

2 Teixeira. UFSCar. E-mail: enaira.teixeira@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2357-0300>

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

Introdução

As interjeições são geralmente definidas pela literatura como uma classe de palavras³ aberta e heterogênea, cuja função é expressar sentimentos e emoções do falante. Em geral, as interjeições são exemplificadas por meio de itens como: ‘psiu!’, ‘oba!’, ‘meu Deus!’, ‘vixi!’, ‘tomara!’, entre outros itens e construções. Em geral, as interjeições possuem uma sintaxe independente dos outros itens da sentença⁴ e são consideradas apenas vagamente integradas, ou não integradas, aos outros itens linguísticos que compõem uma sentença.

Neste artigo, nossa proposta é apresentar uma forma de análise, tratamento e classificação das interjeições do português brasileiro (doravante PB) nos moldes da semântica e pragmática formal, que trata esses itens como indexicais, cuja contribuição semântica se dá numa dimensão uso-funcional (cf. KAPLAN, 2004; POTTS, 2007, 2005; GUTZMANN, 2019, 2015). Feito isso, proporemos uma tipologia sintático-semântico, segundo essa análise de algumas interjeições do PB.

Para tanto, na seção 1, apresentaremos as nossas hipóteses de trabalho que são: (i) as interjeições são consideradas sentenças completas que possuem elementos indexicais em sua estrutura, recuperados no contexto de fala e (ii) carregam um conteúdo expressivo ou uso-funcional (TEIXEIRA, 2019; BASSO; TEIXEIRA, 2017).

Na seção 2, apresentaremos um quadro de classificação das interjeições de acordo com as coordenadas contextuais kaplanianas que elas mobilizam, além de alguns outros critérios, como: a necessidade de um interlocutor e/ou ouvinte; se a interjeição acompanha apontamentos ou gestos; quais interjeições selecionam complementos na sentença, entre outros traços/requisitos.

Na terceira seção deste artigo, faremos um balanço do resultado da tipologia proposta na seção 2, e na Conclusão retomaremos o caminho aqui percorrido, bem com apontaremos alguns problemas em aberto.

3 “Classe de palavras” ou “classe gramatical” abarca tanto itens isolados como locuções.

4 As interjeições são autônomas com relação às sentenças com as quais aparecem, e por isso são consideradas como sendo independentes e transmitindo conteúdo por si só. Contudo, há exemplos que fogem a essa regra, como é o caso da interjeição ‘tomara!’, que exprime um conteúdo semelhante a ‘eu desejo que p’, pois pede um complemento p. Vamos retomar essa interjeição na seção 2.2.

1. Interjeições como indexicais

A classe das interjeições é certamente, dentre as classes de palavras tradicionalmente consideradas, aquela que recebeu menos atenção nos estudos linguísticos, e isso é o caso também do ponto de vista da semântica. Muitas vezes tratadas como estando à margem das interações linguísticas propriamente ditas, com um recurso paralinguístico (cf. GOFFMAN, 1981), os membros dessa classe são vagamente descritos como expressando emoções e sentimentos dos falantes, de modo independente do resto da sentença que acompanham, justamente porque, sendo elementos paralinguísticos, não entrariam na composição da sentença.

Contudo, ao longo dos estudos linguísticos essa caracterização superficial foi ganhando contornos mais precisos, nos levando assim a uma imagem mais razoável do funcionamento sintático, semântico e pragmático das interjeições, que dialoga com as teorias linguísticas mais recentes, e as considera efetivamente como parte da gramática de uma língua natural. A abordagem que defenderemos aqui, e que será apresentada nesta seção, se enquadra na tradição de dar às interjeições um conteúdo sintático-semântico, identificando esses itens como um tipo de indexical que veicula um conteúdo específico, que é uso-condicional ou expressivo. No que segue, traremos algumas das principais ideias por trás dessa abordagem e como ela funciona.

Wilkins (1992) é um dos primeiros trabalhos que sistematicamente relaciona interjeições com propriedades encontradas em itens dêiticos (que chamamos aqui de indexicais). Entre as semelhanças notadas está o fato de que boa parte das interjeições estão ligadas ao falante e à situação de fala, numa dependência contextual muito semelhante, por exemplo, à que vemos em itens como 'eu' ou 'isso'. Apesar de pioneiro em sua proposta, Wilkins (1992) não contava com uma teoria semântica robusta e explícita de indexicais; do mesmo modo, o autor nota que as interjeições têm, como adiantamos, independência sintática, sem, contudo, oferecer uma razão para tanto, e conclui que interjeições "valem por sentenças".

Argumentaremos que, usando uma teoria de indexicais como a de Kaplan (1989), é possível explicar o funcionamento semântico das interjeições e também seu comportamento sintático. Sendo assim, vejamos o funcionamento e as características principais da teoria de Kaplan (1989) sobre indexicais para então nos voltar para a estrutura e caracterização das interjeições.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

1.1. A teoria de indexicais de Kaplan

Em “Demonstratives” (1989), o filósofo e lógico David Kaplan postulou talvez o que seja ainda a principal teoria sobre itens indexicais nas línguas naturais. Seu trabalho trata, sob o escopo de uma mesma teoria, de aspectos semânticos, lógicos, epistemológicos e metafísicos dos itens indexicais.

Os indexicais são itens linguísticos cuja referência varia em função do contexto; a interpretação de tais itens nos direciona para certas características do contexto, com o objetivo de fixar seu referente num dado proferimento. Segundo Kaplan, os indexicais exploram o contexto de fala ou de proferimento de uma maneira específica, para encontrarem seu referente e só então fazer sua contribuição proposicional.

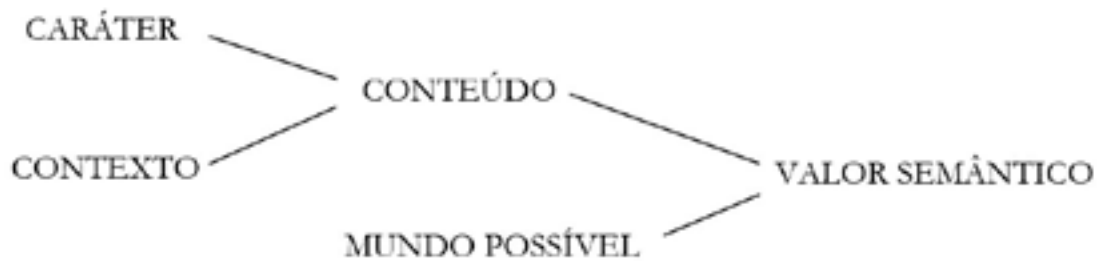
Dado que na teoria kaplaniana o contexto é responsável por fixar os valores semânticos dos indexicais, podemos justamente olhar para quais são esses valores, segundo propõe o autor, para então chegarmos à sua ideia de contexto. Assim, indexicais ganham uma interpretação ao identificar o agente (c_a), o tempo (c_t), o lugar (c_l), e o mundo (c_w) de um dado contexto. Portanto, uma saída interessante é exatamente considerar o contexto como uma unidade informacional composta por dados sobre o agente, o tempo, o lugar e o mundo possível do contexto (outras informações podem ser posteriormente inseridas, mas essas seriam o mínimo).

Na teoria de Kaplan, cada uma dessas informações é chamada de coordenada do contexto, e o próprio contexto é, por sua vez, representado como uma ênupla ordenada (cf. SCHLENKER, 2010; TEIXEIRA, 2012, entre outros):

$$C = \langle c_a, c_t, c_l, c_w \rangle$$

O papel do contexto é fixar os valores (agente, tempo, lugar, entre outros) dos indexicais de um dado proferimento, e uma vez fixados esses valores, os proferimentos que contêm indexicais podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos a depender de outros parâmetros, chamados por Kaplan de “circunstancias de avaliação”, que são, na verdade, um mundo possível e um tempo.

Assim, Kaplan justifica a dependência dos indexicais de informações específicas do contexto, postulando duas funções para sua computação semântica: o *caráter* e o *conteúdo*. Para chegar ao valor semântico de uma sentença, computamos as informações contextuais, e depois seu conteúdo, como no esquema abaixo (cf. SCHLENKER, 2010):



Ou seja, o caráter é função que associa a cada indexical um conteúdo a partir de um dado contexto – é uma função de contexto para conteúdo. Por sua vez, o conteúdo é uma função de mundos possíveis (e tempo) para valores de verdade e responde pelo valor semântico das sentenças⁵.

A seguir, aplicamos essas ideias à interjeição ‘oba!’, que apresenta um interessante paralelo com, por exemplo, o indexical ‘eu’ – se não soubermos quem está falando, não sabemos “calcular” o significado do todo, mas teremos apenas as regras de interpretação. Sem sabermos quem é o falante, as sentenças (1) e (2) expressam, *grosso modo*, o que está em (1a) e (2a), mas se considerarmos que o falante é João, então (1) e (2) expressam o que está em (1b) e (2b):

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| (1) Eu estou contente. | (2) Oba! |
| (1a) O falante está contente. | (2a) O falante está contente. |
| (1b) João está contente. | (2b) João está contente. |

É interessante também notar que, se nossa paráfrase estiver correta, a interjeição em (2), ‘oba!’, de fato “vale por uma sentença” por expressar, como mostra (2b), uma proposição completa. Sendo assim, podemos então explicar também a independência sintática das interjeições – elas “valeriam por” predicados indexicais cujos argumentos são tomados do contexto, como indexicais tomam seus referentes do contexto:

		eu	estar_contente
(sintaxe)	SENTENÇA	argumento	predicado
(semântica)	PROPOSIÇÃO	c_a	função
Proposição expressa: ESTAR_CONTENTE(c_a)			

⁵ A teoria de Kaplan não aborda somente os indexicais, mas todas as sentenças podem ser tratadas através das funções caráter e conteúdo, de modo que o caráter será uma função constante quando aplicada a itens não indexicais.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

			oba!
(sintaxe)	SENTENÇA	argumento	predicado
(semântica)	PROPOSIÇÃO	c_a	função
Proposição expressa: ESTAR_CONTENTE(c_a)			

Assim, uma interjeição faz uma contribuição como um predicado, e recupera seu argumento como um indexical para se saturar – ‘oba’ vale por ‘ c_a estar_contente’. Análises semelhantes podem ser aplicadas para ‘ufa!’ (c_a estar_aliviado), ‘puts!’ (c_a lamentar), etc.

Contudo, essa breve caracterização⁶ não dá conta de um importante aspecto das interjeições, que é o fato de a informação semântica veiculada por elas apresentar uma série de peculiaridades; e é a essas peculiaridades que nos voltamos na próxima seção.

1.2. Interjeições numa dimensão expressiva: o significado das interjeições

Até agora, nossa breve análise argumentou a favor de tratar as interjeições como indexicais, e defendeu que elas veiculam um conteúdo proposicional completo. Porém, se a questão fosse somente essa poderíamos esperar que fosse possível substituir interjeições por aquilo que sugerimos como sua paráfrase; dito de outro modo nós poderíamos, sem perda de significado, substituir (2) por (1) – mas este não é o caso. Não podemos, por exemplo, negar (2), mas podemos negar (1):

(3) [João diz:] Não é verdade que eu estou contente.

(4) [João diz:] * Não é verdade que oba.

(1) e (2) têm um conteúdo semelhante, mas cada uma faz sua contribuição em dimensões diferentes de significado – ao passo que (1) é uma sentença com conteúdo descritivo e veri-funcional, (2) é uma sentença com conteúdo expressivo e uso-condicional, ela não pode ser julgada verdadeira ou falsa, mas sim feliz ou infeliz (adequada ou inadequada) para certos contextos de uso, e por isso não se combina como uma negação como ‘não é verdade que’.

O estudo desse tipo de expressão ganhou força com o trabalho de Kaplan (2004), e depois, entre vários outros, com os trabalhos de Potts (2007, 2005) e Gutzmann (2019, 2015). Entre as características do conteúdo uso-funcional está sua dependência da perspectiva de um falante e de um contexto (o que os torna indexicais), o fato de não poderem ser negados e ter sua informação processada assim que proferidos (do mesmo modo que os verbos performativos como ‘prometer’ e ‘jurar’).

⁶ Para uma análise mais completa nessas linhas, cf. Basso e Teixeira (2017) e Teixeira (2019).

Nossa proposta é que interjeições têm conteúdo expressivo, que pode ser descrito como um predicado veri-condicional – apesar de terem funcionamentos diferentes – cujo argumento é recuperado do contexto por ser um indexical. Em resumo, considerando que interjeições são indexicais que atuam numa dimensão expressiva, sua análise ficaria, em linhas gerais, como abaixo, tomando ‘oba!’ como estudo de caso:

oba!

Caráter: c_a está feliz em c (i.e., em c_t , em c_i e em c_w)

Conteúdo (descritivo): \emptyset ($\approx c_a$ está feliz)

Conteúdo expressivo: e está feliz⁷

O que a descrição acima captura é o fato de que ‘oba!’ tem um caráter kaplaniano – uma função de contextos para conteúdos –, expresso por ‘ c_a está feliz em c (i.e., em c_t , em c_i e em c_w)’⁸. Porém, o resultado da função caráter é um conteúdo que se dá numa dimensão expressiva, notado como ‘ e está feliz’, de modo que o conteúdo descritivo é nulo (\emptyset), apesar de corresponder informacionalmente à ‘ c_a está feliz’, conforme indicamos com ‘ $\approx c_a$ está feliz’. Em outras palavras, itens como interjeições têm conteúdo expressivo, mas seu funcionamento é similar ao dos outros indexicais.

Como comparação, podemos colocar os itens ‘oba!’ e ‘eu’ – um indexical canônico/descritivo – lado a lado; é o que fazemos no quadro que segue:

oba!	eu
Caráter: c_a está feliz em c	Caráter: c_a
Conteúdo (descritivo): \emptyset ($\approx c_a$ está feliz)	Conteúdo (descritivo): e
Conteúdo expressivo: e está feliz	Conteúdo expressivo: \mathcal{E}

Como podemos ver pela comparação acima, as interjeições não teriam conteúdo descritivo – por isso não podem ser verdadeiras ou falsas –, apesar de terem um conteúdo semântico que pode ser associado a um conteúdo descritivo. Por sua vez, os indexicais canônicos não teriam conteúdo expressivo algum e somente conteúdo descritivo.

⁷ Nesta formulação, ‘ e ’ está pelo tipo lógico de indivíduo, que é a contribuição do indexical.

⁸ Como vimos, na teoria de Kaplan (1989), todos os itens das línguas naturais seriam interpretados pela função caráter, mas à exceção dos indexicais o resultado seria constante para todos os outros itens, por isso, não há problema em considerar o predicado ‘estar feliz’ como parte do caráter de ‘oba!’.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

O quadro comparativo abaixo leva em conta dados de itens descritivos, expressivos e indexicais em dois tipos de discurso reportado – direto e indireto⁹; a análise dos exemplos serve como argumento da análise que propomos aqui:

<u>Expressivo/interjeição</u> oba! (5) João: Maria disse “oba!” (6) * João: Maria disse que oba!	<u>Indexical</u> eu (7) João: Maria disse “eu tô com fome” (8) João: Maria disse que eu tô com fome
<u>Expressivo</u> droga (de) ¹⁰ (9) João: Maria disse “Desliga essa droga de TV!” (10) João: Maria disse que é para desligar essa droga de TV ¹¹	<u>Descritivo</u> a Lua é feita de queijo (11) João: Maria disse “a Lua é feita de queijo” (12) João: Maria disse que a Lua é feita de queijo

O indexical (não-expressivo) ‘eu’ apresenta um comportamento diferenciado a depender de estar num discurso reportado direto ou indireto¹²; note que ‘eu’, em (7), não é interpretado como se espera, ou seja, como sendo equivalente ao agente do contexto de proferimento (c_a), mas sim como o agente do proferimento reportado, que, para o caso de (7) é Maria. Por sua vez, o ‘eu’ em (8) é interpretado como o esperado, i.e., como c_a , e se refere ao agente do proferimento, que, nesse caso, é João. Para deixar esse contraste mais claro, podemos lançar mão das seguintes paráfrases (7’) e (8’), abaixo:

(7’) João: Maria_i disse que ela_i está com fome.

(8’) João_i: Maria_j disse que eu_{i/j} tô com fome.

Para o caso de sentenças que reportam um conteúdo simplesmente descritivo que também não envolva indexicais, como ‘a Lua é feita de queijo’, sua contribuição é

9 Nos exemplos que seguem a formulação “João:” simplesmente indica que João é o agente (i.e., falante) do proferimento que segue o sinal “:”.

10 Não lidamos com esse tipo de expressivo aqui, que foi extensamente trabalhado por Potts (2007, 2005) e Gutzmann (2019, 2015), para o inglês. Julgamos que a discussão que faremos na sequência é suficiente para explorar esse tipo de item em contraste com as interjeições. Para uma análise das interpretações expressivas dos diminutivos no espanhol, ver Fortin (2011).

11 O ajuste sintático feito aqui, i.e., ‘é para’, não interfere em nosso foco – ‘droga (de)’ e sua interpretação.

12 Os casos de discurso reportado direto exemplificam situação de “quase-citação”, e é por isso que na escrita são destacados pelo uso de aspas – seu funcionamento não é, num certo sentido, natural, e exige recursos diferenciados para serem interpretados.

sempre a mesma, independentemente de termos um discurso reportado direto (como em (11)) ou indireto (como em (12)).

Assim, mostramos que indexicais são sensíveis ao tipo de discurso reportado. Como expressivos são um tipo de indexical, a expectativa é que eles também se comportem diferentemente a depender do tipo de discurso reportado envolvido. E, de fato, é exatamente isso o que vemos com os exemplos em (5)-(6) e (9)-(10).

Para (9), no discurso direto, o expressivo ‘droga (de)’ está ligado à Maria que é o agente do discurso reportado, e não a João, que é o agente do proferimento; por isso, sabemos que quem tinha uma atitude negativa quanto ao fato de a TV estar ligada com (9) é Maria, e não João¹³. Podemos indicar isso, informalmente, com a paráfrase abaixo, na qual aparece o índice “i”:

(9') João: Maria_i disse “Desliga essa droga de_i TV!”

No entanto, com (10) a interpretação é ligeira mais importantemente diferente – nesse caso, podemos atribuir a atitude negativa tanto a João quanto a Maria; logo, há aqui uma interpretação, talvez a mais saliente delas, que liga o expressivo ao agente do proferimento, do mesmo que ‘eu’ em (8) está ligado, como é de se esperar, ao agente do proferimento. A paráfrase abaixo captura esse fato:

(10') João_i: Maria_j disse que para desligar essa droga de_{i/j} TV.

Como adiantamos, devíamos esperar um contraste semelhante para os expressivos que são interjeições. Contudo, ao voltarmos para os exemplos (5) e (6), repetidos abaixo, o que temos é a inaceitabilidade de interjeições em discurso reportado indireto:

(5) João: Maria disse “oba!”

(6) * João: Maria disse que oba!

A interjeição reportada em discurso direto em (5) se comporta como os demais indexicais vistos anteriormente – liga-se ao agente do discurso reportado, ou seja, em (5), quem está feliz é Maria. De fato, em todos os casos de discurso reportado direto nos quais havia um elemento indexical, esse elemento, ao invés de se relacionar ao agente do contexto de proferimento, se ligou invariavelmente ao agente do contexto reportado (i.e., Maria para os exemplos trabalhados).

¹³ Segundo Potts (2007, 2005), e diversos outros autores que se debruçaram sobre o tema, expressivos desse tipo são, via de regra, ligados ao agente do proferimento, como é o caso com indexicais em geral.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

A expectativa é que a interjeição em discurso reportado indireto se relacione ao agente do proferimento – de modo semelhante ao que vimos com ‘eu’ e com ‘droga (de)’. Porém, como o exemplo (6) evidencia, essa expectativa não se concretiza, pois o resultado de termos uma interjeição em discurso reportado é uma sentença agramatical. Como então explicar essa situação?

A saída, como sugerimos, está justamente em assumir que interjeições têm somente conteúdo expressivo. Some-se a isso o fato, exemplificado com as sentenças acima e defendido por Kaplan (1989), que, em discurso reportado indireto, o que temos é o conteúdo (descritivo) de um indexical, nunca seu caráter. Se isso estiver correto, a expectativa é que interjeições não gerem sentenças bem-formadas quando estão em discurso reportado indireto, pois não possuem um conteúdo descritivo com o qual contribuir para a sentença (como um todo) na qual aparecem. Em resumo, (i) o conteúdo (kaplaniano) de uma interjeição é totalmente expressivo e se dá num determinado contexto de proferimento; (ii) seu conteúdo é também formado por informações indexicais recuperadas do contexto de proferimento em que são empregadas; (iii) em um discurso reportado indireto, encontramos apenas conteúdos descritivos; (iv) logo, uma interjeição num discurso reportado indireto não tem conteúdo descritivo com o qual contribuir, gerando a estranheza ou agramaticalidade do todo.

Para completar a explicação, é importante entendermos as razões de termos expressivos como ‘droga (de)’ em discurso indireto – essa possibilidade é um tanto surpreendente se considerarmos que estamos também diante de expressivos.

Contudo, há importantes diferenças entre ‘oba!’ e ‘droga (de)’ – na verdade, entre interjeições e itens expressivos que se comportam como predicados. A maior dessas diferenças é justamente o fato de que as interjeições são itens sintaticamente independentes e completos, que equivalem a sentenças, não tendo, portanto, composição interna do ponto de vista sintático, mas apenas de seu conteúdo semântico.

Por sua vez, expressivos como ‘droga (de)’ são um tipo de predicado que se aplicam a um dado argumento, e são, portanto, sintaticamente incompletos¹⁴. A existência de algum tipo de conteúdo descritivo para esses itens, ao lado de seu conteúdo expressivo, permite que esses itens apareçam em discurso reportado indireto, funcionando exatamente como o indexical ‘eu’, e seu conteúdo expressivo se dá justamente no contexto de proferimento, e não se relaciona com o contexto de proferimento reportado. Tal fato permite entender por que as interjeições não aparecem em discurso reportado – elas não têm conteúdo descritivo algum, e esses ambientes só recebem conteúdo descritivo.

14 A composicionalidade sintática dá a esse tipo de item algum conteúdo descritivo, que pode impor, por exemplo, restrições que a gramática gerativa conhece como c-seleção e s-seleção.

Assim sendo, é possível (i) lidar com as interjeições no âmbito das teorias formais sobre o significado linguístico, e considerando que (ii) as interjeições são um tipo particular de indexical. Com essa descrição do comportamento das interjeições, vemos então como classificar algumas das mais comumente usadas no PB, chegando a um quadro mais completo sobre as interjeições por meio da análise empregada aqui.

2. Tipologia das interjeições

Para fazer uma tipologia das interjeições do PB, optamos por selecionar aquelas que são mais mencionadas nas gramáticas tradicionais¹⁵. A seleção das interjeições foi realizada da seguinte maneira: em primeiro lugar, selecionamos 4 (quatro) gramáticas tradicionais do PB comumente usadas no Brasil são elas: *Gramática da Língua Portuguesa* (CIPRO NETO, 1998), *Gramática contemporânea da língua portuguesa* (DE NICOLA; INFANTE, 1997), *Gramática em textos* (SARMENTO, 2005), *Gramática* (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2007) e 1 (um) *site Só Português*¹⁶ referente à gramática tradicional.

A escolha dessas quatro gramáticas e do *site* foi feita pelo fato de que fundamentalmente essas obras focam na perspectiva da gramática tradicional do português abordando as dez classes gramaticais, sendo que a última classe é a das interjeições, além de serem amplamente (re)conhecidas e usadas como referência no Brasil. Isso não significa, obviamente, que essas sejam as únicas interjeições do PB e nem aquelas mais usadas, mas ainda podem servir como um referencial mínimo.

O material consultado classifica as interjeições de acordo com sentimentos ou apelos que expressam. A lista de classificação não é padrão, pois “como uma mesma interjeição pode expressar várias emoções, qualquer lista que se faça está sujeita a falhar” (DE NICOLA; INFANTE, 1997, p. 236). Portanto, além de as interjeições carecerem de uma definição que condiz com sua funcionalidade, elas também necessitam de uma classificação que use critérios que abarquem sua tipologia heterogênea e que sejam linguisticamente significativos, com algum lastro teórico.

Os sentimentos e os apelos mais recorrentes nas gramáticas para classificar as interjeições são: advertência, alegria, alívio, chamamento, concordância, desaprovação, desejo, dor, dúvida, impaciência, medo, pedido de silêncio, espanto, aplausos, saudação e surpresa.

¹⁵ A opção por essas gramáticas tem a ver com a grande variação regional entre as interjeições usadas no Brasil, numa tentativa de buscar alguma estabilidade pelo menos naquilo que, consensualmente, estamos dispostos a chamar de interjeições. Obviamente, em pesquisas futuras o inventário deve ser ampliado com base em outros dados; seja como for, as descrições e conclusões teóricas devem se manter.

¹⁶ Disponível em: <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf90.php>. Acesso em: 06 set. 2019.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

Há, por um lado, alguns sentimentos que aparecem menos (impaciência, aprovação, piedade e cansaço), e há, por outro lado, sentimentos que aparecem como sinônimos (admiração ou espanto, apelo ou chamamento, aversão ou contrariedade, dúvida ou incredulidade, piedade ou lamento, reprovação ou desacordo) (SARMENTO, 2005). A definição vaga, segundo a qual as interjeições expressam sentimentos e emoções do falante, conseqüentemente se reflete em sua classificação, que mobiliza, ao menos, 20 (vinte) sentimentos diferentes.

Como dito anteriormente, não há diretrizes a serem seguidas na classificação desses itens nas obras consultadas. E parece que o motivo para tanto é que algumas interjeições possuem mais de um significado, ou seja, uma interjeição pode estar relacionada a mais de um sentimento ou apelo, como 'upa!', que aparece tanto na classificação de espanto ou surpresa como em estímulo (CIPRO NETO, 1998). Contudo, a pluralidade de significado de algumas interjeições não é motivo suficiente para não estabelecer parâmetros de classificação.

Podemos aplicar os critérios de classificação a qualquer lista de interjeições, pelo fato de todas elas, em princípio, compartilharem as mesmas características. Como não conseguiríamos fazer uma lista de todas as interjeições existentes, e também não é o objetivo deste trabalho, selecionamos as interjeições usando a seguinte metodologia: (i) pesquisamos as gramáticas e o *site* em busca das interjeições; (ii) selecionamos as interjeições que apareciam em pelo menos 3 obras diferentes; (iii) e assim chegamos a 30 interjeições para analisarmos.

As interjeições que cumprem tais critérios são: 'viva!', 'psiu!', 'avante!', 'ah!', 'oba!', 'fora!', 'puxa!', 'arre!', 'tomara!', 'ai!', 'ui!', 'credo!', 'cuidado!', 'atenção!', 'vamos!', 'oh!', 'ufa!', 'bravo!', 'pois sim/não!', 'silêncio!', 'toca!', 'calma!', 'putz!', 'vixe!', 'coragem!', 'força!', 'hã-hã!', 'opa!', 'raios!' e 'caramba!'.

Como mencionamos, algumas interjeições possuíam mais de uma classificação por gramática; por exemplo, a interjeição 'ah!' está tanto na classificação de "alegria ou satisfação" quanto "espanto ou admiração" (*Só Português*, acesso dia 06/09/2019). Há construções que são consideradas interjeições, como 'o quê!', 'essa não!' e 'pobre de mim!' (SARMENTO, 2005), mas que não aparecem em todas as gramáticas, e, como essas interjeições não são recorrentes, decidimos não as usar.

Partindo dessa lista de interjeições, vamos considerar três conjuntos de critérios em nossa classificação: (i) o primeiro deles, que veremos na seção 2.1, tem a ver com a proposta de Ameka (1992), que talvez seja a primeira tipologia de interjeições linguisticamente motivada, e procura classificar tanto a natureza do item em análise

(se interjeição primária ou secundária), quanto à natureza da contribuição semântica; (ii) o segundo conjunto de critérios, explicitados na seção 2.2., tem a ver com a estrutura sintático-semântica das interjeições, e aqui nos perguntaremos se a interjeição pede algum tipo de complemento sentencial, ou se pode, por exemplo, ser repetida; finalmente, (ii) a seção 2.3 trará critérios que têm a ver com sua natureza indexical e nos perguntaremos quais coordenadas contextuais são mobilizadas por uma dada interjeição.

2.1. Critérios extraídos de Ameka (1992)

Para Ameka (1992), a primeira distinção entre interjeições as divide em primárias e secundárias: as primárias são aqueles itens que pertencem somente à classe das interjeições e as secundárias são compostas por um ou mais itens linguísticos que pertencem a alguma outra categoria gramatical, mas podem ser *usadas como* interjeição. Ao separar nossas 30 interjeições em primárias e secundárias, temos o seguinte quadro:

Quadro 1. Interjeições primárias e secundárias

Interjeições primárias	'psiu!', 'ah!', 'oba!', 'puxa!', 'arre!', 'tomara!', 'ai!', 'ui!', 'oh!', 'ufa!', 'bravo!', 'putz!', 'vixe!', 'pois sim/não!', 'hã-hã!', 'opa!', e 'caramba!'
Interjeições secundárias	'viva!', 'fora!', 'credo!', 'cuidado!', 'atenção!', 'vamos!', 'silêncio!', 'toca!', 'calma!', 'coragem!', 'força!', e 'raios!', 'avante!'

Fonte: Elaboração própria

Ao passo que essa classificação é intuitiva para alguns casos – vemos interjeições primárias em 'ai!' e 'ufa!' e secundárias em 'meu deus!' e 'cuidado!' –, há também casos mais problemáticos. Assim, considerando a definição de interjeição secundária (i.e., qualquer item usado como interjeição que tenha outro uso em outra classe gramatical), encontramos alguns casos que geram incertezas, como 'puxa!', 'opa!', 'avante!' e 'raios!'; abaixo, vamos falar de cada um desses casos.

A forma 'puxa' pode ser relacionada ao verbo 'puxar' (a forma da terceira pessoa do singular do presente do indicativo e a da segunda pessoa do singular do imperativo), e isso poderia nos levar a classificar 'puxa' então como uma interjeição secundária. No entanto, não usamos essa interjeição com o sentido do verbo 'puxar', e, portanto, a interjeição 'puxa!' não compartilha o mesmo campo semântico da forma do verbo nem é percebida pelos falantes como tal, e assim ela é uma interjeição primária. Algo semelhante

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

acontece com a interjeição 'opa!'; se formos consultar 'opa!' no dicionário¹⁷ veremos que se trata de uma forma de conjugação do verbo 'opar'. Contudo, mais uma vez, o falante não remete ao sentido do verbo quando profere a interjeição ('opar' possui o sentido de inchar, intumescer). Então, podemos classificar 'opa!' como uma interjeição primária.¹⁸

Por sua vez, 'avante!¹⁹ compartilha do mesmo campo semântico do advérbio, dado que o sentido é adiante, para frente. Portanto, nesse caso, podemos de fato dizer que se trata de uma interjeição secundária. Outro exemplo é a interjeição 'raios!', que remete a um substantivo que denota um fenômeno meteorológico, e assim, seguindo o mesmo raciocínio, trata-se de uma interjeição secundária.

A distinção entre interjeição primária e secundária não se esgota numa coincidência sonora de formas, mas sim de significados próximos, encontrados numa mesma forma, e sendo assim é de esperar que encontremos casos limítrofes.

Ameka (1992) fornece também uma classificação baseada na funcionalidade semântica das interjeições em contextos efetivos/concretos de fala. Segundo o autor, podemos classificar as interjeições como: expressivas²⁰, conativas ou fáticas.

As interjeições expressivas são aquelas que têm a ver com o estado emocional e mental do falante e são divididas em: emotivas e cognitivas. As emotivas expressam as emoções do falante, como alegria, tristeza, raiva, surpresa, dor, espanto, entre outros. Não cabem apelos, intenção de chamar alguém, pedido de silêncio, auxílio ou desculpa, entre outros. Por sua vez, as cognitivas expressam o estado mental ou de compreensão do falante. No quadro a seguir, trazemos uma possibilidade de quais interjeições se encaixam nesses critérios:

17 Segundo o dicionário *Priberam online*, 'opar' significa "inchar", "intumescer". Acesso em: 06 set. 2019.

18 Só para exemplificar mais um caso, a interjeição 'tomara!' é usada comumente em casos em que o falante quer expressar o desejo de que algo se realize. Logo, esse item não remete ao sentido do verbo 'tomar', e portanto é uma interjeição primária.

19 Esta interjeição, como outras, pode ser um imperativo; contudo, não é o nosso foco se estender sobre as semelhanças e as diferenças entre as interjeições e imperativos. Este é um interessante tema a ser pesquisado no futuro.

20 Ameka (1992, 2006), assim como Wierzbicka (1992), usa o termo 'expressivo' para categorizar as interjeições de acordo com as suas funções e salienta que as interjeições expressam o estado emocional do falante. Tem alguma relação com significado expressivo à *la* Kaplan (2004) e Gutzmann (2015, 2019), mas há também muitas diferenças e é importante manter cada um dos termos dentro de sua tradição.

Quadro 2. Interjeições expressivas emotivas e cognitivas

Interjeições expressivas emotivas	'viva!', 'avante!', 'oba!', 'puxa!', 'arre!', 'ai!', 'ui!', 'credo!', 'ufa!', 'opa!', 'calma!', 'vixe!', 'raios!', 'caramba!' e 'putz!'
Interjeições expressivas cognitivas	'ah!', 'puxa!', 'caramba!', 'ai!', 'ui!', 'vixe!' e 'opa!'

Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos que na categoria de “interjeições expressivas emotivas” não estamos levando em consideração quais são os tipos de emoções ou sentimentos que esses itens veiculam, mas apenas que essa é a função de um subconjunto das interjeições.

Dentro do nosso quadro de 30 interjeições, temos muitos itens que expressam sentimentos e emoções, porém nem todas. As interjeições que ficaram de fora dessa classificação são ‘cuidado!’, ‘atenção!’, ‘fora!’, ‘coragem!’, ‘silêncio!’, ‘força!’, ‘psiu!’, ‘tomara!’, ‘vamos!’, ‘bravo!’, ‘toca!’, essas expressam algum pedido, desejo, ordem, ou aprovação, e não cabem na classificação acima.

No que concerne às “interjeições expressivas cognitivas”, esses itens estão voltados ao estado cognitivo ou ao pensamento do falante. Segundo a nossa seleção de interjeições, podemos exemplificar esse critério com itens, como ‘ah!’, ‘puxa!’, ‘caramba!’, ‘vixe!’ e ‘opa!’.

Por sua vez, as interjeições conativas são dirigidas a um locutor, portanto, necessariamente pedem um ouvinte, em geral com a intenção de atrair sua atenção, exigindo resposta ou ação. O quadro abaixo traz as interjeições conativas da nossa seleção:

Quadro 3. Interjeições conativas

Interjeições conativas	'psiu!', 'avante!', 'fora!', 'cuidado!', 'atenção!', 'vamos!', 'bravo!', 'pois sim/não!', 'tomara!', 'silêncio!', 'toca!', 'calma!', 'coragem!', 'força!' e 'hã-hã!'
------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Esse critério avalia a necessidade de um ouvinte para o uso adequado de uma dada interjeição, e assim caímos num requisito importante que é necessidade *versus* possibilidade de um ouvinte/interlocutor.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

As interjeições elencadas nessa categoria necessitam de um ouvinte e, portanto seria estranho ou inadequado alguém proferir ‘silêncio!’ sozinho, ou alguém dizer ‘fora!’ em um ambiente ou contexto em que não há mais ninguém (salvo casos de alucinações, mas mesmo em tais casos, o uso da interjeição é igual, pois o falante considera que há, de fato, um interlocutor).

Imagine a seguinte situação: o falante está sozinho quando uma barata passa por ele, sua reação então é gritar ‘credo!’, e a mesma reação pode acontecer se tiver mais pessoas no ambiente. Outra circunstância que podemos vislumbrar é o falante estar ou não sozinho e ocorrer de ele quebrar um copo e proferir ‘putz!’; esses e outros cenários nos levam a não colocar as outras interjeições na categoria conativa, pois para esses itens há somente a possibilidade de ter um ouvinte e não a necessidade.

Finalmente, segundo Ameka (1992), as interjeições fáticas são usadas para manter o fluxo da conversa, e assim, mais uma vez, a presença de um ouvinte é obrigatória. Vejamos no quadro abaixo as interjeições fáticas de nossa seleção:

Quadro 4. Interjeições fáticas

Interjeições fáticas	‘ah!’, ‘hã-hã!’, ‘pois sim/não!’ e ‘oh!’
----------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Essas interjeições, apesar de terem a função de manter o fluxo conversacional, não podem ser confundidas com marcadores discursivos, que são elementos linguísticos cuja função é amarrar as ideias textuais estabelecendo elos coesivos entre as partes dos textos no plano interpessoal, mantendo a interação falante/ouvinte e auxiliando no planejamento da fala (FREITAG, 2007)²¹. Por seu turno, as interjeições fáticas são como uma resposta do falante ao interlocutor de que ele está prestando atenção no desenvolvimento da conversação.

Em resumo, os critérios que apresentamos até o momento são uma reinterpretação e reelaboração de critérios sugeridos no trabalho de Ameka (1992), que classifica as interjeições de acordo com sua funcionalidade. Nesse panorama, podemos afirmar que as interjeições não expressam somente sentimentos e emoções do falante, mas cumprem outras funções na língua. A seguir, vamos apresentar outros critérios baseados no contexto de fala segundo a teoria kaplaniana.

²¹ Como ‘tá’, ‘né’ e ‘daí’ em: “Eu vi tudo, tá?”; “Eu comprei o livro, né?”; “Daí, o João chegou na hora”.

2.2 Outros critérios: complementos, gestos, repetição e mais de um significado

Esses critérios têm a ver com o comportamento gramatical das interjeições, do ponto de vista sintático e semântico. Vamos começar pelo critério de a interjeição *selecionar complementos*; as interjeições, como nós dissemos até agora, possuem sua “carga semântica” própria, ou seja, elas têm seu sentido próprio sem entrar em composição com outros elementos da sentença. Dito isso, em nossa lista, há uma interjeição que pede um argumento – trata-se de ‘tomara!’.

A interjeição ‘tomara!’²², assim como outras interjeições de significados semelhantes, carrega seu próprio sentido expressivo, e podemos substituí-la por uma estrutura semanticamente equivalente como ‘eu desejo que *p*’. Usando tal construção, teríamos uma paráfrase mais próxima para capturar a informação semântica da interjeição ‘tomara’. Vejamos o seguinte exemplo:

(13) Tomara que amanhã chova.

Podemos interpretar semanticamente o que é expresso como sendo a proposição ‘eu desejo que amanhã chova’; assim, temos o agente do contexto (‘eu’) que é preenchido no contexto de proferimento kaplaniano; o verbo *desejar* pede um complemento; tal complemento tem que ser uma proposição *p*, e, assim sendo, *p* faria parte do conjunto de desejos do falante do proferimento; *p* pode estar presente no proferimento do falante ou ser recuperado a partir do contexto de fala compartilhado entre os locutores.

Dado que nenhuma outra interjeição precisa de complemento da mesma natureza, poderíamos indagar se tal item é de fato interjeição. Contudo, este é apenas um critério, e não é suficiente para tirar ‘tomara!’ da classe das interjeições, pois, como veremos, esse item possui conteúdo expressivo e responde positivamente a outros critérios. Assim, uma saída é sugerir que há pelo menos uma interjeição que não é sintaticamente independente, e aqui consideraremos ‘tomara’ como uma interjeição que tem uma estrutura argumental preenchida por conteúdos indexicais e proposicionais²³.

Outro critério de classificação é se a interjeição é ou não *acompanhada de um gesto ou de um apontamento*²⁴. Este critério está relacionado ao caráter paralinguístico de certos itens, ou seja, fatores como gestos, expressões faciais, entonação, entre outros, que estão

22 E similares em significado, como ‘oxalá!’, ‘que Deus queria!’, entre outras.

23 Há, obviamente, muito mais a ser dito sobre ‘tomara’, mas aqui ficaremos com essa breve definição.

24 Interjeições são usadas também na escrita, o que traz importantes e interessantes questões para esse critério que, aqui, não abordaremos.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

ligados à modalidade não verbal, e que entram na interpretação desses itens²⁵. Há de fato algumas interjeições que vêm acompanhadas de apontamentos ou gestos; vejamos o quadro, seguido de alguns exemplos:

Quadro 5. Interjeições que acompanham gestos ou apontamentos

Interjeições que acompanham gestos ou apontamentos	'cuidado!', 'bravo!', 'psiu!', 'fora!' e 'silêncio!'
--	--

Fonte: Elaboração própria

- (14) Cuidado! Tá pegando fogo. – o falante aponta o local que está em chamas
 (15) Bravo! – o falante está aplaudindo²⁶
 (16) Psiu! – o falante está com o dedo indicador na boca
 (17) Fora! – o falante está apontando para algum lugar fora do ambiente em que está
 (18) Silêncio! – o falante está com o dedo indicador na boca

Esses casos ilustram cenários em que as interjeições são acompanhadas de gestos ou apontamentos que agregam informações na composição semântica do item²⁷.

O próximo critério que usaremos é a *repetibilidade*. Trata-se de um dos testes que Potts (2007, 2005) aplica para identificar expressivos. Algumas interjeições podem ser repetidas em sequência, gerando um efeito de intensificação do seu significado, sem produzir redundância. Do nosso inventário, as interjeições em que pode ocorrer repetição são: 'avante!', 'ai!', 'ui!', 'cuidado!', 'atenção!', 'bravo!' 'vamos!' e 'calma!'. Vejamos alguns exemplos:

- (19) Avante! Avante! (um amigo incentivando o outro)
 (20) Ai! Ai! Ai! (quando alguém se machuca)
 (21) Cuidado! Cuidado! (João chamando atenção de Mario para não derrubar os copos)
 (22) Atenção! Atenção! (carro de som na rua fazendo propaganda)
 (23) Bravo! Bravo! (após uma apresentação de teatro)

25 Por exemplo, demonstrativos com usos dêiticos só podem receber uma interpretação quando consideramos o apontamento que o acompanha, pois ele determinará qual é seu referente no contexto.

26 Para esta interjeição em particular, como levar o dedo a boca em "psiu!", há um gesto peculiar que é bater palmas.

27 Podem ocorrer casos em que uma mesma interjeição pode ter sentidos diferentes se vier ou não acompanhada de gestos. Considere 'psiuu!' (longo); nesse caso, a prosódia produz um efeito de chamar alguém, ao contrário do que vemos no exemplo (26).

(24) Psiu! Psiu! (chamando alguém)

Por outro lado, nem todas as interjeições se encaixam nesse critério, e assim se formos usá-las repetidas vezes, o resultado será estranho²⁸:

(25) # Ufa! Ufa! Me dei bem na prova.

(26) # Puxa! Puxa! Ganhei o prêmio da rifa.

(27) # Caramba! Caramba! Que bom que te encontrei.

Ainda que nem todas as interjeições possam se repetir produzindo um efeito de intensificação do seu sentido, isso não significa que esses itens são algum tipo de exceção e que não possuam conteúdo expressivo; ao contrário, essas interjeições passam nos outros testes e, o mais relevante, não podem ser avaliadas pelas condições de verdade, já que não possuem conteúdo descritivo.

Por fim, o último critério de classificação é se a interjeição *possui mais de um significado*. Por todos os critérios de classificação que passamos até momento, não é a primeira vez que vamos esbarrar na multiplicidade de sentidos de uma mesma interjeição. Segundo a nossa seleção, as interjeições que cabem nesse critério são:

Quadro 6. Interjeições que possuem mais de um significado

Interjeições que possuem mais de um significado	'psiu!', 'ah!', 'puxa!', 'ai!', 'ui!', 'oh!', 'putz!', 'vixe!', 'opa!' e 'caramba!'
---	---

Fonte: Elaboração própria

Vejamos alguns exemplos de diversos sentidos da interjeição 'ai!':

(28) Ai! Esqueci minhas chaves. (expressiva cognitiva)

(29) Ai! Bati eu braço. (expressiva emotiva – dor)

(30) Ai! Pega a roupa do varal que começou a chover. (expressiva cognitiva)

(31) Ai! Que pena que perdi o dinheiro (expressiva emotiva – decepção)

(32) Ai! Que susto (expressiva emotiva – medo)

A interjeição 'ai!' é um exemplo claro de como um item pode ter diferentes funções nas variadas situações de uso, pois pode ser cognitiva e emotiva e, dentro das emoções, pode expressar vários (sub)tipos.

²⁸ Pode haver variação dialetal na aceitação sobre quais interjeições podem se repetir.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

Como hipótese, temos que as interjeições secundárias, em princípio, possuem um significado mais estável, pois, dado que pertencem a outra classe gramatical, seu uso como interjeição guarda algo de seu sentido original. Então, seguindo esse raciocínio, as interjeições primárias são mais suscetíveis a produzirem mais de um significado; isso, porém, não é uma regra, pois temos as interjeições ‘oba!’, ‘arre!’, ‘tomara!’, ‘ufa!’, ‘bravo!’, que são primárias e possuem apenas um sentido.

Vejamos, a seguir, o último conjunto de critério que propomos para classificar as interjeições, que têm a ver com o caráter indexical das interjeições.

2.3 Critérios baseados nas coordenadas contextuais

Sendo as interjeições indexicais, uma pergunta natural a se fazer é “quais coordenadas contextuais são mobilizadas por uma dada interjeição?”. Vimos que um contexto kaplaniano pode ser expresso como $\langle c_a, c_o, c_t, c_l, c_d, c_w \rangle$, que representam respectivamente agente, ouvinte, tempo, lugar, conjunto de *demonstrata* e mundos do contexto. Vimos também que ‘oba’ recupera a coordenada c_a de agente do contexto. Por sua vez, uma interjeição como ‘fora’ recupera um agente (c_a), um (ou mais) ouvinte(s) (c_o) e também lida com a coordenada c_t de lugar do contexto; já a interjeição ‘tomara’, ao lidar com mundos possíveis (potencialmente) diferentes daquele do proferimento, mobiliza a coordenada de mundo do contexto (c_w), além da de agente do contexto²⁹.

O quadro abaixo traz uma classificação das interjeições segundo as coordenadas contextuais que mobilizam, e, na próxima seção, teremos todos os critérios agrupados:

Quadro 7. As interjeições e coordenadas contextuais

	c_a	c_o	c_t	c_l	c_d	c_w		c_a	c_o	c_t	c_l	c_d	c_w
Viva!	X		X				Oh!	X	X	X			
Psiu!	X	X	X		X		Ufa!	X		X			
Avante!	X	X	X	X			Bravo!	X	X	X		X	
Ah!	X		X				Pois sim/não	X	X	X			
Oba!	X		X				Silêncio!	X	X	X	X	X	
Fora!	X	X	X	X	X		Toca!	X	X	X	X		
Puxa!	X		X				Calma!	X	X	X			

(continua)

29 É importante salientar que não descreveremos o conteúdo expressivo de cada interjeição com que analisamos, pois isso seria um trabalho à parte. Seja como for, a informação contextual indicada é mobilizada pelo predicado expressivo que está associado às interjeições. Assim, mesmo uma interjeição como ‘raios!’ envolve ao menos c_a e c_l para indicar que c_a está descontente em c_l .

Arre!	X		X					Putz!	X		X					
Tomara!	X	X	X			X		Vixe!	X		X					
Ai!	X		X					Coragem!	X	X	X					
Ui!	X		X					Força!	X	X	X					
Credo!	X		X					Hã-hã!	X	X	X					
Cuidado!	X	X	X	X	X			Opa!	X		X					
Atenção!	X	X	X	X				Raios!	X		X					
Vamos!	X	X	X	X				Caramba!	X		X					

Fonte: Elaboração própria

3. Uma tipologia linguística para as interjeições do PB

Abaixo, temos um quadro geral que leva em conta os critérios de classificação vistos nas seções 2.1, 2.2 e 2.3 aplicados às 30 interjeições selecionadas:

Quadro 8. Quadro geral das interjeições

	P	S	EM	CG	CN	FT	CM	AP	RP	+S	c _a	c _o	c _t	c _l	c _d	c _w
Viva!		X	X								X		X			
Psiu!	X			X	X			X		X	X	X	X		X	
Avante!		X	X		X				X		X	X	X	X		
Ah!	X			X		X				X	X		X			
Oba!	X		X								X		X			
Fora!		X			X			X			X	X	X	X	X	
Puxa!	X		X	X						X	X		X			
Arre!	X		X								X		X			
Tomara!	X				X		X				X	X	X			X
Ai!	X		X	X					X	X	X		X			
Ui!	X		X	X					X	X	X		X			
Credo!		X	X								X		X			
Cuidado!		X			X			X	X		X	X	X	X	X	
Atenção!		X			X				X		X	X	X	X		
Vamos!		X			X				X		X	X	X	X		
Oh!	X					X				X	X	X	X			
Ufa!	X		X								X		X			
Bravo!	X				X			X	X		X	X	X		X	

(continua)

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

Pois sim/não	X				X	X					X	X	X			
Silêncio!		X			X			X			X	X	X	X	X	
Toca!		X			X						X	X	X	X		
Calma!		X	X		X			X			X	X	X			
Putz!	X		X						X		X		X			
Vixe!	X		X	X					X		X		X			
Coragem!		X			X						X	X	X			
Força!		X			X						X	X	X			
Hã-hã!	X				X	X					X	X	X			
Opa!	X		X	X					X		X		X			
Raios!		X	X								X		X			
Caramba!	X		X	X					X		X		X			

Fonte: Elaboração própria

Legenda: P: interjeições primárias / S: interjeições secundárias / EM: emotivas / CG: cognitivas / CN: conotativas / FT: fáticas / CM: seleciona complemento / AP: acompanha gestos / RP: repetição / +S: possui mais de um significado.

O quadro acima mostra que todas as interjeições estão ligadas ao falante e ao tempo do contexto – isso explica por que elas são “imediatas” assim como verbos performativos, pois basta pronunciá-las para que seu conteúdo (expressivo) seja efetivado, do mesmo que basta usar ‘prometer’ (com sinceridade) para termos uma promessa. O imediatismo das interjeições tem então a ver com sua ligação ao tempo e ao agente do contexto.

Fica claro também que a variedade de funções das interjeições, não sendo, portanto, razoável dizer que elas “expressam emoções” – somente algumas fazem isso, e a funcionalidade das interjeições é muito mais rica. A variedade de informações indexicais que as interjeições mobilizam também evidencia como elas têm conteúdos (expressivos) variados, podendo ser empregadas para atuar sobre um ouvinte, levar em conta o lugar do contexto de fala ou mesmo mundos possíveis diferentes.

Certamente alguns critérios devem mais aprofundados – como a ideia de pedir complemento, por exemplo, pode ser refinada com relação ao tipo de complemento e sua natureza, bem como o papel de gestos e apontamentos, que aqui consideramos como iguais –, e outros critérios podem ser propostos. Mas, seja como for, nossa classificação é baseada em critérios linguísticos, com lastros teóricos e empíricos, e permitem um olhar mais rico sobre o funcionamento dessa classe ainda pouco estudada.

Conclusão

Neste artigo, nosso intuito foi apresentar uma forma de análise, tratamento e classificação das interjeições do PB nos moldes da descrição linguística formal. Tratamos as interjeições como sentenças independentes, com conteúdo expressivo, que possuem elementos indexicais em sua estrutura recuperados no contexto de fala.

Para tanto, nos pautamos nas ideias de Wilkins (1992), associada às ideias sobre indexicais encontradas em Kaplan (1989). Kaplan (2004), Potts (2007, 2005) e Gutzmann (2019, 2015) defendem que as interjeições contribuem numa dimensão uso-funcional, ou seja, esses itens não podem ser avaliados pelas condições de verdade, mas feliz ou infeliz num dado contexto de uso.

Diante de tal análise para as interjeições, podemos classificá-las com base em critérios linguísticos. Primeiramente, revisitamos a classificação de Ameka (1992) de interjeição primária e secundária, e a classificação segundo as funções comunicativas desses itens, que são: emotiva, cognitiva e fática; e os outros critérios levam em consideração o contexto de fala kaplaniano das interjeições, e também (i) selecionar complemento, (ii) ser acompanhada de gestos ou apontamentos, (iii) repetibilidade, e (iv) possuir mais de um significado.

Por meio do exercício de aplicar critérios relacionados ao contexto de fala e à funcionalidade das interjeições, conseguimos entender um pouco mais sobre a classe das interjeições e alguns casos particulares, sendo que alguns critérios só se aplicam a algumas interjeições e não a outras. Além disso, esta pesquisa suscitou outros temas relacionados às interjeições, como desenvolver pontos comparativos entre as interjeições e imperativos, bem como buscar outros critérios de classificação. Notamos finalmente que o presente trabalho não apenas traz uma hipótese para o funcionamento das interjeições, mas também levanta novas perguntas para uma classe de palavras ainda muito pouco investigada.

Referências

AMEKA, F. Interjections: The universal yet neglected part of speech. **Journal of Pragmatics**, v. 18, p. 101-118, 1992.

AMEKA, F. Interjections. **Encyclopedia of language & linguistics**. Oxford: Elsevier, 2006. p. 743-746.

- | Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro

BASSO, R.; TEIXEIRA, A. Interjeições indexicais expressivas: uma proposta de tratamento em semântica formal. **Revista Veredas Online**, v. 21, Issue 2, p. 78-94, 2017.

CIPRO NETO, P. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.

DE NICOLA, J.; INFANTE, U. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR, J. H. **Gramática**. São Paulo: Ática, 2007.

FORTIN, A. **The Morphology and Semantics of Expressive Affixes**. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Oxford, Oxford, 2011.

FREITAG, R. M. K. Marcadores discursivos não são vícios de linguagem. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 4, p. 22-43, 2007.

GOFFMAN, E. **Forms of talk**. Oxford: Blackwell, 1981.

GUTZMANN, D. **Use-Conditional Meaning. Studies in Multidimensional Semantics**. (Oxford Studies in Semantics and Pragmatics 6). Oxford: Oxford University Press, 2015.

GUTZMANN, D. **The Grammar of Expressivity**. Oxford: Oxford University Press, 2019.

KAPLAN, D. Demonstratives. *In*: ALMOG, J.; PERRY, J.; WETTSTEIN, H. (ed.). **Themes from Kaplan**. New York: Oxford University Press, 1989/1977. p. 481-563.

KAPLAN, D. The meaning of *fouchandoops*. Los Angeles: University of California. 2004/1999. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iaGRLlgPl6w&t=84s>. Acesso em: 15 dez. 2019.

POTTS, C. **The Logic of Conventional Implicatures**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

POTTS, C. The expressive dimension. **Theoretical Linguistics**, v. 33, n. 2, p. 165-197, 2007.

SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.

SCHLENKER, P. Indexicality and *De Se* Reports, 2010. Disponível em: https://files.nyu.edu/pds4/public/Schlenker-Indexicality_and_De_Se.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

TEIXEIRA, A. **As interjeições do português brasileiro e seus aspectos indexicais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TEIXEIRA, L. R. **Indexicais e operadores-monstros no português brasileiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

WIERZBICKA, A. The semantics of interjection. **Journal of Pragmatics**, v. 18, p. 159-192, 1992.

WILKINS, D. Interjections as deictics. **Journal of Pragmatics**, v. 18, p. 119-158, 1992.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BASSO, Renato Miguel; TEIXEIRA, Ariane. Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 10-34, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2593>

Submetido em: 28/10/2019 | Aceito em: 29/11/2019.

REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A CANÇÃO NO VESTIBULAR: O ÁLBUM *TROPICÁLIA* NAS PROVAS DA UFRGS

PRELIMINARY REFLECTIONS ON THE SONG IN THE UNIVERSITY ENTRANCE EXAM: THE ALBUM TROPICÁLIA IN THE UFRGS TESTS

Gustavo NISHIDA¹

Ana Paula Pinheiro da SILVEIRA²

Ana Paula de Castro SIERAKOWSKI³

Resumo: É inegável que, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), muitas pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada, da Linguística do Discurso e da Linguística Textual direcionaram o seu olhar sobre o trabalho com gêneros discursivos, objeto de estudo da Língua Portuguesa, o que pode ser observado no fato de algumas universidades incluírem, dentre os conteúdos a serem avaliados nos exames vestibulares, aqueles referentes aos álbuns musicais. Partindo da concepção de que o gênero canção é multimodal e envolve a mobilização de múltiplas semioses para a construção de sentidos, este trabalho assume como objetivo analisar como o álbum *Tropicália* foi abordado nos exames vestibulares de 2015, 2016 e 2017 da UFRGS, a fim de verificar se, na elaboração das questões, foi considerada a integração de elementos musicais e verbais. A partir dessa reflexão inicial, o estudo propõe-se a analisar as potencialidades significativas da canção “Enquanto seu lobo não vem”.

Palavras-chave: Canção. Letramento. Vestibular. *Tropicália*. Caetano Veloso.

Abstract: It is undeniable that, since the publication of the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1997), many researches in the field of Applied Linguistics, Discourse Linguistics and Textual Linguistics have focused their attention on the approach of discursive genres, object of study of Portuguese Language, which can be observed in the fact that some universities include, among the contents to be evaluated in the entrance exams, those referring to music albums. Starting from the conception that the song genre is multimodal and involves the mobilization of multiple semiosis for the construction of meanings, this paper aims to analyze how the album “*Tropicália*” was approached in the UFRGS entrance exams of 2015, 2016 and 2017, in order to verify if, in the elaboration of the questions, the integration of musical and verbal elements was considered. From this initial reflection, the study proposes to analyze the significant potentialities of the song “*Enquanto seu lobo não vem*”.

Keywords: Song. Literacy. Entrance Exam. *Tropicália*. Caetano Veloso.

1 Nishida. UTFPR. E-mail: nishida.gustavo@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2139-7089>

2 Silveira. UTFPR. E-mail: paulasilveira.luce@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-6425>

3 Sierakowski. UNIOESTE. E-mail: ninhasierakowski@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5805-4640>

- | Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum *Tropicália* nas provas da UFRGS

Introdução

É indubitável que as novas tecnologias impactaram a produção e a recepção de novos textos, bem como a produção cultural na contemporaneidade, valendo-se das possibilidades propiciadas pelas novas mídias de integrar som, imagem, linguagem escrita e movimento para produzir novos gêneros em suportes digitais, interferindo, como recorda Marcuschi (2003), nas atividades diárias de interação e comunicação.

O trabalho com gêneros discursivos na escola remonta ao final da década de 1990, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), documento que assumiu uma perspectiva enunciativo-discursiva e elegeu o texto como objeto de estudo de Língua Portuguesa, impulsionando as pesquisas na área da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e do Discurso a ocuparem-se do estudo sobre gêneros, seguindo uma tendência contemporânea iniciada em outros países por pesquisadores como Bakhtin (1992[1979]), Bazerman (1994) e Adam (2004).

No Brasil, Marcuschi (2003) já explicitava que, sob a égide da “cultura eletrônica”, assistimos a uma explosão de novos gêneros, que ganham espaço no âmbito acadêmico e escolar, desafiando a escola a repensar a dicotomia entre a linguagem oral e a escrita e a observar a sincretização das diferentes semioses. Tanto que é notável o quanto se publica e se reflete sobre as potencialidades da docência a partir de gêneros discursivos. Exemplo disso é um trabalho anterior (NISHIDA; SIERAKOWSKI, 2016), no qual propúnhamos a introdução de outros textos em sala de aula. Nosso argumento, naquele momento, era o de que gêneros ditos vernaculares adentrassem no âmbito escolar, dadas as suas complexidades produtoras de sentido.

Trabalhar com gêneros de natureza vernacular nem sempre é fácil, uma vez que se esbarra nas relevâncias práticas ou mesmo utilitárias da reflexão linguística de gêneros como a canção popular. Embora acreditemos que a função do trabalho docente não seja só “instrumentalizar” o aluno para as capacidades linguísticas da vida real, sempre é interessante ver como as instituições se apropriam do que é vernacular e o aproximam do cânone. Por exemplo, nos anos de 2015, 2016 e 2017, o disco *Tropicália* compôs a lista de livros que integra o exame vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse tipo de ação amplia a própria concepção de leitura, porque leva em conta textos multimodais e a noção de obras a serem contempladas pelos exames vestibulares e, conseqüentemente, acaba propiciando o trabalho com esse gênero nas escolas, já que muito do que se lê ou se produz nas aulas de Língua Portuguesa tem como objetivo ampliar as habilidades de letramento requeridas também nesses exames. Nem sempre, porém, esses gêneros multimodais, como o gênero canção, figuram em propostas desenvolvidas

nas escolas, considerando os seus recursos multissemióticos com intencionalidade pedagógica, conforme salientam Remenche e Silveira (2019). Na mesma esteira, está o exame vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que, em 2020, cobrará o álbum “Sobrevivendo no inferno”, da banda de *rap* Racionais MCs.

Diante desse cenário, temos por objetivo principal analisar como o álbum *Tropicália* foi abordado nos exames vestibulares de 2015, 2016 e 2017 da UFRGS. Nessa análise, objetivamos verificar se a obra foi tratada a partir das suas características musicais que integram o gênero canção. Isto é, queremos saber se a prova cobra dos alunos apenas a leitura dos elementos textuais ou considera a integração entre elementos musicais e verbais. Ao fim, apresentamos uma análise das potencialidades de se abordar a canção a partir da faixa “Enquanto seu lobo não vem”.

Fundamentação teórica

Ao reconhecermos a relação intrínseca entre as artes, desde o conceito horaciano de *Ut pictura poesis*, citado por Oliveira (2002), ou seja, de que a poesia (como representação da Literatura) deve ser apreciada como um quadro (representação das Artes Visuais), e compreendendo a música como a arte mais abstrata entre as manifestações estéticas (OLIVEIRA, 2002), partimos do pressuposto de que, mesmo nessa abstração musical, a música pode ser uma das artes mais fruídas pelo público em geral. Afinal, como afirma Wisnik (2002 [1989]), mesmo no silêncio, até o nosso próprio corpo é produtor e reproduzidor de ruídos. Nesse sentido, estando ligada à ideia de conexão próxima ao público, consideramos também a questão da prática inter-relacionada a essa fruição.

Quando pensamos em intermedialidade, logo vêm à mente estudos que remetem a adaptações de obras literárias para filmes, *games*, entre outros. O que há de se salientar, nesse escopo, são as transposições de uma mídia para outra. No que se refere à mídia musical, mais especificamente, as canções, temos de ter em mente um tipo de mídia que se ampara em uma combinação de mídias, ou seja, nas canções, temos um movimento intermedial entre mídia escrita (letra) e mídia sonora (que engloba outras tantas nuances, como melodia, harmonia, interpretação vocal, etc.). Para Oliveira (2002), então, a canção seria uma mídia dupla. Nesse “entretenimento” de mídias, havemos, então, de pensar no receptor desse produto e na sua capacidade de abstração de tais elementos.

Seguindo a mesma perspectiva, Clüver (2006, p. 20) diz que “o texto intersemiótico ou intermídia recorre a dois ou mais sistemas de signos e/ou mídias de uma forma tal que os aspectos visuais e/ou musicais, verbais, cinéticos e performativos dos seus signos se tornam inseparáveis e indissociáveis”. Assim, Oliveira (2002, p. 31) afirma que “a principal

característica da canção encontra-se na fusão de letra e melodia, nenhuma das duas exercendo função subalterna”). Ainda nesse escopo, a partir de uma perspectiva de Tatit (1996), adicionamos os estudos de Costa (2007, p. 107), que atesta: “a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Assim, é possível então considerarmos que o gênero canção, constituído, dessa maneira, como um gênero intersemiótico, funciona nesse movimento que conjuga os sistemas verbal e musical relativamente de forma indissociável.

Nesse campo, mesmo considerando essa indissociabilidade estimada pelos autores supracitados, podemos perceber práticas relacionadas ao uso de canções em sala de aula, que, em sua maioria, trabalham de maneira, na contramão, a dissociar esses sistemas, em um movimento em que a forma escrita (a letra da canção) se sobressai. Amparados nessa compreensão, podemos nos basear, mais uma vez, nos estudos de Costa (2007, p. 108), isto é, “a canção não é nem exclusivamente texto verbal, nem exclusivamente peça melódica, mas um conjugado de duas materialidades”. Ela, por si só, é multimodal; e é essa multimodalidade que intentamos verificar nas questões elaboradas a partir do álbum *Tropicália*, ofertadas nos exames de vestibulares de 2015, 2016 e 2017 da UFRGS.

Antes de passarmos à análise das questões sobre o disco no vestibular da UFRGS, é preciso explorar um pouco mais o motivo pelo qual a canção é um objeto por si só multimodal. Para Costa (2007, p. 107), a canção é um gênero que exige uma “tripla competência”, ou seja, a verbal, a musical e a literomusical, “sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens”. Essa característica multimaterializada da canção é, por vezes, esquecida e, por consequência, torna-se comum tratar da canção apenas a partir das suas características verbais. Parte dessa dificuldade de se articular a parte musical com a verbal se dá em um aspecto específico sobre a linguagem musical:

[...] a música não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta com uma força toda sua para o não-verbalizável, atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental ao corporal, do intelecto e do afetivo. (WISNIK, 2002 [1989], p. 28).

Além dessa relação com o não verbalizável, a música se torna algo “mágico”, e poucos podem falar sobre ela ou tratá-la com propriedade. Muito disso se deve ao fato de que a apreciação musical não é colocada como ponto relevante da produção sonora. Atados ao senso comum, regularmente acreditamos que a música é só exclusiva de

poucos instrumentistas ou daqueles que possuem algum “dom”. Essa concepção pode ser o ponto central de uma “autorização” para não se tratar de elementos musicais em análises pedagógicas. Wisnik (2002 [1989], p. 28) aborda muito bem esse ponto “quase mágico” relacionado à música:

Há mais essa peculiaridade que interessa ao entendimento dos sentidos culturais do som: ele é um objeto diferenciado entre os objetos concretos que povoam o nosso imaginário porque, por mais nítido que possa ser, é invisível e impalpável. O senso comum identifica a materialidade dos corpos físicos pela visão e pelo tato. Estamos acostumados a basear a realidade nesses sentidos. A música, sendo uma ordem que se constrói de sons, em perpétua aparição e desaparecimento, escapa à esfera tangível e se presta à identificação com uma outra ordem do real: isso faz com que se tenha atribuído a ela, nas mais diferentes culturas, as próprias propriedades do espírito. O som tem um poder mediador, hermético: é o elo comunicante do mundo material com o mundo espiritual e invisível. O seu valor de uso mágico reside exatamente nisto: os sons organizados nos informam sobre a estrutura oculta da matéria no que ela tem de animado. (Não há como negar que há nisso um modo de conhecimento e de sondagem de camadas sutis da realidade.) Assim, os instrumentos musicais são vistos como objetos mágicos, fetichizados, tratados como talismãs, e a música é cultivada com o maior cuidado (não se pode tocar qualquer música a qualquer hora e de qualquer jeito).

Outro aspecto que nos parece influenciar o modo como a música vem sendo apresentada em contexto escolar está relacionado à imprecisão dos documentos norteadores do trabalho do professor, conforme se observa no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998a, p. 7-8), ao definirem os objetivos para o Ensino Fundamental:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

O documento, como foi possível observarmos, sugere o uso da linguagem musical, mas não explicita como esse trabalho pode ser desenvolvido. Em relação ao Ensino Médio, embora as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998b) apresentem um perfil inovador, em consonância com a cultura na qual o aluno

- | Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum *Tropicália* nas provas da UFRGS

está inserido, considerando a complexidade da sociedade atual, seu novo modo de estabelecer relações a partir da emergência das novas tecnologias, é possível tecer críticas. Por exemplo, no documento crítico sobre Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, Rojo e Moita Lopes (2004, p. 14) não deixaram de salientar a imprecisão dos Parâmetros, uma vez que não explicitam o modo como as diretrizes propostas serão atuadas:

[...] os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e, sobretudo, os PCN+ – na parte voltada para o ensino de línguas da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais.

Na visão dos autores, a dificuldade resulta do fato de os PCNEM (BRASIL, 1998b) terem sido escritos de forma genérica e hermética, sem que fossem considerados os seus interlocutores.

Todas essas reflexões conduziram Rojo (2013) a reconhecer a necessidade de estudos que coloquem em relevo o papel das múltiplas semioses na descrição de textos multimodais, assumindo que a multimodalidade ainda não foi efetivamente estudada, ou “condignamente descrita” (ROJO, 2013, p. 22), para nos aproximarmos das intenções de produção de sentidos da autora.

Na esteira desse percurso engendrado pelos documentos já citados (BRASIL, 1998a; BRASIL 1998b), que assumem a centralidade do texto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) reitera a visão enunciativo-discursiva e evidencia o relevo das novas ferramentas, das práticas de linguagens e de letramentos críticos, explicitando a necessidade de dar espaço para o trabalho que contemple “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias” (BRASIL, 2018, p. 66).

O documento ainda inova, ao definir uma perspectiva mais ampla de leitura, que inclui a presença/ausência de imagens, de movimento, de som, que acompanha e “cossignifica em muitos gêneros” (BRASIL, 2018, p. 68), e avança, ao definir que as áreas relacionadas às práticas de linguagem, embora sejam aquelas já vislumbradas nos documentos anteriores, incluem, dentre os aspectos que devem ser levados em conta no trabalho com os gêneros, aqueles relacionados às múltiplas linguagens e semioses, como se lê em:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e **multissemiótica**) e análise linguística/**semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de **outras semioses**). (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso).

Considerando, então, a natureza inerentemente multimodal das canções e a necessidade de se ultrapassar concepções relacionadas à música de maneira geral, uma pergunta nos vem à mente ao pensar a canção dentro de exames avaliadores, como ocorre no vestibular da UFRGS: ao levar a canção para dentro do exame, as questões estariam considerando aspectos da sua natureza multimodal ou apenas considerando-a como um texto sem melodia? Para responder a essa inquietação, realizamos uma análise das questões desenvolvidas nos exames de 2015, 2016 e 2017, nos quais o disco *Tropicália* figurava como obra obrigatória para a prova. Após essa análise, discutimos o quanto a abordagem de elementos musicais pode contribuir para a produção de sentido.

Análise

Ao publicar o edital para o exame vestibular de 2015, a UFRGS inova ao propor um álbum da música popular brasileira como obra de referência para a prova de Língua Portuguesa. Essa proposta é inédita, e incluir um álbum junto ao panteão literário nacional pode ter causado arrepios na espinha dos mais conservadores e *frisson* aos adeptos das teorias sobre multimodalidade. No mínimo, um álbum de música junto com obras literárias desperta a curiosidade sobre a maneira como as questões musicais vão ser “avaliadas” na prova.

A prova de 2015⁴ parecia estar sintonizada com a noção de canção, tanto que o texto motivador da redação foi “Canção da América”, de Milton Nascimento e Fernando Brant. Além disso, das 25 questões de literatura, três foram sobre o disco *Tropicália*.

A primeira questão no exame de 2015 trazia uma pergunta geral sobre o disco, na qual o candidato deveria assinalar a alternativa correta, escolhendo se as afirmações eram verdadeiras ou falsas, e os tópicos versavam mais sobre o contexto sócio-político nacional (Ato Institucional n.º 5, de 1968), sobre os diálogos com as formas artísticas do período

4 Prova disponível em: http://www.ufrgs.br/coperse/provas-e-servicos/baixar-provas/copy_of_IDIAFISLITING.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

- | Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum *Tropicália* nas provas da UFRGS

(como a poesia concreta, o cinema novo) e sobre as novidades estéticas do disco (revisão da Bossa Nova, da Jovem Guarda, do brega e da canção de protesto).

Na questão seguinte, o objeto de análise da leitura era a canção “Baby”, uma composição de Caetano Veloso interpretada por Gal Costa. Após a leitura da letra da música, era solicitado que o candidato verificasse se as afirmações estavam corretas. A primeira afirmação mencionava que há expressões em Língua Inglesa na música (“Baby, I love you”), além da constatação “você precisa aprender inglês”. Em seu desenvolvimento, questionava-se se esses usos de estrangeirismos tematizam a valorização da cultura estadunidense em oposição à não valorização da cultura nacional. Tratava-se de uma afirmativa errada. Afinal, o disco pretendia justamente o contrário, uma vez que buscava a valorização da cultura e da arte nacional. A segunda e a terceira afirmações exigiam o conhecimento de funções de linguagem (o candidato precisava saber o que é a função conativa) e de rimas, aspectos que podem ser importantes para a construção dos sentidos, mas, como se pode notar, praticamente não foram mobilizadas as características da canção inerentemente multimodais, tais como, os ritmos, as melodias e as suas articulações com a letra.

Na última questão de 2015, que solicitava que o candidato relacionasse duas obras às suas características, foram cobradas mais uma vez apenas questões relacionadas ao contexto sócio-político do período (“anos de chumbo da ditadura militar”), com afirmações genéricas sobre o experimentalismo da obra. Como é possível notar, nesse primeiro ano, pouco se exploraram as questões musicais.

Em 2016⁵, das 25 questões de literatura, o exame inseriu apenas uma questão sobre o disco. Nessa questão, há a letra da canção de Caetano Veloso, interpretada por Gal Costa, “Mamãe coragem”. Ao contrário das questões da prova do ano anterior, nessa, há uma tentativa de se valer de elementos sonoros para além da letra da canção. Na primeira afirmação da questão, abordou-se a inversão dos papéis entre mãe e filho, uma vez que o filho aconselha e tenta acalmar a mãe, dada a sua ausência. Na segunda afirmação, apresentou-se o som da sirene que toca no início da canção, elemento que figura no caderno de resposta como sendo uma alusão às fábricas da cidade onde o filho passou a morar. Não poderia ser uma alusão às sirenes da polícia, e o sumiço do filho ser uma perseguição política, uma vez que o pano de fundo de todo o disco é o período da ditadura militar? A nosso ver, sim. Contudo, o gabarito da questão colocou a leitura da sirene das fábricas como correta. Embora isso seja uma divergência de análise,

5 Prova disponível em: http://www.ufrgs.br/coperse/provas-e-servicos/baixar-provas/copy2_of_IDIAFISLITING.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

consideramos um avanço a introdução de elementos sonoros presentes na canção. Por fim, a terceira afirmação discorreu sobre o verso da canção que altera a palavra “grito” por “beijo”, em “eu tenho um beijo preso na garganta”. De acordo com o gabarito do exame, essa afirmação estava correta, pois mostrava a ternura e a rebeldia presentes no sujeito cancional. A nosso ver, esse verso pode expressar apenas um trocadilho ou uma tentativa de camuflar a rebeldia, uma vez que já havia censura no período de circulação do disco.

Por fim, o exame de 2017⁶ seguiu o mesmo padrão do ano anterior e colocou apenas uma questão sobre a obra *Tropicália*, dentre as 25 de literatura da prova. Nessa questão, havia afirmações sobre o disco que versavam sobre a presença de elementos sonoros não “musicais” (tais como diálogos), sobre a não homogeneidade proposital de ritmos e estilos presentes no disco, sobre a incorporação da tradição popular (especificamente sobre a canção “Geléia geral”) e sobre a presença de uma regravação da canção “Coração materno”, de Vicente Celestino. Como se pode notar, as questões não tratavam especificamente das potencialidades multimodais da canção. Cobrou-se, em última instância, um conhecimento genérico (talvez manualesco) sobre a obra, uma vez que, quando uma canção aparece na prova, são as reflexões sobre o contexto histórico no qual o disco foi recebido ou os conhecimentos linguísticos (como rimas e funções da linguagem) que são exigidos para que o aluno possa responder acertadamente à questão, enquanto aspectos como ritmo, melodia, harmonia e arranjo, também responsáveis pela construção de sentidos, ficam relegados a um segundo plano ou sequer são evidenciados nos enunciados das questões. Apenas no ano de 2016, figurou um pequeno questionamento sobre elementos sonoros, mas, como dito anteriormente, muito pontualmente.

Para exemplificar como concebemos a canção dentro das suas potencialidades multimodais, apresentamos, na próxima seção, uma análise da canção “Enquanto seu lobo não vem”, a fim de ilustrarmos o quanto os elementos musicais são geradores de sentido nessa obra.

Discussão

Nas seções anteriores, apresentamos a maneira como outros gêneros (para além do tradicionalmente adotado nos bancos escolares) começam a figurar como materiais e temas acadêmicos passíveis de serem analisados e utilizados no ensino regular de ensino

6 Prova disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/provas-e-servicos/baixar-provas/CV2017diaInglis.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

- | Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum *Tropicália* nas provas da UFRGS

de português como língua materna. Exemplo disso é a presença do disco *Tropicália* como obra literária obrigatória no vestibular da UFRGS.

Contudo, apresentamos na análise, ainda que preliminar, que há certa distância entre a presença do disco e o conhecimento mobilizado sobre ele nas questões. Solicitar a leitura de um disco (ou suas canções), a nosso ver, é pedir atenção para os aspectos interssemióticos que compõem o fazer cancional. Afinal, a canção popular é a articulação entre a força entoacional dos materiais linguísticos e a força musical das melodias, realizadas pela dicção do cantor (TATIT, 1996). Em outras palavras, tomar um ou outro, sem relacioná-los, não é tratar da canção.

Nesta seção, vamos apresentar uma análise da canção “Enquanto seu lobo não vem”, presente no disco *Tropicália*, para exemplificar como questões sonoras são promotoras de sentido e merecem, portanto, ser mencionadas no exame vestibular. Afinal, por que estaria então a canção dentro do vestibular se não é para explorar a sua materialidade sonora? Atentamos para o fato de que não apresentamos uma análise técnica, puramente musical ou cheia de jargões típicos da área. Julgamos que os exames vestibulares não devem cobrar conhecimento musical específico para o ingresso nas áreas que não sejam relacionadas à própria área musical. Nossa tentativa é a de mostrar que é possível contemplar elementos musicais sem que sejam demasiadamente técnicos, apenas propiciando ao leitor, no momento da leitura, uma sensibilidade aos aspectos sonoros presentes no disco. Focalizamos o desenvolvimento da canção e buscamos estabelecer as relações sonoras com a letra, para demonstrar como tais intervenções sonoras produzem sentidos.

A canção inicia com a batida de instrumentos de percussão: um agogô e uma clave instauram o ritmo. Trata-se de um som limpo, sincopado, rasgando o silêncio que inicia a canção. Em seguida, aparece uma levada de violão que se estenderá por toda a canção. É uma base simples, contínua, composta de dois acordes, em tom maior. Podemos notar certa “alegria” nessa base harmônica. O ponto-chave promotor de sentido é a inserção de melodias que sugerem interpretações à medida que melodia e letra são cantadas.

O canto inicia narra esse convite a um passeio secreto. Essa “atmosfera” fantasiosa, do tipo fábula infantil (já sugerida pelo título da canção), é reforçada pela melodia de flauta que toca após esse primeiro verso. É uma melodia aveludada, muito parecida com a voz que canta. Logo após esse passeio “mágico” da floresta, chega-se ao ambiente citadino: convida-se para um passeio na avenida. O trinado da flauta ganha um registro mais agudo, sugerindo certa alegria no executar do trajeto.

À medida que o passeio ocorre, as intervenções melódicas vão alterando o registro aveludado da flauta para o timbre metálico, mais estridente do trompete. Esse instrumento ganha maior relevância ainda ao ser tocado continuamente com uma melodia militar típica e em conjunto com o vocalize “Os clarins da banda militar”. As alusões ao militarismo do momento histórico são ainda mais evidenciadas pela voz principal, que canta o nome da avenida “Presidente Vargas”, tendo o vocalize e os trompetes tocados repetitivamente. Larson (2014, p. 6) assim define esse trecho da canção:

As intervenções instrumentais, realizadas com trompetes, trompa, flautas, flautim e caixa clara, têm importância fundamental na construção de sentidos nesta canção. O arranjo de Rogério Duprat, ao utilizar tais instrumentos e, principalmente com os trompetes, valorizando as articulações em staccato sobre notas repetidas e intervalos de quarta justa [...], faz referência aos toques militares de clarim.

Essa repetição da melodia principal e dos acompanhamentos (trompete e vocalizes) é interrompida pela voz principal localizando onde ocorre o passeio: “Vamos passear pelos Estados Unidos do Brasil”. Contudo, esse passeio perde a sua “atmosfera” mágica e ganha ambientações citadinas reais, à medida que avança a narrativa. A flauta aveludada inicia novamente as intervenções melódicas e vai sendo substituída aos poucos pelo trompete, com melodias típicas do ambiente militar. Um pouco antes de “os clarins da banda militar” voltarem a figurar como vocalize contínuo da música, há a inserção do som de um metrô sincronizado com o verso “Vamos por debaixo das ruas”.

Em seguida, conforme aponta Larson (2014), talvez o ponto mais interessante do arranjo primoroso de Rogério Duprat, há a citação de dois hinos. O primeiro a se tocar é o Hino Internacional Comunista, logo após se enunciar “Vamos passear escondidos”. Em seguida, a melodia do trompete é tocada melodiosamente, sem apresentar os *staccatos* típicos das melodias militares tocadas anteriormente. Trata-se da melodia do Hino da Bandeira. Essa melodia passa quase despercebida, devido à insistência das repetições da melodia de “os clarins da banda militar” e pelas palavras que começam a ser articuladas pela voz principal: bombas, bandeiras, botas, rosas, jardins e lama. Essas palavras são quase “apagadas” pelo vocalize repetitivo, quase fantasmagórico. Por fim, as repetições de “debaixo da cama” salientam o quanto é preciso se esconder, retomando, de certa forma, o ar infantil e ingênuo de se esconder debaixo da cama.

Como se pode observar, a produção de sentido da canção é promovida quando há articulação entre aspectos musicais e linguísticos.

- | Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum *Tropicália* nas provas da UFRGS

É interessante notar como o arranjo cria um ambiente ambíguo onde convivem a repressão, a guerrilha e o populismo unificados através da figurativização propiciada pelos elementos musicais que remetem à música praticada nos meios bélicos. (LARSON, 2014, p. 7).

Além disso, tal qual afirma Larson (2014), os elementos musicais não são aqueles apenas presentes nas melodias cantadas pelo intérprete. Olhar para o arranjo, para as intervenções melódicas, é fundamental para captar a polifonia presente na canção.

Considerações finais

O objetivo deste artigo era o de realizar uma reflexão preliminar sobre a presença da canção no exame vestibular da UFRGS. Nossa intenção aqui não é o de esgotar o assunto, mas sim de lançar alguma luz sobre a inserção de novos gêneros textuais no âmbito escolar e dos exames vestibulares. Como foi possível notar, parece haver uma tendência de se ampliar o que trabalha e o que se cobra no ensino de língua materna. Essa tendência é dada, acima de tudo, pelas orientações dos documentos oficiais e pelas conjunturas epistemológicas que os orientam. Essa confluência oficial e teórica culmina na “novidade” multimodal de se inserir um disco como leitura obrigatória em exames vestibulares, o que, por sua vez, mostra uma expansão dos conceitos de leitura e em sintonia com olhares mais atualizados com as perspectivas teóricas (CORACINI, 2003).

Como foi possível notar em nossa análise, embora o gênero canção figure nas questões do vestibular da UFRGS, ele ainda não é considerado a partir da sua materialidade específica. Ainda há muito o que se analisar e apontar para divulgar o que é de interesse para a sua produção de sentido e, dessa maneira, capacitar e letrar o professor para trabalhar com essas questões em sala de aula. Diante disso, faz-se necessário o aumento no volume das análises das canções. Tais análises devem ser realizadas tendo em vista objetivos pedagógicos, sem ser demasiadamente técnicas. Afinal, precisa ser poeta para falar de poesia? Precisa ser músico para falar de canção?

Referências

ADAM, J. M. Des Genres à la Généricité. *Langages*, Paris, n. 153, p. 62-72, mar. 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979]. p. 277-326.

BAZERMAN, C. **Social forms as habitats for actions**. University of California: Santa Barbara. Mimeo, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Médio. *In*: BRASIL. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CLÜVER, C. Inter Textus/Inter Artes/Inter Media. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 14, p. 11-41, jul./dez. 2006.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós) modernidade. *In*: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, N. B. As letras e a letra: gênero canção na mídia literária. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 107-121.

LARSON, E. Intertextualidade musical da obra de Caetano Veloso. *In*: **Anais do V Congresso Latinoamericano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular**. 2014. Disponível em: https://vclafpl.letras.ufg.br/up/475/o/vclafpl_anais.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

- | Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum *Tropicália* nas provas da UFRGS

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

NISHIDA, G.; SIERAKOWSKI, A. P. de C. Por outros textos na sala de aula: Me lembra muito Pink Floyd, de João Leopoldo. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 203-218, 2016.

OLIVEIRA, S. R. **Literatura e música**: modulações pós-coloniais. São Paulo: Perspectiva, 2002.

REMENCHE, M. L. R.; SILVEIRA, A. P. P. Multiletramentos na formação inicial docente: aproximações entre reflexão e ação. *In*: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Argumentação e Linguagem**. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 199-210.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: BRASIL/DPEM. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-59.

TATIT, L. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1996.

Tropicália ou Panis et Circencis. São Paulo: RGE, 1968. (1 disco)

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002 [1989].

COMO CITAR ESTE ARTIGO: NISHIDA, Gustavo; SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da; SIERAKOWSKI, Ana Paula de Castro. Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum *Tropicália* nas provas da UFRGS. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 35-49, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2741>

Submetido em: 07/10/2019 | Aceito em: 02/12/2019.

AFINAL, QUEM SÃO ESSAS MULHERES? CONSIDERAÇÕES ENUNCIATIVAS E DISCURSIVAS NA CANÇÃO *MULHERES* DURANTE SEU PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO

AFTER ALL, WHO ARE THOSE WOMEN? ENUNCIATIVE AND DISCURSIVE CONSIDERATIONS IN THE SONG MULHERES IN THEIR RESIGNIFICATION PROCESS

Ivani Cristina Brito FERNANDES¹

Elisandra Aguirre da Cruz SCHWARZBOLD²

Resumo: O objetivo deste trabalho é identificar as mudanças das articulações linguísticas, em especial no que se refere à questão morfosintática no emprego de pronomes, verbos, substantivos e adjetivos, na canção brasileira “Mulheres”, no cotejo entre a letra original (do compositor Antonio Eustaquio Trindade Ribeiro) e sua respectiva versão (das cantoras Silvia Duffrayer e Doralyce). Fundamentamo-nos nos preceitos da Linguística da Enunciação, principalmente em Émile Benveniste e, para a discussão sobre o *ethos* discursivo, em Amossy (2005) e Maingueneau (2015). Metodologicamente, seguiremos as noções da transversalidade enunciativa (FLORES, 2010) e do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Pensamos que um olhar transversal e detalhado sobre as minúcias linguísticas da materialidade enunciativa, baseado em um arcabouço teórico que privilegia os fenômenos, pode permitir revisitar o alcance da questão da (inter)subjetividade a partir do axioma de Benveniste relativo a como o sujeito se constitui na e pela linguagem. A partir da análise linguística, pretendemos refletir sobre o resignificar e a emergência do sujeito discursivo na materialidade linguística do enunciado no contexto em que a enunciação se torna um ato simbólico de protesto, de criação e de redefinição na sociedade brasileira, marcando um tempo e um espaço do feminismo.

Palavras-chave: Enunciação. *Ethos*. Feminismo.

Abstract: This paper aims at identifying the changes of linguistic articulations, especially the morphosyntactic matter in the use of pronouns, verbs, nouns and adjectives, in the Brazilian song “*Mulheres*”, in the comparison between the original lyrics (by Antonio Eustaquio Trindade Ribeiro) and its respective version (by Silvia Duffrayer and by Doralyce). Our theoretical basis is based on the Linguistics of Enunciation, in particular by Émile Benveniste. To discuss the discursive ethos, we have based our research by Amossy (2005) and by Maingueneau (2015). On the other hand, our methodological basis is the precepts of the enunciative transversality (FLORES, 2010) and the indiciary paradigm (GINZBURG, 1989). Based on a theoretical framework that privileges these linguistic phenomena, we believe that a transverse and detailed look at the linguistic details of enunciative materiality may allow us to revisit the scope of the (inter)subjective matter from Benveniste’s axion of how the man is constituted in and by language. From the linguistic analysis, we intend to reflect on the resignification and the emergence of the discursive subject in the linguistic materiality of the enunciation in the context in which the enunciation becomes a symbolic act of protest, creation and redefinition in Brazilian society. This aspect makes explicit time and space of the Feminism.

Keywords: Enunciation. *Ethos*. Feminism.

1 Fernandes. UFSM. E-mail: icrisifer@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4747-8100>.

2 Schwarzbald. UFSM. E-mail: lisaguirre@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6029-1282>.

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de ressignificação

*“Que o homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar”.*

Francisco, El Hombre

Mulher, mulheres: de um senso comum de ser definida a uma busca pela autodefinição

“O homem exclamou: ‘Essa sim é o osso dos meus ossos e carne de minha carne! Por isso será chamada mulher, porque foi tirada do homem’”. Ao tomar conhecimento de uma das primeiras narrativas fundacionais da sociedade ocidental, gerações e gerações leram no versículo 23 do capítulo 2 de Gênesis o surgimento da figura e da designação da mulher por meio da existência, do olhar e da enunciação do homem. Baseando-nos na lógica benvenistiana, ao se apropriar da linguagem, o homem nomeia e designa um outro ser, estabelecendo uma relação linguística que se remete a um real, a uma história. A mulher, portanto, surge como ser passivo e dependente da figura do homem, uma vez que a perspectiva masculina é que organiza a emergência enunciativa do feminino.

Esse nascimento simbólico na e pela linguagem corrobora um raciocínio psicanalítico sobre a estruturação psíquica e a instauração da subjetividade. Entre os vários processos da ordem do “Complexo de Édipo”, podemos destacar o momento de não diferenciação entre o bebê e o sujeito que exerce a maternagem, em que ainda não se instaura um “eu”. Até então, a consciência de um “eu” depende de um outro que diz sobre o sujeito. Inclusive, o processo de nomeação antes do nascimento se dá pela enunciação do outro. Com a ruptura da simbiose simbólica entre mãe-filho pela figura paterna, funda-se um sujeito que busca o desejo e que, conseqüentemente, se estabelece uma subjetividade, em que articulamos o jogo dialético entre “desejo-falta-completude”.

Essa articulação permite o esboço da pergunta “quem sou eu?”; “quem é você?”; “o que eu quero?”. Tais questionamentos são um dos alicerces para a construção de uma narrativa que nos dá sentido na materialidade existencial. No entanto, nem todos os sujeitos estabelecem uma distância saudável da narrativa pela voz do outro, o que implica, muitas vezes, a dependência simbólica exacerbada e limitante de existir a partir da enunciação e da voz do outro.

Entre tantos grupos, a mulher é o caso mais flagrante de dependência simbólica do homem por começar de uma visão patriarcal e sua, respectiva enunciação para emergência do sujeito feminino. Desse modo, na materialidade linguística, a figura

feminina emerge, em diversos contextos, a partir das marcas de uma perspectiva de um outro. Durante o nosso percurso histórico e discursivo, o feminino germina sob a sombra do patriarcado, que define seus contornos, muitas vezes, delimitados de forma limitante, deturpada, subjugada e, inclusive, degradante. Como denuncia Ribeiro (2019, p. 34-35):

Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos. De modo geral, diz-se que a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem. É como se ela se pusesse se opondo, fosse o outro do homem, aquela que não é homem.

Em outros momentos, mesmo com uma perspectiva aparentemente mais positiva, o feminino insurge como algo frágil ou poderoso, mas sempre dependente da palavra e percepções masculinas. São reduzidas as manifestações de feminino enunciadas pelas mulheres. Não é coincidência, portanto, que Simone de Beauvoir (2016 [1949], p. 11) atente para a construção da mulher pelo ponto de vista do outro:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro.

Por isso, o movimento feminista vem acompanhado de um discurso que também reivindica o direito de enunciar-se, de emergir por meio de suas próprias palavras na materialidade linguística, imagética, artística, entre outros. Ter os mesmos direitos sociais e políticos concerne ter direito a ter voz pública, a poder definir-se, a coconstruir um discurso em um processo nunca acabado de especificar-se e ser protagonista de sua narrativa ao assumir o lugar do locutor ducrotiano que articula as distintas vozes na tecelagem discursiva.

Mais do que nunca, é primordial lançar um olhar detalhado em como a mulher toma o direito de enunciar e enunciar-se para poder emergir uma imagem de si mesmo, exercendo uma legitimidade, algumas vezes reativa e agressiva, na resignificação de conceitos e noções. Este processo de resignificação não somente surge nas esferas cultas e acadêmicas ou nas jornalísticas, mas sim nos círculos populares e, em especial, artísticos. É no inconsciente e suas pulsões que surgem as manifestações mais autênticas de toma da palavra, de esboço de um *ethos*-mosaico que reflete todos os sentidos não ditos, mas que agora urgem ser ecoados.

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação

Entre inúmeros trabalhos que pretendem captar esse movimento difuso e violento, o nosso estudo tem como meta observar a tríade *ethos*, ativismo e feminismo na materialidade musical. Para chegar a esse fim, escolhemos os jogos dialógicos entre um dos sambas brasileiros mais conhecidos, “Mulheres”, eternizado na voz do intérprete Martinho da Vila e na releitura de Doralice e de Silvia Duffrayer, lançada no dia 08 de março de 2018, como parte das celebrações do Dia Internacional da Mulher.

Antes englobada na poética da declaração de amor ao ser amado³, a composição de Toninho Geraes, lançada em 1995, é deslocada para o contexto atual e reinterpretada como porta voz de uma lógica machista. Desse modo, esse fato exige uma resposta nos mesmos moldes. E na interpretação de uma versão desse clássico samba que a voz feminina se reinventa na e pela enunciação, deixando marcas no enunciado musical. É no som, no ritmo e nas palavras que a figura feminina se apropria da linguagem e do seu direito de se enunciar e se resignificar, respondendo a esse outro de óptica machista. Assim, o sujeito se retira do lugar de objeto desejado e se coloca no espaço do sujeito desejante e, por isso mesmo, ativo na sua definição. Tal fenômeno linguístico e musical merece um olhar enunciativo-discursivo como contribuição à reflexão do movimento feminista.

Considerações teórico-metodológicas: marcar-se para emergir na e pela materialidade linguística

Como percurso teórico-metodológico, optamos pelos preceitos da Linguística da Enunciação, especificamente pela linha benvenistiana, presente nas obras *Problemas de Linguística Geral I* (2005), *Problemas de Linguística Geral II* (2006) e Émile Benveniste: últimas aulas no *Collège de France* (2014). Importante destacar que a LE tem sua origem pautada na discussão de algumas ideias saussurianas, presentes no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 1916), as quais foram basilares, em especial as discussões sobre a relação entre língua e fala.

Segundo Flores e Teixeira (2012, p. 100), em *Introdução à Linguística da Enunciação*, a LE trata-se de uma:

3 Recentemente, nos meios de comunicação midiáticos, se publicaram várias notícias que informam novas releituras da composição. Além daquelas que a consideram uma manifestação machista, existe a interpretação de que a declaração de amor se daria em um contexto homossexual. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/musica/martinho-da-vila-reconhece-que-musica-mulheres-pode-ser-sobre-homem-gay-22673384.html>. Acesso em: 07 nov. 2019.

Abordagem de um objeto no qual se inclui o sujeito, portanto, algo do campo da irrepetibilidade. A enunciação é sempre única e irrepetível, porque a cada vez que a língua é enunciada têm-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares. Assim, cada análise da linguagem é única também. [...] Eis o diferencial da linguística da enunciação: prever na língua o lugar da irrepetibilidade dela mesma.

Nesse sentido, compreendemos que o estudo da enunciação é uma questão de ponto de vista e compreende a língua em sua totalidade, considerando sujeito⁴ e estrutura articulados, ou seja, a relação da língua como a linguagem assumida por um sujeito, cujas marcas emergem do enunciado.

Flores e Teixeira (2012) pontuam ainda que a LE se configura como um campo de estudos que abrange várias teorias. Dessa forma, abarca o trabalho de diferentes representantes – Charles Bally, Roman Jakobson, Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin, Oswald Ducrot e Authier-Revuz – os quais formulam concepções diversas, mas em uma linha de pensamento equivalente. A esse respeito, Cremonese (2007, p. 47) afirma que “embora, inegavelmente, haja um objeto no campo proposto, a enunciação, ele é abordado de inúmeras formas, o que podemos verificar na reunião em um único dicionário, de múltiplos autores que, de uma forma ou de outra, tratam da enunciação”.

Nesse viés, ao relacionarmos os pontos comuns entre as teorias incluídas no dicionário especializado sobre Enunciação, em termos gerais, compreendemos que a *enunciação* é entendida como o processo individual de uso da língua, colocada em funcionamento, o que pressupõe um quadro enunciativo, que se configura por sujeitos – o par eu-tu –, ou seja, a noção de pessoa, o tempo e o espaço (FLORES *et al.*, 2017). Como produto desse processo, temos o *enunciado*, a partir do qual é possível recuperar a instância da enunciação, uma vez que ele é a sua referência material. Esclarecemos ainda que, para Benveniste, “o enunciado é entendido como a frase, ou seja, a unidade do discurso, o produto da enunciação” (FLORES *et al.*, 2017, p.102).

O axioma de que *o homem está na língua* perpassa e norteia os estudos da teoria benvenistiana. Tendo em vista que a enunciação, para Benveniste (1989 [1970], p. 82), “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, observamos a presença do sujeito que, ao enunciar, transforma a língua, ou seja, o sistema, em discurso. A partir disso, Benveniste define a enunciação em seu quadro formal de realização, ou

4 Entendemos sujeito como “uma instância que decorre da apropriação feita pelo locutor” (FLORES, 2017, p. 101).

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação

seja, em um primeiro momento, o autor considera o ato individual de utilização da língua que pressupõe um locutor, que se apropria do aparelho formal, enunciando sua posição. Ao fazer isso, ele instaura o outro, ou seja, o alocutário e, em seguida, esboça-se o quadro da enunciação, relativo à língua em ação, composto pelas noções de pessoa, tempo e espaço. Convém salientar que, para Benveniste, o aparelho formal da enunciação é o “dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso” (FLORES *et al.*, 2017, p. 48), sendo que o locutor é o “indivíduo linguístico cuja existência se marca na língua toda vez que toma a palavra” (*Op. cit.*, p. 157).

Depreendemos, então, que a enunciação compreende não só a língua, mas também a fala e, nesse viés, salientamos que a preocupação de Benveniste, diferente do que propunha Saussure, era justamente como o sujeito poderia passar da língua para a fala. Contudo, o fato de contemplar esta última não faz da Enunciação⁵, conforme alerta Flores *et al.* (2017), uma Linguística da Fala, visto que o que ela prevê são língua e fala imbricadas. Cabe destacar ainda que Saussure, ao propor a interdependência língua/fala, no Curso de Linguística Geral, deixa clara sua intuição enunciativa ainda que tenha eleito a língua como objeto da ciência linguística.

Realizados esses esclarecimentos, entendemos que no processo de enunciação é fundamental a presença do sujeito que enuncia. Benveniste (1995 [1958]) afirma que a linguagem é característica do homem e que a intersubjetividade lhe é intrínseca. Enfatiza também que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1995 [1958], p. 286). Nesse viés, observamos que a linguagem é condição e meio para a constituição do sujeito. Assim, se a subjetividade, para Benveniste (1995 [1958], p. 286), “é a capacidade do locutor para se propor como sujeito”, é por meio da linguagem e nela que isso acontece. Portanto, segundo o autor, o sujeito marca-se linguisticamente mediante o uso das categorias de pessoa, de tempo e de espaço, as quais, como mencionamos anteriormente, esboçam o quadro da enunciação relativo à língua em ação.

Neste momento, faz-se relevante tecermos uma distinção entre as noções de *locutor* e *sujeito discursivo*. O *locutor* é quem se apropria da língua, enquanto o *sujeito discursivo* é uma instância que decorre da apropriação feita pelo locutor (FLORES, 2013). Conforme exposto, a inovação do pensamento benvenistiano consiste em supor sujeito e estrutura articulados. É importante destacarmos que o objeto de análise da LE é a enunciação e não o sujeito, mas, em virtude do *aparelho formal da enunciação*, o sujeito

5 A palavra “enunciação”, em nosso trabalho, está grafada em maiúscula quando nos referimos ao campo teórico e, em minúscula, quando tratamos do processo em si.

encontra-se presente na teoria. Entretanto, o que se estuda são as marcas da enunciação e do sujeito no enunciado, que emergem da materialidade linguística, e não o sujeito em si (psicobiológico).

No que concerne ao quadro da enunciação, apresentamos as noções referentes à *pessoa* e *não pessoa*. A distinção dessas categorias se dá a partir da correlação de personalidade, que opõe as pessoas *eu* e *tu* à não pessoa *ele*, e de subjetividade, interior à precedente, opondo *eu* a *tu*. De acordo com Benveniste, na correlação de personalidade, *eu* e *tu* são pessoas em função das características de unicidade, de reversibilidade e porque estão implicadas no discurso. Essas características são ausentes em *ele* que, como terceira pessoa, não participa do discurso e é considerado a *não pessoa*, haja vista que é enunciado somente fora do *eu-tu* e indica um enunciado sobre alguém ou alguma coisa de que se fala, não estabelecendo referência específica a uma pessoa. No que tange à correlação de subjetividade, *eu* e *tu* são opositivos em função da natureza linguística: *eu* é interior ao enunciado e exterior a *tu*, além de *eu* ser sempre transcendente com relação a *tu*.

Sobre a subjetividade, o teórico postula que é “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1995 [1958], p. 286). No entanto, essa subjetividade depende da reciprocidade entre *eu* e *tu* e, ainda que o estudo da enunciação não tenha seus estudos centrados no sujeito, em um primeiro momento, teoricamente, o dizer de *eu* instaura a noção de subjetividade, assegurando a intersubjetividade, fundamento da LE. A intersubjetividade, por sua vez, refere-se ao “eu [que] não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um tu” (BENVENISTE, 1995 [1958], p. 286). Nesse viés, Flores e Teixeira (2012, p. 34) pontuam que, para Benveniste, “a intersubjetividade está para a linguagem assim como a subjetividade está para a língua”. Entretanto, a “intersubjetividade da e na língua não se restringe à noção de pessoa, é relativa a tempo e espaço, referência atribuída, também na e pela enunciação (FLORES *et al.*, 2013, p. 53).

Como a materialidade linguística que compõe o *corpus* desta pesquisa é a composição musical, que é um enunciado sincrético composto pelas linguagens verbal e musical, é necessário atentarmos para o gênero musical escolhido, assim como para as estratégias que o locutor utilizou para relacionar os elementos linguísticos e melódicos. Por meio das marcas deixadas pelo sujeito discursivo no enunciado, podemos investigar o processo constitutivo da enunciação, que na canção reside na forma como o cancionista relaciona letra e música.

Conforme Maingueneau (2001, p. 85), a fim de enunciar, o sujeito discursivo constrói uma cena, um “palco enunciativo” que é construído por três cenas: a) a cena

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de ressignificação

englobante, que é o tipo de discurso a que pertence determinado enunciado; b) a cena genérica, estabelecida pelo gênero discursivo escolhido e que determina a forma composicional e o estilo do enunciado. Ademais, determina os papéis e as funções dos parceiros envolvidos na comunicação e define o estilo da canção, conseqüentemente, orienta o *ethos* do enunciador e c) a cenografia, que é a situação de enunciação que o enunciador cria a fim de legitimar a sua fala. Segundo Maingueneau (2001, p. 103), “a cenografia frequentemente apresenta cenas validadas, que são estereótipos enunciativos instalados na memória coletiva”. Nesse sentido, existem nas canções determinados modelos de enunciação que são recorrentemente utilizados.

Como mencionamos, a cena genérica orienta o *ethos* do enunciador, pois, em uma aula, por exemplo, em função do propósito a que se destina, ou seja, o ensino e a aprendizagem, predomina o *ethos* didático. Dessa forma, em uma canção, o enunciador pode apresentar um *ethos* “inerente” musical, criativo, poético para que sua enunciação possa ser validada frente ao coenunciador ouvinte (MAINGUENEAU, 2001). No que concerne ao *ethos*, consideramos relevante destacarmos que seu surgimento é proveniente de Aristóteles, na Retórica, o qual considerava o orador e o auditório como partícipes do processo argumentativo. Assim, a partir do orador e dos traços de seu caráter demonstrados em seu discurso, ao auditório, buscava-se compreender e explicar como o discurso se torna eficaz, sendo capaz de persuadir.

De acordo com Amossy (2005, p. 10), “os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”. Nesse sentido, na Retórica, a noção de *ethos* mobilizava características extradiscursivas, os oradores utilizavam características físicas a fim de construir uma autoimagem positiva. Na atualidade, as ciências da linguagem resgataram o conceito grego de *ethos*, reformulando-o.

Importante destacar que, para Amossy (2005, p. 9), a construção de uma imagem de si está fortemente ligada à enunciação, haja vista que “todo o ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Assim, o ato de produzir um enunciado remete ao locutor que mobiliza a língua, colocando-a em funcionamento ao usá-la, por meio do aparelho formal da enunciação, conforme postula Benveniste (1989 [1970]). Essa apropriação que o locutor faz da língua transformando-a em discurso constrói sua subjetividade, visando, também, à intersubjetividade, ou seja, a “inter-relação constitutiva da enunciação que pressupõe o eu e o outro mutuamente implicados” (FLORES *et al.*, 2017, p. 146), já que a enunciação é por definição alocação. Essa relação discursiva com o parceiro pressupõe a construção das imagens de um e de outro.

Cabe salientar que, nos estudos enunciativos, a noção de *ethos* não está relacionada ao orador e ao auditório, como era entendido na Retórica, mas às categorias linguístico-discursivas dos parceiros da enunciação. Considerando que o ato de produzir um enunciado remete necessariamente ao locutor, que mobiliza a língua e a faz funcionar ao utilizá-la (AMOSSY, 2005), é provável que isso seja feito com certa tendência enunciativa, consciente ou inconscientemente, a qual revela uma imagem desse locutor.

Tratando-se especificamente do gênero *composição musical*, que constitui o *corpus* desta pesquisa, consideramos pertinente, ainda, abordar as noções de *ethos* em Dominique Maingueneau (1984). Para o autor, tal noção se desenvolve de forma articulada à cena da enunciação, de modo que o enunciador confere a seu destinatário certo *status* para legitimar seu dizer, outorgando no discurso uma posição institucional, marcando sua relação com um saber. Dessa forma, cada tipo de discurso comporta uma distribuição preestabelecida de papéis, podendo escolher mais ou menos livremente sua *cenografia*.

Em conformidade com Maingueneau (1984), a noção de *ethos* adquire grande relevância quando o locutor se move em sua *cenografia*, uma vez que em tais categorias o *ethos* aparece em toda troca verbal. Nessa conjuntura, o autor relaciona à noção de tom, que substitui com vantagens a de voz, à medida que remete tanto à escrita quanto à fala. Com isso, o tom se apoia sobre uma “dupla figura do enunciador, a de um *caráter* e de uma *corporalidade*” (AMOSSY, 2005, p. 16, grifos da autora). Maingueneau (2015) ainda aponta que em uma construção discursiva o locutor não precisa dizer de si, já que é feita uma representação de si no momento do enunciado e, posteriormente, pode ser identificada por meio da materialidade linguística. Então, um perfil dessa imagem – o *ethos* – é esboçado na materialidade linguística, por meio da própria enunciação.

Como vimos em Amossy (2005, p. 142), o *ethos* é uma “imagem de si construída no discurso”. Também, Fiorin (2008, p. 139) compartilha dessa ideia quando afirma que o *ethos* é “um sujeito construído pelo discurso e não uma subjetividade que seria a fonte de onde emanaria o enunciado, de um psiquismo responsável pelo discurso”. Diante disso, entendemos que o *ethos* pode emergir de sentidos vários que se produzem na enunciação, mas não ser uma entidade que precede a ela. E, se o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, não se pode ignorar que o público constrói uma representação do *ethos* do locutor, antes mesmo que ele fale. É o que Amossy (2005) chama de *ethos prévio*, ou seja, em determinados discursos, o co-enunciador dispõe de representações prévias do *ethos* do enunciador.

No caso da materialidade linguística em questão, nosso objeto de estudo, por pertencer a um gênero artístico, cujo estilo é determinado pela maneira como o

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de ressignificação

enunciador relaciona letra e melodia, pode induzir o leitor a determinadas expectativas em matéria de *ethos*. Isso, pelo fato de o enunciador assumir o papel de cancionista e cantar para um ouvinte, o qual espera um enunciado musical, cantado, com uma letra que lhe provoque algum tipo de sentimento, reflexão ou apenas um momento de lazer. De qualquer maneira, essa leitura “induzida” faz “emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador” (MAINGUENEAU, 2005, p. 72). Segundo o autor, o fiador é a figura que o interlocutor constrói com base em indícios textuais de várias ordens e, assim, se vê investido de um caráter – feixe de traços psicológicos – e de uma corporalidade – associada a uma compleição corporal, mas também a uma forma de vestir-se e mover-se no espaço social.

Nesse ínterim, o autor, por meio da incorporação, designa a maneira pela qual o coenunciador se relaciona ao *ethos* de um discurso, pois esse libera um universo de sentidos, em que as “ideias” expressadas em um discurso apresentam-se por uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, ou seja, à participação imaginária em um vivido. Assim, nas palavras de Maingueneau (2005, p. 73, grifo do autor), “o texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um coenunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir ‘fisicamente’ a um certo universo de sentido”. Compreendemos que o gênero que compõe o *corpus* deste estudo, *composição musical*, cuja terminologia é voltada para o feminismo, efetua em seu discurso uma apresentação de si que, a partir dos efeitos de sentidos instaurados por elementos linguísticos, contribuem para a construção de um possível perfil de *ethos* discursivo.

No que se refere ao movimento feminista, pontuamos que se trata de um movimento social, político e econômico que está intimamente relacionado à garantia de direitos, mas também a todas outras formas de opressão a que as mulheres são submetidas até os dias de hoje. Uma das maiores influências para o movimento foi a Revolução Francesa e as alterações sociais que começaram a acontecer nesta época. Foi nesse momento que as mulheres iniciaram uma toma de consciência, ampliando as reflexões sobre as desigualdades sociais e as lutas por seus direitos políticos – ações que ficaram conhecidas como a *primeira onda do feminismo*.

Entre os anos 60 e 90 aconteceu a *segunda onda do feminismo*, um período que marca o questionamento feminino sobre todas as formas de submissão, opressão e desigualdade a que estavam submetidas as mulheres. E, a partir dos anos 90, inicia a *terceira onda feminista*, um período que pode ser definido pela busca de total liberdade de escolha das mulheres em relação às suas vidas. Esse breve resumo das *ondas do feminismo* nos permite uma visão geral sobre os momentos históricos de efervescência militante, cuja luta retrata a busca por igualdade de direitos, por oportunidades e pelo fim das formas de opressão a que as mulheres são submetidas até os dias atuais.

Fundamentação metodológica

No que tange aos *gêneros textuais*, Marcuschi (2008, p. 155) postula que os mesmos se referem aos textos materializados em situações comunicativas diárias, “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Dessa forma, a produção de *gêneros* está atrelada à organização da sociedade, o que nos leva a pensar no estudo de *gêneros* como uma das muitas maneiras de compreender o funcionamento social da língua.

No que concerne à materialidade linguística deste trabalho, vale destacar que de forma geral o *gênero* composição musical do tipo *samba* é entendido como um dos tipos de dança e gêneros musicais mais famosos, célebres e originais do Brasil. Surgiu na região urbana do Rio de Janeiro e com inspirações africanas, as músicas e danças costumam possuir frases e refrões melódicos, próximo ao do samba de roda baiano. Os movimentos musicais e de dança em volta dos africanos eram chamados de *batuque*. Entretanto, entre os séculos XIX e XX, esse termo foi substituído por *samba*, um gênero musical que é considerado um dos principais do Brasil. Além de ser um estilo célebre, que lança *hits* todo o ano, o *samba* é associado, diretamente, ao carnaval, uma das principais épocas festivas do país.

Sobre os métodos de análise que adotamos para esta pesquisa, é importante esclarecer que o ponto de vista da Enunciação é um só e recai sobre os sentidos. Desse modo, ao assumirmos a perspectiva enunciativa em nosso trabalho, buscamos entender o que as marcas linguísticas nos revelam sobre os sentidos da enunciação do sujeito. Nosso objeto de estudo não é, portanto, o conteúdo do enunciado, mas os sentidos da enunciação do sujeito no enunciado.

No que tange ao método de pesquisa de uma análise enunciativa da materialidade linguística, Flores e seus colaboradores (2013, p. 39) esclarecem que o “método de análise pertence a cada teoria em particular”, isto é, conforme a teoria enunciativa mobilizada, recursos metodológicos são construídos de acordo com a questão a ser investigada. Como já mencionamos, para embasar nosso trabalho, sob o olhar da LE, trouxemos, como principal teórico, Benveniste. Entretanto, Flores e Teixeira (2012, p. 104) pontuam que: “Benveniste não desenvolveu propriamente um modelo de análise da enunciação. Sua obra é mais um roteiro indicativo de questões referentes à ‘presença do homem na língua’ do que à proposição de um método nítido de análise”.

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação

Não obstante, em seus textos, o autor apresenta um ponto de vista descritivo e explicativo, ou seja, descreve algum fenômeno linguístico seguido da explicação dos mecanismos que possibilitam tal fenômeno. Desse modo, o teórico considera a essência da língua, o processo e o ato de uso da linguagem, e não simplesmente uma teoria classificatória. A partir destes pontos da teoria benvenistiana, com relação a seu método de análise, Flores propõe o conceito de *transversalidade enunciativa*, já que a enunciação está em todos os níveis da língua e qualquer fenômeno linguístico pode ser estudado do ponto de vista da enunciação. Para o autor, tal conceito “se caracteriza por permitir ver a língua como um todo atravessado pelas marcas da enunciação” (FLORES, 2010, p. 396). Partindo dessa noção, compreendemos a língua como esse todo atravessado pelas marcas da enunciação e não como uma organização em níveis ou camadas sobrepostas.

À vista disso, as mudanças das articulações linguísticas, em especial no que se refere à questão morfossintática no emprego de pronomes, verbos, substantivos e adjetivos, identificados nas canções elencadas para compor nosso *corpus*, serão analisados na perspectiva enunciativa da totalidade da língua, já que a enunciação é transversal a ela e não se encerra em único compartimento, pois está em todos os níveis.

O outro método analítico que elegemos é o paradigma indiciário, traçado por Ginzburg (1989), no capítulo “Sinais, raízes de um paradigma indiciário”, do livro *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Esse método foi empregado por diversas personagens reais ou fictícias que fazem parte da história da humanidade antes de se afirmar nas ciências humanas, no final do século XIX.

Conforme Ginzburg (1989, p. 152), o método do paradigma indiciário é, pois, determinado pela “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diariamente”. Caracteriza-se, portanto, por buscar detalhes, indícios, pistas ou sinais que estão na materialidade textual, mas nem sempre são percebidos em um primeiro momento, ou seja, são vistos como secundários. Assim, sua importância reside em não negligenciar os aspectos que em um primeiro momento são irrelevantes, mas que contribuem para a compreensão de fenômenos gerais. Desse modo, os indícios encontrados nas análises do *corpus* podem auxiliar a esboçar um determinado fenômeno mais geral que ocorre amplamente na materialidade linguística, como, por exemplo, colaborar para traçar a imagem discursiva do locutor do texto, o *ethos*. Vale destacar que vários elementos constituem o *ethos*, entretanto, nossa análise prioriza as mudanças das articulações linguísticas, em especial no que se refere à questão morfossintática no emprego de pronomes, verbos, substantivos e adjetivos, na canção brasileira “Mulheres”, no cotejo entre a letra original (do compositor Antonio Eustaquio Trindade Ribeiro) e sua respectiva versão (das cantoras Silvia Duffrayer e Doralyce).

Cabe destacar que, no que se refere ao contexto de produção, Antonio Eustáquio Trindade Ribeiro (1995), mais conhecido como Toninho Geraes, compôs a letra do samba “Mulheres”, incluída no álbum *Tá delícia, tá gostoso*, de Martinho da Vila. O CD vendeu mais de 1 milhão e meio de cópias e há 10 anos era responsável por 70% dos recursos que recebe de direito autoral. Por outro lado, tal obra já foi gravada por mais de 40 intérpretes diferentes, sendo uma das músicas mais executadas na maioria das rodas de samba.

É adequado destacar que, na época de gravação, a interpretação corrente era de que se tratava de uma composição, cuja essência era uma declaração de amor; distanciada de posições machistas. Inclusive essa interpretação era compartilhada por mulheres como podemos observar no depoimento da escritora Catarina Monteiro:

Eu estava no Estúdio quando “Mulheres” foi gravada na voz de Martinho da Vila, nessa época o Sombra; era assistente do cantor Rildo Hora e assisti toda a gravação desse CD que já saiu para brilhar com “Mulheres” e “É devagar... É devagar ...de Vagarinho” . Foi demais quando Martinho da Vila pediu para eu opinar, escutar com os ouvidos das mulheres, estava preocupado que fosse uma letra machista. Ouvi diversas vezes, e falei: essa vai fazer toda a diferença em seu CD (não excluindo a pitada machista) mais a força dela é o “amor”, a corrida, a busca de um homem apaixonado tentando esquecer a dor de um grande amor e explica que dentre todas, ela era única! Eita tempo bom! Ficava as madrugadas, na CIA dos Técnicos, no compasso do amor! Até hoje, nunca tinha visto tanta criatividade na confecção de uma “Capa de CD” a qual fundiu-se com a poesia da melodia e letra de “Mulheres”! (<https://www.facebook.com/compositortoninhogeraes/posts/516962555113635/>)

Como podemos observar, a partir de uma visão romantizada da relação amorosa, em que cada um possui um papel cristalizado e estereotipado, a composição se apresentou como mais um “hino romântico”, no qual a figura masculina perfila, rotula e deseja, “ao seu molde” a figura feminina, idealizando-a e, ao mesmo tempo, exemplificando a sociedade como (não) seria a mulher digna de desejo e amor.

Ao finalizarmos esse percurso teórico-metodológico, é conveniente refletirmos sobre como as articulações linguísticas influenciam os efeitos de sentido que, por sua vez, têm consequências discursivas na (re)elaboração das vozes sociais. E tais vozes sociais se materializam discursivamente por meio de um *ethos*. Portanto, transformar um *ethos* significa reelaborar um lugar de fala a partir da resignificação de sentidos procedentes da materialidade linguística.

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação

Um olhar analítico: o jogo dialógico de versões para legitimar o lugar da enunciação feminina em esboçar-se pela negação

Após o nosso percurso teórico e metodológico, iniciaremos a nossa caminhada analítica com o intuito de traçar o *ethos* discursivo da versão da composição “Mulheres”, lançada no álbum *Tá delícia, tá gostoso* (1995), do intérprete Martinho da Vila. Basicamente, o locutor relembra a sua trajetória amorosa ao qualificar as características das diversas parceiras durante esse percurso, com o objetivo de enobrecer o interlocutor, o atual foco de conquista. A seguir, apresentamos a letra dessa composição:

Quadro 1. Letra da canção

Mulheres

Martinho da Vila

- 1 Já tive mulheres de todas as cores
- 2 De várias idades, de muitos amores
- 3 Com umas até certo tempo fiquei
- 4 Pra outras apenas um pouco me dei

- 5 Já tive mulheres do tipo atrevida
- 6 Do tipo acanhada, do tipo vivida
- 7 Casada carente, solteira feliz
- 8 Já tive donzela e até meretriz

- 9 Mulheres cabeças e desequilibradas
- 10 Mulheres confusas, de guerra e de paz
- 11 Mas nenhuma delas me fez tão feliz como você me faz

- 12 Procurei em todas as mulheres a felicidade
- 13 Mas eu não encontrei e fiquei na saudade
- 14 Foi começando bem mas tudo teve um fim
- 15 Você é o sol da minha vida, a minha vontade
- 16 Você não é mentira, você é verdade
- 17 É tudo que um dia eu sonhei pra mim.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Dy66LbNvDiM>

Para início de nossos comentários analíticos, o título se revela como um generalizador ao mostrar o ser feminino designado por um substantivo feminino plural

sem nenhum determinante ou qualificador. O título anuncia uma categoria que será qualificada no decorrer da narração. Desse modo, implicitamente, observado *a posteriori*, o título se mostra como a concepção genérica de um grupo a partir da visão de um locutor.

Na primeira estrofe, o locutor se mostra como ser possuidor e controlador da relação, uma vez que determina o tempo e a qualidade/quantidade de dedicação à relação. Tal hipótese se justifica pelo uso do verbo “ter” em primeira pessoa (*tive*), em que o locutor se mostra o agente de posse e o termo “mulheres” se localiza em lugar de complemento da oração. A hierarquia da relação já se concretiza na própria estrutura sintática.

Ainda se tratando da sintaxe, as inversões sintáticas que destacam os complementos que enfatizam a variabilidade desse conjunto “mulheres” (etnias, idades e experiências de vida). O emprego do plural, combinado com a profusão dos pronomes indefinidos (*todas, várias, muitos*), duplica os efeitos de sentido de amplitude e variabilidade, emergindo a imagem de um locutor conhecedor do “objeto”.

Além de possuidor e conhecedor, o sujeito discursivo se mostra com um certo poder ao controlar o tempo e a qualidade de doação ao relacionamento esboçado. É importante destacar como essas “mulheres” são designadas pelos pronomes indefinidos “umas” e “outras”. Enquanto o locutor se apropria da linguagem, se marcando na materialidade da língua como sujeito discursivo, a figura feminina se apresenta em terceira pessoa (a não-pessoa da categoria benvenistiana), marcada pelos pronomes indefinidos, sem uma definição nominal, o que enfatiza a característica de conjunto indeterminado, com um lugar incerto.

A segunda estrofe segue a mesma estrutura morfossintática e rítmica. Porém, temos o início de um esboço de quem é essa figura feminina, por meio de substantivos e adjetivos no singular que remetem à qualificação de comportamentos, vivências e estados civis. Observa-se a recorrência do substantivo *tipo* que, nesse contexto, se refere informalmente à designação de um ser, um categorizador. Novamente, estamos diante de um recurso linguístico que promove a classificação de um “objeto” a partir de um olhar patriarcal. Além disso, do ponto de vista semântico, temos um emprego de sintagmas que remetem a estereótipos que indicam a categoria de mulheres a partir de um olhar masculino conservador, socialmente marcado e datado antes do século XX, e vigente até hoje em determinados estratos sociais: mulher *atrevida*, mulher *acanhada*, mulher *vivida*. No último verso da segunda estrofe, dois termos que marcam estereótipos – *donzela* e *meretriz* – marcam dois pontos de um *continuum* pelo qual a mulher é avaliada no que se refere à experiência sexual.

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação

A qualificação da figura feminina continua nos próximos dois versos, sempre assinalada pelo uso do plural sem determinantes. Também temos a desqualificação do feminino a partir dos modificadores *desequilibradas*, *confusas* e *de guerra*. Há também os dois qualificativos de natureza positiva (*cabeça* e *de paz*), porém se apresentam mais como representantes de variabilidade do que um olhar engrandecedor.

Dessas quase três estrofes, emerge um *ethos* patriarcal que podemos caracterizar com um tom sedutor, promíscuo e experiente. Temos quase uma representação de um fiador de um homem com um poder sobre as mulheres, as quais surgem como objetos e qualificáveis. Dessa maneira, o locutor se marca na língua como sujeito do discurso que emerge como um ser de poder enquanto a figura feminina é um objeto linguístico e discursivo moldado pelo olhar do outro.

No décimo primeiro verso, iniciado pelo conector adversativo *mas*, observamos a introdução do interlocutor que é alçado ao sujeito sintático enquanto o locutor se marca nos pronomes complementos por primeira vez. Esse interlocutor se destaca entre o conjunto feminino que continua disforme, apenas para realçar a qualidade “objeto de desejo” desse locutor que continua ativo, articulador dos enunciados (e das respectivas enunciações) e das figuras esboçadas nelas. Como confirmação dessa conjectura, temos uma série de predicados verbais de ligação com encadeamentos de predicativos do sujeito que vão definindo esse novo “objeto”: *o sol da minha vida, a minha vontade, a verdade, tudo que um dia eu sonhei pra mim*. Em outras palavras, o interlocutor aparece como uma projeção do querer do locutor, que segue se marcando em primeira pessoa. Aliás, o único verso em que o locutor não aparece como articulador das ações é o: *Foi começando bem mas tudo teve um fim*. Nesse fragmento, o relacionamento pouco delineado aparece como protagonista, aludindo a uma cenografia estereotipada dos términos amorosos.

Ao analisar a estrutura linguística, enunciativa e discursiva da letra, podemos defender a tese de que o *ethos* discursivo traçado com um tom caracterizado atualmente como patriarcal-machista, posto que ele é o ser agente que manipula e (des)constrói a noção e a qualificação do termo “mulher”. Desse modo, a figura feminina surge na materialidade como objeto e complemento desse locutor, que possui o poder da palavra e, portanto, pode controlar a sua existência discursiva e simbólica. Esse jogo de objeto desejante e desejado até hoje é entendido não como uma relação de subordinação, mas sim, como uma declaração de amor; uma cena enunciativa que legitima as posições pré-estabelecidas no jogo amoroso. Assim, o imaginário da relação amorosa “se concretiza” no universo simbólico da linguagem. A palavra autoriza o acontecimento, a realidade de um ideário machista, embora não tenha sido interpretado desse modo em seu contexto originário de produção, uma vez que o patriarcado estrutural brasileiro possibilita a visão conservadora de desigualdade entre os gêneros como normatividade social.

Não é coincidência que tal composição foi escolhida para ser ressignificada na nova versão de Doralyce e de Silvia Duffrayer, lançada justamente na data de 08 de março de 2018, Dia Internacional da Mulher, que tem cada ano ganhado contornos mais expressivos de reinvenção e reivindicação. Tal composição estabelece uma nova cena enunciativa, em que o locutor dialoga com o locutor da primeira versão de “Mulheres”. Mais do que uma intertextualidade e um dialogismo bakhtiano, se colocamos as duas versões em um único conjunto, se apresenta a emergência de um sujeito discursivo que exige seu direito de autoenunciar-se e, por isso, colocar-se como sujeito da enunciação e do enunciado. Vejamos a seguir a letra dessa versão:

Quadro 2. Mulheres – Doralyce e Silvia Duffrayer

Mulheres

Doralyce e Silvia Duffrayer

- 1 Nós somos mulheres de todas as cores
- 2 De várias idades, de muitos amores
- 3 Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei
- 4 De Elza Soares, mulher fora da lei.

- 5 Lembro de Anastácia, valente, guerreira
- 6 De Chica da Silva, toda mulher brasileira
- 7 Crescendo oprimida pelo patriarcado,
- 8 Meu corpo, minhas regras.
- 9 Agora, mudou o quadro

- 10 Mulheres cabeça e muito equilibradas
- 11 Ninguém tá confusa, não te perguntei nada
- 12 São elas por elas
- 13 Escuta esse samba que eu vou te cantar

- 14 Eu não sei porque tenho que ser a sua felicidade
- 15 Não sou sua projeção
- 16 Você é que se baste
- 17 Meu bem, amor assim quero longe de mim
- 18 Sou mulher, sou dona do meu corpo
- 19 E da minha vontade
- 20 Fui eu que descobri poder e liberdade
- 21 Sou tudo que um dia eu sonhei pra mim

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=klNlPtOaqSs>

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação

Apesar de um ritmo e uma estrutura morfossintática similar à primeira composição com o objetivo de facilitar a intertextualidade e o dialogismo, a versão de “Mulheres” inova em vários aspectos. Gravado no formato acústico, com o predomínio do som do cavaquinho, o locutor se marca vocalmente por meio de duas vozes femininas e, sintaticamente, pela primeira pessoa do singular e do plural, o que reforça o caráter coletivo e representativo de um movimento.

O primeiro verso já apresenta a definição do termo “mulheres”, resignificando o primeiro e segundo versos da canção de Martinho da Vila. Por outro lado, no terceiro verso, além de o locutor se marcar por meio da primeira pessoa do singular do verbo “lembrar”, o sujeito discursivo inicia a apresentação de uma série de nomes de personagens femininos relevantes para a história atual do movimento feminista. Ao encadear uma série de nomes próprios, combinados com uma adjetivação de semantismo positivo e com marcas atuais do registro informal, o locutor se revela marcando-se por meio da alusão a outras mulheres simbólicas para a causa feminista, enfatizando a força e marginalidade como características básicas.

No oitavo e nono versos, o locutor volta a marcar-se em primeira pessoa do singular por meio dos pronomes pessoais que indicam posse, uma posse da própria figura que não mais é objeto de uma outra voz. E essa nova voz vai “travar” um diálogo com a “antiga voz”. A primeira explicitação é introduzida, pelo verso *Agora, mudou o quadro*. Esse quadro tanto se refere à situação de enunciação como à cena de enunciação de diálogo entre os dois locutores das duas versões. Inclusive, a título de exemplo, poderíamos criar pares adjacentes conversacionais e antagônicos como apresentado a seguir:

Quadro 3. Comparação das letras

Mulheres (versão original de Martinho da Vila)	Mulheres (versão de Doralyce e Silvia Duffrayer)
Mulheres cabeças e desequilibradas	Mulheres cabeça e muito equilibradas
Mulheres confusas, de guerra e de paz	Ninguém tá confusa, não te perguntei nada
Procurei em todas as mulheres a felicidade	Eu não sei porque tenho que ser a sua felicidade
Mas eu não encontrei e fiquei na saudade	Você é que se baste

Fonte: Elaboração própria

O estilo dialógico se estabelece por meio da similitude léxica (recorrência de termos e relação antonímica por meio de prefixo), sintática (paralelismo sintático) ou rítmica (ora por meio de rimas perfeitas, ora por meio de rimas toantes). É fundamental ressaltar que a segunda pessoa do singular que se apresenta por meio dos pronomes pessoais (*você*), possessivos (*sua*) e complemento (*te* e *se*) se refere ao locutor da letra original, ao *ethos* machista e sedutor da versão original. A propósito, há também o predomínio do sujeito explícito como ênfase de uma marcação direta do locutor, além da terceira pessoa (a não-pessoa benvenistiana) surgir como esboços atuantes.

Como síntese da similitude do enunciado que abriga a ambiguidade dialógica de duas enunciações contrapostas, exibimos os dois últimos versos das duas composições:

Quadro 4. Dois últimos versos

Original	Versão
É tudo que um dia <u>eu</u> sonhei pra mim	Sou tudo que um dia <u>eu</u> sonhei pra mim

Fonte: Elaboração própria

Embora sejam enunciados idênticos, essa similitude apenas destaca o antagonismo das duas enunciações. Na versão original, a terceira pessoa do singular do verbo “ser” se refere ao sujeito implícito “você”, que é o objeto de desejo do locutor, emergindo do enunciado com essa mesma qualificação de objeto. Já na segunda versão, a primeira pessoa do singular do verbo “ser” alude ao próprio locutor que se marca como “eu”. Portanto, o “eu” explícito da segunda versão (a pessoa subjetiva do aparelho formal de enunciação) ganha um efeito de sentido de autoria não de sua própria emergência na materialidade linguística, no discurso e na futura ação de controle de sua existência. Desse modo, eu me torno a minha projeção do meu “eu ideal”, o que implica a proximidade com a ilusão de completude; tudo isso marcado na articulação linguística na materialidade das composições.

Os discursos antagonistas engendrados no seio da materialidade linguística de enunciados de estruturas idênticas permitem o surgimento de um *ethos* de tom feminista, assertivo, reativo, reivindicativo. Em síntese, um *ethos* caracterizado pelo empoderamento feminino.

Em suma, mais do que uma composição reivindicativa, a versão de “Mulheres” se tornou uma canção-manifesto do movimento feminista brasileiro. Tal composição não só alude à diversidade da mulher brasileira, a suas representantes na História da luta e ao direito de ter a posse de sua voz e de seu corpo simbólico e físico, mas, principalmente,

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação

é representante de uma resposta ao machismo velado em uma manifestação popular da cultura brasileira. O trabalho enunciativo subverte a estrutura linguística, resignifica vozes e percepções e reinventa um lugar de protagonista da voz feminina que reivindica a prerrogativa de marcar-se na sua própria definição, nos efeitos de sentido do seu discurso. Além de discurso e vozes, a composição se transformou em um acontecimento que luz pela posse da voz feminina e pelo diálogo com as vozes machistas.

Considerações finais: para além do discurso polêmico e reativo

Ao nos aproximarmos do final de nosso percurso analítico-reflexivo, é essencial retornar a alguns aspectos básicos de nosso trabalho. A partir do arcabouço teórico enunciativo-discursivo e do enquadre metodológico indiciário, analisamos como a articulação linguística presente na materialidade textual de composições musicais podem esboçar *ethes* discursivos que representam vozes e lugares de fala sociais. Tal dinâmica é especialmente importante para a resignificação da representatividade dos grupos minoritários na sociedade brasileira.

Desse modo, ao observarmos analiticamente a letra original de “Mulheres” e sua versão, defendemos que a perspectiva enunciativa-discursiva em estudo sobre o *ethos* no contexto linguístico permite vislumbrar como se dá uma das facetas do fenômeno de empoderamento do lugar de fala. No presente caso, nos referimos ao empoderamento feminino e sua estruturação no nível simbólico no discurso. Portanto, reivindicar um lugar de fala não é apenas uma questão ideológica, mas também se converte em um (re) nascimento simbólico, pois, no caso da perspectiva feminista:

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude [...]. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva. (RIBEIRO, 2019, p. 69).

Mais do que reivindicar esse lugar, se deve identificar e apoiar a multiplicidade de vozes que representam sujeitos discursivo-sociais que precisam explicitar ativamente suas existências e seus direitos em contexto que prima pelas idiosincrasias. Nesse sentido, o título de nosso *corpus* – *Mulheres* – se torna representativo dessa multiplicidade de

perspectivas e lugares que, infelizmente, ainda sofre para ter sua legitimidade reconhecida. Dessa forma, desejamos que nosso labor tenha contribuído para a interdisciplinaridade entre os estudos discursivos e sociais, com o objetivo de valorizar um lugar de fala das minorias, em particular dos feminismos e suas distinções. E, ao recordar a nossa questão basilar presente no título, concluímos que, *afinal, essas mulheres são o que elas queiram ser*, sem porta-vozes e sendo donas de suas narrativas e de suas ressignificações.

Referências

AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

BEAUVOIR, S. **Segundo sexo** – fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 2016 [1949].

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Neri e revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995 [1966].

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães *et al.* Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989 [1974].

CREMONESE, L. E. **Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de linguística da enunciação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FIORIN, J. L. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, V. N. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, V. N. A enunciação e os níveis de análise linguística. In: SITED – SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO. 2010, Porto Alegre. **Anais do Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. p. 396-402.

FLORES, V. N. *et al.* **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2017.

- | Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação

FLORES, V. N. *et al.* **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). **Ethos Discursivo**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Genèses du discours**. Liège: Mardaga, 1984.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

COMO CITARESTEARTIGO: FERNANDES, Ivani Cristina Brito e SCHWARZBOLD, Elisandra Aguirre da Cruz. Afinal, quem são essas mulheres? Considerações enunciativas e discursivas na canção *Mulheres* durante seu processo de resignificação. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 50-71, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2745>

Submetido em: 11/10/2019 | Aceito em: 13/12/2019.

PALAVRA DESORDEM: OS JOGOS LEXICAIS DE ARNALDO ANTUNES

PALAVRA DESORDEM: ARNALDO ANTUNES' LEXICAL GAMES

Elis de Almeida CARDOSO¹

Sandra Mina TAKAKURA²

Resumo: Este artigo tem por objetivo fazer uma análise dos jogos lexicais de Arnaldo Antunes em poemas publicados no livro *Palavra desordem* (2002), verificando-se de que forma, com suas experimentações poéticas, são obtidos os mais variados efeitos de sentido. Composta por poemas independentes, que lembram placas ou cartazes e valorizam o sintético e o lúdico, a obra arnaldiana pode ser lida em qualquer ordem e em diferentes direções. Pretende-se aqui mostrar, em poemas escolhidos, como o autor brinca com a linguagem, ao trabalhar com as ressemantizações, a desagregação vocabular, a neologia, criando um estilo próprio.

Palavras chave: Arnaldo Antunes. *Palavra desordem*. Léxico. Estilo.

Abstract: This article aims at analyzing Arnaldo Antunes's lexical games in poems published in the book entitled *Palavra desordem* (2002), verifying in which ways the various effects of meaning are conveyed in his poetic experimentations. Composed by independent poems that recall us signs or placards and value the concision and playfulness, Arnaldo's works can be read through any order and in different directions. We intend to present in selected poems how the author plays with the language by working with resemantization, dismembering of words, neology, creating his own style.

Keywords: Arnaldo Antunes. *Palavra desordem*. Lexicon. Style.

1 Cardoso. USP. E-mail: elisdacar@usp.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8089-8716>.

2 Takakura. UEPA. E-mail: sandramita@hotmail.com. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6882-0174>.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo fazer uma análise de alguns poemas de Arnaldo Antunes, publicados em seu livro intitulado *Palavra desordem* (2002), verificando de que forma, com suas experimentações poéticas, são obtidos os mais variados efeitos de sentido.

Brincando com as palavras, aproveitando-se da paronímia, das ressemantizações, das desagregações e dos cruzamentos vocabulares, o poeta, por meio de jogos lexicais extremamente criativos, às vezes é crítico e irônico, outras vezes, parece fazer humor. Alguns de seus textos surgem em forma de conselho para o leitor que pode abrir o livro aleatoriamente em qualquer página e ler os poemas em qualquer direção.

Com letras tipográficas que lembram placas ou cartazes, utilizados na publicidade ou na política, Arnaldo Antunes apresenta nessa obra poemas minimalistas, que refletem toda sua criatividade e seu estilo. As placas/cartazes constituem um gênero discursivo que valoriza o impacto e a visualidade. Ao mesclar esse gênero basicamente informativo com o gênero poético, a obra do artista relaciona, no sentido descrito por Müller (2012), pelo menos duas mídias.

As relações entre cartaz e poesia são complexas devido ao nível de imbricamento das linguagens das mídias participantes. As obras analisadas podem, então, ser consideradas *textos intermídias* (CLÜVER, 2008, 2006; RAJEWSKY, 2012), fruto das intensas experimentações do poeta, uma vez que sofrem fusão, impossibilitando seu desmembramento.

Como objeto de análise deste artigo, selecionamos alguns de seus poemas, pelo fato de apresentarem criatividade e ludismo lexical. Nas obras escolhidas, Arnaldo Antunes vale-se dos jogos verbais, fazendo o uso de unidades lexicais distintas com sentidos similares, ou ainda fazendo uso de expressões cotidianas com o intuito expressivo.

Palavra desordem chama a atenção do leitor já em seu título, pela quebra da expressão “palavra de ordem”. O sintagma “de ordem” é substituído pela forma derivada “desordem” (*des-* + *ordem*), constituída pelo prefixo de negação *des-*. O poeta antecipa, dessa forma, que os jogos lexicais constituem o eixo norteador de sua obra. O tema ou conceito do projeto centra-se, assim, na negação da ordem, da mensagem clara e transparente, preferindo-se no seu lugar uma linguagem concisa, como a das placas e cartazes, e opaca como a da poesia.

Arnaldo Antunes, portanto, desenvolve o seu estilo, compreendido segundo Bakhtin (2016, p. 11-12), como “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. Por meio dos jogos lexicais, constrói metáforas em poemas que aliam o visual e o sonoro, ocasionando renovações semânticas.

1. Brincando com as palavras: os cruzamentos lexicais

Os cruzamentos vocabulares (SANDMANN, 1992) ou lexicais, também chamados de amálgamas (PRUVOST-SABLAYROLLES, 2003), palavras-valise (ALVES, 1990), *palavras portmanteau* na acepção de Lewis Carroll (cf. MARTINS, 1997), e mais recentemente de *blends*, mesclagens lexicais (GONÇALVES, 2006) e *fuves* (BASÍLIO, 2010), são formados pela união entre dois vocábulos com um objetivo específico e um significado próprio.

Segundo Martins (1997, p. 123-124), “a sua formação revela criatividade, espírito, e sua força expressiva resulta da síntese de significados e do inesperado da combinação”.

Os cruzamentos são, portanto, resultado de um processo em que unidades lexicais se mesclam formando outra unidade, sem, entretanto, manterem, obrigatoriamente seus radicais. “Mesclas são caracterizadas pela interseção de palavras, de modo que é impossível recuperar, através de processos fonológicos como crase, elisão e haplologia, as sequências perdidas” (GONÇALVES, 2006, p. 220).

O significado da nova formação está associado a várias questões culturais e comportamentais. Voláteis ou nem tanto, na grande maioria das vezes elas refletem a visão crítica e o humor gerado por um momento específico.

Pode-se dizer que há basicamente dois processos de formação dos cruzamentos vocabulares: por interseção de uma unidade em outra e por truncamento de uma ou das duas unidades componentes. Para que haja a interseção de uma unidade em outra é preciso haver entre as unidades uma correspondência fonológica, responsável pela soldagem que pode ser maior ou menor, dependendo do caso.

No discurso literário, escritores se aproveitam desse processo para criar unidades lexicais expressivas e inusitadas. Segundo Cardoso (2018, p. 244), “a atenção a esse processo deve voltar-se, principalmente, para a criatividade lexical, uma vez que se chama a atenção justamente para o inesperado resultante da combinação sintética”.

Em *Palavra desordem*, Arnaldo Antunes faz uso desse processo, e formações como “superficialma”, “rejuvelhecer” e “imagigabytes” são alguns exemplos de sua criatividade.



Figura 1. Superficialma

Fonte: Antunes (2002)

A formação “superficialma”, única palavra do poema, pode ser explicada pelo processo de cruzamento lexical ocorrido entre as unidades lexicais “superficial” e “alma”. A terminação “al” de “superficial” coincide foneticamente com a sílaba inicial de “alma”, sendo perfeita a soldagem entre as duas palavras.

O processo de compreensão acerca da alma, índole e caráter demanda profundas reflexões sobre as atitudes humanas consideradas nobres e elevadas. Com a criação “superficialma”, o acesso à alma do indivíduo está associado à superfície, opondo-se ao ato reflexivo aprofundado. A alma pode estar relacionada com o meio líquido. A profundidade dá lugar à superfície. O profundo passa a ser superficial. Tal noção paradoxal é reforçada pela disposição espacial da palavra na página impressa. Ocupando a base inferior, indica profundidade, opondo-se ao significado de superfície.

A arte é estruturada na relação oposta entre o verbal e o visual: entre a superfície verbalizada e a profundidade percebida na disposição espacial. Tal oposição provoca uma quebra na isotopia, por meio dessa combinação expressiva. A relação entre a profundidade e a superfície pode ainda remeter a duas outras noções espaciais, ao interior (alma) e ao exterior (superfície/corpo). Ocorre, portanto, a mescla entre a profundidade e a superfície, situadas em um espaço de *input*, e o interior (alma) e o exterior (corpo), situados em outro espaço de *input* (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Já “rejuvenhecer” estrutura-se através do cruzamento lexical entre duas bases com sentidos opostos, “rejuvenescer” e “envelhecer”. A sílaba comum “ve” e o mesmo sufixo fazem com que haja a imbricação entre as duas unidades lexicais, dando resultado ao verbo neológico “rejuvenhecer”.

REJUVELHECER

Figura 2. Rejuvelhecer

Fonte: Antunes (2002)

O cruzamento lexical ocorre em conjunto com a mesclagem conceitual a partir da projeção dos espaços de *inputs* ocupados distintamente por “rejuvenescer” e “envelhecer” (FAUCONNIER; TURNER, 2002). O sentido da criação lexical resulta da combinação de parte dos valores denotados nas unidades lexicais que lhe deram origem. Observam-se pelo menos duas noções temporais distintas. O envelhecimento pressupõe um tempo biológico em concordância com o tempo cronológico, ao passo que o rejuvenescimento supõe um tempo biológico em discordância com o tempo cronológico.

A criação explora uma nova forma de expressar a ideia do “rejuvenescimento” já conhecida. Contudo, ao imbricar as duas unidades lexicais, o poeta explora o processo de envelhecimento como sendo simultâneo ao de rejuvenescimento. Quanto mais a idade avança juntamente com o tempo cronológico, mais em termos cognitivos o indivíduo regressa aos estágios anteriores, em um processo similar ao de rejuvenescimento. Com o passar dos anos, o ser humano maduro torna-se mais dependente das pessoas ao seu redor, assemelhando-se à dependência da criança em relação aos seus responsáveis. O poeta mostra que valores opostos e até mesmo conflitantes podem estar muito unidos e integrados no ciclo da vida.

A criação lexical “imagigabytes” resulta da fusão entre a unidade lexical “imagem” e o empréstimo “gigabyte”.



Figura 3. Imagigabytes

Fonte: Antunes (2002)

A imagem relaciona-se à memória visual humana associada à capacidade de reter e processar informações passadas e realizar projeções futuras. Já a unidade lexical “*byte*” pertence ao campo da tecnologia digital e se refere a uma unidade de memória de computador formada por 8 bits. A unidade “*giga*”, por sua vez, refere-se a mil *bytes* de memória de um computador. A criação lexical permite ainda que se pense não só em “imagem”, mas também em “imaginação” ou “imaginar”.

Na criação, a memória humana mescla-se à memória de um computador, partindo de conceitos situados em espaços distintos de *input* (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Ocorre a tensão entre o ato de imaginar, pautado na capacidade da memória humana, e o processamento de informação, baseado na memória do computador. No mundo tecnológico, a imaginação humana se processa por meio dos recursos digitais, responsáveis também pelas imagens.

2. A desagregação vocabular: em busca do(s) significado(s)

No mundo moderno e contemporâneo, as manifestações artísticas, e dentre elas a poesia, procuram muitas vezes apoiar-se na ruptura. A criatividade permeia o fazer poético na expressão da crítica e da ironia. Seja pelo uso do hífen, seja pelo aproveitamento das quebras dos versos, a desagregação vocabular revela os mais variados tipos de experimentação. As palavras deixam de ser lineares, despedaçam-se, produzindo

incríveis efeitos de sentido. Formas comuns passam a ser substituídas por novas maneiras de construção do texto poético. O aproveitamento do espaço e dos sinais gráficos é característica forte em diversos autores modernistas e concretistas, dentre eles, Arnaldo Antunes. A expressão deixa de ser só linguística, apoiando-se principalmente, como quer o mundo moderno, na visualidade.

Segundo Cardoso (2018, p. 162):

A desagregação vocabular é responsável por um determinado efeito de sentido. À sonoridade soma-se o aspecto visual. Os poetas modernos e pós-modernos, que trabalham de forma integrada o som, a visualidade e o sentido das palavras, propõem, como os concretistas, uma nova maneira de pensar e de fazer poesia.

O poema a seguir configura-se espacialmente em duas páginas abertas no livro *Palavra desordem*.



Figura 4. Vento dentro invento

Fonte: Antunes (2002)

As palavras ocupam distintos planos das páginas, sem a preocupação com a linearidade tradicional. A desagregação da palavra “invento” (“in-vento”) faz com que sejam possíveis diversas possibilidades de interpretação. A presença do hífen pode marcar tanto a desagregação de “invento”, que pode ser substantivo ou forma verbal flexionada em primeira pessoa, como também pode ser interpretada como resultante do processo de derivação prefixal (*in-* + vento), tendo o prefixo *in-* o sentido de “no interior; em”. O poeta inicia o texto com “vento / dentro”, indicando que o vento sopra no espaço interior. Sentido similar é obtido com “in-vento”. Ocorre, portanto, a repetição da mesma ideia de vento interior através de construções distintas.

O prefixo *in-* pode indicar também sentido negativo, portanto, a criação pode se referir tanto ao vento interior como à negação, ausência, do vento.

O vento interior, ou o sopro, pode também ser compreendido como a “alma” de um indivíduo, sua *anima*; “sopro, ar; princípio da vida; a alma, por oposição ao corpo” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 97). Essa noção é reforçada pela formação “in-vento”.

Podemos também ler o texto pensando em uma relação metapoética. O impulso criativo parte do interior e se aprofunda, produzindo a obra no exterior, através do vento interior que sopra na alma. Tal visão se relaciona com a noção de inspiração. O processo de criação parte do exterior ao interior, ou seja, de fora para dentro, tendo como resultado uma produção escrita, uma obra. O vento sopra de fora para dentro e, por meio dele, o poeta inventa, cria.

O hífen utilizado em “in-vento” é responsável por diferenciar o significado pretendido pelo poeta da palavra “inventor” (substantivo ou verbo “inventar” flexionado). O substantivo “inventor” indica o produto que resulta a partir da inspiração, ao passo que a forma flexionada do verbo “inventar” indica o processo criativo do eu. Partindo pelo hífen o “inventor”, o poeta mostra o quão difícil é a tarefa de inventar e produzir resultados. Muitas vezes nem sequer se chega à produção final.

A palavra “in-vento”, resultante da desagregação da unidade lexical “inventor”, sendo compreendida seja como *vento dentro*, seja como *não vento*, seja como *quebra do invento* relaciona-se ao fazer poético e às dificuldades enfrentadas pelo poeta no processo de concepção da obra.

3. Jogos lexicais: a exploração do som e do sentido

O jogo sonoro obtido com a escolha de palavras parecidas é encontrado em alguns poemas de Arnaldo Antunes. Valorizando som e imagem, o poeta sabe aproveitar sua criatividade e produzir efeitos de som e sentido.

Esse jogo pode ser percebido com o uso das palavras “planeta” e “placenta”, que apresentam convergência fonética.



Figura 5. Planeta placenta

Fonte: Antunes (2002)

A água é o elemento comum presente no “planeta” azul, de forma abundante em rios, mares, oceanos, nuvens, gelos polares etc., e na “placenta”, que remete ao útero onde se aloja a bolsa preenchida com o líquido amniótico que acomoda o feto.

“Planeta placenta” pode ser compreendida como uma composição sintagmática em que se unem “planeta” e “placenta”, palavras com sons aproximados e sentidos diferentes. A disposição espacial da obra permite rotacioná-la, alternando as combinações entre “planeta placenta” e “placenta planeta”, invertendo a relação determinado/determinante.

Essa unidade lexical “planeta placenta” pode ainda ser analisada por meio da estrutura metafórica de domínio fonte e domínio (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]; FAUCONNIER; TURNER, 2002). O corpo feminino, relacionado à placenta, situa-se no domínio fonte e organiza o conteúdo do domínio alvo, o planeta vivo. O efeito expressivo resultante é o de um planeta gerador de vida. Já na configuração “placenta planeta”, tem-se no domínio fonte o cosmos representado pelo planeta que organiza e estrutura o conteúdo do domínio alvo, a capacidade do corpo feminino de gerar a vida. O efeito criativo resultante é o de um corpo feminino gerador de vida no planeta. Essa alternância de sentidos permite ver a relação intrínseca entre o planeta e o corpo feminino e entre o corpo feminino e o planeta.

O “planeta” e a “placenta” situam-se em espaços de *inputs* distintos sendo projetados ao espaço de mescla. O corpo da mulher, gerador de vida, mescla-se, conceitualmente, ao próprio planeta, o espaço no qual toda a vida é gerada. A mescla resulta em uma redefinição conceitual de “planeta mãe” ou “mãe planeta” como espaço associado à geração de vida.

O uso de palavras com sonoridade parecida e significado diferente pode ser encontrado também no poema “Cromossomo”, em que há presença do jogo lexical entre “como”, “cosmos”, “comos”, “somos”, “cromossomos”.



Figura 6. Cromossomo

Fonte: Antunes (2002)

O “cromossomo” faz parte do núcleo celular que guarda todo o patrimônio genético de um indivíduo, representando metonimicamente o ser humano. O macro e o micro se opõem no poema. De um lado o “cosmos” e do outro os “cromossomos”. Na metáfora “somos cromos”, a unidade lexical “cromo”, de origem grega, denota “cor”, o que reforça a ideia de multiplicidade de indivíduos e suas etnias e linhagens que se misturam para compor o patrimônio genético e cultural da humanidade, inserida no “cosmos”. Trata-se, portanto, de uma nova forma de comunicar a conhecida informação sobre a mistura e a interação dos variados povos no planeta. O texto remete às perguntas que se referem à origem e ao fim da vida: de onde viemos e para onde vamos, ou ainda, quem somos.

4. Re-leituras arnaldianas

Muitos poetas modernos e contemporâneos brincam com as palavras, aproveitando-se seja da polissemia, seja da homonímia, seja dos trocadilhos para apresentar jogos lexicais extremamente criativos. Às vezes o objetivo é a crítica, outras vezes, simplesmente, o humor ou a ironia. O poema-piada, explorado pelos

modernistas da primeira geração, surge como uma nova forma de poesia, apresentando-se como uma provocação às formas tradicionais e rígidas. Mais adiante, os concretistas, aproveitando o espaço gráfico e os aspectos visuais brincam com o duplo sentido e com as ressemantizações.

Segundo Barbosa (1981, p. 231),

[...] ao procurar dar conta de uma análise da experiência, o sujeito falante, no processo da enunciação, atualiza uma unidade lexical, ou a substitui por outra, alterando a combinatória semêmica e desfigurando, em maior ou menor grau, a significação – entendida como valor de comunicação – a que se propunha.

As ressemantizações resultam em metáforas que quebram a expectativa do leitor por meio de combinações de itens lexicais com sons parecidos, ou ainda com substituições de itens lexicais com sentidos opostos. As ressemantizações e as releituras dos provérbios e frases feitas podem também ser destacadas como jogos lexicais. O poema “Em cada poro um beijo” pode ser explicado pela ressemantização da conhecida expressão “um amor em cada porto”, ou ainda como variação da expressão “em cada boca um beijo”.



Figura 7. Em cada poro um beijo

Fonte: Antunes (2002)

O beijo pode ser entendido como uma forma de comunicação afetiva e semiótica que dispensa o uso de palavras. O beijo sugere afeto e carinho, que pode se estender

para cada um dos poros do corpo. Os “poros” representam, então, cada uma das partes do corpo que pode ser beijada. A boca que beija é uma abertura do corpo, que entra em contato com outras aberturas de outro corpo.

O poema é estruturado em uma configuração espacial cíclica, quebrando a linearidade dos versos. O recurso da tipografia ressalta as unidades lexicais “em” e “um” em dimensões maiores, produzindo um efeito sonoro que imita a interjeição “hummmm”, que exprime o prazer. Seu processo de leitura demanda que o leitor percorra com os olhos os versos no papel no sentido horário.

Mestre das ressemantizações, Arnaldo Antunes apresenta uma nova versão para o ditado “Quem não tem cão caça com gato”, dizendo “Quem tem cão caça com cão”.



Figura 8. Quem tem cão caça com cão

Fonte: Antunes (2002)

O poeta valoriza o “ter” no lugar de “não ter”, a presença ao invés da falta. A forma verbal “tem” é a única palavra do texto em que não ocorre o som [k] observado de forma recorrente em “quem”, “cão”, “caça” e “com”, portanto se destaca. Na textualidade literária, observa-se que o efeito sonoro não se desvincula do efeito semântico, pois tais efeitos “podem estabelecer ligações complementares entre as palavras, ao se introduzir na organização semântica do texto” (LOTMAN, 1973, p. 167).

A falta estimula a criatividade, a sensibilidade e a habilidade de resolver questões e problemáticas de maneira alternativa, observado em “caça com gato” no lugar de “caça com o cão”. Tal discurso está presente em falares populares que marcam a sapiência do indivíduo comum. No poema, Antunes brinca ao valorizar a posse, pois uma vez que o indivíduo está equipado com recursos e bens, deve necessariamente fazer uso dele. Com

a posse, extingue-se a maneira criativa e compensatória de lidar com as dificuldades e questões no mundo.

O texto abaixo retoma a história de Ali Babá. Contrariando as expectativas do leitor, Antunes constrói a frase “Abre-te, cérebro”, no lugar do esperado “Abre-te sésamo!”.



Figura 9. Abre-te, cérebro

Fonte: Antunes (2002)

Antunes espera que o leitor abra sua mente, seu cérebro, para mergulhar na poesia (tesouro) e compreendê-la. Convém notar que o texto ocorre na página do livro de cabeça para baixo. Embora a palavra “cérebro” esteja no alto da página, ela está invertida. O autor mostra, com isso, a importância de se ter um “cérebro”. O cérebro encabeça a página, está no alto, no topo, mas invertido simboliza a não razão. É preciso ser racional e ter uma mente aberta. As palavras invertidas sugerem a ideia de contrariedade, o “cérebro” não pode estar invertido ou fechado, ele precisa se abrir como diz o poeta.

Em “O antídoto quer veneno”, o jogo ocorre pela inversão da ordem sintática esperada, uma vez que um veneno requer um antídoto.



Figura 10. O antídoto quer veneno

Fonte: Antunes (2002)

Todo veneno necessita de um antídoto para anular o seu efeito. O veneno, na maioria das vezes, tem uma conotação negativa, uma vez que é algo que faz mal e pode matar. Já o antídoto tem a conotação positiva, uma vez que se refere à cura. No texto arnaldiano, o antídoto quer, portanto, deseja o veneno. O poeta parece mostrar ao leitor, com essa inversão de sentidos e de ordem, que até o antídoto precisa algumas vezes do veneno. Mesmo as coisas que fazem mal são desejadas pelas pessoas. O verbo “querer” aparece em tamanho bem maior, reforçando que o querer é imenso.

5. Combinações inusitadas

No exemplo a seguir, o poeta realiza inovações a partir da combinação de duas unidades lexicais que pertencem ao mesmo campo léxico-semântico como “fome” e “sede” em *Fome de sede*:



Figura 11. Fome de sede

Fonte: Antunes (2002)

No contexto do dicionário, a unidade lexical “fome” possui o significado de “necessidade ou desejo intenso; sofreguidão, avidez”, comumente vista em construções cotidianas como “fome de conhecimento”, “fome de carinho” e “fome de dinheiro” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 913). A unidade lexical “sede” significa “desejo vivo, ardente, imoderado”, que recorre no cotidiano por meio de metáforas como “sede de poder”, “sede de cultura” e “sede de vingança” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1720). A construção “fome de sede” resulta de um jogo lexical entre as metáforas cotidianas estruturadas como “fome + de + nome” e “sede + de + nome”.

Ambas as unidades lexicais, “fome” e “sede”, relacionam-se paradigmaticamente, ocupando o mesmo espaço no eixo de seleção. Por isso, a escolha por uma unidade lexical necessariamente excluiria o uso da outra. A criatividade estilística do poeta ocorre pelo efeito de estranhamento obtido pela combinação inusitada entre as unidades lexicais “fome” e “sede” em “Fome de sede”. A metáfora resulta da combinação imprevisível com o intuito expressivo (RIFFATERRE, 1971). Simultaneamente, o poeta indica, dessa forma, a ausência e a intensificação de sede.

No poema “Música subcutânea” a expressividade também é gerada pelo estranhamento.

MÚSICA SUB CUTÂNEA

Figura 12. Música subcutânea

Fonte: Antunes (2002)

O poema pode ser compreendido segundo a estrutura sintagmática determinado + determinante, em que o adjetivo “subcutânea” qualifica o substantivo “música”. Enquanto o adjetivo “subcutâneo” refere-se ao tato, o substantivo “música” ativa o elemento sensorial auditivo. Dessa forma, ocorre uma quebra de isotopia pela relação sinestésica entre as palavras.

A unidade lexical “subcutânea”, situada no domínio fonte, estrutura e organiza o conteúdo de “música”, situada no domínio alvo (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]). Usualmente, a unidade lexical “subcutânea”, formada por meio do prefixo *sub-* ocorre em contextos médicos referentes aos procedimentos de aplicação de medicamentos (como a insulina introduzida) sob a pele para uma absorção mais lenta e prolongada. A música extrapola a audição e passa a ser sentida por debaixo da pele, estendendo-se ao corpo como um todo. Agrega-se à música a qualidade de medicamento necessário à manutenção da vida de um indivíduo. Com uma agulha, a música vai sendo administrada em doses contínuas, a partir de “furos” sob a pele e tal como uma tatuagem fica marcada profundamente na pele do indivíduo.

O sintagma “música subcutânea” permite estabelecer um contraste com a metáfora do cotidiano “sentir na pele”, que indica a experimentação de alguma sensação de forma vívida. A experiência ressaltada através da combinação inusitada entre as unidades lexicais refere-se a algo para além da própria pele, com a possibilidade de penetração no corpo do indivíduo. A expressividade resultante da combinação não esperada das unidades lexicais produz o efeito de sentido (RIFFATERRE, 1971).

Considerações finais

Os textos estudados foram produzidos por meio da convergência de mídias e apresentam um caráter minimalista. Sendo extremamente criativos, proporcionam ao leitor diferentes formas de leitura. Arnaldo Antunes desenvolve o seu estilo, por meio dos jogos lexicais e das escolhas que valorizam a plurissignificação.

A desagregação vocabular, aliada à distribuição espacial das palavras, criando espaços vazios e significativos permite pensar o jogo lexical e, portanto, o jogo semântico. Observou-se relação intrínseca do efeito sonoro e do efeito semântico (LOTMAN, 1973) nos poemas em que há cruzamentos lexicais (“superficialma”, “rejuvelhecer” e “imagigabytes”), desagregação (“cromossomo”) e jogo sonoro e semântico (“planeta, placenta”).

De forma expressiva, Arnaldo Antunes propõe um jogo semântico por meio do trocadilho entre palavras com sentidos opostos (“veneno” e “antídoto”), assim como em palavras com sons parecidos (“Sézamo”, “cérebro”). As palavras “cão” e “gato” na obra do poeta indicam um trocadilho de ideias e de indivíduos e situações distintas. Assim como “poro” indica de forma polissêmica variadas partes do corpo do enunciatário.

O poeta ainda brinca com sentidos que podem simultaneamente se reforçar ou se anular em “fome de sede”. As sensações da pele e além da pele se misturam em “música subcutânea”, apontando novas formas de apreciação da arte.

Os exemplos apresentados resumem de forma absolutamente sucinta a criatividade do poeta. As possibilidades de comparações são infinitas, e os resultados surpreendem o leitor a cada nova compreensão da visão de mundo que está por trás dessas combinações inusitadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **Neologismo – Criação lexical**. São Paulo: Ática, 1990.

ANTUNES, A. **Palavra Desordem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra da edição russa organizada por Serguei Botcharov. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade: processos de neologismo**. São Paulo: Global, 1981.

- | *Palavra desordem*: os jogos lexicais de Arnaldo Antunes

BASÍLIO, M. Fusão vocabular expressiva: um estudo da produtividade e da criatividade em construções lexicais: textos selecionados. *In*: **XXV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA**. Porto: APL, 2010. p. 201-210.

CARDOSO, E. de A. **O léxico no discurso literário**: a criatividade lexical na poesia moderna e contemporânea. São Paulo: EDUSP, 2018.

CLÜVER, C. Inter textos / Interartes / Inter mídia. **Aletria**, v. 14, p. 11-41, jul.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1357/1454>. Acesso em: 20 out. 2019.

CLÜVER, C. Intermedialidade. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**, v. 1, n. 2, p. 8-23, nov. 2008.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Best Books, 2002.

GONÇALVES, C. A. Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português. **Gragoatá**, Niterói, n. 21, p. 219-241, 2. sem. 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. London: U. of Chicago Press, 2003.

LOTMAN, I. **La structure du texte artistiques**. Tradução Henri Meschonnic. Paris: Éditions Gallimard, 1973.

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística**: a expressividade na língua portuguesa. São Paulo: Edusp, 1997.

MÜLLER, J. E. Intermedialidade revisitada: algumas reflexões sobre os princípios básicos desse conceito. *In*: DINIZ, T. F.; VIEIRA, A. S. (org.). **Intermedialidade e Estudos Interartes**: desafios da arte contemporânea 2. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 75-95.

PRUVOST, J.; SABLAYROLLES, J. F. **Les néologismes**. Paris: PUF, 2003.

RAJEWSKY, I. O. intermedialidade, intertextualidade e “remediação”. *In*: DINIZ, T. F. N. (org.). **Intermedialidade e Estudos interartes**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 15-45.

RIFFATERRE, M. **Estilística estrutural**. Tradução Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1971.

SANDMANN, A. J. **Morfologia lexical**. São Paulo: Contexto, 1992.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CARDOSO, Elis de Almeida; TAKAKURA, Sandra Mina. *Palavra desordem: os jogos lexicais de Arnaldo Antunes*. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 72-90, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2756>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 02/12/2019.

SOBRE O QUE CANTAM OS ÍNDIOS AGORA: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA DA CANÇÃO *KOANGAGUA*, DO GRUPO BRÔ MC'S

ABOUT WHAT THE INDIANS SING NOW: A SEMANTIC-ENUNCIATIVE ANALYSIS OF KOANGAGUA SONG, BY BRÔ MC'S GROUP

Paulo Henrique Pereira Silva DE FELIPE¹

Angel Humberto CORBERA MORI²

Resumo: Nosso objetivo neste trabalho é analisar, do ponto de vista da Semântica da Enunciação, a canção *Koangagua*, do grupo de *rap* indígena Brô MC's, a fim de evidenciar, dentre outros aspectos, o jogo que se articula entre as línguas, enquanto órgãos políticos, no espaço enunciativo e as marcas linguísticas da presença do enunciador neste espaço de enunciação. Mobilizaremos, para a análise desta canção, as noções de espaço e cena da enunciação, temporalidade e as figuras enunciativas, como propostas em Guimarães (2014, 2013, 2010, 2007, 2003, 2002, 1989).

Palavras-chave: *Rap* Indígena. Semântica da Enunciação. Brô MC's.

Abstract: Our goal is to analyze the song *Koangagua*, from the indigenous rap group Brô MC's, according to Semantics of Enunciation, in order to highlight, among other aspects, the relation between languages as a political question, in the enunciative space and the linguistics marks of the presence of the enunciator in this enunciation space. We will mobilize, for the analysis of these songs, the notions of space and scene of enunciation, temporality and the enunciative figures, as proposed in Guimarães (2014, 2013, 2010, 2007, 2003, 2002, 1989).

Keywords: Indigenous Rap. Semantics of Enunciation. Brô MC's.

1 De Felipe. UNICAMP. E-mail: pauloh2sp@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6607-5417>.

2 Corbera Mori. UNICAMP. E-mail: corbera.mori@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1712-6550>.

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô MC's

Introdução

Não há como falar de direitos civis indígenas no Brasil sem lembrar, com tristeza, das inúmeras tentativas de silenciamento e opressão impostas aos povos tradicionais ao longo do tempo e, também, na atualidade. É fato que, mesmo após mais de cinco séculos de constante embate e resistência desses povos, suas caudas e demandas continuam a ser negligenciadas socialmente por uma elite rica e burguesa, que mesmo diante de um país construído sob o sangue de indígenas e minorias diversas, continua a privar estes povos de seus direitos inalienáveis e fundamentais, como o acesso à terra e à preservação de suas línguas e culturas. Como fruto desse cenário de constante enfrentamento, não só emergem atos políticos, como os frequentes protestos realizados pelos povos indígenas em Brasília, mas também novas formas de denúncia, como aquelas que se manifestam sob a égide de movimentos culturais. Ao entorno dessas manifestações culturais é que este trabalho estará centrado.

Neste artigo, analisaremos, a partir do ponto de vista da Semântica da Enunciação³, a canção *Koangagua*, do grupo de *rap* indígena Brô MC's, a fim de evidenciar, dentre outros aspectos, o jogo que se articula entre as línguas, enquanto órgãos políticos, no espaço enunciativo e as marcas linguísticas da presença do enunciador neste espaço de enunciação. Mobilizaremos, para a análise desta canção, as noções de espaço e cena da enunciação, acontecimento e temporalidade e as figuras enunciativas, tal como propostas em Guimarães (2014, 2013, 2010, 2007, 2003, 2002, 1989). A fim de cumprir com esses propósitos, este artigo está dividido em três seções: na primeira seção, apresentaremos sucintamente o grupo Brô MC's, sua constituição e, também, a música de sua autoria que analisaremos neste trabalho; na seção 2, trataremos da construção do espaço enunciativo e, por fim, na seção 3, analisaremos as cenas enunciativas da canção, momento em que apresentaremos o jogo enunciativo que se estabelece entre as figuras da enunciação encontradas na música, relacionando-as com a temporalidade dessa produção.

O Grupo Brô-MC's e a canção *Koangagua*

O grupo Brô MC's é o primeiro grupo de *rap* indígena do Brasil, criado oficialmente em 2009 por quatro indígenas da etnia Guarani-Kaiowá, são eles: Bruno Veron, Clemerson Batista, Charlie Peixoto e Kelvin Peixoto, que vivem nas aldeias Jaguapirú e Bororó, na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS), Brasil.

³ Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2014, 2013, 2010, 2007, 2003, 2002, 1989).

O Brô MC's começou, segundo Veron, em entrevista para o jornal *on-line Nexo*, quando ele frequentava a Escola Municipal Indígena Araporã, em 2006. O diretor, à época, pediu aos alunos que apresentassem um trabalho a respeito da temática ambiental, mas em um formato diferente, que fugisse aos padrões acadêmicos tradicionais. Foi então que Veron começou a rimar guarani com português no ritmo *hip hop*. Anos mais tarde, em 2009, uniu-se aos demais colegas para montar o grupo de *rap*. Atualmente, o grupo conta com um CD gravado e está planejando o segundo. Além disso, o quarteto se apresenta em diferentes partes do país, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Brasília – inspirando também a criação de outros grupos de *rap*, como o Xondaro MC's, de Pyau, no Parque Estadual do Pico do Jaraguá, em São Paulo. O grupo ganhou notoriedade ao produzir canções de *rap*, em português e guarani, que abordam questões sociais pertinentes à realidade indígena em que estão inseridos, como a luta pela demarcação de terras, a afirmação da identidade indígena, os problemas decorrentes do consumo de drogas e álcool nas aldeias e os altos índices de suicídio e morte nas comunidades Guarani-Kaiowá.

Uma das canções mais conhecidas do grupo é *Koangagua*. A canção *Koangagua* (“nos dias de hoje”) foi lançada em 2015 pelo Guateka – canal do YouTube criado para divulgar a cultura indígena –, e aborda, dentre outras coisas, a invisibilidade social do indígena, a realidade das aldeias e de seus moradores e a relação conflituosa entre o índio e o não-índio. Apresentamos, abaixo, a letra da música *Koangagua*, que será analisada nas seções seguintes⁴:

Koangagua (Nos dias de hoje)

- (1) Hai amoite ndoikua'ai mbaeve (Olha lá eles não sabem de nada)
- (2) Ko rap oguarê amoite tenonde (Esse *rap* chegou lá na frente)
- (3) Apuka penderehe, nde ave reikotevê (Dou risada de vocês, agora que você precisa)
- (4) Cheñe'e avamba'e oi chendive (Porque minha fala é forte e está comigo)
- (5) Añe'e haetegua ndaikosei ndechagua (Falo a verdade, não quero ser que nem você)
- (6) Aporahei apaichagua ajahechuka (Canto vários temas e isso que venho mostrando)
- (7) Ava mombueha ava koangagua (A voz indígena é a voz de agora)

4 A letra da música *Koangagua* foi transcrita conforme o *clipe* oficial, disponibilizado no YouTube, no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=1BafjlZxT6s>. O vídeo já contava com uma possível tradução da música, que é cantada totalmente em Guarani. Por esta razão, preservamos as marcas de oralidade presentes na escrita, porque julgamos serem características da produção escrita do grupo em questão.

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's

- (8) Rap orechuka upea ha e tegua (O rap mostra o que é verdade)
 - (9) Koa mombeucha ape orereta (Essa é a verdade e aqui nós somos uma banca)
 - (10) Orejavegua ndo aleike repuka (E a nossa galera tá com a gente, só não pode dar risada)
 - (11) Nandejara ochecha upea tuicha (Porque Deus está vendo e Ele é grande)
 - (12) Uperupi aha mombyryma aguata (E assim sigo em frente, já estou indo longe)
 - (13) Joha ke ndeava ara ohasa (Vamos nós indígenas porque o tempo está passando)
 - (14) Ndo aleike nderea upeicha javya (Só não pode cair, pra gente ser feliz)
 - (15) Jaikoporã ñande rekoporã (Pra gente viver bem, pra ter uma vida boa)
 - (16) Koanga jahecha ñande hente ovyapa (E com isso a gente vê nosso povo feliz)
- Refrão (2x)
- (17) Ara ohasa upeicha che aha (O tempo tá passando e assim vou caminhando)
 - (18) Ymã ovyapa (Antigamente era muito mais feliz)
 - (19) Ara ipotiheta hente peteí (O céu está limpo, no meio de todos existe um)
 - (20) Guyirá kwera oveve (Os pássaros voam)
 - (21) Ovy'a oñondice (Juntos são felizes)
 - (22) Mesmo upeicha ave umi hente oikwa'a seve (Mesmo assim alguns se acham)
 - (23) Hikwai oikwa'a seve soke operde (Esses querem saber mais que os outros só que vão perder)
 - (24) Jornalpe oje'ê opaicha ole'ê (no jornal fala várias coisas)
 - (25) Tevêpe oje'ê opaicha oñe'ê (a TV mostra várias coisas)
 - (26) Oikuakwê hina oi hikwai ko oñomi (a verdade existe só que eles escondem)
 - (27) Soke hente ave oi iñe'ê hantãva oi (Mas existem pessoas com a ideia forte)
 - (28) Ndo alei reñe'ê, reñe'ê mbarei (Não fale, não fale bobagem)
 - (29) Upeicha Ivaí nderehechai nde reikwa'ai (Assim é feio, você não sabe, você não viu)
 - (30) Umi hente do ikwaai (Eles não sabem)

(31) Bom dia, boa tarde ndo je'iko ape avape (Bom dia, boa tarde não se fala para um índio)

(32) Soke agwatá (Mas caminhamos)

(33) Ahahape ahechuká (Onde eu vou eu mostro)

(34) Che mboraheipe ajovachei (Com a minha música lavo meu rosto)

(35) Nda jaoi há nem da ei (Não estou xingando nem estou falando)

(36) Nde reikwa che aikwaava (Você sabe que eu sei)

(37) Será pa remombeuta (Mas será que você irá contar?)

(38) Reñe'e ko mbarei (Vê se não fala à toa)

(39) Anireñe'ê rei (Nunca fale à toa)

Refrão (2x)

A construção do espaço enunciativo: tensões entre línguas

A noção de espaço enunciativo, tal como proposta em Guimarães (2014, 2002), tem, na semântica da enunciação, um lugar central e decisivo. Isto porque o espaço de enunciação é um conceito que surge na teoria com a finalidade de analisar qualquer espaço de funcionamento de línguas. Este conceito compreende e açambarca o funcionamento das línguas em sua relação constitutiva com os falantes. Isso quer dizer, em outras palavras, que a noção de espaço de enunciação entende o lugar de enunciar como um lugar político. A esse respeito, Guimarães (2002, p. 18) afirma:

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer.

Como espaço político, o espaço de enunciação é aqui entendido, tal como o define Orlandi (1990, p. 35), como um lugar de confronto, ou, nas palavras da autora, como uma “relação de confronto”, que recorta o silêncio como fundamento do sentido. O silêncio, nesse prisma, é “o silêncio fundador que não recorta: ele significa em si. E é ele, afinal, que determina a política do silêncio: é porque significa em si que o ‘não-dizer’ faz sentido e faz sentido determinado. É o silêncio fundador, portanto, que sustenta o princípio de que a linguagem é política” (ORLANDI, 1990, p. 51).

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's

Mas, afinal, o que tem a ver o político e o silêncio com a construção do que na semântica da enunciação se tem chamado de espaço enunciativo? De forma sucinta, o que Guimarães e Orlandi têm chamado de político tem a ver com toda e qualquer relação de poder, de supressão, de línguas que convivem e se relacionam e (se) significam no mesmo espaço enunciativo. Se pensarmos nas línguas, isso quer dizer que nenhum espaço é monolíngue, uma vez que a noção de monolinguismo é um efeito imaginário de certas políticas de língua de Estado.

Poderíamos imaginar, por exemplo, que no Brasil falamos uma única língua, representada pela língua do estado, a língua portuguesa. O conceito de político, por seu turno, vem nos mostrar que essa representatividade de língua não é, senão, uma utopia, sobretudo porque, no mesmo espaço de enunciação a que chamamos de país, convivem e significam diferentes “portugueses”, representados, a título de ilustração, pelo português como língua materna, pelo português como língua nacional, pelo português como língua estrangeira, dentre outros. Esse ponto fica ainda mais evidente quando trazemos à baila as línguas indígenas, as línguas dos imigrantes, as de determinados grupos sociais. Em síntese, temos uma infinidade de línguas convivendo ao mesmo tempo e no mesmo espaço de enunciação, que por sua vez é atravessado pelo político.

Outro aspecto importante do conceito de espaço de enunciação, e que se relaciona e justifica a questão do silêncio, é que este espaço é, também, um espaço de divisão normativa e desigual das línguas. Sobre essa questão:

Ele (o político) se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos. O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos. (GUIMARÃES, 2002, p. 17).

Isto quer dizer que, depois de serem identificadas as línguas que estão em relação num determinado espaço, é preciso, ainda, observar as relações de força existentes entre elas. Num espaço de enunciação como o que estamos inseridos, em que há, por um lado, o português como língua nacional sendo falado e as línguas indígenas por outro, certamente haverá uma normatividade (e por isso divisão desigual) que coloca o português acima de qualquer língua indígena (e por isso o silenciamento), em virtude de seu peso de língua do Estado, além do fato de o português ser, também, uma língua altamente instrumentalizada (com gramáticas, dicionários e estudos de diversas naturezas), o que assinala, em oposição às línguas minoritárias, sua posição de língua única e representativa.

Se assumirmos, então, diante do que expomos até aqui, que o conceito de espaço enunciativo determina, antes de tudo, o funcionamento das línguas e as relações de forças existentes entre elas, somos também obrigados a assumir que o modo como uma língua é significada no espaço de enunciação afeta o modo como os falantes dessas línguas (se) significam. É inegável, portanto, que o modo como significam os falantes de línguas indígenas – e isso vai ficar evidente a seguir, quando apresentarmos o espaço de enunciação da canção que aqui analisaremos – é diferente do modo como significam os falantes do português, especialmente porque esses falantes falam de um espaço diferente de dizer. A respeito da noção de falante que utilizaremos neste trabalho, concordamos também com Guimarães (2002, p. 18), para quem:

Os falantes não são os indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido, falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo de espaço de enunciação.

Dado o percurso que fizemos até aqui, partamos, agora, para a análise do espaço enunciativo da canção Koangagua. O que primeiramente nos chama a atenção é o espaço de disputa que se descortina entre o português e a língua guarani na letra de Koangagua. Nessa canção, cujo clipe reproduz a vida cotidiana da aldeia e a produção da música é filmada dentro da própria aldeia, o guarani nos é apresentado como língua principal, ficando o português como língua da tradução. Vemos, aí, que o guarani, significa dado o seu lugar de enunciação, que: a canção é cantada por índios, dentro do espaço de habitação dos índios e os atores sociais do vídeo que apresenta a música são todos índios. Esse espaço de enunciação – marcado, portanto, pela total presença indígena – faz figurar o guarani, que *a priori* estaria numa relação de supressão frente ao português, como língua representativa. Isso fica evidente quando o português só aparece, na produção do clipe da música, como legenda da letra em guarani⁵.

É importante mencionar, entretanto, que esta não é a realidade da maioria das produções indígenas do país. Se fizermos uma breve retrospectiva às produções de grupos artísticos indígenas, veremos que, quase em sua totalidade, as produções indígenas são produzidas não em suas línguas maternas, mas em português ou mesmo em inglês. A justificativa para essa inversão política de língua pode ser explicada pelo próprio espaço de enunciação. Como o objetivo dos indígenas ao produzirem materiais artísticos é, dentre

⁵ Uma análise interessante sobre o funcionamento enunciativo da legenda pode ser vista em Bosredon (1999).

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô MC's

outras coisas, denunciar as mazelas sociais a que estão submetidos, é completamente aceitável e justificável que suas produções sejam produzidas na língua do colonizador, ou seja, na língua de acesso, aquela em que mais gente poderá ter conhecimento das demandas requeridas por esses povos. Voltamos, aí, à questão do português como língua de Estado. Dentro do espaço de dizer em que estavam inseridos os índios, não caberia cantar em guarani, pois o jogo político que se estabelece nesse momento faz silenciar a língua minoritária frente ao poder que a língua nacional exerce nesse tipo de lugar de dizer.

O espaço enunciativo midiático, nesse momento, também é de elevada importância, sobretudo porque é nele e por meio dele que se instauram as políticas de língua e representatividade. No clipe de *Koangagua*, que é gravado na aldeia, a língua principal é o guarani, justamente porque a figura do índio é central. Em outras produções midiáticas de maior alcance, como aquelas veiculadas na TV, aos índios é relegado somente o espaço de minoria, pois o espaço enunciativo em que estão inseridos faz com que sejam silenciados.

É preciso enfatizar, ainda, outra questão de língua que, a nosso ver, merece destaque: a introdução da língua inglesa como símbolo de legitimidade. Retomamos, nesse ponto, a questão da representatividade que acabamos de tocar e, com ela, da representatividade do *rap* americano como ato de legitimidade. O inglês aparece, como língua de legitimidade, não na letra da canção que aqui analisamos, mas no nome do próprio grupo “Brô MC's”, que retoma *brother*, “irmão”, do inglês. Em entrevista à jornalista Eduarda Rosa, do jornal *Dourados News*, Kelvin, um dos integrantes do grupo é interpelado pela seguinte pergunta:

(40) Dourados News: *Como surgiu o nome do grupo?*

(41) Kelvin: É a junção de todos nós, nós somos irmãos [Brothers], aí ficou *Brô MC's*.

Nesse trecho, transcrito e publicado pelo jornalista a partir da resposta de Kelvin, fica evidente o lugar de legitimidade que ocupa o inglês como língua representativa daquele movimento social/cultural. No trecho em (41), a palavra *Brothers* é introduzida pela jornalista (e por isso entre colchetes), como uma forma de reescritura por retomada à fala de Kelvin, e, não, pelo próprio integrante do grupo. Isto nos faz perceber que a noção de irmão que justifica a formação do grupo é tomada inconscientemente pelo grupo da língua inglesa. Este ato de tomar um termo de uma língua que não é a sua língua materna, como é o guarani, nem sua segunda língua, como é o português, mas de uma língua como é o inglês, faz-nos perceber o *status* de língua de legitimidade do inglês, que traz ao grupo no momento de designação não apenas um termo, mas todo um memorável, recortado

sócio- historicamente e que retoma o *brother* do inglês como o legítimo e, portanto, o adequado quando se quer fazer e fazer significar produções dessa natureza.

Resumidamente temos, no quadro de análise que apresentamos até aqui, uma cadeia de legitimação dos significados representativos do *rap* enquanto movimento artístico, que parte do inglês como língua franca, global, e que por isso legitima o *rap* enquanto movimento, permitindo que os demais movimentos dele possam se apropriar, seguido do português, que legitima o *rap* enquanto língua do Estado brasileiro e, só então, do guarani, cujos falantes “somente” podem fazer uso do *rap* enquanto movimento representativo socialmente, quando perpassados, ainda que inconscientemente, pelo crivo de representatividade das duas línguas anteriores. Os esquemas abaixo sintetizam o que estamos dizendo:

[Inglês: língua global [Português: língua do Estado [Línguas Indígenas: línguas de comunidades específicas/minoritárias]]] ou:

[Língua X: língua global [Língua Y: língua do Estado [Línguas Z: línguas de comunidades específicas/minoritárias]]]

Essa generalização pode se aplicar a quaisquer línguas nessas condições.

As cenas enunciativas: recortes da canção em análise

A noção de cena enunciativa está contida no conceito de espaço de enunciação. Isto quer dizer que a cena enunciativa “se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas”. Nesse sentido, as cenas de uma enunciação “são especificações locais nos espaços de enunciação” e são um espaço particularizado de agenciamento do falante em locutor que distribui os lugares de enunciação no acontecimento (GUIMARÃES, 2014, p. 58). Os lugares enunciativos, nesse prisma:

[...] são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”. Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer. Assim estudá-la é necessariamente considerar o próprio modo de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua. (GUIMARÃES, 2002, p. 23).

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's

Em outros termos, é possível, dentro de um espaço de enunciação, que recortemos várias cenas enunciativas. Mas é crucial retomar uma questão: essas cenas enunciativas, que, nas palavras de Guimarães (2002, p. 23), “são modos específicos de acesso à palavra” estão também alicerçadas sobre a concepção de político que apresentamos para o espaço da enunciação. Isto porque, como já sabemos, o político se dá nas cenas enunciativas e por meio delas pode ser melhor enquadrado. Cenas são, portanto, “especificações locais nos espaços de enunciação” (GUIMARÃES, 2002, p. 23).

Para a análise das cenas enunciativas da canção em análise, iremos lançar mão, ainda, de outro conceito proposto por Guimarães (2002), a partir de modificações feitas na proposição de Ducrot (1984), que é o de “figuras da enunciação”. Esse conceito diz respeito, como o próprio nome sugere, àquele que, ao assumir a palavra, põe-se no lugar que anuncia. As figuras da enunciação surgem na teoria como uma forma de analisar como a linguagem é produzida. Portanto, para Guimarães (2002, p. 24), quando se anuncia há sempre um:

- (i) Locutor (representado por L [maiusculo]), que é aquele que é responsabilizado pelo dizer, ou, nas palavras do autor, L é o lugar que se representa no próprio dizer como fonte desse dizer.

Assim, por exemplo, quando vemos um enunciado do tipo “Declaro-vos marido e mulher”, há aí um L que é aquele que tem a responsabilidade por fazer esse tipo de declaração, de dizer. Acontece que situar o L somente nessa representação não parece ser suficiente. Isto porque L, enquanto origem do dizer, é afetado pelos lugares sociais autorizados a falar, e de que modo e em que língua (enquanto falante). Ou seja, para que exista um Locutor que possa ser responsabilizado pela declaração “Declaro-vos marido e mulher”, é preciso que ele esteja interpelado pelo locutor-padre ou locutor-juiz. Isto quer dizer, também, que é a enunciação desse locutor social que dá sustentação à enunciação do L. Vejamos nas palavras de Guimarães (2002, p. 24):

[...] para o locutor se representar como origem do que anuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um lugar social de locutor. Tomemos um exemplo inicial. Se o Presidente da República ou Governador do Estado decreta X, ele o faz não porque alguém se dá a si ser a origem do que Decreta, mas porque enquanto Presidente (falante de Português), ele pode se dar como origem daquilo que Decreta, ou melhor, do próprio ato de decretar. [...]. Em outras palavras, o Locutor só pode falar enquanto predicado por um lugar social.

A esse lugar social que ocupa o Locutor, Guimarães (2002, p. 24) dá o nome de:

- (ii) locutor-x (representado por l [minúsculo]), em que a variável x representa o papel social do locutor em voga na enunciação. Assim como há o locutor-x, há o alocutário-x, que é aquele a quem se dirige o l-x.

Mas há ainda, no que se refere às figuras da enunciação que podem atuar na cena enunciativa, algumas outras figuras centrais, fundamentais à análise de qualquer texto. Essas figuras recebem o nome de *Enunciadores*. Guimarães (2002) reconhece quatro tipos de enunciadores: o enunciador-universal, o genérico, o coletivo e o individual. Os enunciadores têm a ver com o modo de dizer de L. Para que a enunciação do Locutor tenha validade, é preciso, primeiro, que ele esteja interpelado por um locutor-x específico, mas, além disto, é importante observar o modo como ele enuncia. Esse modo não é como o de alguém que fala sozinho, mas de alguém com peso jurídico muito forte. Então, é possível dizer que, para enunciar “Declaro-vos marido e mulher”, é preciso que, por um lado, o Locutor esteja interpelado pelo locutor-padre ou locutor-juiz (-x), e, por outro, que sua enunciação esteja interpelada por um enunciador do tipo universal⁶.

Em outros termos, o que queremos aqui dizer é que a cena enunciativa coloca em jogo, de um lado, lugares sociais do locutor, como o Locutor e os locutores-x, e, de outro, os lugares de dizer, chamados de enunciadores. Esses enunciadores se apresentam como independentes da história ou fora dela. Vejamos os quatro tipos de enunciadores propostos por Guimarães (2002, p. 24):

- (iii) *individual*: quando a enunciação apresenta o Locutor como independente da história. Apresenta-se, simplesmente, como o lugar de dizer e pode ou não coincidir com o Locutor. Exemplo: “Eu prometo que vou a sua casa”, em que o “eu”, neste caso, é somente a marca que representa a origem, o presente como o tempo de dizer;
- (iv) *genérico*: um lugar de dizer que se representa como o apagamento do lugar social. Exemplo: “Quem semeia vento colhe tempestade”, em que o que se diz é dito não de um lugar individual, mas de um lugar de acordo sobre o sentido de repetir o dito popular;
- (v) *coletivo*: que se caracteriza por representar a voz de todos como uma única voz;

⁶ Para conhecer de forma exemplificada a questão dos enunciadores, ver Guimarães (2002, p. 25 em diante).

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's

(vi) *universal*: em que o enunciador, ao se apresentar como lugar de dizer, apresenta-se como o lugar do universal. Exemplo: "Todas as pessoas morrem", em que o lugar de dizer não é meramente social, mas se apresenta como estando fora da história ou acima dela.

Feitas essas considerações, partamos, agora, para a análise da canção a partir de recortes de cenas enunciativas encontradas em *Koangagua*.

Cena 1. *As figuras da enunciação*

Pela análise da canção, é perceptível notar o tratamento similar que se dá às figuras do Locutor nas cenas enunciativas. Em *Koangagua*, por exemplo, o Locutor é representado por um locutor-índio, em que a variável *x* é preenchida pelo indígena enquanto sujeito responsável socialmente pelo dizer. O enunciador neste caso é individual, pois assenta sobre si o lugar de dizer: o lugar de dizer é o lugar que compreende e traz à tona todo o memorável histórico e o interdiscurso do que é ser índio no Brasil: as mazelas sociais, a necessidade da denúncia, o preconceito e a invisibilidade do indígena na sociedade em que vive. Isso fica evidente, por exemplo, pelos verbos conjugados na primeira pessoa do singular (dou risada; falo; canto), como nos versos a seguir, que retomam um eu que ocupa o papel social do índio enquanto locutor *x*, e também de um enunciador que recorta um lugar de dizer:

(3) Apuka penderehe, nde ave reikotevê (Dou risada de vocês, agora que você precisa)

(4) Cheñe'e avamba'e oi chendive (Porque minha fala é forte e está comigo)

(5) Añe'e haetegua ndaikosei ndechagua (Falo a verdade, não quero ser que nem você)

(6) Aporahei apaichagua ajahechuka (Canto vários temas e isso que venho mostrando)

A canção, entretanto, não apenas apresenta um locutor-índio e um enunciador individual, mas também um locutor-índio e um enunciador coletivo. Esse enunciador coletivo ocupa um lugar de dizer que representa a voz de todos em uma só voz. As marcas linguísticas que sustentam essa análise, por exemplo, podem ser vistas nos versos seguintes, representadas pelos pronomes no plural (nós/a gente), por construções do tipo "a voz indígena", que retoma não só a voz de um indígena, mas a de todos que falam por meio de um:

(7) Ava mombueha ava koangagua (A voz indígena é a voz de agora)

(9) Koa mombeucha ape orereta (Essa é a verdade e aqui nós somos uma banca)

(13) Joha ke ndeava ara ohasa (Vamos nós indígenas porque o tempo está passando)

(16) Koanga jahecha ñande hente ovyapa (E com isso a gente vê nosso povo feliz)

A introdução ora de um enunciador individual, ora de um coletivo reflete, em grande medida, a tentativa de pertencimento do índio enquanto sujeito produtor, que fala em seu nome, mas que, para ocupar um lugar de dizer, precisa trazer para o jogo a voz dos demais. Curioso é, também, o caso da redundância como forma de significar. A redundância presente no texto nos permite significar a repetição como argumento, ou seja, quando o “eu” indígena é colocado e recolocado na cena enunciativa, “eu” não se configura, de acordo com Guimarães, como uma referência retomada, mas como uma forma de argumentação. Dizer a mesma coisa várias vezes é uma forma de apresentar o dito como uma intensificação da argumentação. Em Koangagua, é comum a repetição do pronome “nós”, que assume a mesma função de um “eu” repetido como forma de marcar o enunciador e a argumentação.

Da mesma maneira, quando o locutor-x se projeta no texto pela figura do índio, ele instaura na cena enunciativa o seu alocutário-x. Pela análise que fizemos, é possível notar que o alocutário-x da canção é o ouvinte em geral. Como a canção é, antes de tudo, uma forma explícita de denúncia, o alocutário aparece socialmente representado pela sociedade não-indígena, que assiste às mazelas sociais e que nada faz diante dos problemas apresentados na produção.

Interessante a ser observado é, também, o modo como o acontecimento é recortado por sua própria temporalidade e interdiscurso na canção. Vejamos os versos abaixo:

(8) Rap orechuka upea ha e tegua (O *rap* mostra o que é verdade)

(9) Koa mombeucha ape orereta (Essa é a verdade e aqui nós somos uma banca)

Neles, é possível ver que a condição de verdade (do que é verdade para o locutor-x, locutor-índio), está posta sob uma temporalidade do presente. É verdade porque digo hoje, e é presente porque é constituído por um conjunto de saberes, um passado de dizeres que compõem o presente como verdade e que autoriza, por conseguinte, o locutor-índio a anunciar o acontecimento como verdadeiro. O ato de dizer “o *rap* mostra o que é verdade/essa é a verdade” constitui uma memória e por isso significa o agora. Trataremos da temporalidade com mais detalhes adiante.

Cena 2. A designação

Vimos, acima, a representação de um locutor-x, de um alocutário-x e de alguns enunciadores. Mas precisamos falar, ainda, de um terceiro sujeito que, a nosso ver, não pode ser considerado como uma figura da enunciação, em virtude de não participar da cena enunciativa. Esse(s) sujeito(s), a nosso ver, aparece graças à referência feita a ele pelas figuras da enunciação. Vejamos os trechos a seguir:

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's

(22) Mesmo upeicha ave umi hente oikwa'a seve (Mesmo assim alguns se acham)

(23) Hikwai oikwa'a seve soke operde (Esses querem saber mais que os outros só que vão perder)

(29) Upeicha Ivaí nderehechai nde reikwa'ai (Assim é feio, você não sabe, você não viu)

(30) Umi hente do ikwaai (Eles não sabem)

(36) Nde reikwa che aikwaava (Você sabe que eu sei)

(37) Será pa remombeuta (Mas será que você irá contar?)

Notemos, nos trechos acima, que o locutor-índio se refere, na canção, a um sujeito que não é o alocutário-x. Vamos pensar nesses sujeitos a partir da noção de designação (GUIMARÃES, 2007). A designação pode ser entendida como uma relação linguística de sentido quando exposta ao real, ou, em outros termos, como uma forma de significar que coloca em jogo a relação que há entre os nomes e entre os nomes e o mundo histórico-social que esses nomes recortam. Nas palavras de Guimarães (2003, p. 52):

A designação não é algo abstrato, mas é linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. Por isso um nome não é uma palavra que classifica objetivos, incluindo-os em certos conjuntos. [...] As designações têm, em geral, um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo o de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte.

Nos trechos de *Koangagua*, esses sujeitos referidos pelo acontecimento são representados pelos pronomes “você”, “eles”, “esses”, “alguns”. Em nossa análise da designação desses pronomes, percebemos que eles são predicados diferentemente: enquanto “vocês” e “eles” parecem determinar sujeitos específicos da enunciação, predicados respectivamente pelo ato de não saber (“vocês não sabem”, “eles não sabem”), os pronomes “esses” e “alguns” parecem referir-se a sujeitos não determinados, a sujeitos genéricos. É fundamental observar, todavia, que embora os primeiros pronomes pareçam recortar sujeitos determinados, tomados diretamente pelo acontecimento, eles não nomeiam.

Assim, se tomarmos para a análise os sujeitos não nomeados que apresentamos anteriormente, veremos que eles só podem ser de fato compreendidos a partir da noção

de designação. Isto porque, a nosso ver, essa noção coloca não só em evidência a relação dos nomes com outros nomes, mas também compreende a relação desses nomes na enunciação, e da enunciação enquanto texto. É por isso, então, que esses nomes (expressos pelos pronomes) passam a significar. A propósito do uso dos pronomes, poderíamos inferir, ainda, que usá-los é uma forma de preservação da integridade física e social do locutor-x⁷ que, ao enunciar, e enunciar no espaço da aldeia, precisa mascarar a denúncia, apagar os sujeitos denunciados. Fica claro, aí, como os pronomes passam a significar sem dizer, passam a designar sem referir. Mais ainda: esse processo nos mostra como a significação só pode ser entendida enquanto produto historicamente imbuído pela memória, pelo espaço de enunciação e pelos falantes enquanto parte desse lugar de onde se diz ou do lugar onde não se pode dizer, como é o espaço das aldeias atualmente.

Cena 3. Acontecimentos e Temporalidade

Vamos tratar, agora, do último tópico deste artigo: a questão do acontecimento e da temporalidade na canção em análise. Para isso, vamos começar por definir o conceito de temporalidade. Guimarães (2002) considera que algo é acontecimento enquanto diferença em sua própria ordem. Isso quer dizer, em outros termos, que o acontecimento não é um fato no tempo, mas um acontecimento que temporaliza. Nos termos do autor:

[...] Ele [o acontecimento] não está num presente de um antes e de um depois do tempo. O acontecimento instaura sua própria temporalidade: essa é a sua diferença. [...] o sujeito não é a origem do tempo da linguagem. O sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento. E o que é esta temporalidade? De um lado ela se configura como um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado. (GUIMARÃES, 2002, p. 12, grifo nosso).

Nesse ponto Guimarães se distancia de Benveniste (1988), para quem o presente do acontecimento é o tempo no qual o locutor diz eu e anuncia e a partir do qual se instauram o presente e o futuro. Para Guimarães, não é o sujeito que ancora o acontecimento no tempo, mas é o próprio acontecimento que temporaliza. O sujeito, para o autor, é tomado na temporalidade do acontecimento. Tomemos, para ilustrar a temporalidade, os excertos de *Koangagua*, abaixo:

⁷ Em tempos em que índios têm as mãos decepadas e crianças indígenas têm as cabeças decapitadas.

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's

- (1) Hai amoite ndoikua'ai mbaeve (Olha lá eles não sabem de nada)
- (2) Ko rap oguarê amoite tenonde (Esse *rap* chegou lá na frente)
- (3) Apuka penderehe, nde ave reikotevê (Dou risada de vocês, agora que você precisa)
- (4) Cheñe'e avamba'e oi chendive (Porque minha fala é forte e está comigo)
- (5) Añe'e haetegua ndaikosei ndechagua (Falo a verdade, não quero ser que nem você)
- (6) Aporahei apaichagua ajuahchuka (Canto vários temas e isso que venho mostrando)
- (7) Ava mombueha ava koangagua (A voz indígena é a voz de agora)
- (8) Rap orechuka upea ha e tegua (O *rap* mostra o que é verdade)
- (9) Koa mombeucha ape orereta (Essa é a verdade e aqui nós somos uma banca)
- (10) Orejavegua ndo aleike repuka (E a nossa galera tá com a gente, só não pode dar risada)
- (11) Nandejara ochecha upea tuicha (Porque Deus está vendo e Ele é grande)
- (12) Uperupi aha mombyryma aguata (E assim sigo em frente, já estou indo longe)
- (13) Joha ke ndeava ara ohasa (Vamos nós indígenas porque o tempo está passando)
- (14) Ndo aleike nderea upeicha javya (Só não pode cair, pra gente ser feliz)
- (15) Jaikoporã ñande rekoporã (Pra gente viver bem, pra ter uma vida boa)
- (16) Koanga jahecha ñande hente ovyapa (E com isso a gente vê nosso povo feliz)

Notemos, nos trechos em análise, que algumas palavras estão destacadas. Poderíamos pensar, *a priori*, que essas palavras e sintagmas são meros indicadores do momento de enunciação do locutor-índio. Para nós, contudo, há muito mais aí do que supõe essa visão simplista. Se observarmos com atenção o funcionamento dessas expressões, veremos que elas fazem significar não só os acontecimentos recortados pelo tempo em que são ditas, como também revelam todo um implícito, uma série de novas temporalidades que dão sentido ao acontecimento enunciado e que só por meio delas é que esses acontecimentos são possíveis.

Vamos começar, por exemplo, observando os versos de (4) a (9), mais especificamente os verbos “é”, “falo”, “canto”, presentes nesses versos. Esses verbos, em nosso ponto de vista, não só assinalam que o acontecimento está sendo enunciado num tempo presente. Para nós, ao utilizar-se desses verbos no presente, o locutor-índio traz à tona uma temporalidade já dita e redita, que só ganha significado no agora, no tempo em

que diz. Em outros termos, quando o locutor-índio diz: “Porque minha fala é forte”, ele está querendo assinalar que a fala do indígena não era forte (notória, em destaque) no passado. Esse processo de usar o presente como recorte de vários passados é complementado, ainda, nos versos seguintes, quando, ao explicitar “Falo a verdade”, “A voz indígena é a voz de agora”, o locutor-índio confirma, por meio também do advérbio “agora”, que fala de um novo momento, lugar em que a voz indígena começa a ganhar espaço. Fica claro, portanto, que o presente do acontecimento recorta passados memoráveis que os permitem projetar sentidos novos (futuridades).

Vamos observar mais. Por exemplo, quando o locutor-índio diz “Falo a verdade”, “O *rap* mostra o que é verdade”, “Essa é a verdade e aqui nós somos uma banca”, duas coisas precisam ser pontuadas: (i) primeiro, o fato de os verbos “é” e “falo” estarem sempre predicados pela palavra “verdade” e, (ii) segundo, o fato de a palavra “verdade” ser repetida três vezes em um mesmo parágrafo.

Em relação à primeira questão, o que gostaríamos de evidenciar é que, ao marcar fortemente que o que diz no presente é verdade, o locutor-índio faz ressignificar o presente do acontecimento, não somente pelo processo de redundância, que como vimos anteriormente é um recurso poderoso para “não deixar esquecer”, mas sobretudo porque coloca em evidência, no mínimo, dois passados historicamente construídos sobre ele e por ele, e que o permitem projetar sentidos como: a) o de que o falar indígena (e conseqüentemente suas demandas) é tido ao longo do tempo como falso e b) que o discurso veiculado a respeito deles é mentiroso (o locutor-índio está falando, aí, da mídia, das pessoas que os recriminam em geral).

Mas os verbos no presente não só evidenciam um passado que é rememoração de enunciações a respeito dos índios. Se tomarmos os versos em (1) e (2) como exemplos, veremos que o presente projeta, como evidenciado pelos trechos “Olha lá”, “Esse *rap* chegou lá na frente”, “E assim sigo em frente, já estou indo longe”, “Vamos nós indígenas porque o tempo está passando” uma “latência de futuro” (GUIMARÃES, 2002, p. 12) que faz significar que: a) o *rap* é uma ferramenta que possibilita que a voz indígena seja ouvida pelo povo, pelo governo (enfim, que chegue lá na frente) e b) que o movimento indígena tem ganhado evidência. A assertiva em b) é reiterada pelo verso “Dou risada de vocês, agora que você precisa”, em que o locutor-índio já parece falar de um lugar social que o permite dizer a respeito do não-índio ou do próprio indígena que não acreditou em sua produção.

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's

Conclusão

Vimos, ao longo deste artigo, como a letra da canção *Koangagua* revela toda uma gama de significações próprias da realidade indígena. Para além dos sentidos de denúncia e apelo que a canção traz à baila, vimos, neste trabalho, como é construído o espaço enunciativo dessa produção, suas cenas e, ainda, o funcionamento das figuras da enunciação. Falamos, também, de que formas essas figuras se relacionam no espaço da música, bem como da temporalidade que constitui o dizer do locutor-índio nesse material. Esperamos que, embora de forma incipiente, este trabalho sirva como forma de revelar, a partir da perspectiva enunciativa, como se dá o jogo enunciativo em produções dessa natureza e, mais ainda, que sirva como forma de reafirmar, de evidenciar as demandas indígenas e suas necessidades. A canção analisada é, antes de tudo, uma forma clara de denúncia à situação precária dos povos indígenas nesse país, relegados ao esquecimento pelo governo e pela mídia, e esperamos que, assim como essa canção, este trabalho também seja uma forma, ainda que do ponto de vista linguístico, de manifesto e denúncia às questões indígenas.

Referências

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. *In*: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução M. da G. Novak e M. L. Néri. Campinas: Pontes, 1989.

BENVENISTE, É. As relações de tempo no verbo francês. *In*: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução M. da G. Novak e M. L. Néri. Campinas: Pontes, 1988.

BOSREDON, B. Modos de ver, modos de dizer. Titulação da pintura e discursividade. **RUA - Revista do Núcleo de desenvolvimento à criatividade**, n. 5, p. 17-38, 1999.

DOURADOS NEWS: A FONTE DE INFORMAÇÃO. **Em entrevista, Brô MC's fala da vida na aldeia: 'o índio movimenta o bolso do patrão lá fora'**. Disponível em: <http://bit.ly/37kLEBL>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FLORES, V. N. *et al.* **Dicionário de Linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

GUIMARÃES, E. **Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação**. Santa Maria: Laboratório Corpus, 2014.

GUIMARÃES, E. Ler um texto uma perspectiva enunciativa. **Revista da ABRALIN**, v. 12, n. 2, p. 189-205, 2013.

GUIMARÃES, E. Quando o Eu se diz Ele. Análise enunciativa de um texto de publicidade. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 29, p. 15-40, 2010.

GUIMARÃES, E. Domínio Semântico de Determinação. *In*: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (org.). **A Palavra: Forma e Sentido**. Campinas: Pontes, 2007.

GUIMARÃES, E. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. Língua e Literatura, limites e fronteiras. **Revista do Programa de pós-graduação em Letras**, Santa Maria: UFSM, n. 26, p. 53-62, 2003.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. Da enunciação ao acontecimento discursivo em análise do discurso e enunciação e história. *In*: GUIMARÃES, E. (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

LEANDRO FERREIRA, M. C. *et al.* **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

NEXO JORNAL. **Quem são os Brô MC's, primeiro grupo de rap indígena do Brasil**. Disponível em: <http://bit.ly/2RJdyRd>. Acesso em: 01 jul. 2017.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista, discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

ZOPPI FONTANA, M. G. Acontecimento, temporalidade e enunciação. Definições terminológicas e o fato novo na ciência. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: UNICAMP, v. 51, p. 69-94, 2009.

- | Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's

COMO CITAR ESTE ARTIGO: DE FELIPE, Paulo Henrique Pereira Silva; CORBERA MORI, Angel Humberto. Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção *Koangagua*, do grupo Brô Mc's. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 91-110, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2758>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 02/12/2019.

NOTAS SOBRE A RELAÇÃO LÚDICA DA CRIANÇA COM A LÍNGUA: A QUESTÃO DO RECALQUE DOS SONS

NOTES ON THE CHILD'S PLAYFUL RELATIONSHIP WITH LANGUAGE: THE QUESTION OF SOUND REPRESSION

Glória Maria Monteiro de CARVALHO¹

Resumo: Este artigo consiste numa tentativa de focalizar os jogos sonoros infantis, em um momento inicial da constituição do falante. Assumimos a proposta psicanalítica de que, para essa constituição, é de capital importância a relação lúdica da criança com os sons da língua, relação que se manifesta por meio de uma diversidade de jogos sonoros. Por sua vez, de acordo com tal proposta, o *infans* deve esquecer/recalcar essas manifestações sonoras, para que se torne falante. Nessa perspectiva, colocamos em discussão alguns jogos sonoros de uma criança, à luz da concepção de *recalque do som* (POMMIER, 2017).

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Jogos sonoros. Significante. Recalque.

Abstract: This article is an attempt to focus on children's sound plays, at an early stage of the speaker's constitution. We assume the psychoanalytic proposition that, for this constitution, the playful relationship of the child with the sounds of the language is of prime importance, and this relationship is disclosed through a diversity of sound plays. In turn, according to such a proposal, the infants must forget / repress these sound manifestations, so that he or she becomes a speaker. In this perspective, we put into question some children's sound plays, in the light of the conception of sound repression (POMMIER, 2017).

Keywords: Language Acquisition. Sound Plays. Signifier. Repression.

¹ Carvalho. UNICAP. E-mail: gloria.carvalho@unicap.br. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0595-1764>.

- | Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons

Introdução²

Pretendemos, neste artigo, focalizar a relação lúdica da criança com os sons da língua em um momento inicial de sua constituição como falante. Trata-se, portanto, do eixo deste trabalho que se situa na linha psicanalítica, com fundamento em autores que abordam as produções sonoras infantis, como é o caso de Didier-Weill (1999), Pommier (2007, 2004), e Porge (2014). Nessa abordagem, a relação inicial do *vir-a-ser-falante* com os sons da língua é de capital importância para o seu *desabrochar futuro* como falante, sendo realçada a especial sensibilidade da criança, em sua escuta para esses sons. Sobre tal escuta, lembremos, por exemplo, as aproximações homofônicas entre palavras que se apreendem nas produções verbais infantis, provocando, não raramente, no adulto, um efeito de surpresa; é o caso da aproximação, em virtude de semelhança sonora, entre *ver (vê)* e *verde (vede)*, na produção de uma criança: *Deceu vede* que vai ser discutida mais adiante.

Destacam-se, então, os jogos sonoros infantis, também denominados jogos de vocalização ou jogos de ressonância, abrangendo o que Freud (1996 [1907-1908], p. 135) tratou como brincadeiras ou jogos infantis que, segundo ele, consistem em “uma atividade afim à criação literária!”. Esse psicanalista afirma então que “A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brincar ou os jogos” e indaga: “Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo [...]?”, colocando em seguida: “A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética.” (FREUD, 1996 [1907-1908], p. 136).

Assim, destaca-se, também no poeta, uma especial sensibilidade para os sons, o que se torna mais visível em alguns tipos de poema, como é o caso de “Ferreiro” de Andrade (2017, p. 20): “Filho do ferro e da fagulha/ fulgurando na forja formidável/ o seu fole afrouxou e sua força/ em face do fiscal e da folhinha de papel”. Nesse poema, o jogo sonoro, pela via da reiteração de fonemas – no caso, a figura denominada *aliteração* – aproxima-se de jogos sonoros infantis, sobretudo pela suspensão do sentido ordinário das palavras. No entanto, segundo Lemos (2006b), uma diferença significativa entre os dois tipos de ludicidade consiste em que, no poema, a suspensão de sentido *costura*, de forma retroativa, sentidos novos e inusitados, provocando no leitor um efeito estético, o que não ocorre nos jogos sonoros infantis.

² Este artigo resultou da apresentação oral de trabalho no InPLA-2018/PUC-SP – tendo sido feitos acréscimos e modificações – e faz parte da realização de Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq.

No que toca à criança, na linha teórica aqui assumida, os autores referidos no início afirmam que é de capital importância que a criança venha a esquecer/recalcar sua escuta para os sons, a fim de se tornar falante. Desse modo, no eixo da relação lúdica da criança com a língua, o recalque dos jogos sonoros infantis, que daria lugar à emergência da *fala propriamente dita*³, consiste no ponto em torno do qual será tecida nossa discussão. Vale notar, contudo, que se trata de uma tentativa, considerando a complexidade da proposta no âmbito da aquisição de linguagem.

A questão do recalque do som

Neste momento, faz-se necessário abordarmos a noção de recalque assumida, sem descermos, porém, aos detalhes ou à complexidade nela implicados; serão realçados os aspectos que consideramos relevantes à luz de nosso objetivo.

Iniciamos com a seguinte afirmação:

Ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. (FREUD, 1996 [1907-1908], p. 136).

Essa citação aponta para o recalque – e sua outra face: o retorno do recalcado – em que se destaca “A fórmula segundo a qual a repressão⁴ é um processo que ocorre entre os sistemas Ics. [Inconsciente], Pcs. [Pré-consciente] ou Cs. [Consciente]), resultando em manter-se algo à distância da consciência” (FREUD, 1996 [1915b], p. 207).

Freud (1966 [1915b]) se refere a duas fases do recalque: um recalque primeiro que consiste em negar, ao representante psíquico ideacional da pulsão, a entrada no consciente e um recalque propriamente dito que afeta os derivados mentais do representante recalcado que, por associação, tenham a ele se ligado.

3 Qualificamos, neste momento, o termo *fala* com a expressão *propriamente dita*, visando a destacar o fato de que, em estudos de aquisição de linguagem, utiliza-se esse termo em um sentido amplo, abrangendo quaisquer produções verbais infantis, mesmo aquelas que aparecem no início do percurso linguístico em que a criança é, comumente, considerada como um *vir-a-ser-falante*. Quando *fala for*, aqui, usada nessa acepção ampla, virá sempre com aspas.

4 Optamos pela tradução do termo alemão *Verdrängung* por *recalque*, em português e não por *repressão*, realçando que os tradutores oscilam entre esses dois termos em suas traduções do texto freudiano. Portanto, somente utilizaremos esse último termo quando se tratar de citação.

- | Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons

Por causa dessa associação, essas ideias sofrem o mesmo destino daquilo que foi primeiramente reprimido. [...]; igualmente importante é a atração exercida por aquilo que foi primeiramente repelido sobre tudo aquilo com que ele possa estabelecer uma ligação. (FREUD, 1966 [1915b], p. 153)

Nesse sentido, continua: “[...] a repressão não impede que o representante instintual continue a existir no inconsciente, se organize ainda mais, dê origem a derivados, e estabeleça ligações” (FREUD, 1966 [1915b], p. 153)

Assim, o representante pulsional tornado inconsciente não somente continua a existir, como também se submete a um intenso movimento de associação com outros representantes, dando lugar a reorganizações e gerando derivados. Destaca-se, portanto, a extrema mobilidade do recalque, sobre a qual o psicanalista afirma:

O processo de repressão não deve ser encarado como um fato que acontece *uma vez*, produzindo resultados permanentes, tal como, por exemplo, se mata um ser vivo que, a partir de então, está morto; a repressão exige um dispêndio persistente de força, e se esta viesse a cessar, o êxito da repressão correria perigo, tornando necessário um novo ato de repressão. (FREUD, 1966 [1915b], p. 156, ênfase do autor).

Esse caráter extremamente móbil impede, então, que o recalque ocorra de uma só vez, exigindo uma contínua *recondução do recalque* (POMMIER, 2004), como também lhe atribui, como sua outra face, o retorno do recalcado. Quando falamos em *recalque de jogos sonoros*, não estamos nos referindo, portanto, ao desaparecimento ou apagamento desses jogos, mas a sua permanência, a sua imersão em um incessante movimento de associações que os modifica e os coloca em posição de contínuo retorno. Por sua vez, esse retorno implica diferenças em relação ao que foi recalcado, inferindo-se, então, que o movimento do recalque implica uma reedição dos jogos sonoros em que os mesmos jogos ou jogos semelhantes retornam de tempos em tempos, porém, a cada vez, com novos rearranjos, em virtude de novas associações. Isso nos permite retomar a questão dos jogos sonoros, na criação poética, como um retorno, com diferenças, de jogos sonoros infantis, conforme foi referido antes.

Nessa perspectiva, em relação ao recalque dos sons na criança, recorreremos, sobretudo, a Pommier (2007). Segundo esse autor, é a frase – isto é, relações entre significantes, produzindo sentido –, que recalca essa escuta infantil para os sons. Assim, ao falar, o gozo do corpo se metamorfoseia em gozo da palavra; poderíamos dizer que o gozo que a criança encontra nos jogos sonoros transforma-se em gozo na produção

de frases. Coloca o autor: “À medida que fala, cada um esquece o excesso de ser de seu corpo, ao mesmo tempo em que o excesso de ser das sensações que refletem esse corpo” (POMMIER, 2007, p. 145, tradução nossa)⁵.

Ao conceituar o recalque dos sons, no *vir-a-ser-falante*, esse autor afirma que “o recalque faz passar a representação de coisa à representação de palavra” (POMMIER, 2007, p. 152, tradução nossa)⁶, ou seja, da imagem, que pode ter várias fontes pulsionais – acústica, auditiva, sonora, sinestésica –, ao significante. Afirma, a partir da concepção freudiana, que esse recalque funciona como uma barreira, uma contenção, um limite à imagem sonora que não desaparece, mas é transformada em outra representação, assim “como a água gera a eletricidade” (POMMIER, 2007, p. 152, tradução nossa)⁷. Nessa perspectiva, a representação de coisas – isto é, as imagens – é recalcada pela representação de palavras⁸ – os significantes.

Assim, o recalque do som advém da relação entre significantes, relação de diferença, conforme a proposta de Saussure (1916/1989) sobre o valor linguístico. Abrimos um parêntese para lembrar, rapidamente, que, para o fundador da ciência linguística, a língua, como sistema de signos, é uma forma e não uma substância, nela existindo apenas diferenças. Nesse sentido, a língua consiste, a rigor, em um sistema de valores, sendo o valor concebido como uma relação diferencial, opositiva, negativa. O significante e o significado – que se associam formando o signo linguístico⁹ – são, então, definidos por essa relação diferencial, negativa. Em outras palavras, a característica mais exata do significado “é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 1916 [1989], p. 136) o mesmo valendo para o significante.

Realcemos a proposta de que seria por meio da produção de cadeias de significantes, pela criança, que seus jogos sonoros seriam recalcados, fazendo-a então emergir como falante.

5 No original: “En parlant, chacun oublie au fur et à mesure le trop d’être de son corps, en même temps que le trop d’être des sensations qui reflètent ce corps”.

6 No original: “Le refoulement fait passer la représentation de chose à la représentation de mot”.

7 No original: “Comme l’eau donne l’électricité”.

8 Para uma visão detalhada da proposta freudiana de representação de coisa e representação de palavra, remetemos a Freud (2013 [1891]) e a Le Gaufey (2018).

9 É importante indicar que, no campo psicanalítico, o signo saussuriano foi colocado em discussão, na leitura lacaniana da proposta freudiana. Não entraremos, porém, nessa discussão; destacamos apenas que, na mencionada leitura, foi fundamental a concepção de significante como diferença. Para um contato com os detalhes da polêmica em torno do signo linguístico, remetemos a Le Gaufey (2018).

- | Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons

A passagem de jogos sonoros a cadeias verbais: uma tentativa de abordagem

Conforme se pode inferir da proposta aqui assumida, a passagem dos jogos sonoros a cadeias verbais não ocorreria de forma repentina ou homogênea, considerando que eles possuem, como marca, a heterogeneidade. A esse respeito, Porge (2014, p. 122) se refere a uma variedade de jogos de vocalização, concebendo o “estádio do eco [que] estaria ligado a este momento de passagem do grito ao apelo e à palavra [...]”.

Afirma então: “Entre o grito e [a fala] propriamente dita, há esse tempo de passagem pelo jogo de vocalizações, os balbucios, os gorjeios, as lalações, o *motherese* ou o *parêntese*¹⁰ [...], em que a criança goza da matéria sonora para seu prazer” (PORGE, 2014, p. 120). Para esse autor, “a sonorização é uma imaginarização mais ou menos satisfatória da voz” (PORGE, 2014, p. 109). Convém notar que, nessa perspectiva, os jogos não se restringem ao som, mas podem ser de vários tipos (psíquico, auditivo ou motor), podendo ocorrer simultaneamente e não precisam ser sempre uma repetição estrita.

Pommier (2004, p. 124), por sua vez, afirma: “O diferencial esquece o som”. Refere-se a *associações sonoras* que recalcam as sensações diretas e coloca: “A associação de um grito a outro qualifica um objeto já diferente daquele das sensações diretas” (PORGE, 2014, p. 142).

Segundo esse autor, o recalque do som se produz segundo dois patamares que regulam sua efetivação. Em suas palavras:

Há, de início, uma espécie de catraca interna no momento da formação de palavras, quando o prazer vocálico encontra um ponto de parada consonantal (ou, mais exatamente, o diferencial que a consoante cava) [...]. É num segundo nível, no momento da realização de uma frase, quando uma palavra se endereça a outra, é que o recalque [do som] se encontra completamente estabelecido. (PORGE, 2014, p. 166-167, tradução nossa)¹¹.

Destaca, entretanto, que a palavra isolada – no ato de nomear – ainda consiste em uma entidade sonora, alertando que a *associação de palavras*, isto é, associação de

10 O termo *motherese* foi traduzido para o português brasileiro como *manhês* e o *parentese* refere-se à fala dirigida ao bebê pelo adulto cuidador ou pelo adulto em geral.

11 No original: “Il existe d’abord une sorte de cliquet interne au moment de la formation des mots, lorsque la jouissance voyellique rencontre le point d’arrêt consonantique (ou plus exactement le différentiel que creuse la consonne). [...] C’est à un deuxième niveau, au moment de l’accomplissement d’une phrase, lorsque la parole s’adresse à un autre, que le refoulement se trouve complètement établi”.

entidades sonoras não constitui uma frase a qual somente é produzida quando uma palavra qualifica, define outra palavra, possuindo como protótipo a cadeia construída com o verbo ser: *isto é aquilo*.

Nessa perspectiva, repetimos, seria da relação diferencial, relação de oposição entre significantes, na frase, que se efetivaria o recalque dos jogos sonoros infantis. Por sua vez, podemos inferir que esse recalque apontaria para diversas maneiras como os sons seriam associados, ou seja, diversos patamares em que o recalque ocorreria, até se efetivar, completar-se pelo diferencial da cadeia significante.

Nossa tentativa é então a de abordar a relação lúdica da criança com os sons da língua, supondo diferentes maneiras pelas quais os sons são associados nos chamados jogos sonoros infantis, sem a pretensão de reduzir esses jogos aos que serão, aqui, destacados. Por sua vez, essa suposição decorreu de uma escuta anterior (CARVALHO, 2019) da fala de uma criança (pertencente ao Banco de Dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL/UNICAMP), com fundamento na proposta teórica exposta.

Convém realçar, porém, que esses jogos sonoros serão abordados e exemplificados, apenas do ponto de vista da diferença entre eles à luz da concepção de *recalque do som*, segundo Pommier (2007), não se supondo, desse modo, a formulação de fases ou etapas, isto é, não incluindo essas diferenças em um percurso de aquisição de linguagem.

M=mãe C= criança V=avó P=pai

(1): C - 1 ano, 2 meses e 1 dia - conversa com sua mãe (M).

(C pega uma revista):

M: Vamo achar uma coisa bonita aqui.

C: *u auau*

[...]

V: (para M) Quem é esse aqui? Que que o nenê tá fazendo? Olha.

C: *mamá*

M: Mamá? Tá mamando? Cadê o au au da M?

C: *uá uá* (apontando)

[...]

M: Essa aí é a moça

C: *uá* nenê

M: Au au nenê?

- | Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons

C: *naná*

M: Este aqui que você quer?

C: é não

M: Não? (ri)

V: Num é esse não, bem?

M: Qual que é? É este aqui que tá mamando?

C: *mamá mamá/uauá*

M: Au au.

C: *uaúa* Tetê papa

(2): C – 1 ano, 3 meses e 26 dias:

C: *Au au au*

M: *O au au* está aqui na frente.

C: É dei ié

M: E esse. O pato está conversando com *o au au*. E aqui, com que que o pato está conversando?

C: *Au /iau*

Nesses episódios, podemos apreender a presença de entidades sonoras tanto constituídas por sons vocálicos (*uaúa, auau, au/iau, uaúa, uá*) nos episódios 1 e 2, como por sons vocálicos e consonantais, como *mamá, naná* no episódio 1, exemplificando uma barreira a esse fluxo sonoro, a fim de transformá-lo em sequências sonoras com contornos mais definidos de acordo com termos da língua.

Remetemo-nos, então, à proposta de Pommier (2011) sobre o lugar que a vogal ocupa em um momento inicial da “fala” e escrita infantil. Esse autor se refere a “fluxo vocálico” (POMMIER, 2011, p. 72) que podemos ler como uma continuidade sonora, ou melhor, a materialização da continuidade da música materna, fluxo que é detido pela introdução da consoante que promove o corte, a interrupção dessa continuidade. Diz o autor: “Elas [as vogais] constituem o magma sonoro aberto; recortado e organizado pelas consoantes. [...] Essa relação com a pulsão situa as vogais como ‘letras maternas’, que as consoantes (escrita da lei) organizam progressivamente no momento do acesso à linguagem” (POMMIER, 2011, p. 72).

(3): C – 2 anos e vinte e nove dias – está conversando com a mãe (M) e dando pipoca ao cachorro (uma figura na revista):

M - É do cachorro?

C - É é/paqui/paqui/é cossa mais
 Ta cumendu qui com (quase sem som)
 Num com cómissó vagazinho
 M - Ah! *Come* divagarzinho.
 C - toma í toma í *comi/cói/cói*
cómi vazinhu *cómi mais cómi*
comi come ta comendu u cachoínhu
cómi/cómi/ta cumendu
 dexu fazê mais (quase sem som)

(4): C – 2 anos 1 mês e doze dias – está brincando de amamentar um boneco (cebolinha):

C – Eu tenhu/ ã/ bastanti petu
 M – Ah! Você põe no seu peito?
 C – Tem sigula essi matalu
 é tila (Põe o boneco para mamar no seu peito)
 ahn/ cebolinha ahn *mama mama*
 aqui *mama* aqui tá mamando
 mamô ele mamô/ mãe

Convém notar que, em alguns momentos, a criança começa nomeando com uma palavra (ou entidade sonora) um objeto ou uma situação, por exemplo, em uma revista, para, em seguida, colocar essa palavra em um fluxo associativo com outras palavras. Convocando Lemos (2006a), diríamos que a criança, de início, está imersa em uma cena – a cena de nomeação de objetos ou figuras – saindo dessa cena, por meio das associações entre palavras. Ao discutir um episódio de diálogo entre uma criança e sua mãe onde se reconhece, na fala infantil, fragmentos da fala do outro (a mãe), essa autora afirma:

As relações entre constituintes do enunciado precedente da mãe e constituintes de textos dirigidos à criança em situações anteriores, que se depreendem no segundo enunciado da criança, dão-se intratextos. Melhor dizendo, não se apoiam em situações externas, não se dão entre cenas, como é o caso do primeiro enunciado. Essas relações que são internas a textos podem ser responsáveis pela obliteração¹² das situações externas desencadeadoras desses textos. (LEMOS, 2006a, p. 29).

¹² Em outro momento, Lemos (2014) usa o termo *recalque* – no sentido psicanalítico – em vez de obliteração.

- | Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons

Essa citação fundamenta a substituição que farei do termo *obliteração* por *recalque* (com sua outra face: o retorno do recalçado). Assim, a associação de palavras seria a responsável pelo recalque da nomeação, isto é, da ligação entre um nome e uma cena referencial.

Nos episódios 3 e 4, deve-se notar que se trata de uma “associação de palavras”, para destacar, segundo Pommier (2007), que não haveria, nessa produção infantil, a qualificação ou definição de uma palavra por outra, não se tratando, portanto, de uma relação diferencial que caracteriza o significante, ou seja, não se tratando de uma frase que produz sentido. Nesse fluxo associativo, uma palavra desliza para outras palavras, percorrendo, às vezes, um longo caminho e deixando visível a diferença no tocante à produção infantil de palavra isolada.

Embora, como foi dito antes, não seja nossa pretensão relacionar esta abordagem dos jogos sonoros infantis à questão da trajetória do *infans* em sua constituição como falante, é importante notar que os episódios mostrados, até agora, constituem exemplos do que Lemos (2002) concebeu como *espelhamento*. Diríamos que se trata de um *espelho sonoro* (PORGE, 2014); assim, fragmentos sonoros de enunciados do outro (mãe) migram para a fala infantil. Esses fragmentos, contudo, movimentam-se, isto é, sofrem modificações, sendo essas modificações guiadas, sobretudo, pela semelhança de som, de ritmo, de acento. Podemos dizer, a partir da noção de eco (em PORGE, 2014), que a fala da criança ecoa a fala da mãe¹³ e vice-versa, ocorrendo ecos também no interior da fala infantil, através de um movimento de associações e permutas.

(5): C – 2 anos, e 8 dias – está pronta para ir ao aniversário de um amiguinho:

M: Da onde é essa chave?

C: Fom fom

M: Do carro? Bonito esse chaveiro da K verde.

C: *Deceu vede/ esse num é/ esse/ maon*

M: Esse é marrom?

C: É

M: Não, *é verde*. Abre a boca prá tomar remédio.

¹³ Convém notar que Pereira de Castro (2006) destaca na chamada *língua materna* sua impossibilidade de ser esquecida.

Nesse episódio, podemos supor que não existiria ainda uma frase, ou seja, uma palavra que qualifica ou define outra palavra, uma vez que escutamos, no termo equívoco *vede*, uma associação sonora entre *ver* e *verde* que produz um amálgama entre eles, não nos permitindo decidir com segurança de qual dessas duas palavras se trata, mesmo tendo a criança produzido, em seguida, *esse/maon*. Supomos, então, que estamos ainda diante de uma entidade sonora, segundo a proposta assumida.

Podemos, entretanto, supor que o amálgama entre *ver* e *verde* estaria indicando um lugar cavado na entidade sonora *Deceu X*, mostrando que esse jogo se distingue do anteriormente exemplificado (episódios 3 e 4) onde ocorreu a mera associação de entidades sonoras.

Em relação à escavação desse lugar, remeto aos jogos sonoros investigados por Lier-De Vitto (2006 e outros), em seus estudos sobre as produções infantis paralelísticas, nas quais as *diferenças sonoras* aparecem como parte do *mesmo som*. Essa autora afirma que, nos casos de paralelismo (que ela estudou nos chamados *monólogos no berço*), procurou “dar relevo à jogada sonora que se impõe à fala da criança”, distinguindo “o jogo de composição/decomposição/recomposição da substância sonora” (LIER-DE VITTO, 2006, p. 122).

Indagamos se esses jogos não estariam indicando uma contenção, um limite ao fluxo associativo de palavras na fala infantil.

Ao que parece, contudo, em outras produções de C, o diferencial do significante, ou seja, a qualificação ou definição de uma palavra por outra estaria predominando, como no episódio que se segue:

(6): C – 2 anos, 10 meses e 14 dias

C: Eu tô/*eu só ladão/ela/essa é ladinha/i eu vô/vô/fala ladão/i eu sô u ladão i ele é u ladinho*

M: Ladinho!

P: Ladinho é a tua vó!

Num existe ladinho.

M: É um ladrão pequenininho.

Como se pode notar, teria havido nas produções de C, nesse episódio, uma predominância da cadeia, da relação diferencial entre os termos – uma palavra qualifica outra –, destacando-se também a dimensão morfológica da língua. Assim, a cadeia *ela é X* teria determinado a transformação do termo *ladão (ladrão)* – que aparece na cadeia

- | Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons

anterior: *Eu só ladão* – para o feminino (*ladinha*), com a terminação *a*, já que se refere a *ela/essa*. No entanto, nessa transformação, teria havido a interferência do segmento (sonoro) final *ão* (de *ladão*) que, embora, na língua portuguesa, corresponda a um sufixo indicador do grau aumentativo, não se trata desse sufixo, no caso de *ladrão*. Essa interferência fez com que a menina transformasse *ladão* em *ladinha* na cadeia *Ela é X* e em *ladinho*, na cadeia *Ele é X*. Desse modo, admitimos que a semelhança sonora teria aproximado *ladrão* de outros termos como *meninão* (*menininho/menininha*), em virtude da terminação sonora *ão*. No que diz respeito a esse tipo de produção verbal infantil, remeto à análise e discussão realizadas por Rosa Figueira (2005), tomando como eixo a noção saussuriana de *analogia*. O que podemos dizer é que, nessa predominância da cadeia verbal e de efeitos gramaticais, uma escuta para o som teria escapado ao recalque produzido pelo diferencial do significante. Por sua vez, o efeito que a produção infantil provoca, no outro, seria o de um erro gramatical, o que indica a afirmação de P: *Num existe ladinho*.

Considerações finais

A discussão dos episódios exemplificados, ao que parece, pôde indicar a complexidade implicada na questão da passagem de jogos sonoros a cadeias de significantes, na “fala” infantil, a partir da proposta de que o recalque funciona como operador em tal passagem. Lembremos que se trata de uma tentativa de abordar esse operador, ou seja, uma tentativa de abordar os *patamares* em que ele atua durante a constituição da fala, sem se perder de vista as dificuldades que marcam a proposta.

Com base no que foi posto, indagamos: não estaríamos diante de uma diversidade de *patamares*, em relação ao recalque do som no *vir-a-ser-falante*? Poderíamos falar em *patamares*¹⁴, já que esse termo implica certa separação entre um *patamar* e outro? A coexistência – ou mesmo a imbricação – de *patamares*, em produções sonoras infantis não estaria apontando para a heterogeneidade que marca essas produções?

Talvez pudéssemos falar em modos de atuação do recalque ou *modos de apagamento* que, segundo a proposta lacaniana, consistem na “dissolução desse laço que remetia o signo à coisa que ele estava encarregado de representar [e] é a condição do surgimento de *um significante como tal*”¹⁵ (LE GAUFEY, 2018, p. 214, ênfase do autor)

¹⁴ *Patamar* é a tradução para o português brasileiro do termo francês *palier* usado por Pommier (2007). Segundo o Dicionário de Houaiss (2001, p. 2147), *Patamar* significa “área plana e relativamente ampla, localizada no alto ou entre dois lanços de uma escada”.)

¹⁵ Na proposta lacaniana, o signo é concebido como aquilo que representa alguma coisa para alguém. Trata-se, portanto, de uma concepção diferente da de Saussure (1916/1989) que denomina signo a associação entre o conceito (o significado) e a imagem acústica (o significante).

Le Gaufey (2018) destaca que, nessa proposta, quando traços mnésicos se associam, rompe-se a ligação entre o traço isolado e o seu referente; em virtude dessa ruptura, o sentido é, momentaneamente, suspenso, fazendo emergir os significantes que se relacionam entre si. Existem, assim, diversos *apagamodos*¹⁶, isto é, modos de surgimento do significante e, portanto, de manifestação do sujeito. No caso do *vir-a-ser-falante*, diríamos que seriam modos pelos quais a criança se manifesta em sua constituição como sujeito/falante.

Antes de finalizar, pareceu-nos importante destacar, embora rapidamente, o lugar fundamental ocupado pelo outro (a mãe) nessa proposta. Assim, os autores, na linha psicanalítica, referidos neste artigo, realçam tanto o endereçamento dos jogos sonoros ao outro (no caso, a mãe), como o retorno do outro, por meio de um enunciado dirigido à criança, enunciado que inclui, de algum modo, esses jogos. Abro um parêntese para indicar o alerta desses autores de que o outro pode se fazer presente “de forma real ou fictícia” (POMMIER, 2007, p. 155). Quanto à escuta da mãe para esses jogos em seu retorno através de enunciados dirigidos à criança, convém notar a concepção de Vivès (2016) do que ele chama de improviso materno, improviso no sentido de execução musical. Nessa perspectiva, o improviso respeita tanto as regras musicais, quanto as características da música a ser executada, deixando, porém, um lugar para a *marca da subjetividade* daquele que improvisa. No caso da interpretação da mãe, os seus enunciados respeitam tanto as leis da língua, como as características dos jogos sonoros da criança.

Quanto à marca subjetiva do improvisador materno, propomos que ela se constituiria como efeitos provocados, em seu corpo, pelos jogos sonoros infantis; em outras palavras, a escuta da mãe para esses sons faria retornar, nela, jogos sonoros já recalcados, imprimindo uma singularidade em sua improvisação.

Propomos que também o investigador, embora em outra posição, sofreria os efeitos desse retorno do recalcado, com fundamento em Lemos, M. (2002), ao conceituar o efeito de estranhamento produzido, nesse sujeito, pelas produções insólitas da criança, com fundamento na concepção freudiana de *estranho familiar*. Assim, a escuta de combinações inusitadas de significantes nas produções infantis faria retornar, no investigador da aquisição de linguagem, esse tipo de combinações já recalcadas, provocando um efeito de estranhamento ou efeito de enigma.

Indagamos, por fim, se os jogos sonoros infantis escutados pelo investigador não afetariam seu corpo, fazendo retornar jogos sonoros já recalcados, provocando, então,

16 O termo *Apagamodos* é a tradução, para o português brasileiro, do termo francês *effaçons* que consiste em um neologismo lacaniano. Essa tradução se encontra em Le Gaufey (2018).

- | Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons

efeito de estranhamento/de surpresa/de encantamento que o leva a imprimir sua marca na escuta para esses jogos.

Para encerrar este artigo, transcrevemos o seguinte poema de Manoel de Barros (2010, p. 301):

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança mudar a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírios.

Referências

ANDRADE, C. D. **Boitempo**: esquecer para lembrar. São Paulo: Companhia das Letras, 2017 [1979].

BARROS, M. O livro das ignoranças. *In*: BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010 [1993].

CARVALHO, G. M. M. Jogos sonoros na fala infantil e mudanças na interpretação do outro. **Linguística**, v. 35, n. 2, p. 75-84, 2019.

DIDIER-WEILL, A. **Invocações**: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

FIGUEIRA, R. A. A Criança na língua: erros de gênero como marcas de subjetivação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 47, p. 29-47, 2005.

FREUD, S. **Sobre a concepção das afasias**: um estudo crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 [1891].

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. *In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Tradução Jayme Salomão. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1907-1908]. p. 131-143.

FREUD, S. O inconsciente. *In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Tradução Jayme Salomão. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1915a]. p. 163-222.

FREUD, S. Os instintos e suas vicissitudes. *In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Tradução Jayme Salomão. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1966 [1915b]. p. 115-144.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LE GAUFEY, G. **A incompletude do simbólico**: de René Descartes a Jacques Lacan. Tradução Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Editora UNICAMP, 2018.

LEMOS, C. T. G. A criança e o linguista: modos de habitar a língua? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 43, v. 2, p. 954-964, 2014.

LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. *In: LIER- DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006a. p. 21-32.

LEMOS, C. T. G. Sobre o paralelismo, sua extensão e disparidade de seus efeitos. *In: LIER- DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006b. p. 97-107.

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

LEMOS, M. T. G. **A língua que me falta**: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DE VITTO, M. F. "Delírios da língua": o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança. *In: LIER- DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006. p. 79-95.

- | Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. *In*: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006. p. 135-148.

POMMIER, G. Da passagem literal do objeto ao moedor do significante. *In*: MELMAN, C. *et al.* (org.). **O significante, a letra e o objeto**. Tradução Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004. p. 119-126.

POMMIER, G. **Comment les neurosciences démontrent la Psychanalyse**. Paris: Champs/Flammarion, 2007.

POMMIER, G. Problemas clínicos da escrita. *In*: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 53-74.

PORGE, E. **Voz do eco**. Tradução Viviane Veras. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística Geral**. Tradução Antônio Cheline, Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1916 [1989].

VIVÉS, J-M. A improvisação materna. **Biblioteca Virtual do Instituto Vox de Pesquisa em Psicanálise**. São Paulo, 2016. Disponível em: voxinstituto.com.br/wp-content/uploads/.../j-m-vives-a-improvisacao-materna_10.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Notas sobre a relação lúdica da criança com a língua: a questão do recalque dos sons. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 111-126, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2747>

Submetido em: 12/10/2019 | Aceito em: 05/12/2019.

JOGOS LINGUAGEIROS NA INFÂNCIA E O ENLACE POÉTICO

LANGUAGE GAMES IN CHILDHOOD AND THE POETIC LINK

Elisangela Maria da SILVA¹

Glória Maria Monteiro de CARVALHO²

Resumo: Objetivamos discutir o poder que os textos da tradição oral e os literários exercem no imaginário infantil. Para tanto, tivemos por base o quadro teórico de Lemos e colaboradores e a Psicanálise de base Freud lacaniana. Metodologicamente realizamos uma discussão teórica sobre uma aproximação entre Aquisição de linguagem, Literatura – poesia – e Psicanálise, a partir da hipótese de que a criança é atraída pelos jogos languageiros da função materna ou de quem exerce essa função, revelando a possibilidade de a criança se sustentar na relação com o outro e, assim, produzir significações novas como os poetas.

Palavras-chave: Jogos languageiros. Som da voz materna. Linguagem infantil.

Abstract: We aim to discuss the power that the texts of the oral tradition and the literary have in the children's imagination. For this, we were based on the theoretical framework of Lemos and collaborators and the Freud lacanian psychoanalysis. Methodologically, we conduct a theoretical discussion about an approximation between Language Acquisition, Literature - poetry - and Psychoanalysis, based on the hypothesis that the child is attracted to the language games of the maternal function or who performs this function, revealing the possibility of the child to support himself in relation to the other and thus produce new meanings like poets.

Keywords: Aesthetic emotion. Language games. Fantasy. Language.

¹ Silva. UNICAP. E-mail: elisangelasilva1718@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8404-5190>.

² Carvalho. UNICAP. E-mail: gmmcarvalho@uol.com.br. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0595-1764>.

*“Carrego meus primórdios no andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancamento das palavras.
Lá onde elas ainda urinam na perna.
Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
Quando a criança garatuja o verbo para falar o que
não tem.
Pegar no estame do som.
Ser a voz de um lagarto escurecido.
Abrir um descortínio para o arcano.”*
(BARROS, 1996, p. 47)

Introdução

Este artigo propõe uma discussão a respeito do poder que os textos da tradição oral e os literários exercem no imaginário infantil, fazendo aproximação entre Aquisição de linguagem, Literatura – poesia – e Psicanálise. Inspiramo-nos no princípio tão caro à psicanálise e a vários autores no campo da literatura, a ideia de falta, muito bem traduzida por Manuel de Barros no *Livro Sobre Nada* (1996, p. 67), quando diz que: “tem mais presença em mim o que me falta”. Guiamo-nos na ideia de Freud (1908), segundo a qual a linguagem preserva a relação entre o brincar infantil e a criação poética, podendo oferecer à criança um universo linguístico pautado pela invenção, pela fantasia e pela emoção, como o fazem os escritores. Como se através dos seus escritos procurassem reencontrar a satisfação original perdida, numa espécie de embate com o indizível, numa luta de palavras em torno do que Morais (2006, p. 48) chama de “eterna meia-noite, hora dos fantasmas e lobisomens, em que o estilo, a singularidade irreduzível se faz no encontro-limite com o impossível de dizer”.

Neste jogo entre o brincar e a criação poética encontra-se a ideia de falta, visto que, segundo Freud (1908), nunca renunciamos a nada, apenas trocamos uma coisa por outra. A criança aprendeu a deixar a mãe em função de outras coisas, como uma cantiga, uma história. E o escritor, pela obra literária, continua ou substitui o brincar infantil. Dessa forma, seguimos a premissa de que, ao ter contato com os textos da tradição oral e os literários, é ofertado à criança buscar vestígios e dar contorno para o objeto perdido, considerando ser possível, pela poesia, privilegiar a acústica das palavras, da lalação contida na sonoridade, suscitar inúmeras significações, num esvaziamento de sentido, fazendo surgir algo novo como nos versos da epígrafe.

Emoção estética, efeitos de sentido e estruturação do psiquismo

A vocação para a poesia tem origem na mais remota infância de muitos escritores. Em Graciliano Ramos, a infância surge como experiência em seu livro de memória intitulado *Infância* (1992); nele o autor não resume esse período de forma cronológica, mas o converte numa experiência primordial. Ele retorna aos primeiros anos da vida para mostrar que os textos orais da infância se encontram na retaguarda de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente.

Assim como Graciliano Ramos (1992, 1996), o poeta Jorge de Lima (1978) mostra que a poesia esteve na sua base, ou seja, no berço, embalando-o com cantigas e histórias, motivando-o a escrever um poema quando tinha apenas sete anos. Com o poeta Manoel Bandeira não foi diferente; em *Itinerário de Pasárgada* (1996) o autor se remete aos primórdios da infância para falar de seu manancial de sentimentos que ele identifica como “natureza artística”. Segundo o autor, seu primeiro contato com a poesia deu-se pela escuta de contos de fada e história da carochinha.

Em *Escritos Criativos e Devaneios* (1908), Freud delineia uma aproximação entre a poesia e o brincar infantil, interrogando-se se a forma como a criança constrói seu mundo de linguagem e de brinquedo não admitiria nela um escritor criativo. Tal aproximação nos remete a Sobral e Viana (2014, p. 436) quando afirmam que:

[...] ao brincar, a criança articula elementos fundamentais à estruturação psíquica. O movimento pulsional do seu corpo passa a se estruturar em um ato de fala e as palavras, como significantes, são usadas em sua potência criativa. Nomeando, a criança pode situar seu desejo em uma fala, no laço com o outro.

Sobre esse aspecto Lacan (1985, p. 195) afirma que “enquanto suporte formal, o significante³ atinge um outro que não aquele que ele é cruamente, ele, como significante, um outro que ele afeta e que dele é feito sujeito”. Nesse afetamento, “a língua na infância, em seu enredamento discursivo com os textos da cultura, permite à criança exercer suas experiências estéticas e literárias” (BELINTANE, 2013, p. 18).

Belintane (2013, p. 18) também delineia uma aproximação entre a fala da criança e as produções poéticas, destacando uma passagem de Graciliano Ramos no texto *Infância* (1992), em que o autor, para se proteger de uma ameaça vinda do mundo adulto, em que “o sapo boi morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca” entra em uma associação que vai evocar um outro sapo, o da cantiga de ninar:

3 Trata-se da Lei da castração – metáfora paterna (LACAN, 1998, p. 279).

- | Jogos linguageiros na infância e o enlace poético

Sapo cururu
Da beira do rio.
Não me bote na água,
Maminha,
Cururu tem frio.

Cantiga para embalar criança. Os cururus do açude choravam com frio, De muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também Tinha frio e gostava de ouvir os sapos. (BELINTANE, 2013, p. 18).

Outro exemplo apresentado pelo autor se refere ao encaixe métrico realizado por uma criança de cinco anos:

Gustavo disse a sua tia: “fiz uma música para você e para o Claudemir. Quer ver?” E começou a cantar:
“Alecrim, alecrim dourado
Que nasce no campo
Sem ser semeado...”

Repetiu mais uma vez sem mudar uma palavra sequer. De repente, no verso seguinte, engata, no ritmo e na métrica, a seguinte palavra:

“Foi o Clau de miiiiir
Que me disse assim
Que a flor do campo
É o alecrim. (BELINTANE, 2013, p. 19)

A partir do exemplo acima, o autor chama atenção para “a associação que a criança faz entre a música que a tia cantava para ele cotidianamente e o nome de seu tio”, afirmando que o encaixe métrico realizado pela criança é surpreendente, visto que:

O verso “foi o Claudemir”, cantando no ritmo e na melodia da música, corresponde ao segmento métrico original “foi meu amor!”, e ainda reformula o sentido geral da cantiga, assimilando a ela sua proposta inicial de fazer uma homenagem à tia, introduzindo o nome do tio na pauta. (BELINTANE, 2013, p. 19).

O autor apresenta outro caso, o de Rafaela de 1,9 ano, no seguinte diálogo com a mãe:

Mãe: - Como se chama o seu ursinho?

Rafaela: - Se chama solidom (solidão).

Na fala de Rafaela, segundo Belintane (2013, p. 19), “temos um efeito associativo com a cantiga *Se essa rua fosse minha*, mais precisamente com o verso “Nesta rua, nesta rua tem um bosque que /que se chama, que se chama solidão”.

Tais exemplos tornam visíveis a presença de uma dimensão inconsciente e de um movimento próprio da língua, com seus efeitos metafóricos e metonímicos. Esses processos, segundo Lemos (2002, p. 52), são definidos: “o primeiro pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro, e o segundo pela combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro”.

Assim, podemos pensar que a criança desde o nascimento está submetida aos jogos linguageiros da função materna, visto que cada grito, cada choro, cada gesto da criança será interpretado pelos pais e recoberto por falas, cantos e outras possibilidades da língua; por outro lado, os acalantos, contos e ludismos linguísticos vão se enredando e constituindo um outro modo de se posicionar na linguagem. Esse movimento de atribuição de sentido e de expansão parte desse outro, visto que os equívocos e os *nonsenses* se fazem presentes e são fundamentais nessa divisão subjetiva. Como a nomeação de uma demanda da criança, do tipo “mamãe te quero”, mas sendo nomeada como “a mamadeira já vai” ou os resmungos emitidos espontaneamente pela criança que vão sendo interpretados pela mãe na tentativa de atribuir a estes o estatuto de palavra.

Nessa divisão subjetiva, a polaridade do sentido vai se formando, e juntamente com ela ficam ali os traços do sem sentido (*nonsense*) que se presentificaram no próprio ato fundador da palavra. *Nonsenses* que, segundo Belintane (2013, p. 34), “tendem a permanecer ligados à subversão (ao puro prazer de emitir sons), que fiquem sentidos inusitados ou mesmo que se perdem no real da língua”. Fazendo-nos lembrar Milner (1987, p. 14) quando afirma que:

[...] não há designação unívoca para o lugar dos equívocos. Somente um semblante pode se prestar a isso, ela mesmo trabalhando pelo equívoco cujo real é aqui objetivado: compreende-se que seja apropriado o nome que Lacan forjou: *lalangue*⁴. [...] É *lalangue*, em toda língua, o registro que consagra ao equívoco. Equívocos que desestratificam, confundem sistematicamente som e

4 Termo introduzido por Lacan e muito traduzido por *alíngua*. Segundo Porge (2014, p. 79), “designa uma integral de equívocos de que é composta a língua dita materna para um sujeito, que determina o funcionamento inconsciente, tanto em seus tropeços quanto em seu mergulho no gozo do corpo”.

- | Jogos linguageiros na infância e o enlace poético

sentido, menção e uso, escrita e representado, impedindo, com isto, que um estrato possa servir de apoio para destrinchar um outro.

Ainda segundo Milner (1987, p. 13), “o real equívoco resiste: a língua não cessa de ser por ele desestratificada”. Esse equívoco, que se caracteriza pela falta de correspondência, tem importância estrutural, por deixar seu resto, seu vazio de sentido, visto que, em relação à fala da criança, atravessando-a, está a faixa do *nonsense*, da brincadeira e também das possibilidades poéticas. Talvez seja por isso que, ao tratar do conceito de *lalangue* no Seminário XX, Lacan (1985, p. 190) diz:

A linguagem, sem dúvida, é feita de *lalangue*, é uma elucubração de ser sobre *lalangue*. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com *lalangue*. E o que sabe fazer com *lalangue* ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem.

É nesse ato de esvaziamento, da permuta de formas e sentidos, em que o sentido consensual fracassa e por fracassar permite a possibilidade dos jogos linguageiros, como as associações realizadas pelas crianças nos exemplos mostrados anteriormente, que enxergamos nos textos da tradição oral e literários possibilidades poéticas.

Sob esse aspecto Belintane (2013, p. 35) afirma que “no termo *lalangue* encontramos a lalação infantil”, que seria, segundo o autor, “aquela reduplicação de sílabas, ou, ainda, os prolongamentos sonoros de vogais e até mesmo a intervenção de um ou outro ruído próximo das consoantes que o bebê produz, sobretudo quando está sozinho no berço”.

Para Belintane (2013, p. 36), “o lala do termo francês nos indica que estamos nos referindo a uma dimensão das possibilidades da linguagem em que o sentido consensual fracassa e por fracassar vai permitir a possibilidade dos jogos linguageiros”, comuns na infância. Dessa forma, como disse Lacan (1985, p. 190):

Lalangue nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos. Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de *lalangue*, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar.

Nesses laços de *lalangue*, no equívoco, no *nonsense* e nos jogos perfila um sujeito do desejo inconsciente, como na fala de Rafaela citada anteriormente, que segundo Belintane (2013, p. 36):

O signo “*que-se-chama*”, pura holófrase, efeito de *lalangue*, torna-se um significante, que remete à “*solidão*”, desvelando uma verdade que entremostra uma subjetividade desejante que nomeia seu urso de brinquedo acumulando o prazer da cantiga ouvida dias antes.

O importante a compreender, segundo esse autor, é:

Que um elemento metonímico toma as rédeas do processo (que pode fazê-lo também pela via da metáfora), ou seja, um elemento ou outro condensará os sentidos para que ocorra a remissão a um outro, tendo claro que a condensação implica o esvaziamento do signo para que ele ceda sua materialidade a outros sentidos. (BELINTANE, 2013, p. 37).

Assim, procuramos indicar que a entrada do *infans* na língua se dá a partir da emergência de uma subjetividade de entre-textos com todas as possibilidades de interferências dos textos da tradição oral e literários e de modos de o sujeito se posicionar.

Aquisição, poesia, psicanálise e jogos languageiros

Campos (2000), ao aproximar a poesia da linguagem da criança, se interroga acerca dos fatos linguísticos da aquisição da linguagem poderem ser interpretados como os fatos literários. E numa tentativa de responder a tal indagação, a autora traz a literariedade como ponto chave para tal aproximação, visto que para esta autora é a literariedade que liga à ideia de um emprego peculiar da linguagem, ao efeito de *estranhamento* provocado pelo texto, através dos mecanismos e recursos disponíveis na linguagem. Esta mesma literariedade, segundo Jakobson (2007), é o que torna uma determinada obra literária.

Para Campos (2000, p. 1)

[...] embora a fala da criança seja esteticamente apartada da palavra do poeta, de quem (ao contrário da criança) se pode falar em um (re)conhecimento da diferença, da ruptura entre o fazer poético e a linguagem do cotidiano, pode-se dizer que a linguagem infantil tem em comum com a literariedade o efeito de estranhamento provocado pelos movimentos da língua que ‘dão lugar a enunciados insólitos, arranjos desconcertantes entre os significantes incorporados’.

- | Jogos linguageiros na infância e o enlace poético

Dessa forma, ao refletirmos acerca da interpretação da mãe em direção à fala da criança, recorreremos à hipótese de Castro (1997, p. 128) de que, em tal movimento interpretativo, “faz-se em uma tensão entre uma identificação ou reconhecimento de uma língua e um estranhamento provocado pelos deslocamentos causados pelos movimentos da língua presentes na fala da criança”. Tal efeito também ocorre na poesia, em que o leitor sofre o estranhamento da ruptura, em que toda significação se estanca e de onde se avança pela ficção.

É o que pode ser visto no *Livro sobre Nada* (1980), do poeta Manoel de Barros, nos versos “*um abridor de amanhecer*”, “*um alarme para o silêncio*”, em que o autor fala sobre o nada, coisa nenhuma. Lançando mão de uma poética que desaprende e regride a palavra ao seu princípio, desembocando no que Castelo Branco (1994) chamou de “*umbigo da escrita*”.

Sobre este aspecto, Sobral e Viana (2014, p. 439) afirmam que “na poesia, a linguagem não se submete à significação estática, a palavra se desdobra produzindo efeitos poéticos, uma licença se abre para que algo se produza visando um efeito estético e uma abertura à pluralidade de sentidos”.

As autoras afirmam ainda que:

A palavra da criança, como a do poeta, cria outra realidade no lugar daquela já existente, uma realidade imaginada com elementos os quais a realidade concreta não comporta. Nesse sentido a criança cria um jeito de usar a linguagem, em suas brincadeiras a favor de seus desejos. (SOBRAL; VIANA, 2014, p. 442).

Dessa forma, as crianças, assim como os poetas, brincam com as palavras, parecendo saber que, não havendo palavras suficientes para nomear, ampliam o sentido destas, produzindo metáforas. Essas são nomeadas por Lacan (1998) de mecanismo próprio da poesia e função primordial do significante, essencial às formações do inconsciente e à criação de novos sentidos.

Ao inventar e subverter certas palavras, a criança faz um deslocamento de sentido de uma palavra a outra se assemelhando à questão dos efeitos poéticos, demonstrando um jeito inventivo de usar a linguagem. No exemplo dado por Lacan (1975) sobre *A função criativa da palavra*, se afirma ser:

A palavra instituída como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer dizer, e nada será nunca esgotado – se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito. (LACAN, 1975, p. 275).

Para ilustrar esse mais-além citado por Lacan, trazemos um exemplo dado por Sobral e Viana (2014, p. 442, grifo das autoras), no qual as autoras relatam uma situação chamando atenção para:

O gozo de Antônio, um garoto de 5 anos, ao relatar, no consultório, o desconforto de sua professora em uma situação na qual ela atribuiu a turma o conceito máximo de comportamento estabelecido pela escola, nomeado de *Elegante*, como forma de elogiar os alunos. A professora então diz: “Hoje a turma está *Ele...*”; e Antônio puxa o coro: “*Elefante*”. A professora então repete: “Hoje a turma está *Ele...*”; e a turma responde como Antônio: “*Elefante*”. Antônio chega irritado, dizendo ter recebido um bilhete da professora e faz a seguinte construção: “É que os adultos gostam de *adultar* as palavras”.

Na fala de Antônio, vemos o que Lacan (1975) chama de traço de identidade, quando afirma ser, em certa medida, metafórico o emprego de toda palavra, visto que a elaboração e o uso dela é particular a cada falante. É nessa singularidade que, segundo Lacan (1975, p. 273), “a palavra é essencialmente o meio de ser reconhecido, ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás”. Tal efeito de estranhamento é passado de forma divinal pelos poetas, como nos versos de Manoel de Barros (1996, p. 53):

*Quem acumula muita informação,
pede o condão de
adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.*

É de “*estames do som⁵*”, como sinaliza a epígrafe do presente estudo, a divinos encantos dos sabiás que nos surpreendem a estranheza com tudo o que é mais íntimo e

5 Fio de undir e tecer.

- | Jogos linguageiros na infância e o enlace poético

familiar, irrompendo o que deveria permanecer oculto, mas veio à luz. Abrindo fendas, revelando e ocultando ao mesmo tempo o desamparo e a incompletude do ser.

É neste “*abrir um descortínio para o arcano*” que Moraes (2006, p. 46) cria algumas aproximações entre a poesia e a psicanálise afirmando que:

Tanto a psicanálise quanto a poesia procuram vestígios, buscam dar contornos ao indizível, ao objeto perdido desde sempre. Num distanciamento com linguagem... De uma ignorância, no sentido de uma desaprendizagem, de uma quebra com o ver cotidiano, olhar como a primeira vez, com o deslumbramento de um dessaber, compromisso com nada.

Comparando o poeta ao artesão de palavras, como João Cabral de Melo Neto, ou ao Criador, mas sem a onipotência divina, criando do conflito e não da paz celestial. Como o fez Mário Quintana (2006),

*E eis que, tendo Deus descansado
no sétimo dia, os poetas continuaram
a obra da Criação.*

Dessa forma, ao discutirmos uma possível aproximação entre Aquisição de linguagem, Literatura – poesia – e Psicanálise, percebemos a existência de um poder de criação capaz de instaurar novas realidades.

Considerações finais

Lacan, em *A função criativa da palavra* (1975, p. 272), situa a linguagem numa dimensão fundadora do humano, afirmando que “se a emoção pode ser deslocada, invertida, inibida, se está engajada numa dialética, é que está presa na ordem simbólica, donde as outras ordens, imaginária e real, tomam lugar e se ordenam”. E, esta dialética exigida pela dimensão da palavra, de um reconhecimento, que, segundo Lacan (1975), não se trata das regras da linguagem para o entendimento do outro, mas do reconhecimento de um traço que torne o sujeito singular, destacando-o dos demais, conferindo-lhe um lugar.

Lugar este marcado por uma fala vinda dos pais ou dos cuidadores. Fala que inscreve a criança na linguagem familiar, bem como nas primeiras marcas de sua história. E entre palavra e brincadeiras, os pais convidam a criança para o jogo, apontando haver um mais além do objeto e que esse mais além está nos limites da linguagem. Dessa forma,

a criança fala brincando, seja interpretando sua realidade, seja criando outras mais, de acordo com seu desejo, que aparece nas chamadas manifestações do inconsciente, forçando passagem e, em uma brecha de linguagem, faz aparecer sua marca.

Para Sobral e Viana (2014), a fala da criança tenta representar o objeto perdido e o desejo da volta deste, apresentando um sujeito que enuncia um desejo, joga com as palavras e obtém prazer com isso. Mostrando que, se nossa infância nos fascina, é talvez por estarmos enlaçados pelo encantamento materno, lugar das primeiras impressões, fonte de “quando a criança garatuja o verbo para falar o que/não tem” (MORAIS, 2006, p. 53) e do material poético de muitos autores.

A fala da criança, assim como a poesia, nos ensina que as palavras podem ter combinações infinitas, a partir do “instante em que o desejo do ser falante corta as cadeias significantes” (MORAIS; SOBRAL, 2014, p. 448).

Referências

BANDEIRA, M. Itinerário de Pasárgada. *In*: BANDEIRA, M. **Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro**: Nova Aguiar, 1996.

BARROS, M. de. **Livro sobre o nada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BELINTANE, Cr. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

CAMPOS, C. M. Processos metafóricos e metonímicos – Da poesia à linguagem da criança. *In*: Encontro do círculo de estudos linguísticos do sul, 4, 2000, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, Mídia Curitibana, 2001. Disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/028.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

CASCUDO, L. da C. **Contos tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CASTELO BRANCO, L. **A traição de Penélope**. São Paulo: Annablume, 1994.

CASTRO, M. F. P. de. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **Letras. Revista do Mestrado em Letras**, Santa Maria: UFSM, p. 125-138, jan./jun. 1997.

- | Jogos linguageiros na infância e o enlace poético

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. *In: Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1908 [1907].

JAKOBSON, R. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAKOBSON, R. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **Seminário, livro 20: mais ainda**. (1981/1901). Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. **O seminário. Livro 1. Os Escritos técnicos de Freud**. Texto estabelecido por Jacques Alain Miller. Versão brasileira de B. M. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

LEMOS, C. T. G. de. Uma crítica radical à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. *In: LIER-DE VITTO, M. F. (org.). Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. v. 1. São Paulo: EDUC FAPESP, 2006.

LEMOS, C. T. G. de. As vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: UNICAMP, v. 42, p. 41-69, 2002.

LIMA, J. de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

MORAIS, M. B. L. Poesia, psicanálise e ato criativo: uma travessia poética. **Estudos de psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 45-56, set. 2006.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PORGE, E. **Voz do eco**. Tradução Viviane Veras. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

QUINTANA, M. **Caderno**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2006.

RAMOS, G. **São Bernardo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

RAMOS, G. **Infância**. São Paulo: Martins, 1992.

SOBRAL, P. O.; VIANA, T. de C. A fala criativa das crianças e os efeitos poéticos: recortes a partir da clínica psicanalítica com crianças. **Estilos clínicos**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 436-450, set/dez. 2014.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, Elisangela Maria da; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Jogos linguageiros na infância e o enlace poético. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 127-139, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2611>

Submetido em: 12/10/2019 | Aceito em: 02/12/2019.

A PEDAGOGIA CRÍTICO-COMPLEXA E A ANÁLISE DA SITUAÇÃO-ALVO: INVESTIGANDO PRECONCEITOS E PRIVILÉGIOS NA ACADEMIA

CRITICAL-COMPLEX PEDAGOGY AND TARGET SITUATION ANALYSIS: INVESTIGATING BIAS AND PRIVILEGES IN THE ACADEMIA

Bruna Gabriela Augusto Marçal VIEIRA¹

Resumo: A linguagem, enquanto um sistema adaptativo complexo, compreende dimensões que extrapolam o nível linguístico e textual. O objetivo deste trabalho é apresentar as potencialidades dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-complexa em estruturar, significar e facilitar a professor(es) de escrita acadêmica a investigação de contextos particulares de ensino, inclusive de questões abstratas, como “ideologia” – abordada nesta pesquisa – que perpassam os discursos a serem trabalhados nas aulas. Uma investigação em três etapas, compreendendo análise de currículo, questionário e entrevistas, foi conduzida com cientistas da computação brasileiros com trabalhos publicados em periódicos com alto fator de impacto na área, a fim de identificar fatores contextuais que pudessem influenciar o aceite de artigos de brasileiros pelos periódicos. Os resultados sugerem a existência de preconceitos e privilégios que podem interferir no processo de publicação acadêmica em ciência da computação. Informações como essas evidenciam a necessidade de abordar ideologia e relações de poder para o desenvolvimento do letramento acadêmico de alunos(as), visto que elas, assim como questões epistemológicas, textuais e linguísticas, regulam a produção e a circulação do conhecimento na academia. Uma vez conscientes sobre o funcionamento de sua comunidade, os(as) estudantes podem refletir e trabalhar por mudanças que promovam práticas mais justas a todos.

Palavras-chave: Pedagogia crítico-complexa. Escrita acadêmica. Letramento acadêmico. Análise da situação-alvo. Investigação contextual. Ideologia. Processo de publicação acadêmica.

Abstract: Language, as a complex adaptive system, is compounded by an array of elements besides linguistic and textual ones. This paper aims at presenting the potentialities of critical-complex pedagogy to structure, signify and facilitate the investigation of specific teaching and learning contexts by writing teachers. Theoretical and methodological proposals of this pedagogy orient the investigation of abstract issues related to the target discourse, such as “ideology”, as demonstrated in this paper. A three-phase investigation is proposed. First, the curriculum of Brazilian computer scientists who had succeeded in publishing papers in high impact journals in the field is analyzed. Then, questionnaires are administered and interviews are conducted, in order to identify contextual issues that might influence the acceptance of Brazilian researchers’ papers by those journals. Results suggest the existence of bias and privileges that potentially interfere with the publication process in computer science. These results show the importance of approaching ideology and power in writing classes in order to promote students’ academic literacy, once such issues regulate production, circulation and consumption of knowledge in the academia. Once students are aware of how their discourse community works, they are able to reflect upon and work towards promoting changes for assuring equality and fairness to all members.

Keywords: Critical-complex pedagogy. Academic writing. Academic literacy. Target situation analysis. Contextual investigation. Ideology. Process of academic publication.

¹ Vieira. UNESP. E-mail: brunagabriela@cefetmg.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3651-1198>.

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

Introdução

Os gêneros da linguagem, enquanto sistemas adaptativos complexos, caracterizam-se “pela reunião de elementos ou agentes, em constante interação, que se influenciam mutuamente, evoluem com o tempo e se auto organizam, fazendo emergir novos padrões em diferentes níveis ou escalas” (PAIVA, 2019, p. 68). Esses padrões (relativamente estáveis) revelam, na superfície textual e nos discursos que enunciam, características do contexto de cultura em que os gêneros são produzidos, e é essa especificidade que dificulta a escrita acadêmica a graduandos e pós-graduandos, mesmo após anos de aulas de redação no ensino básico, visto que esta é singular ao ambiente acadêmico, e, mais ainda, a cada área do conhecimento. Como afirma Fischer (2016), questões epistemológicas (o que conta como conhecimento) e de poder (quem decide o que conta) variam entre as diferentes disciplinas acadêmicas; conseqüentemente, conforme Hyland (2017), elas têm ideias diferentes sobre o que e como deve ser comunicado.

Reconhecendo a complexidade da linguagem, seu ensino e aprendizagem, a pedagogia crítico-complexa (VIEIRA, 2019) estrutura procedimentos metodológicos para a investigação do contexto particular de ensino, além da organização e aplicação de cursos de escrita acadêmica que contribuam para o desenvolvimento do *letramento acadêmico* dos(as) alunos(as) (FERREIRA, 2015), em língua materna ou estrangeira. Este trabalho apresenta parte da análise da situação-alvo, conduzida para a elaboração de um curso de CEAP² a distância para pós-graduandos brasileiros da área de ciência da computação (CC). Em pesquisa anterior (VIEIRA; ARANHA, 2015), identificou-se a produção do gênero *abstract* como a necessidade imediata desse público-alvo relacionada ao uso da língua inglesa em ambiente acadêmico. Assim, o curso em questão teve como base tarefas de análise textual e contextual; reconhecimento de convenções linguísticas, organização retórica, crenças e ideologia; e produção de *abstracts* em CC.

A análise da situação-alvo compreendeu, portanto, uma investigação textual e uma contextual, sendo que, nesta última, questões epistemológicas e ideológicas relacionadas à produção e à circulação do conhecimento na comunidade foram examinadas. Neste trabalho, as questões ideológicas são o foco da discussão, com os objetivos de (i) oferecer um exemplo prático-pedagógico dessa investigação, com bases nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-complexa, a fim de ilustrar como essa pedagogia facilita o trabalho investigativo de professores(as), inclusive de questões tão abstratas

2 Critical English for Academic Purposes é a perspectiva crítica da abordagem de ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP) proposta por Sarah Benesch. Para mais informações sobre essa abordagem, cf. Benesch (1996, 2001 e 2009).

como essas; e (ii) evidenciar a importância de considerar aspectos contextuais (sociais, políticos e ideológicos) nas aulas de escrita acadêmica, uma vez que eles podem regular a produção e a circulação do conhecimento tanto quanto questões epistemológicas, textuais e linguísticas.

Trabalhos não faltam na academia que abordem questões de preconceito e privilégio nas mais variadas áreas do conhecimento (cf. MOSS-RACUSIN *et al.*, 2012; WEST *et al.*, 2013; LIMA, 2013; MILKMAN; AKINOLA; CHUGH, 2015). Ao identificar ideologias excludentes nas comunidades discursivas alvo, e até mesmo nas instituições de ensino em que estão inseridos(as), a partir de investigações como a desenvolvida neste trabalho, professores(as) de escrita acadêmica podem trazer para as aulas discussões sobre poder e privilégios, contribuindo para a conscientização dos(as) alunos(as) e estimulando-os(as) a refletir sobre formas de se mudar o *status-quo* e desenvolver relações mais justas na academia. Espera-se, com este trabalho, contribuir também para as discussões sobre a (não)-neutralidade dos processos de publicação acadêmica, evidenciando a necessidade de mudanças.

A pedagogia crítico-complexa e o ensino da escrita acadêmica

A pedagogia crítico-complexa (VIEIRA, 2019) tem por objetivo orientar a investigação de contextos particulares de ensino da escrita acadêmica, bem como o desenho e a aplicação de cursos a distância. Compreendido a partir de Ferreira (2015, p. 18-19), o letramento acadêmico representa a “socialização crítica do uso da língua na academia para ler, escrever ou falar textos que visam a produção, a disseminação e a sustentação da produção do conhecimento acadêmico”, o que depende, segundo a autora, de convenções linguísticas, genéricas e sociais das comunidades discursivas. Para promovê-lo entre os(as) alunos(as), portanto, é preciso abarcar essas questões formais, sociais e ideológicas que formam esses discursos.

O CEAP (BENESCH, 2001) fundamenta essa pedagogia, evidenciando (i) a necessidade do ensino da escrita acadêmica para fins específicos, a partir da investigação do contexto de uso dos discursos a serem ensinados e do contexto de ensino-aprendizagem; (ii) a análise da situação-alvo, da situação presente, das necessidades de aprendizagem dos alunos e do professor, e a análise de meios, como caminhos possíveis para responder às diferentes necessidades (linguísticas, discursivas e pedagógicas) dos alunos; e (iii) a vantagem em tomar os gêneros da linguagem como objeto de ensino, devido à possibilidade de investigar as diversas dimensões que perpassam os discursos-alvo.

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

A união de duas perspectivas de análise de gêneros é proposta, de maneira complementar uma à outra, fundamentando metodologicamente o trabalho com os gêneros-alvo: sociorretórica (SWALES, 1990, 2009) e nova retórica (MILLER, 1984, BAZERMAN, 2015). A primeira mantém o foco no texto, a fim de identificar convenções linguísticas e retóricas para a comunicação no contexto em questão; já a segunda coloca o contexto em evidência, investigando processos conduzidos pela comunidade para a realização de suas atividades e como os gêneros regulam e realizam tais ações.

Por fim, uma metodologia complexa para a elaboração e aplicação do curso é proposta em três estágios recursivos e recorrentes (VIEIRA, 2014). No primeiro (preparação), uma análise de necessidades é realizada, objetivos iniciais de aprendizagem são definidos, um esboço do curso é preparado, assim como a primeira unidade de estudos. No segundo (execução), a essa unidade é implementada, seguida por uma avaliação do desempenho discente e das potencialidades das tarefas do curso em atingir os objetivos planejados, sendo este o terceiro estágio da proposta (reflexão). Este estágio funciona como uma nova análise de necessidades, e pode motivar a (re)avaliação dos objetivos de aprendizagem e a (re)estruturação do curso a depender das novas necessidades e possibilidades verificadas.

A análise de necessidades na pedagogia crítico-complexa

O processo de análise de necessidades tem fundamentado o EAP desde seu surgimento, nos anos 60. A partir da revisão bibliográfica desenvolvida por Hutchinson e Waters (1987), tem-se que, inicialmente, o foco de análise encontrava-se no nível da frase, investigando o registro específico das diversas áreas do conhecimento. Em uma segunda fase, expandiu-se a investigação para o nível do texto, a fim de identificar padrões textuais nos gêneros produzidos em cada comunidade discursiva. A terceira fase voltou-se à situação-alvo, analisando propósitos comunicativos, meios de comunicação, habilidades linguísticas etc. demandadas dos(das) alunos(as) para o engajamento na comunidade discursiva alvo.

Estudos na área da psicologia no início dos anos 80 chamaram a atenção para as necessidades de aprendizagem dos alunos, que passaram também a ser investigadas. Nos anos 90, uma virada social nos estudos da linguagem evidenciou a influência das relações sociais que moldam os indivíduos, assim como o ensino e o uso da língua (ORTEGA, 2009), colocando o gênero como instrumento privilegiado para o ensino, que passou a ter suas características linguísticas, textuais e retóricas investigadas de acordo com a comunidade que lhe fazia uso. Na virada do século, o ensino crítico ganhou força,

advogando a necessidade de se reconhecer a natureza ideológica dos usos da linguagem, identificando epistemologias e relações de poder que definem e regulam a produção, a circulação e o consumo do conhecimento na academia.

Na pedagogia crítico-complexa, todas essas dimensões envolvidas no discurso são investigadas no estágio de preparação do curso. Primeiramente, após a identificação da situação-alvo de uso da língua, ou seja, contexto, eventos e gêneros-alvo, esses gêneros são submetidos às análises textual (com base na sociorretórica) contextual, previamente mencionadas, a fim de levantar os conhecimentos sócio-cognitivos de que os alunos precisam para participar na situação-alvo. Esses conhecimentos fundamentam a análise da situação presente, em que se identifica quais deles os alunos já possuem e quais precisam ser desenvolvidos no curso. Além disso, uma análise de necessidades de aprendizagem é promovida, para identificar os estilos e as estratégias de aprendizagem do público-alvo (GILAKJANI, 2011; WONG; NUNAN, 2011).

Soma-se a essas investigações a análise de necessidades do professor – em que se busca por informações a respeito de interesses, expectativas, preferências, estilo de ensino e experiências prévias do professor – e a análise de meios. Nesta última, considera-se outros fatores que podem igualmente comprometer a realização do curso se não considerados prévia e recursivamente, como a modalidade das aulas (presencial, semipresencial ou a distância), o tempo total de duração do curso, a quantidade de alunos, os interesses institucionais etc.

A investigação contextual na análise da situação-alvo

Uma das grandes contribuições da pedagogia crítico-complexa é a estruturação teórica e metodológica da investigação contextual na análise da situação-alvo. Já prevista no CEAP como um dos passos fundamentais para garantir o ensino crítico que a abordagem promove, quase não se encontram trabalhos práticos sobre essa investigação na literatura. Essa é uma das grandes críticas envolvendo essa abordagem de ensino. Conforme Morgan (2009, p. 89, tradução nossa), os textos que promovem a perspectiva crítica do EAP são “inacessíveis e muito teóricos”³; e, na mesma direção, Harwood e Hadley (2004) lamentam a falta de alternativas pedagógicas e episódios que contribuam para que o CEAP seja facilmente implementável.

Ao propor a investigação contextual dos gêneros-alvo com base na nova retórica, a pedagogia crítico-complexa apresenta, ao mesmo tempo, fundamentos teóricos e

³ No original: “The key texts that promote critical pedagogy [...] are inaccessible and over-theorized”.

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

possibilidades práticas para sua realização. Teoricamente, entende-se que o contexto, para a nova retórica, é um desempenho progressivo e intersubjetivo, mediado pelo gênero e outras ferramentas culturais disponíveis. Como Miller (1984) explica, no centro de toda ação há um processo de interpretação, pois as ações humanas são baseadas e guiadas pelo que significam para o sujeito. Ao nos depararmos em qualquer situação, ativamos nosso conhecimento para interpretá-la. Esse conhecimento, de acordo com a autora, é organizado por tipos, com os quais relacionamos a experiência para ver se se correspondem, e, em caso negativo, formamos um novo tipo.

Caso outras situações com as quais nos deparamos sejam análogas a este novo tipo, ele se tipifica em nosso conhecimento e vira nossa fonte de consulta. O que ocorre, portanto, não são situações materiais com os mesmos personagens, falando as mesmas coisas no mesmo lugar, mas nossa interpretação de um tipo de situação. Uma interação comunicativa de sucesso demanda que todos os sujeitos envolvidos compartilhem tipos de situação comuns, e isso é possível porque, segundo Miller (idem), tipos de situação são socialmente criados.

O contexto, por uma perspectiva retórica, portanto, inclui os indivíduos envolvidos e as suas perspectivas sociais sobre a situação. Ou seja, enquanto formas de ação social, os gêneros se desenvolvem a partir da compreensão (socialmente embasada) dos indivíduos sobre as situações. Essas compreensões, portanto, são partes constituintes do contexto de produção, consumo e circulação dos gêneros. Isso significa dizer que um caminho produtivo para analisar o contexto de produção da linguagem, mesmo em questões abstratas, as quais são o foco deste trabalho, é entender o que os sujeitos envolvidos em determinada situação compreendem sobre ela.

Metodologia

A investigação contextual teve por objetivo entender o contexto de produção, circulação e consumo do gênero *abstract*. Para tanto, três etapas investigativas foram realizadas, como apresentadas no Quadro 1, juntamente com o objetivo da investigação e a quantidade de sujeitos participantes em cada etapa:

Quadro 1. Procedimentos conduzidos na análise contextual do gênero *abstract*

Procedimento	Objetivo	Qtde.
Levantamento dos autores e análise de currículo	Levantar os autores brasileiros que publicaram sozinhos ou em coautoria em um período de cinco anos em periódicos com alto fator de impacto em CC; e traçar o perfil desses(as) pesquisadores(as).	127
Questionário-sondagem	Levantar a opinião desses(as) pesquisadores(as) quanto à influência de fatores contextuais para o aceite de artigos nos periódicos em questão.	38
Entrevista semiestruturada	Identificar as razões dessas influências contextuais a partir da visão de autores desses artigos – membros experientes da comunidade e que também atuam como pareceristas em diversos periódicos da área.	11

Fonte: Elaboração própria.

Embora o gênero *abstract* regule interações sociais em uma diversidade de contextos, considerando a necessidade de pós-graduandos em CC relacionada à produção do gênero em língua inglesa, apresentada em Vieira (2014), o contexto investigado nesta pesquisa focou o processo de publicação em periódicos com alto fator de impacto na área. Buscou-se entender como se estrutura esse sistema de atividade nas seguintes dimensões que perpassam o discurso: social, política e ideológica, a fim de identificar os fatores que podem influenciar o aceite ou a recusa de textos de brasileiros para a publicação nesses periódicos.

Enquanto um sistema complexo (PAIVA, 2019), esse sistema envolve diversos sujeitos sociais (autores(as) – pesquisadores(as), professores(as), alunos(as) da área – revisores, editores etc.), diferentes sistemas de atividades (elaboração da pesquisa, submissão do trabalho, escolha dos revisores, avaliação do artigo, publicação, divulgação etc.), além de variadas dimensões discursivas: social, histórica, cultural, financeira, política, ideológica. Sendo assim, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa membros experientes da comunidade, cuja função social nesse contexto mais se assemelha ao público-alvo de cursos de escrita acadêmica, ou seja, os autores de artigos desses periódicos, mais especificamente, autores brasileiros que publicaram sozinhos ou em coautoria (com outros brasileiros ou com estrangeiros) no periódico com maior fator de

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

impacto em cada uma das sete subáreas avaliadas pelo *Journal Citation Reports*,⁴ em um período de cinco anos (2011-2016).

a) Etapa 1 – Levantamento dos(as) pesquisadores(as) e análise de currículo

A primeira etapa desta investigação iniciou-se com o levantamento dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que publicaram nos periódicos em questão no período considerado. As palavras-chave *Brazil* e *Brazilian* foram inseridas no campo de busca de cada periódico. Todos os resultados com essas palavras na biografia dos autores ou no corpo do artigo foram selecionados para uma investigação mais aprofundada dos autores. Quando a nacionalidade dos autores não estava disponível em sua biografia no próprio artigo, buscou-se mais informações em seu currículo acadêmico, publicado pelo CNPq na Plataforma Lattes, na rede social *ResearchGate* e *LinkedIn*, e também em páginas pessoais dos(as) pesquisadores(as) na internet.

O Quadro 2 apresenta os periódicos investigados, bem como a sua subárea de interesse, a classificação no *ranking* geral de CC do *Journal Citation Reports* no ano de 2016, a quantidade total de artigos de pesquisa publicados no período em questão, quantos desses foram publicados por ou em coautoria com brasileiros e a quantidade de brasileiros identificados em cada periódico.

Quadro 2. Quantidade de autores brasileiros com publicações nos periódicos selecionados para a investigação contextual

Subárea	Periódico	JCR	Art. total	Art. BRA	Aut. BRA
Sistemas de informação	IEEE Communications Survey and Tutorials	1	514	10	30
Inteligência Artificial	IEEE Transactions on Fuzzy Systems	2	899	11	30
Teoria e métodos	IEEE Transactions on Evolutionary Computation	5	542	6	15

(continua)

⁴ Trata-se de uma plataforma do *Web of Science* destinada a avaliar os periódicos em todas as áreas do conhecimento a partir do número de citação das revistas em anos anteriores. Quanto mais citações a revista receber, melhor será a posição dela no *ranking*, pois maior será o fator de impacto dela entre seus pares.

Aplicações interdisciplinares	Computer Aided-Civil and Infrastructure Engineering	7	284	0	0 ⁵
Cibernética	IEEE Transactions on Cybernetics	10	1150	7	17
<i>Hardware e arquitetura</i>	IEEE Transactions on Neural Network and Learning Systems	11	1355	16	22
Engenharia de <i>software</i>	ACM Transactions on Graphics	17	1342	15	15
Total			6086	65	129 ⁶

Fonte: Elaboração própria.

Simultaneamente à identificação dos autores brasileiros, utilizando as mesmas fontes de dados, uma análise de currículo foi conduzida, a fim de identificar sexo, titulação e instituição de vínculo desses(as) pesquisadores(as), além da presença e a quantidade/qualidade das coautorias na publicação dos artigos em questão, com o fito de identificar um possível perfil de brasileiros(as) que alcançam sucesso na publicação de trabalhos em periódicos bem renomados internacionalmente. Esses dados foram tabulados manualmente e analisados em 2 níveis, conforme definidos por Aaker e Day (1990): (i) nível nominal, a fim de identificar as características dos sujeitos, no que se refere aos critérios de análise (sexo, titulação, filiação e coautoria); e (ii) nível ordinal, com o propósito de identificar quais características eram mais recorrentes nos(nas) participantes.

O perfil resultante dessa análise de currículo poderia indicar possíveis preconceitos e/ou preferências por parte de editores e revisores dos periódicos ao selecionarem os trabalhos – informações fundamentais para a condução da próxima etapa da pesquisa: a aplicação dos questionários. A subseção a seguir apresenta os procedimentos metodológicos dessa investigação.

5 Apesar de não haver nenhum artigo de pesquisa publicado por ou em colaboração com brasileiros neste periódico no período em questão, não foi escolhido outro periódico da área de *Interdisciplinary Applications* para não desrespeitar o critério de seleção dos periódicos: ser o primeiro no *ranking* do *Journal Citation Reports* de cada subárea de CC.

6 Embora a análise dos periódicos tenha resultado em uma lista com 129 brasileiros(as) que publicaram artigos no período em questão, como mostrado no Quadro 2, dois publicaram trabalhos em dois periódicos diferentes, resultando, portanto, num total de 127 pesquisadores(as).

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

b) Questionário-sondagem

O questionário, elaborado na plataforma *Google Docs*⁷, continha 38 perguntas, das quais oito eram fechadas, 25 abertas e cinco mistas. Seu objetivo era, além de identificar o grau de influência de alguns fatores textuais e contextuais para o aceite de trabalhos por parte de periódicos com alto fator de impacto na área, a partir da visão dos(as) participantes (pesquisadores(as) brasileiros(as) com trabalhos publicados nesses veículos), ampliar a investigação conduzida na etapa anterior, complementando o perfil desses(as) pesquisadores(as). Por essa razão, investigou-se a experiência educacional e acadêmica dos sujeitos, as quais podem ter contribuído para a sua preparação e para a produção de textos científicos em inglês.

Onze questões e suas subquestões investigaram: (i) a idade e as subáreas de interesse dos sujeitos; (ii) se já tinham feito algum curso de inglês ou de escrita acadêmica; (iii) como eles avaliavam seu conhecimento da língua inglesa e suas habilidades para escrever textos acadêmicos em português e em inglês; (iv) se já tinham estudado ou conduzido pesquisas fora do país ou em colaboração com pesquisadores(as) e instituições estrangeiras; (v) se as pesquisas realizadas por eles receberam algum suporte financeiro; (vi) o número de artigos publicados por eles em periódicos com alto fator de impacto na área; e (vii) sua opinião sobre a relevância de alguns fatores textuais e contextuais para o aceite de trabalhos por essas revistas.

Por *e-mail*, o questionário foi enviado aos 129 *experts* levantados na primeira etapa da pesquisa. Desses, 38 *experts* das seis consideradas aceitaram participar desta investigação, na condição de participantes voluntários(as), respondendo prontamente ao questionário⁸. Os dados levantados foram automaticamente tabulados pela plataforma utilizada e foram analisados seguindo o mesmo protocolo da etapa anterior, com bases em Aaker e Day (1990). Para a próxima etapa da pesquisa (as entrevistas), apresentada a seguir, foi selecionada uma amostra de 30% dos(as) respondentes do questionário, sendo 30% (oito participantes) daqueles(as) que afirmaram haver algum nível de influência contextual no processo de análise de artigos dos periódicos em questão; e 30% (três participantes) daqueles(as) que afirmaram não haver influências dessa natureza.

7 Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdObnSvwlNFO1OzBE4yglUVMp-tEev-JI-3Qx1FCn0mjGFizQ/viewform>

8 Esta pesquisa foi submetida ao e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 64609417.9.0000.5466). O projeto foi aprovado por unanimidade pelo comitê, sem pedido de revisões (Parecer número 1.994.945), assim como seu relatório final (Parecer número 2.970.646).

c) Entrevista semiestruturada

11 *experts*, distribuídos(as) em cinco subáreas de CC, foram convidados(as) e aceitaram participar da última etapa da pesquisa, identificados(as) no Quadro 3. As entrevistas foram realizadas por *Skype* e gravadas em áudio (por um gravador móvel) e vídeo (com o auxílio de um programa computacional chamado *aTube Catcher*), totalizando, aproximadamente, quatro horas de gravação.

Quadro 3. Participantes das entrevistas por subárea de atuação⁹

Subárea de atuação	Inteligência artificial	Cibernética	Hardware e arquitetura	Sistemas de informação	Engenharia de <i>software</i>
Pesquisador(a) (es)	Leonardo	César Fagundes	Matias	Alice Flávio Roberto Sanderson	Geovani Vladimir Vanderlei

Fonte: Elaboração própria

Com o objetivo de aprofundar a averiguação sobre os fatores que podem influenciar o aceite de trabalhos de brasileiros por revistas com alto fator de impacto da área, os dados da primeira e da segunda etapa da pesquisa, referentes a sexo, nacionalidade, titulação, filiação, experiência internacional e coautoria, foram apresentados aos(as) participantes, para que eles(as) os interpretassem¹⁰. A perspectiva deles(as) sobre essa questão é relevante porque, além de serem membros experientes na comunidade, com trabalhos bem reconhecidos pelos pares, eles(as) são, também, revisores(as) de periódicos com alto fator de impacto, atuando, portanto, em ao menos duas posições diferentes no sistema de compartilhamento de pesquisas científicas.

Após a transcrição das entrevistas, a partir de Marcuschi (2003), uma análise de conteúdo (HUCKIN, 2004) orientou o tratamento dos dados. A fim de entender as razões pelas quais os fatores contextuais influenciariam o processo de publicação acadêmica em periódicos com alto fator de impacto em CC, segundo os(as) entrevistados(as), sete unidades de análise, que se dividem nas diversas dimensões que perpassam o uso da

9 Para garantir o anonimato dos(as) participantes, assegurados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles(as) e pela pesquisadora no início da pesquisa, os nomes aqui representados são fictícios.

10 O roteiro de perguntas da entrevista está disponível no endereço <http://bit.ly/2RIBQ4R>.

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

linguagem no ambiente acadêmico, foram previamente definidas: (i) contexto (fatores políticos, sociais, financeiros, ideológicos); (ii) pesquisa (fatores relacionados ao fazer científico, ou seja, às práticas de pesquisa na área); (iii) texto (conteúdo, organização retórica, estrutura, estilo); (iv) (língua: gramática, registro, formatação); (v) profissional (obrigações, responsabilidades, demandas enquanto professor(a)/pesquisador(a)); (vi) pessoal (personalidade, habilidades e conhecimentos individuais dos sujeitos).

Em seguida, as respostas dos(as) participantes a cada pergunta do questionário foram submetidas a um programa computacional de análise linguística (AntConc), por meio do qual identificou-se itens lexicais relacionados a cada uma das sete unidades de análise. Uma vez identificadas, a leitura do trecho em que as palavras se encontravam confirmava as unidades de análise a que as informações pertenciam. Esses trechos foram, então, dispostos em uma tabela geral e em outra por subárea, de acordo com as unidades de análise. Essa tabulação permitiu ver quais razões os(as) pesquisadores(as) atribuíam à influência de cada fator contextual abordado na entrevista.

Por exemplo, foi possível identificar a natureza da influência de coautoria no aceite de trabalhos por periódicos com alto impacto na área, ou seja, se, para os(as) participantes que afirmam haver essa influência, ela se daria no nível contextual (relacionado a poder e influência de coautores bem reconhecidos) de pesquisa (porque coautores experientes são *experts* na área e desenvolvem pesquisa de qualidade), do texto (porque coautores experiente já conhecem o discurso da área, e não encontram dificuldades para produzir artigos e *abstracts*), do processo de publicação (porque coautores experientes muitas vezes já conhecem os processos de publicação dos periódicos com alto fator de impacto) etc.

Resultados e discussão

O perfil dos pesquisadores brasileiros que alcançam sucesso ao publicar em periódicos com alto fator de impacto em CC, verificado a partir da análise de currículo, é de homens (86%), vinculados a universidades/institutos federais/estaduais brasileiros (86%), com doutorado (74%). Além disso, quase 40% deles publicou os trabalhos analisados em coautoria com pesquisadores(as) estrangeiros(as). Apesar de ser um número baixo em comparação com aqueles que publicaram sem coautoria ou em coautoria com brasileiros apenas (63%), a análise dos dados do questionário revelou que 81% dos(as) respondentes já tiveram experiência com pesquisa internacional, seja estudando fora, seja pesquisando/publicando em parceria com instituições e pesquisadores(as) estrangeiros(as). O Gráfico 1 ilustra esses dados:

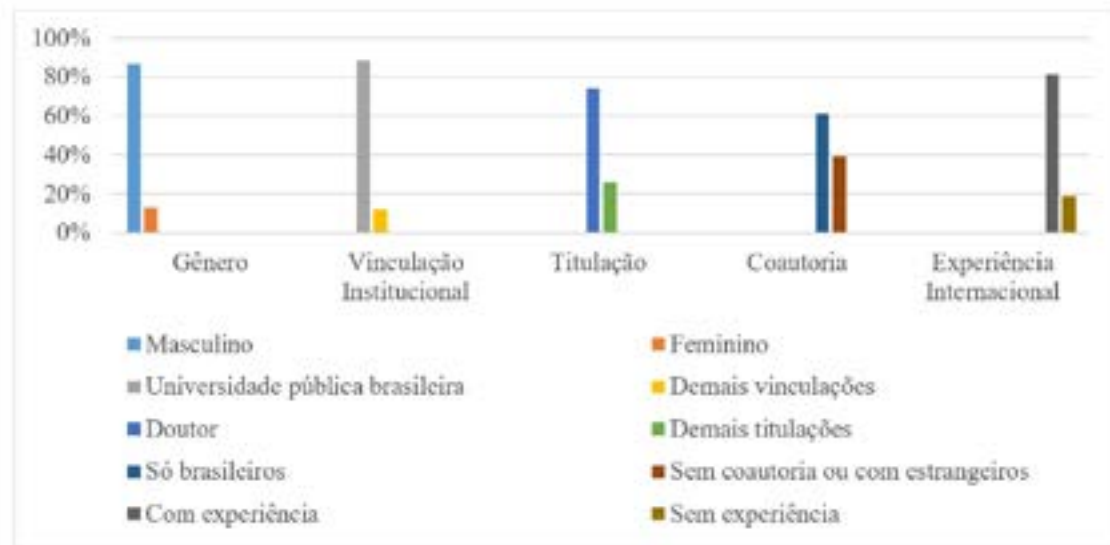


Gráfico 1. Perfil social e acadêmico de pesquisadores brasileiros que publicaram em periódicos com alto fator de impacto na área de CC entre 2011 e 2016

Fonte: Elaboração própria

A grande discrepância entre as barras relacionadas ao gênero, à vinculação institucional, à titulação e à experiência internacional revela um perfil claro prototípico de brasileiros que publicam em periódicos com alto fator de impacto na área de CC. Os dados oriundos das questões relacionadas aos fatores contextuais que poderiam, segundo os(as) participantes, influenciar o processo de publicação nos periódicos em questão, revelou que, para eles(as), alguns dos fatores listados podem sim influenciar o aceite de trabalhos, positivamente, como *ter pesquisador(a)(s) estrangeiro(a)(s) e/ou renomado(a)(s) na área como coautor(a)(s) do trabalho* (38%); e negativamente, como *ser brasileiro* (15%) ou *ser afiliado a uma instituição brasileira* (11%). O Gráfico 2 compara a porcentagem de participantes que julgou cada um dos fatores investigado como influente ou indiferente ao processo:

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

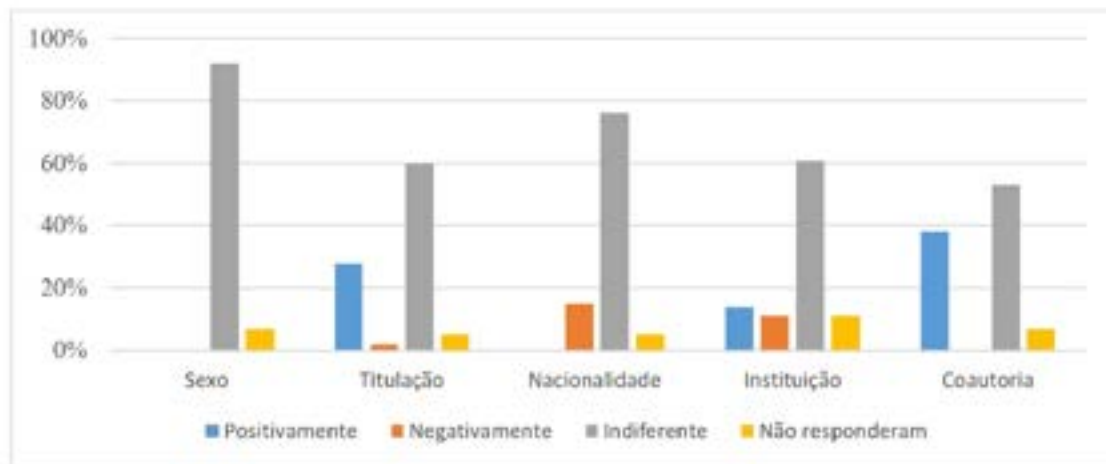


Gráfico 2. Perspectiva de *experts* brasileiros em CC sobre a influência de fatores contextuais para o aceite de trabalhos em periódicos com alto fator de impacto na área

Fonte: Elaboração própria

Todos esses dados foram discutidos com os(as) participantes nas entrevistas e, embora todos os fatores tenham sido considerados indiferentes ao processo de publicação acadêmica pela maioria dos(as) respondentes do questionário, nas entrevistas esse panorama mudou. No que se refere à titulação e à vinculação institucional, a maior parte dos(as) participantes das entrevistas indicou serem esses fatores que contribuem para o aceite de trabalhos, segundo eles(as), devido a uma maior preparação dos(as) professores(as)-doutores(as) para a produção de pesquisas inovadoras. No questionário, 60% dos(as) participantes indicaram o fator titulação como indiferente para o aceite de artigos, incluindo oito dos sujeitos entrevistados. Durante a entrevista, no entanto, 81% dos(as) pesquisadores(as) admitiu a influência desse fator no processo de publicação, dentre os quais, 55%, em posse dos dados, apontou a experiência como justificativa para o maior número de autores brasileiros de pesquisas publicadas em periódicos com alto fator de impacto na área ser de professores(as)-doutores(as).

A questão da experiência perpassou as respostas de quase todos os sujeitos entrevistados (81%) para várias perguntas, revelando-se um dos fatores imprescindíveis para a atuação nas diversas subáreas em nível internacional. Dois participantes (Vladimir e Alice), mesmo insistindo na neutralidade do processo, que, segundo eles não está sujeito a preconceitos ou interesses devido à confidencialidade garantida pela política de revisão às cegas, no que se refere à coautoria de pesquisadores(as) bem renomados(as) na área – investigado no questionário – afirmam, respectivamente, que a experiência de pesquisadores(as) renomados(as) auxilia (i) no desenvolvimento da pesquisa e (ii) na

escrita do trabalho. Vanderlei, que, ao contrário, desacredita da neutralidade do processo, também confirma essa influência e a credita à experiência do pesquisador:

- (1) **Vanderlei:** *“Então, a pessoa que já tá envolvida nessa comunidade, ela tem um: ela conhece o estilo, sabe como fazer, sabe como publicar o que empodera pra fazer isso, mas também revisa o texto de forma que ah o texto e todas as contribuições sejam BEM VISTAS pra comunidade que ele conhece.”*

Outros dois participantes, sobre a influência da titulação no processo de publicação, explicaram que a experiência do(a) pesquisador(a) contribuiria para o aceite de artigos devido a um amplo conhecimento sobre como conduzir pesquisas e escrever artigos de pesquisa:

- (2) **Flávio:** *“Eu acredito que seja a experiência mesmo. A questão de você saber como escrever um artigo, definir a sua pesquisa corretamente, seguir o processo corretamente. Creio que esse seja o principal motivo.”*
- (3) **Fagundes:** *“Esses cinco níveis de aprendizado que eu coloquei para que você se sinta preparado a contribuir, é RARO que alguém que não tenha chegado a esse teu doutorado já tenha, né?”*

A relação entre experiência acadêmica e produção científica reconhecida internacionalmente retoma alguns conceitos fundamentais da nova retórica, como o de imersão. Keranen, Encinas e Bazerman (2012) explicaram que o aprendizado sobre como realizar pesquisas e a realização delas em determinado contexto linguístico são primordiais para a aprendizagem das especificidades da linguagem que corporifica ideias e a lógica da área. A partir disso, conforme os autores, embora cursos de língua inglesa, cursos de escrita acadêmica e até mesmo cursos de escrita acadêmica em língua inglesa que utilizam materiais autênticos contribuam para a preparação desses(as) pesquisadores(as) para o engajamento no ambiente acadêmico, apenas a imersão nas práticas dos sistemas de atividades da comunidade oferece as condições necessárias para um domínio especialista.

Retomando também os conceitos de situação retórica, exigência e tipificação, desenvolvidos pela nova retórica para a compreensão sobre o surgimento dos gêneros, eles podem ser usados para explicar como a imersão em um sistema de atividade, como o de publicação acadêmica, leva ao aprimoramento das habilidades comunicativas – que, nesse caso, é a escrita de artigos de pesquisa e *abstracts* – dos sujeitos. Quanto mais experiente o membro, mais conhecimento ele tem sobre determinado tipo, e um repertório maior de tipos ele tem como fonte de consulta, para selecionar melhor os gêneros e produzir melhor esses gêneros a depender das demandas retóricas da situação.

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

No Brasil, em que poucas universidades oferecem cursos de escrita acadêmica em língua materna ou estrangeira (ARANHA, 2009), o processo de tipificação tem sido, muitas vezes, o único recurso para a aprendizagem da produção textual escrita no terceiro grau. O grande problema é que aprender apenas com a experiência demanda tempo e paciência no processo de tentativa e erro, e essa pode ser uma das explicações para a baixa participação de pesquisadores(as) brasileiros(as) em periódicos com alto fator de impacto na área. Dos 6.086 artigos de pesquisa publicados pelos sete periódicos analisados, aparentemente, apenas 65 foram escritos por, ou em coautoria com, brasileiros, conforme apresenta a Tabela 1, o que representa pouco mais de 1%.

Tabela 1. Dimensões discursivas em que cada fator contextual influencia o aceite de trabalhos por periódicos com alto fator de impacto em CC de acordo com os(as) entrevistados(as)

	Contexto	Pesquisa	Texto	Língua	Processo de publicação	Profissional	Pessoal
Gênero	6	5	4	0	5	0	0
Experiência internacional	7	0	0	2	3	0	2
Nacionalidade	7	0	1	2	0	0	2
Coautor bem-reconhecido	9	1	0	0	1	0	1
Titulação e vínculo institucional	4	2	0	0	0	5	0

Fonte: Elaboração própria

Enquanto a imersão de alguns(mas) pesquisadores(as) contribui para a ampliação de suas experiências, colocando-os em melhores condições de concorrer a uma vaga para publicações em periódicos com alto fator de impacto do que pesquisadores(as) novatos(as) ou menos experientes, outro fator contextual pode, de acordo com os(as) entrevistados(as), contribuir ainda mais para a exclusão desse segundo grupo: o preconceito. A Tabela 1 apresenta a quantidade de *experts* cuja resposta sobre a influência de cada um dos fatores cobertos na entrevista se relaciona a cada unidade de análise. É possível perceber que a unidade de análise “contexto” compreende o maior número de dados oriundos das respostas a todas as perguntas em quase todas as áreas, com exceção daquelas referente à titulação e vinculação institucional, previamente discutidas, cujos dados foram creditados à unidade de análise “profissional”, por se relacionarem à experiência do(a) pesquisador(a).

Sobre o fator “nacionalidade”, todos os sete entrevistados que reconheceram algum grau de influência desse fator para o aceite de artigos relacionaram essa influência a questões contextuais. Dentre eles, seis afirmaram que se trata de preconceito, tanto para o aceite de trabalhos:

- (4) **César:** *“Então, atrapalha MESMO! Se você não tiver: um bom nível de inglês, ATRAPALHA! Agora, em OUTROS casos, o que atrapalha é o fato de você não ser de um país desenvolvido, de um país/de um país com tradição em pesquisa. Eu acho que atrapalha sim! [...]”*
- (5) **Geovani:** *“AGORA, se eu vou dizer pra ti que não existe preconceito, né? Isso aí também não é verdade. Mesmo aqui, mesmo morando no Canadá, né? O fato d’eu ser brasileiro, ser um estrangeiro aqui, um imigrante, digamos assim... aqui e ali pesa, certo? Aqui e ali pesa.”*
- (6) **Leonardo:** *“É: eu/eu/eu acho que influencia sim. Por ser um latino-americano, vamos dizer assim [[risos]] eu acho que influencia é: negativamente. Pra, assim, eu/eu não posso eu não posso dizer que é: essa é uma questão de/de um pouco de sorte que você tem que ter. O/o/o revisor que vai pegar o seu o seu artigo é: tem que ser um cara sério e criterioso, mas eu sei que tem pessoas que não são sérias, que não são criteriosas e/e que, ao invés de avaliar a sua ideia, é ele vai estar avaliando você [...] eu percebi já que em várias vezes, tem artigos que eu não consegui publicar, ou que tão guardados aqui; eu tentei uma vez e não funcionou aí eu deixei quieto... Então, é: que eu recebo respostas que eu percebo que a pessoa nem leu.”*
- (7) **Matias:** *“Bom, é, eu acho que tem um pouco de preconceito, mas felizmente acho que tá melhorando, também. Eu acho que a gente aqui no Brasil se avalia pior do que às vezes alguém do exterior, né?”*
- (8) **Sanderson:** *“Isso é/isso é uma característica que eu/que eu já tinha comentado. É: a origem muito... muito é: eu sempre digo pros meus alunos, né? que “O revisor vai pegar o seu artigo e vai sentar o modo, subconscientemente, o modo rejeição ou o modo aceitação, já no título, no/na lista dos autores”. Isso é muito [[inaudível]] então, o artigo tem que ter o mínimo, o mínimo, o mínimo de falhas. Ele tem que ser revisado muitas vezes pra que esse preconceito ele desapareça na leitura.”*

quanto no próprio processo de revisão de trabalhos:

- (9) **Fagundes:** *“Eu, como um editor associado, até mesmo como um revisor desses periódicos de alto IMPACTO, raramente, XXX, recebo PARA REVISAR trabalhos de*

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

autorias de europeus e americanos [...] eu recebo de coreanos e chineses. É isso... que pode se tratar de altíssimo nível também, né? [...] mas os editores das revistas, é, NÃO MANDAM trabalhos europeus para corretores brasileiros. É: é. manda para europeu e americano, né?"

Além da questão da nacionalidade, os dados sugerem a influência negativa de outro fator contextual para o aceite de artigos na área: o gênero dos(as) pesquisadores(as). Ao serem apresentados aos dados sobre a predominância de homens em CC no Brasil e com trabalhos publicados em periódicos com alto fator de impacto, nenhum(a) deles(as) se surpreendeu. Como explicação, 45% mencionou a cultura machista brasileira que condiciona as mulheres a escolherem cursos das áreas de humanas, em detrimento daqueles em exatas, como pode ser visto nos excertos das respostas dos(as) entrevistados(as) a seguir:

- (10) **Vanderlei:** *"Ah: é uma boa/ é uma boa pergunta, e/e **eu não saberia responder ah: exatamente porquê. Ce/certamente** tem uma/tem uma influência da infância muito grande, né? [...] e **eu acho que** isso impacta sim na decisão de/de carreira, você... é, **eu não sei se** é sociedade culpada, ou o que que é culpado, mas você certamente tem um bias muito grande ah: no que que se pode e no que que você não pode fazer com... independente do gênero."*
- (11) **Geovani:** *"Então **eu acho que** tenha um pouco do ambiente talvez, né? Desde ah... o ambiente familiar, né? **Não sei se é isso, né?"***
- (12) **Alice:** *"[...] pra mim, é porque as mulheres são desencorajadas desde o começo, sabe? do tipo, é: matemática, computação, engenharia é coisa de homem, ah: ou até na escola, sabe? do tipo: as/as meninas só acabam... começa antes ainda. O brinquedo de menina é boné:ca, é fogãozi:nho... o brinquedo do menino é de construir coisa!"*
- (13) **Roberto:** *"É: **eu acho que** falta um estímulo, assim, né? da/da área pra: pra participação feminina, assim, né? Tem um pouco, isso tem um pouco de cultura, né? ah: que um, é, tu não pode negar que existe um componente machista aí nesse/ nesse tópico, nessa/nessa questão, né? Ah: tradicionalmente se diz né? que, enfim, essas coisas de computador, de lógica, né? são coisas de homem, mas a gente sabe que isso não é verdade [...]."*
- (14) **Leonardo:** *"Olha, é... isso é uma pergunta que desde o início da graduação eu faço [risos] pra mim mesmo, assim, porque é: é: **eu/eu não sei/ eu não sei explicar, de fato, [...]** **eu não sei se/se é isso, não sei se se pode contribuir com/com esse fator***

ou não. Mas, é: talvez, alguma construção social é: de que: ah: tanto, um pouco mais, assim, vamos dizer assim é: um pouco mais conservador; aquela ideia um pouco mais é um pouco mais conservadora [...]."

Embora todos os(as) participantes tenham demonstrado desaprovação dessa desigualdade de gênero na área e na academia em geral, afirmando as capacidades intelectuais semelhantes entre homens e mulheres, as respostas de alguns participantes (36%) revelam-se apoiadas exatamente nessas crenças de gênero, mencionadas nos excertos acima, as quais têm sustentado o machismo em nossa sociedade, segundo as quais a escolha pela computação se deve exclusivamente a interesses inerentes ao gênero dos jovens:

(15) **Fagundes:** *"O que talvez possa explicar é o seguinte é que o contato que a/o sexo feminino tem com a computação é/é uma coisa um pouco estéreo em que sentido é como é/é/é a mulher se entende mais como um usuário do computador ou dos aplicativos ou dos dispositivos eletrônicos, né? ela não, como qualquer jovem, mas estou me referindo às mulheres, né? ela não percebe é: a possibilidade de desenvolver funcionalidades para aquele dispositivo de entender como ele opera e de contribuir para novos aplicativos e novas funções, né?"*

(16) **Geovani:** *"Por exemplo, eu tenho uma filha, né? Eu tenho uma filha e dois, do/do dois rapazes, né? [...] **Eu acho que** isso aí é uma coisa pessoal, né? **Eu acho**, por exemplo, a parte masculina geralmente é mais movida, por exemplo, pelo ego, né? O cara quer fazer um negócio, quer ser o tal, né? E muitas vezes, a/as mulheres, assim, né? o ego não é algo tão importante. As coisas são mais importantes, né? são outras, né? A parte familiar, a parte humana, né? Então, **talvez** seja isso, **não sei**, né?"*

(17) **Vladimir:** *"Ah: [[bufa]] **eu não sei**. [...] Ah: em, por exemplo, aqui na [[local onde o pesquisador trabalha]] não existe nada. Eu/eu trabalho, eu tenho, minhas orient... minhas orientandas, eu acho que eu tenho... o que? é: são 3 meninas e um rapaz. [...] **Eu não sou mulher** [[risos]] **pra saber também**. [...] **Eu acho que** naturalmente não é uma coisa que interessa muito, **talvez**, às/às mulheres. [...] Mas, **talvez**, ah: e/exista diferenças na/nas escolhas que são naturais e não acabam a/atraindo tanto o público feminino."*

(18) **Matias:** *"Se você pegar meus orientandos como exemplo, eu tenho duas/uma menina e quatro homens, **NÉ?** [[risos]] **uma mulher e quatro homens**. [...] **Eu acho que** mais os meninos gostarem de VIDEOGAME, de/de computador, e isso pode resultar um pouco, né?"*

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

Ademais, escolhas lexicais nas respostas de 27% desses entrevistados, evidenciados com sublinhado nos excertos acima, também sugerem um tratamento mais protetivo e infantil a mulheres, típico da cultura patriarcal. Matias, ao descrever seus orientados, usou a palavra “homens” para se referir a seus alunos do sexo masculino, e a palavra “menina”, para se referir a mulheres, corrigindo-se, imediatamente. Algo semelhante aconteceu com Vladimir, que usou o léxico “rapaz” para se referir a seus orientados, e “menina” a suas orientadas. Geovani, por sua vez, ao explicar que destina o mesmo tratamento a seus filhos, independentemente do sexo, afirmou que tem uma “filha” (termo mais íntimo e protetivo) e dois “rapazes” (termo mais impessoal).

Esses dados sugerem, portanto, que, mesmo sem a intenção de propositalmente discriminar mulheres na academia, crenças e comportamentos machistas, culturalmente enraizados nos discursos das diversas comunidades ao redor do globo, acabam por segregar e desmerecer a atuação feminina, por parte dos homens e, algumas vezes, das próprias mulheres, especialmente nas ciências exatas. Exemplos de tratamentos desiguais com base no gênero não faltam na literatura (MOSS-RACUSIN *et al.*, 2012; WEST *et al.*, 2013). Milkman, Akinola e Chugh (2015), por exemplo, conduziram um experimento no qual alunos(as) fictícios entraram em contato com 6.500 professores(as) de universidades americanas bem avaliadas por meio da mesma mensagem a fim de discutir possibilidades de pesquisa antes de tentarem o ingresso no doutorado. Os resultados mostraram que nomes masculinos de origem branca tiveram mais respostas e uma melhor aceitação, revelando preconceito de gênero e de nacionalidade (corroborando os dados da presente pesquisa sobre o fator nacionalidade, discutido anteriormente) durante o processo de seleção dos(as) estudantes.

Esses comportamentos discriminatórios se propagam e perduram no ambiente acadêmico, que, por si só, deveria ser um local de questionamento e mudanças. No entanto, por ser um problema que afeta a minoria acaba por não motivar a reflexividade por parte de todos. Na presente pesquisa, por exemplo, embora apenas três entrevistados (César, Matias e Vladimir) tenham negado que a questão de gênero influencie o aceite de artigos, tendo outros dois (Flávio e Sanderson) não se posicionado a respeito, apenas Alice – a única mulher entrevistada – respondeu às perguntas com prioridade, sem hesitar. Uma constante nas respostas masculinas (menos de Flávio, que pouco discorreu sobre o tema, ausentando-se de interpretar os dados apresentados) foi a presença de termos e expressões de dúvidas, como é possível observar nos trechos em negrito dos excertos 10-18 acima.

É possível, portanto, que os homens pesquisadores compartilhem desse pensamento, deixando para mulheres a necessidade de lutar por seus direitos. A partir

de uma perspectiva crítico-complexa, no entanto, sabe-se que todos os elementos envolvidos em determinada atividade cultural (como a publicação acadêmica) são, ao mesmo tempo, afetados e responsáveis pela organização e o desenvolvimento das práticas sociais e discursivas da comunidade. Sendo assim, é preciso que tanto os que praticam, quanto os que sofrem e os que se calam reflitam e lutem por uma mudança que traga um tratamento de igualdade a todos os membros. É isso que se busca em cursos de CEAP, contribuir para a evolução social, estimulando a reflexão de temas críticos em sujeitos que podem vir a ser agentes nessa luta por relacionamentos mais justos dentro do ambiente acadêmico.

Conclusão

Neste trabalho, parte da investigação contextual realizada para analisar a situação-alvo no estágio de preparação de um curso de CEAP a distância para pós-graduandos em CC foi realizada. O curso tem por objetivo contribuir para a promoção do letramento acadêmico dos alunos para a produção de *abstracts*. Por essa razão, o contexto de produção, circulação e consumo desse gênero foi investigado, a fim de identificar questões sociais, políticas e ideológicas que perpassam o uso do gênero. Mais especificamente, investigou-se o processo de publicação de artigos de pesquisa em periódicos com alto fator de impacto na área com o objetivo de identificar fatores contextuais que pudessem, assim como questões epistemológicas, textuais e linguísticas, influenciar o aceite de trabalhos de pesquisadores(as) brasileiros(as).

Os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-complexa orientaram o levantamento e a análise de dados. Compreendendo o contexto de produção de linguagem pela perspectiva da nova retórica, como um desempenho progressivo e intersubjetivo (MILLER, 1984), o foco da investigação foi a compreensão de pesquisadores(as) brasileiros(as) com trabalhos publicados nos periódicos em questão – sujeitos com experiência nessa atividade social – sobre a avaliação de artigos na área. A investigação aqui apresentada, conduzida em três etapas (análise de currículo, questionário e entrevistas), demonstra o potencial da pedagogia crítico-complexa em estruturar e facilitar a professores(as) de escrita acadêmica a investigação do contexto particular de ensino, com procedimentos teoricamente embasados e justificados, coerentemente sequenciados e realizáveis à distância, economizando recursos e tempo na investigação contextual da análise da situação-alvo.

Os resultados de investigações dessa natureza, conforme propõe a pedagogia crítico-complexa, podem fundamentar aulas mais críticas para o desenvolvimento do

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

letramento acadêmico dos alunos, no sentido de abordar ideologias e relações de poder que fundamentam e estruturam a produção, a circulação e o consumo do conhecimento na comunidade discursiva alvo. Além de preparar os alunos para reconhecer o funcionamento de sua área de atuação, essas aulas podem ajudá-los a refletir sobre formas de propor e realizar mudanças na comunidade, promovendo práticas mais justas a todos os membros. No caso da presente pesquisa, cujos resultados sugerem a existência de preconceitos de gênero e de nacionalidade, além de privilégios que podem influenciar a avaliação de manuscritos pelos periódicos internacionalmente reconhecidos da área, além de levar essa discussão para as aulas do curso de CEAP, espera-se, por meio deste trabalho, fomentar a discussão na literatura sobre a (não) neutralidade dos processos de publicação acadêmica.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001; e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (processos nº 15/11088-1) pelo apoio na realização desta pesquisa.

Referências

AAKER, D. A.; DAY, G. S. **Marketing Research**. 4. ed. Singapura: John Wiley & Sons, 1990.

ARANHA, S. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org.). **Genre in a changing world**. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 465-482.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENESCH, S. Theorizing and practicing critical English for academic purposes. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 8, n. 2, p. 81-85, 2009.

BENESCH, S. **Critical English for academic purposes**. New Jersey: Blackwell Publishing Ltda., 2001.

BENESCH, S. Needs Analysis and curriculum development in EAP: an example of a critical approach. **TESOL Quarterly**, v. 30, p. 723-738, 1996.

FERREIRA, M. M. **A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio do ensino desenvolvimental**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2015. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FISCHER, A. “Hidden Features” and “Overt Instruction” in academic literacy practices: a case study in engineering. *In*: FISCHER, A. **Working With Academic Literacies**: Case Studies Towards Transformative Practice. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2016. p. 75-85.

GILAKJANI, A. P. Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on English language teaching. **Journal of Studies in Education**, v. 2, n. 1, p. 104-113, 2011.

HARWOOD, N.; HADLEY, G. Demystifying institutional practices: critical pragmatism and the teaching of academic writing. **English for Specific Purposes**, v. 23, p. 355-377, 2004.

HUCKIN, T. Content analysis: what texts talk about. *In*: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (ed.). **What writing does and how it does it**: An introduction to analyzing texts and textual practices. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 13-32.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K. English in the disciplines: Arguments for specificity. **ESP Today**, v. 5, n. 1, p. 5-23, 2017.

KERANEN, N.; ENCINAS, F.; BAZERMAN, C. Immersed in the game of science: Beliefs, emotions, and strategies of NNEs scientists who regularly publish in English. **International advances in writing research**: Cultures, places and measures, p. 387-402, 2012.

LIMA, M. P. As mulheres na ciência da computação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 793-816, 2013.

MILKMAN, K. L.; AKINOLA, M.; CHUGH, D. What happens before? A field experiment exploring how pay and representation differentially shape bias on the pathway into organizations. **Journal of Applied Psychology**, v. 100, n. 6, p. 1678-1712, 2015.

- | A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly journal of speech**, v. 70, p. 151-167, 1984.

MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MORGAN, B. Fostering transformative practitioners for critical EAP: possibilities and challenges. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 8, n. 2, p. 86-99, 2009.

MOSS-RACUSIN, C. A. *et al.* Science faculty's subtle gender biases favor male students. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 109, n. 41, p. 16474-16479, 2012.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. L. M. de O. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 67-85, 2019.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. Worlds of genre: metaphors of genre. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (org.). **Genre in a changing world**. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 291-313.

VIEIRA, B. G. A. M. **Passos para a elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação**, 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2014.

VIEIRA, B. G. A. M. **Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância**, 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2019.

VIEIRA, B. G. A. M.; ARANHA, S. A Análise de Necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 36, p. 49-72, 2015.

WEST, J. D. *et al.* The role of gender in scholarly authorship. **PloS one**, v. 8, n. 7, p. e66212, 2013.

WONG, L. L. C.; NUNAN, D. The learning styles and strategies of effective language learners. **System**, v. 39, n. 2, p. 144-163, 2011.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: VIEIRA, Bruna Gabriela Augusto Marçal. A pedagogia crítico-complexa e a análise da situação-alvo: investigando preconceitos e privilégios na academia. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 140-164, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2772>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 04/12/2019.

(MULTI)LETRAMENTOS NA ESCOLA: PROPOSIÇÕES DA SEMIÓTICA DISCURSIVA À AÇÃO DIDÁTICA

*(MULTI)LITERACIES IN SCHOOL: PROPOSITIONS OF
DISCURSIVE SEMIOTICS TO DIDACTIC ACTION*

Eliane Soares de LIMA¹

Resumo: Diante da tarefa insistentemente cobrada ao professor da Educação Básica de trabalhar dentro da perspectiva dos multiletramentos, para uma efetiva apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos, propomos apresentar e discutir algumas das contribuições que a Semiótica Discursiva pode oferecer. Para isso, dois textos serão brevemente analisados, um meme e uma pintura, buscando demonstrar o caminho de análise que pode ser seguido: da superfície textual ao exame da estruturação a ela subjacente, responsável pelos sentidos não explicitados, mas fundamentais à significação final de um dado texto.

Palavras-chave: Ensino. Letramento. Multiletramentos. Prática didática. Semiótica Discursiva.

Abstract: In fundamental education teachers are supposed to work within the multi-literacies perspective so that their students can develop deeper understanding and mastery of reading and writing. Taking this difficult task into consideration, this article aims to present and discuss some contributions that the Discursive Semiotics can offer. To meet this target, two texts – a meme and a painting – are briefly analyzed seeking to demonstrate the analytical way that can be followed: from the textual surface to the examination of the underlying structure, which is responsible for meanings that are non-explicit, but nevertheless fundamental to the final significance of a given text.

Keywords: Teaching. Literacy. Multiliteracies. Didactics practices. Discursive Semiotics.

¹ Lima. USP. E-mail: li.soli@usp.br. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0198-4473>.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Introdução

Diante da transformação da dinâmica da prática didático-pedagógica, imposta pelo saber a ensinar descrito nas últimas reformas curriculares (PCNs e BNCC), um dos grandes desafios colocados aos professores da Educação Básica no processo de ensino-aprendizagem tem sido, no que se refere aos objetivos e objetos de ensino com os quais devem lidar, o modo de trabalhar em sala de aula com a diversidade de gêneros discursivos – cada vez mais complexos, se pensarmos nas formas textuais emergentes da cultural digital, por isso mesmo tão enfatizada nas orientações da BNCC. Os discursos neles enunciados são manifestados por diferentes situações de enunciação, cada qual com suas especificidades discursivo-textuais, com suas exigências de habilidades práticas de compreensão e produção; o que complica a tarefa do docente de lançar luz, durante as atividades de leitura e escrita, não só aos elementos de estruturação desses diferentes textos, e à articulação entre eles, mas principalmente à sua função na produção dos sentidos gerados, tal como se espera de uma prática de ensino de fato “(multi)letradora”.

É justamente nesse contexto que a Semiótica Discursiva, conforme procuraremos demonstrar, apresenta-se ao saber a ensinar desafiador como caminho efetivo de análise dos diferentes textos, respondendo plenamente – enquanto instrumento de base para o saber ensinado – aos resultados esperados para uma ação docente nas práticas de leitura e escrita capaz de levar o aluno ao desenvolvimento efetivo de habilidades discursivo-textuais que aumentarão a sua competência (logo, a sua autonomia) linguajeira, o seu nível de letramento.

Com isso em vista, propomos neste artigo apresentar e discutir algumas dessas contribuições às práticas de (multi)letramentos em situação de aula na Educação Básica. Tomaremos como base alguns dos princípios teórico-metodológicos essenciais à teoria, concebidos aqui como objetos didáticos úteis aos educadores na situação de aula. Para isso, dois textos servirão como objetos de análise: um meme (de imagem estática), por ser um enunciado da esfera digital bem próximo e bastante frequente na realidade cultural dos alunos; e uma pintura artística, para explicitar um caminho de análise que pode ser explorado pelos professores na análise de um texto da linguagem visual, indo da interpretação do conteúdo por ela manifestado ao exame acurado das categorias plásticas dessa expressão que o manifesta.

Práticas de (multi)letramentos na escola

Numa cultura letrada como a nossa, de constante contato com a escrita nos mais variados contextos de comunicação, é de extrema importância (e um direito!) que todo indivíduo possa ler e escrever com autonomia e segurança, uma vez que essas são competências básicas para participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita para o exercício da cidadania. Nesse sentido, na base das orientações dadas pelos últimos referenciais curriculares nacionais (PCNs e BNCC²), que definem o saber a ensinar, ou seja, os conhecimentos a serem transmitidos na formação escolar, as práticas de organização e, como vimos, os modos de abordagem a serem seguidos pelos professores nas mais diferentes circunstâncias da prática didática em sala de aula, está o enfoque ao letramento, entendido aqui como “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, *mas exerce* as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive” (SOARES, 1998, p. 3, grifos da autora), ou ainda como “conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever” (BAGNO, 2002, p. 52).

Cabe à escola, portanto, como “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2007), fazer com que os professores levem seus alunos a desenvolver continuamente as habilidades e atitudes necessárias a uma participação ativa e competente nas situações em que práticas variadas de leitura e escrita têm uma função essencial, passando a manter com os outros, e com o mundo que os cerca, formas de interação discursivo-textuais que lhes garantam condição plena de inserção em nossa sociedade letrada, contemporânea. Nesse sentido, ainda de acordo com Kleiman (2007), os múltiplos letramentos da vida social devem ocupar a função de objetivo estruturante do trabalho didático em todos os ciclos, numa concepção social das práticas de leitura e escrita, inseparáveis, pois, dos contextos em que se desenvolvem.

Com esse mesmo ponto de vista, Magda Soares (2002) salienta inclusive a ideia de ação educativa presente na própria composição da palavra *letramento*: o verbo “letrar” – ainda não dicionarizado, mas que fortalece a ideia de ação no desenvolvimento do uso de práticas sociais de leitura e escrita – somado ao sufixo “-mento”, que muitas vezes acompanha os substantivos derivados de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”; daí a palavra letramento estar sendo entendida por nós, sobretudo, como estado resultante da *ação de letrar*.

² Referimo-nos aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e à *Base Nacional Comum Curricular* (2018).

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Para cumprir, todavia, de forma significativa essa tarefa, o professor da Educação Básica, no atual contexto, deve atentar – para além das práticas de leitura e escrita mais comuns e consagradas – às práticas de letramento que estão sendo introduzidas pelas novas mídias, trazendo consequências sociais, cognitivas e discursivas, ou seja, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, maneiras de ler e de escrever, de interagir; em suma, novos letramentos incitados, sobretudo, pela cultura digital. Segundo ainda a autora citada (SOARES, 2002), é justamente o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita, e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, que pede a pluralização da palavra letramento (letramentos), reconhecendo que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos, diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora de variadas formas de interação com o mundo (o que está na base da ideia de letramentos múltiplos).

Vale ressaltar que essas várias e novas formas de interação emergem não só nos contextos em que atua a palavra escrita, a linguagem verbal, mas também na comunicação visual, sonora, verbo ou audiovisual etc., própria à ideia de multiletramentos. Rojo (2012) vai explicar, sobre isso, que a noção de *letramentos múltiplos* refere-se justamente a essa multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral; enquanto a de *multiletramentos* aponta para dois tipos específicos e importantes dessa multiplicidade presentes principalmente nas sociedades urbanas contemporâneas: a multiplicidade cultural e a semiótica; e aí entramos em terreno familiar, no qual a proposta teórico-metodológica da Semiótica Discursiva, uma vez didatizada, tem muito a contribuir.

O termo *multiletramentos* é, conforme esclarece a estudiosa, um conceito criado pelo Grupo de Nova Londres – formado por pesquisadores dos letramentos, a partir do manifesto “A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” [Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros], em 1996 –, que procura enfatizar a necessidade de a escola tomar a seu cargo o desenvolvimento de habilidades e competências próprias aos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, levando em conta e incluindo nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula, muitas vezes marcada pela intolerância gerada na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012).

Trabalhar com base na perspectiva dos multiletramentos caracteriza-se, portanto, como uma forma de ação que toma como ponto de partida a cultura de referência dos alunos (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para a partir daí ressignificar essas práticas com um enfoque mais crítico, pluralista, ético

e democrático – conforme descrito em termos de atitudes e valores pela BNCC. Um dos ganhos dessa perspectiva é justamente o de envolver os alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, com uma postura ativa por parte deles. Parte-se de textos a eles familiares, mas sempre na direção de outros e novos letramentos, que ampliem o seu repertório cultural.

As práticas de leitura e escrita já conhecidas são, assim, ressignificadas, porque trabalhadas de forma mais sistemática e sob o ponto de vista da construção de sentidos, englobando, conforme enfatiza Rojo (2012), de um lado, a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas, e, de outro, a multimodalidade dos textos por meio dos quais ela se manifesta. Tal postura didática vai ao encontro do que Street (2014, 2003) chama de “hibridização entre letramentos locais e letramentos globais”, isto é, do reconhecimento das práticas de letramento que caracterizam a realidade microcultural dos alunos à promoção de sua ressignificação e conseqüente ampliação, de maneira a facultar uma participação ativa, com desenvoltura, nos eventos de letramentos dos diferentes espaços sociais, quer estes lhes sejam familiares, quer não.

A pergunta que deve orientar o planejamento das atividades didáticas em sala de aula, nesse contexto, passa a ser: “quais os textos significativos para esse aluno e sua comunidade?”, tomando como base uma “pedagogia culturalmente sensível”, tal como defendido por Erickson (1989). Diante dessa forma de abordagem didática, um dos grandes desafios colocados aos professores da Educação Básica é, então, tanto a seleção diversificada dos textos a serem tratados em aula, quanto, e sobretudo, o modo com o qual eles serão trabalhados, uma vez que os discursos neles enunciados são manifestados por diferentes situações de enunciação, cada qual com suas especificidades discursivo-textuais, com suas exigências de habilidades práticas de compreensão e produção; o que implica lançar luz, durante as atividades de leitura e escrita, não só aos elementos de estruturação desses diferentes textos, e à articulação entre eles, mas principalmente à sua função na produção dos sentidos gerados, tal como se espera de uma prática de ensino de fato “(multi)letradora”.

Ademais, os textos e gêneros que caracterizam a ideia de multiletramentos são, de acordo com Rojo (2012), interativos, colaborativos, e, por isso mesmo, extrapolam limites e relações de dominância estabelecidas, porque são híbridos, polifônicos, fronteirços, mestiços de linguagens, modos, autoria, mídias e culturas. Desse modo, conforme assinalam Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 317):

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Diante da multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, a escola precisa desenvolver [ou adotar] métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação.

Uma das tarefas do professor é, pois, a de colocar os alunos em contato direto, e acima de tudo crítico, também com os gêneros contemporâneos oriundos das diferentes esferas de circulação, principalmente a digital, nas quais os textos multimodais não param de surgir. Nessa exigência do contexto, “a escola tem dupla missão: absorver as novas tecnologias e aproveitar seu potencial de produção de sentido [...]” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 316). Esta é uma orientação já presente, e bastante enfatizada, nas diretrizes curriculares oficiais do ensino básico anunciadas na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), que já concebe as práticas de leitura e escrita dentro desse ponto de vista mais amplo, que abrange o uso das linguagens de modo geral (verbal e não-verbal):

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

Com isso em vista, são notórias – infelizmente, ainda para os semioticistas apenas – as contribuições que a Semiótica Discursiva pode oferecer a esse tipo de trabalho no ensino básico, às práticas de (multi)letramentos em situação de aula. Por trabalhar com um modelo geral de análise, que parte da identificação das regularidades, dos elementos invariantes subjacentes à imensa variedade dos textos, para examinar a sua realização variável, a Semiótica Discursiva ensina a ler não um texto determinado, mas qualquer tipo de texto, sendo capaz de proporcionar ao professor, conforme iremos mostrar, as condições teórico-metodológicas de que precisa para a apreensão e o exame da estrutura e do funcionamento dos textos, quaisquer que sejam, facilitando, conseqüentemente, o seu trabalho de levar o aluno a um maior domínio da produção textual e da leitura, dos processos de significação a eles subjacentes.

Semiótica Discursiva: do discurso científico à prática didática na escola

Ao caracterizar-se, antes de mais nada, como prática de leitura e interpretação crítica dos diferentes textos, preocupada, portanto, com a compreensão e descrição da sua organização estrutural, da dinâmica dos processos de construção da significação subjacentes às mais variadas produções discursivo-textuais (verbal, visual, audiovisual, etc.), a proposta teórica da Semiótica Discursiva pode, enquanto método, contribuir de maneira considerável para uma formação escolar “(multi)letradora”. De fato, conforme assinalam Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 317): “não há bom ensino sem boa teoria, não há possibilidade de fazer avançar o conhecimento oferecido pela escola se não se faz avançar [conhecer] também a teoria que fornece a base de atuação prática dos docentes”.

Contudo, o problema (e desafio) que ainda se coloca para que essa contribuição possa se dar de fato é o da transposição didática (CHEVALLARD, 1991)³ para o contexto escolar, do discurso científico que está na base da constituição da Semiótica Discursiva. Concebida enquanto uma investigação científica sobre a significação, derivada da Linguística, a teoria semiótica fundada por Greimas ocupa-se da explicitação, “*sob forma de construção conceitual*, das condições da apreensão e da produção do sentido” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 455, grifo nosso). De acordo com Courtés (1979, p. 43, grifo do autor): “Deste ponto de vista, a semiótica define-se como uma *metalinguagem* em relação ao universo de sentido que ela se dá como objecto de análise”. Trata-se, portanto, de um projeto teórico-metodológico de descrição e explicação da significação – ou de elaboração de técnicas de transcodificação do sentido, como, inicialmente, anunciava Greimas em *Sobre o sentido I* (1975 [1970]) – baseado em procedimentos formais (estruturais) que instituem o conjunto dos meios responsáveis (conceitos operacionais e suas relações) por tornar possível o conhecimento de uma dada grandeza manifestada, portadora de uma organização interna e, por conseguinte, autônoma, assumida como totalidade significante.

É com base nessa perspectiva que o empreendimento greimasiano preocupou-se em “elaborar modelos, que, situados anteriormente a qualquer manifestação linguística (ou não linguística), permitiriam dar conta de universos de significação, quaisquer que sejam os modos (linguísticos ou não) segundo os quais a seguir eles se exprimem” (COURTÉS, 1979, p. 48). Desse modo, como enfatiza ainda o autor (Idem, p. 43, grifo do autor), “a semiótica postula que o estudo da significação só pode ser feito por abordagens diversificadas e distintas, isto é, segundo *níveis* diferentes, definidos eles-mesmos pelo

³ Sobre esse tema ver também Lima (2019).

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

conjunto de traços distintivos comuns aos (ou extraídos dos) objectos estudados”. Ele explica (Idem, p. 45, grifos do autor):

Após ter delimitado os níveis de estudo, a primeira operação consiste em articular cada um separadamente, de maneira a estabelecer o inventário das unidades que os constituem: será necessário então definir os constituintes (conforme a terminologia linguística) pelas relações que mantêm entre si (estudo morfológico), tanto no plano sintagmático como paradigmático, e determinar as regras das suas combinações possíveis (estudo sintático). Num segundo tempo, a análise esforçar-se-á então por agenciar os diferentes níveis num conjunto *coerente*, que se postula como sendo de natureza *hierárquica* [...].

A teoria semiótica se constitui, portanto, dentro do conhecimento científico, como uma gramática descritiva – e não normativo-prescritiva – do discurso, pautada pelo uso de uma terminologia conceitual e procedimentos formais para a explicação dos processos de geração da significação. A transposição direta de sua proposta teórico-metodológica para a sala de aula correria o risco de seguir alimentando o problema, fortemente combatido, da prática didática apegada à metalinguagem, elevando a primeiro plano o ensino-aprendizagem das noções conceituais, como sistema de regras, para, apenas em seguida, “tirar algum proveito” na análise que elas permitem; poderia ainda, se aplicada de modo equivocado, favorecer a redução do trabalho de exame e interpretação dos diferentes textos à reprodução mecânica de modelos, ou mesmo à mera descrição classificatória a partir de exercícios de segmentação – como acontece no ensino que se ocupa da gramática tradicional.

Assim, é preciso, para colaborar de fato com as práticas escolares multiletradoras, transformar os conceitos com os quais opera a Semiótica Discursiva em elementos de orientação, e reflexão, sobre o *uso* da linguagem e suas consequências enquanto produção de sentidos, melhor dizendo, sobre os “usos expressivos” das linguagens de modo geral, tal como pede a BNCC; é preciso conceber as noções teóricas como *estratégias* didáticas possíveis para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Isso nos leva ao professor, a sua atuação em sala de aula enquanto Destinator do processo de ensino-aprendizagem, a quem cabe, portanto, a criação das condições de competencialização do aluno, Sujeito desse programa narrativo. Sendo o docente, responsável pelo saber ensinado, o principal ponto de articulação entre os saberes que este último pressupõe (o acadêmico-científico e o a ensinar), é apenas à sua formação que a sistematização teórico-metodológica da Semiótica, para compreensão aprofundada

do funcionamento dos textos (verbais e não-verbais), importa, como base e instrumento operacional de condução da sua prática didático-pedagógica nas atividades de leitura e escrita, tornando-as mais produtivas e eficazes. Seria a aquisição de um sistema descritivo-explicativo que abre caminho para a familiaridade com os processos envolvidos em dada construção discursivo-textual.

De posse desse constructo teórico oferecido pela semiótica, o professor de Língua Portuguesa poderá organizar sua ação didática de maneira a mediar um processo de ensino-aprendizagem que faculte a seus alunos a compreensão do funcionamento da linguagem em diferentes esferas da atividade humana, nos mais variados gêneros discursivos que nestas circulam. O professor – considerando o importante papel da ação na construção de noções, conceitos, operações e relações estruturais, tal como pregam os últimos referenciais curriculares nacionais – deve ter consciência de que, *in loco*, na situação de realização do saber ensinado, a teoria só interessa quando transposta em coordenadas exploratórias com valor funcional, levando a atividades de leitura e escrita criativas e não meramente reprodutoras, “na medida em que [a aprendizagem significativa] não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los” (FRANCHI, 1991, p. 9); afinal, “saber é saber de experiência, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas” (Idem, *ibid.*).

Não são, pois, as noções teóricas em si, pensadas no quadro epistemológico da Semiótica Discursiva como níveis (hierárquicos) de análise, o que tem valor didático, e sim a possibilidade que oferecem ao professor, enquanto procedimentos epilinguísticos, de instituir pontos de partida para a observação da organização textual, da função das unidades constituintes de uma dada totalidade significativa, qualquer que seja. Aliás, a própria ideia de levar o aluno a perceber o texto como estrutura, composto, portanto, de “partes” que estabelecem relações entre si e, a partir daí, funções específicas, já representa um ganho considerável para a reflexão sobre o uso efetivo da linguagem, permitindo ao aluno, em um primeiro momento, conceber os textos como construção, e, em um segundo, a operar sobre e com a linguagem que os materializa. Nas palavras do próprio Greimas (GREIMAS, FONTANILLE, 1984, p. 124, tradução nossa⁴): “é um método estruturador, mas também um método de descoberta; é aí que reside o caráter heurístico dos modelos da semiótica”.

A atividade epilinguística, conforme explica Franchi (1991, p. 36), constitui-se como “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-

4 No original: “C’est une démarche structurante, mais aussi une démarche de découverte; c’est en cela que les modèles sémiotiques sont heuristiques”.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações". Nesse sentido, mais do que a possibilidade de descrição e explicação conceitual da significação, o uso da perspectiva semiótica no contexto escolar deve responder à necessidade de lançar luz à dimensão retórica dos vários tipos de textos, indo além de uma análise superficial do conteúdo manifestado, para chegar à depreensão do *modo de dizer* que o sobredetermina, de maneira que a interpretação alimente a produção textual consciente. Para tanto, segundo reforça o autor citado (1991, p. 37), "não se dão nome aos bois, nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades"; e ele acrescenta (FRANCHI, 1991, p. 20):

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele precisa tornar conscientes os procedimentos expressivos de que se serve.

Deve manter-se implícito, pois, o modelo de previsibilidade proposto pela teoria semiótica, para que se invista, a partir dele, como estratégia didática, nas habilidades de leitura consideradas básicas pela BNCC, por exemplo: as de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas), ao modo do que diz Franchi (1991, p. 35) a respeito da necessidade de renovação do ensino de gramática na escola:

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões.

O caminho didático a seguir, pautado pela perspectiva da Semiótica Discursiva, pode ser, dessa forma, um contínuo trabalho, por exemplo, de comparação do uso (retórico) de recursos expressivos em cada texto – dos mais simples e cotidianos aos mais elaborados artisticamente, nos quais se encontrará rico material para essa observação –, o

da identificação, por parte dos alunos, dos sentidos e efeitos de sentido suscitados pelo material examinado ele mesmo, passando, na sequência, a uma investigação mais detida, orientada pelo professor, das escolhas enunciativas assumidas que parecem responder pela sua realização; as perguntas de base sendo: quais são os sentidos *construídos* por esse texto? Como eles – independente da vontade do enunciador – se *constroem*? A partir de que recursos, de que estratégias? Obviamente, o nível de aprofundamento e tratamento dessas questões deve ser definido pelo ano escolar em pauta, pelas condições reais de aprendizagem dos alunos.

Além de incitar o desenvolvimento de uma atitude mais crítica diante dos textos, essa postura didático-pedagógica – consoante à *pedagogia da pergunta* proposta por Freire e Faundez (1985) – cria condições para o exercício do conhecimento linguístico e discursivo interiorizado que todo usuário de uma língua tem sobre ela, aprimorando-o, pela sua racionalização, ou seja, transformando-o, por meio da descoberta orientada, em operação consciente, e, assim, ampliando-o à ação também sobre outras linguagens. Nessas condições, a proposta da Semiótica não corre o risco de tornar-se “restritiva” ou “limitante”, como pensam alguns, mas, ao contrário, dá condições de criatividade⁵ ao uso da linguagem nas mais variadas ações comunicativas, por meio da descoberta e progressiva consciência da multiplicidade de escolhas possíveis que permitem “ajustar” os recursos discursivo-textuais aos propósitos da situação de comunicação; o que responde positivamente à recomendação dada por Franchi (1991, p. 35): “há que se criarem as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural”.

Ademais, essa forma de atuação didático-pedagógica abre caminho para, quando for o caso, e se for, fazer um trabalho eficiente de posterior sistematização conceitual, metalinguístico, também importante à formação do aluno, a sua percepção do caráter formal e sistemático, mais abstrato, das regras de construções discursivas; uma generalização fundamental ao aumento da competência para aprender a aprender, porque garante, quando bem sucedida, autonomia e confiança no uso da língua e das linguagens, inclusive no contato com gêneros ainda desconhecidos.

Diante do exposto, vejamos, então, algumas noções básicas da Semiótica Discursiva que podem servir ao professor na condução das atividades de análise de textos variados, na elaboração e no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita (multi) letradoras, suscetíveis, portanto, de levar os alunos a uma compreensão mais aprofundada dos processos de construção do sentido.

5 O termo “criatividade” está sendo usado aqui na acepção que lhe dá Franchi em seu livro *Criatividade e gramática* (1991, p. 39), ou seja, como aquilo “que garante o exercício significativo da linguagem”.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Noções-chave da Semiótica Discursiva para ações didáticas multiletradoras

Preocupando-se, como dissemos, em apreender e examinar os processos de geração do sentido nos textos, quaisquer que sejam, a semiótica de linha francesa tem por finalidade “mostrar o que o texto diz, que sentidos produz e com que procedimentos linguístico-discursivos constrói os sentidos” (BARROS, 2016, p. 73). Assim, tanto a interpretação quanto a produção de enunciados é colocada em pauta, o que já tem grande valor didático-pedagógico. Na análise dos textos conduzida pela perspectiva da Semiótica Discursiva, adquire-se cada vez mais consciência dos elementos invariantes e das suas possibilidades de concretização variável para a produção de efeitos de sentido específicos, estimulando, por conseguinte, o uso consciente desses recursos em outras produções textuais.

Para tanto, como uma primeira etapa de análise, a teoria distingue as noções de texto e discurso; logo, os procedimentos de discursivização, dos de textualização, ambos produtos da enunciação. Trata-se, como explica Fiorin (2012), de uma discriminação metodológica e operatória, por permitir caracterizar certas questões que precisam ser estudadas. O *discurso* é, então, dentro dessa perspectiva teórica, do domínio do plano de conteúdo dos enunciados, um objeto linguístico, histórico e ideológico; enquanto o *texto* é da ordem do plano da expressão, porque manifesta o discurso, materializando-o por meio de determinada linguagem, verbal e/ou não-verbal. O discurso, sendo assim uma unidade do texto – ainda que a principal –, submete-se às coerções textuais impostas pela materialidade significante de cada linguagem, isto é, um mesmo conteúdo, um discurso, pode ser expresso por diferentes planos de expressão, por textos que mobilizam linguagens de manifestação distintas, como é o caso das adaptações literárias, por exemplo.

A enunciação é vista, dessa forma, como a instância de mediação não só entre a língua e o discurso, mas também entre a organização formal dos universais discursivos e a sua concretização em determinada(s) linguagem(ns) de manifestação (FIORIN, 2012); o que a faz ser compreendida como *práxis*, como estratégia enunciativa capaz de conferir unidade à pluralidade de elementos, a partir da qual os usos podem se fixar ou se renovar. Nas palavras de Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 318), “com isso, a semiótica lança sobre a enunciação um ponto de vista dinâmico e passa a conceber o texto como uma unidade em movimento, resultante do equilíbrio entre retomadas e avanços, continuidades e descontinuidades”.

Ainda no que diz respeito à enunciação, um outro ponto importante para a teoria é a interação entre enunciador e enunciatário tomada como a responsável pelo ato produtor de um enunciado, isto é, ambos são considerados o sujeito da enunciação.

O texto apresenta-se, pois, como resultante das escolhas de um enunciador com vistas ao fazer interpretativo de um enunciatário, com o enunciado produzido entendido como espaço de interlocução, de interação entre esses dois centros discursivos, no qual se configura, então, a dimensão retórica dos textos, composta pelas estratégias de convencimento, de sensibilização, de busca da adesão, da assunção enunciativa daquele a quem o enunciado se dirige. Na produção de um enunciado atuam, pois, de um lado, o sujeito responsável pela atualização das virtualidades da língua, o enunciador, enquanto destinador-manipulador dos valores ideológicos e de seus modos de inserção no discurso, de outro, o enunciatário, levado em conta por ser quem, de fato, torna realizada a significação, apreendendo e interpretando a intencionalidade discursiva configurada na maneira de dizer, de apresentar o conteúdo discursivo-textual.

Dentro dessa perspectiva, os *procedimentos de discursivização* são aqueles que respondem, no nível discursivo do percurso gerativo do sentido, pela instauração de pessoa, tempo, espaço, temas e figuras no enunciado, com base em um mínimo de sentido, do nível fundamental, a partir do qual o discurso se articula, expande-se e complexifica-se em percursos de ação, no nível narrativo, compondo o seu plano de conteúdo. Já os *procedimentos de textualização* são os responsáveis pela manifestação desse discurso em dada(s) linguagem(ns), seu plano de expressão. Ambos integram, dessa forma, o domínio de atuação da intencionalidade discursiva, “que, mesmo não se identificando nem com o [conceito] de motivação nem com o de finalidade, os subsume” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 267); isso porque, conforme explica Eco (1987, p. 12, tradução nossa⁶), “a dinâmica abstrata pela qual a linguagem se organiza em forma de texto possui leis próprias, produzindo um sentido que independe da vontade daquele que o enuncia”. A intencionalidade discursiva é, assim, aquela que projeta no texto uma imagem discursivo-textual do enunciador, um *éthos*, construído como efeito de sentido; por isso mesmo indiferente a homologações diretas à pessoa do autor. A esse respeito, esclarece Floch (2001, p. 16):

[...] o enunciador é o sujeito produtor do enunciado, definido e reconstruído a partir deste último. [...] O mesmo princípio vale para conhecer aquele que lê ou olha: o enunciatário (destinatário do enunciado) será, ele também, construído pelo objeto de sentido analisado. Em lugar de abordar produtor e destinatário do exterior, de fora do enunciado, dá-se então a possibilidade de vê-los construídos aos poucos, pelo enunciado mesmo.

6 No original: “[...] la dynamique abstraite à travers laquelle le langage s’ordonne en forme de textes possède ses lois propres et produit du sens indépendamment de la volonté de celui qui l’énonce”.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Ao entender o texto como uma totalidade de sentido, resultado não da soma de partes, mas do conjunto que elas compõem – mais, da relação que elas passam a estabelecer umas com as outras dentro desse todo –, a Semiótica Discursiva vai trabalhar com a noção de *intencionalidade discursiva*, recusando a ideia de intenção do autor. Embora se possa dizer, é verdade, que esta última fique, sim, de alguma forma inscrita no texto, pelas escolhas operadas, pelo modo de organizar o conteúdo e a expressão, conceber o sentido de um texto como produto da articulação dos elementos que o compõem, da relação que eles passam a estabelecer uns com os outros, significa admitir que, exatamente por isso, ele transcende os objetivos do autor, que não tem como prever e/ou controlar todas as possibilidades de relação possível entre as partes, e, assim, dos sentidos produzidos.

É preciso dizer ainda que a distinção entre texto e discurso, ou entre os procedimentos de discursivização e textualização, é importante para a semiótica porque coloca a possibilidade de examinar a natureza da relação entre plano de conteúdo e plano da expressão, este último podendo, muitas vezes, aproveitar os recursos e as potencialidades da linguagem de manifestação escolhida para não apenas materializar o discurso, mas também intensificar a sua carga semântica, criando um sentido outro, um sentido implícito, complementar, com maior força de convocação sensível – como procuraremos demonstrar nos exemplos de análises a seguir. É o que a teoria vai chamar de relação semissimbólica entre expressão e conteúdo, quando certas categorias do primeiro, como claro/escuro, alto/baixo, por exemplo, correlacionam-se a categorias do segundo, como vida/morte, eufórico/disfórico. Segundo explica Fiorin (2012, p. 162, grifo nosso): “É o *semissimbolismo* que faz com que a expressão não seja um mero suporte do conteúdo, mas uma manifestação sensível desse conteúdo”.

Pensando ainda nos procedimentos de textualização, responsáveis pela manifestação do discurso de um enunciado, um outro conceito relevante à investigação do processo de construção do sentido em sua globalidade é o de *sincretismo*:

Para dar conta de textos formados pela multiplicidade de linguagens, como um cartaz, uma página de jornal, um blog ou uma história em quadrinhos, a semiótica operacionaliza o conceito de sincretismo. Serão definidos como sincréticos os textos cujo plano de expressão é caracterizado pela mobilização de múltiplas linguagens apreendidas na mesma enunciação. (TEIXEIRA; FÁRIA; SOUSA, 2014, p. 320).

Desse modo, ainda segundo as autoras, “o estudo de textos sincréticos tem como tarefa descrever e explicar as estratégias de construção do efeito de unidade, observando como as diferentes substâncias do plano da expressão [...] se articulam para produzir uma forma coerente e apreensível como um todo no plano do conteúdo” (Idem, p. 321); isso porque a relação entre as diferentes linguagens ocorre num *continuum* de solidarização que pode ir desde a convergência total entre elas, por sobreposição, como grau máximo de solidariedade, ou por uma confluência mais atenuada, por justaposição, a uma possível divergência, por contraposição. Não se pode, portanto, dissociar na análise as diferentes linguagens de um texto sincrético, pois elas estão articuladas em um todo de sentido e, dessa forma, a apreensão do conteúdo discursivo manifestado, de sua significação global, se dá nessa correlação.

Para demonstrar como esse modo de conceber e examinar os textos contribui para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de um olhar mais específico, porque mais aprofundado, em relação ao funcionamento estrutural de um enunciado e à consequente construção de efeitos de sentido, passaremos à análise de dois textos de esferas discursivas diferentes, sendo o primeiro bem mais familiar à cultura cotidiana dos alunos, o meme (de imagem estática), e o segundo, um de presença não tão recorrente entre seus interesses, a pintura artística.

O exame detido do meme, procurando levar os alunos a perceberem todo o trabalho de construção discursivo-textual que há ali e que não havia sido notado antes, justifica-se por sua grande circulação nas redes sociais e, sobretudo, pelas funções de convencimento e de protesto que alguns deles – principalmente os de temática política – têm adquirido de um tempo para cá, e que não costumam ser avaliadas criticamente. Ainda que possa, em um primeiro momento, parecer um texto banal, sem qualquer importância, é fato que o meme está hoje entre os gêneros mais conhecidos na cultura digital, amplamente criado e divulgado, e, exatamente por isso, precisa ser mais bem investigado e ensinado, enquanto objeto de produção de sentidos.

A pintura escolhida, por sua vez, exemplifica com maestria, e de modo condensado, a riqueza de estratégias formais, de exploração dos recursos da linguagem de manifestação, no caso a visual pictórica, costumeiramente pouco trabalhada em suas especificidades nas situações de aula na Educação Básica. Importa mostrá-la como um texto da esfera artística examinado, e ensinado, enquanto objeto estético, o que acaba por servir ao desenvolvimento da sensibilidade interpretativa, da fruição estética, garantindo, pois, a ampliação do repertório cultural dos estudantes, da sua capacidade de apreciação do artefato artístico; e isso a partir de traços que podem ser aplicados também a outros textos da linguagem visual. Vale ressaltar que, como adverte Teixeira (2008a, p. 336), “não

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

se trata de aula de Educação Artística nem de aula prática de técnicas de pintura, mas da entrada, nas aulas de Língua Portuguesa, de textos não só de diversos tipos e gêneros, mas de textos de diferentes materialidades”.

A escolha de análise desses dois gêneros como exemplo do que dissemos procura contemplar ainda as orientações para a seleção dos objetos de ensino dadas pela BNCC, assim como sua preocupação com o ensino dos usos expressivos da(s) linguagem(ns). Todavia, a intenção dos breves exemplos de análise que daremos a seguir não é a de propor atividades a serem aplicadas tal qual, mas a de guiar a ação do professor para um exame da composição estrutural desses textos, aos procedimentos de discursivização e textualização assumidos em cada um deles, de modo que possa orientar a descoberta deles pelos próprios alunos. Sem nos deter a uma discussão de ordem mais geral sobre as especificidades dos gêneros discursivos escolhidos – o que também pode, e deve ser trabalhado didaticamente – interessa aqui chamar a atenção para o modo como o professor pode trabalhar algumas das questões envolvidas na construção dos sentidos desses textos, planejando a partir daí atividades que sejam apropriadas e pertinentes aos alunos e aos conteúdos do ano escolar com o qual está trabalhando.

O meme na sala de aula: alguns recursos da construção dos sentidos

Seguindo o caminho didático que propusemos anteriormente, o da identificação, por parte dos alunos, dos sentidos e efeitos de sentido suscitados pelo material examinado ele mesmo, passando, na sequência, a uma investigação mais detida, orientada pelo professor, das escolhas enunciativas assumidas que parecem responder pela sua realização – a partir das perguntas de base: Quais são os sentidos construídos por esse texto? Como eles se constroem? A partir de que recursos, de que estratégias? –, após reconhecido o efeito cômico do meme de internet selecionado (Figura 1), a primeira constatação que o professor deve levar os alunos a perceber, em sua investigação quanto aos procedimentos enunciativos de construção desse efeito, é a de seu plano de expressão bidimensional e sincrético, que mobiliza duas linguagens para manifestação do conteúdo discursivo, a visual e a verbal escrita, bem distribuídas espacialmente.



Figura 1. Um dos memes relacionados à fala da ministra Damares Alves, registrada em vídeo divulgado nas redes sociais⁷

Fonte: <https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/files/2019/01/menino-menina.jpg>

Assim, o primeiro passo é levá-lo a entender o modo de articulação dessas duas linguagens para a manifestação do conteúdo discursivo, bem como a sua participação na composição da significação final. Partindo daí, a primeira constatação deve ser a de que o componente visual, que funciona nos memes como plano de fundo do verbal, é o mais evidente, ocupando toda a superfície do quadro; é ele “a porta de entrada” ao conteúdo discursivo, como comprova a sua força de convocação da atenção do enunciatário, enquanto o componente verbal se distribui nas partes periféricas: a superior e a inferior. A relação entre as linguagens mobilizadas se faz, portanto, por justaposição, como é característico ao gênero em análise.

Os alunos devem perceber que o primeiro acesso ao conteúdo discursivo do meme se dá, desse modo, por meio daquilo que é manifestado pelos traços do componente visual: a imagem de um cirurgião, que tem nas mãos um recém-nascido e está rodeado de outros funcionários pertencentes à mesma cena predicativa (auxiliares,

⁷ <http://bit.ly/2RN9X4Z>

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

enfermeiros etc.), cujas roupas e disposição fazem pensar num centro cirúrgico, ideia reforçada tanto pelo conjunto das figuras mencionadas, quanto pelo jogo entre claro e escuro que remete ao ambiente desse tipo de espaço e, ao mesmo tempo, circunscreve o olhar do enunciatário para o que de fato importa. Todos esses elementos, construindo uma isotopia figurativa, configuram o tema do parto, do nascimento.

O professor deve levá-los a perceber que o mesmo acontece com parte do conteúdo veiculado pelo componente verbal do plano de expressão sincrético do meme, o qual agrega, em um segundo momento – justamente porque a relação entre o componente visual e o verbal se dá por justaposição –, novos sentidos à imagem. Na parte superior, a curiosidade, a expectativa comum a esse tipo de situação, colocada como uma “voz *off*”: “É menino ou menina?”, totalmente de acordo com a temática em pauta, com a isotopia figurativa do parto. Ademais, é importante que eles percebam que o espaço, delineado pela forma de distribuição entre a pergunta, na parte superior da imagem, e a resposta, na inferior, impõe uma quebra na linearidade do componente verbal, gerando uma pausa entre o primeiro segmento e o último, o que (re)cria a experiência sensível da expectativa, da ansiedade por parte do enunciatário em relação à resposta. É essa pausa criada a responsável por aguçar o efeito cômico do conteúdo inesperado a esse contexto que surge na parte final do segmento verbal: “Não sei, tá sem roupa!”.

A parte final do componente verbal, que responde pelo efeito de estranhamento, cumpre, assim, a função de um desencadeador temático, porque abre as possibilidades de interpretação das figuras, apontando para a necessidade de um outro plano de leitura, sem o qual o enunciado perde o sentido, a graça. É ele o responsável por instaurar a relação intertextual com outro enunciado: neste caso, o da fala da ministra Damarens Alves, do governo Bolsonaro, para combater o que ela nomeia como “ideologia de gênero”: “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”.

É justamente essa ancoragem do meme na relação intertextual entre diferentes enunciados que produz o efeito de “grupo” característico a esse tipo de enunciado: só aqueles que reconhecem a intertextualidade (ou a interdiscursividade) instituída pela instância enunciativa podem compreender o discurso manifestado. No caso do meme analisado, a relação intertextual trazida por esse elemento concessivo da temática configurada de início (“Não sei, tá sem roupa!”) estabelece-se, assim, pela sátira, pela ironia, por uma polêmica clara que coloca em cena, conforme explica Fiorin (2006, p. 40), “o afrontamento de duas vozes que polemizam abertamente entre si, cada uma delas defendendo uma ideia contrária à da outra”.

Vale ainda fazer os alunos perceberem que a importância dessa parte final do segmento verbal na constituição da significação do enunciado memético em pauta, como desencadeador temático, confirma-se pelo uso de uma fonte de tamanho maior do que a usada no sintagma superior. De toda forma, ainda que, por isso, ele chame mais atenção do que a primeira parte em fonte menor, podendo, então, ser percebido primeiro, seu efeito humorístico só se realiza na sua relação de subordinação semântica com a pergunta inicial.

A conclusão a que devem chegar é a de que o efeito cômico produzido pela relação inusitada dos conteúdos veiculados pelo verbal, no seu diálogo direto com o componente visual, cumpre, nesse enunciado, a função de desqualificar, ridicularizar, para desconstruir a voz e a crença do outro. Como forma de escárnio, essa ridicularização manifesta o protesto, a crítica e a contraposição não só em relação ao texto com o qual dialogam diretamente, mas contra os valores da formação discursiva que ele representa, o posicionamento ideológico por ele reiterado. Pode-se dizer, pois, que se trata de uma enunciação complexa, porque estabelecida entre sujeitos distintos: um enunciador que tocado por um texto responde a ele com outro texto, retomando, em primeiro plano, o primeiro para ser dele diferente, ou mesmo o oposto, num processo de apropriação enunciativa.

A figura retórica da ironia está na base dessa construção do discurso polêmico e intertextual dos memes, como recurso utilizado “para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc.” (FIORIN, 2014, p. 70). Por isso mesmo, para o propósito de contraposição e protesto, o meme, por seu caráter de rápida e eficiente propagação de ideias, de natureza muito mais coletiva do que individual, serve muito bem. A replicação desse tipo de texto – fazendo-o tão presente no cotidiano dos alunos – figura, então, é preciso compreender, como assunção enunciativa, posicionamento crítico compartilhado.

Como se pode ver, para além da discussão sobre o uso formal dos constituintes do enunciado memético, em seu plano de conteúdo e também de expressão, com ênfase para as relações que eles passam a estabelecer e a partir da qual se criam sentidos (inteligíveis e sensíveis), uma série de outras noções (intertextualidade, interdiscursividade, ironia, polêmica, sátira, plano de leitura, função comunicativa etc.) e temas (posicionamento político, ideológico, protesto etc.) podem ser trabalhados em aula para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, para ampliação de sua competência de leitura e de sua conscientização sobre sua participação social nas redes.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

Outros tipos de memes podem ser examinados, incentivando-os a buscar nas diferenças os traços comuns, para definição de características do gênero, por exemplo; pode-se propor ainda uma classificação dos vários memes – selecionados por eles mesmos – a partir da intencionalidade discursiva depreendida em cada um. Essas são algumas das possibilidades de atividades de interpretação que certamente os envolverão, influenciando positivamente a produção crítica e consciente de seus próprios memes.

A pintura em sala de aula: alguns recursos da construção de sentidos

Partindo, em um primeiro momento da análise, da descrição do plano de conteúdo da pintura escolhida (Figura 2), o exame de sua dimensão figurativa permite ao professor levar os alunos a se darem conta de que ela condensa uma pequena narrativa: a do fim de uma jornada de trabalho de um homem do campo, um agricultor.



Figura 2. « Le Semeur au soleil couchant », de Vincent Van Gogh.

Arles, juin 1888. Huile sur toile, 64 × 80,5 cm. Otterlo, Kröller-Müller Museum.

Fonte: <http://bit.ly/3awURJn>

As figuras discursivas materializadas pelo uso das cores e das formas – o campo, dividido entre a colheita já feita e o que resta ainda a colher, apontando para a continuidade do trabalho; o sol se pondo; ao fundo o galpão, depósito dos grãos e do material de trabalho, talvez até abrigo de outros trabalhadores, funcionários – concretizam a cena. O professor pode chamar a atenção dos alunos para o fato de que, independente do conhecimento do título da pintura *Le Semeur au soleil couchant* [O semeador no pôr do sol], pode-se saber tratar-se do fim de uma jornada, do pôr do sol e não do seu nascer: primeiro pela figura do agricultor em “movimento”, na direção contrária à do cenário de trabalho; segundo pela proporção e distribuição – isso já a partir dos procedimentos de textualização – das figuras no espaço da tela, responsável pelo efeito de profundidade e de movimento das “cores frias”, do já colhido, do trabalho já cumprido (no nível discursivo), tomando o espaço das “cores quentes”, num movimento de diminuição da atuação de sua intensidade. Eles perceberão, assim, que o uso do contraste das cores na pintura em análise, como procedimento de textualização, não vale apenas pela figura do mundo a que remetem, mas também pela dinamicidade que dá à cena, reiterada ainda pela regularidade e ordenação do movimento da pincelada contida, mas com densidade de textura, que traz para “dentro”, para o interior do texto, o ato enunciativo, como enunciação enunciada. As cores, assim distribuídas e trabalhadas, dão ritmo e movimento ao enunciado pictórico.

Além disso, eles devem observar que a posição de destaque do sol, no centro superior da tela, encabeçando toda a cena e reforçada no uso do amarelo e alaranjado intensos, a qual não permite distinguir, em um primeiro momento, anterior à percepção da “movimentação” do agricultor, entre o nascer ou o pôr do sol, chama a atenção para a sua função narrativa de destinador do percurso de ação do sujeito em cena. Evidencia-se justamente aí o nascer e pôr do sol como aquilo que determina a duração da jornada do trabalhador do campo em sua rotina diária.

Assim, vale chamar a atenção dele para o fato de a cor, o volume, a distribuição no espaço da tela e a textura da tinta, que manifestam o conteúdo discursivo produzindo efeitos de sentido sensoriais sobre o enunciatário, instalam no texto da pintura a presença do enunciador que se caracteriza pela escolha de uma manifestação textual não convencional daquilo que enuncia, como forma de representação já “embebida” de sua subjetividade, de sua passionalidade, de seu olhar estético. O conteúdo referencial transforma-se na (re)construção plástica feita por esse enunciador; sensibiliza-se, portanto, o conteúdo discursivo, projetando no texto a percepção sensível desse olhar que capta o momento cristalizado, a qual sensibiliza a formulação inteligível daquilo que é enunciado; é assim que se convoca também a sensibilidade do enunciatário.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

O aprofundamento no exame dos procedimentos de textualização, próprios ao uso expressivo dos recursos materiais oferecidos pela linguagem visual, mostrará aos alunos, portanto, que há aí uma forte correspondência entre as categorias plásticas da expressão – cores (categoria cromática), formas (categoria eidética) e distribuição no espaço (categoria topológica) – e as categorias do plano de conteúdo, passíveis, como se deve demonstrar, de serem apreendidas a partir das figuras e dos temas que então se concretizam.

Em suma, a leitura da pintura conduzida dessa forma permitirá ao professor: (i) proporcionar aos alunos a oportunidade de familiarização com termos próprios da análise visual, do tipo: universo cromático, eidético e topológico, contraste e gradação, diluição e encorpamento da materialidade, perspectiva e proporção etc.; além de (ii) ensiná-los a apreciar esse objeto cultural em suas especificidades, chamando a atenção para a função estética dos textos artísticos picturais.

Considerações finais

Na tarefa do educador de preparar os alunos para uma efetiva apropriação da leitura e da escrita de textos próprios ao contexto contemporâneo, segundo instruem os documentos oficiais de orientação curricular (PCNs e BNCC, entre outros), a Semiótica Discursiva, como uma teoria cujos subsídios contêm interesse e rendimento para aplicação em situações de ensino-aprendizagem, oferece, como esperamos ter mostrado, oportunidades diferenciadas para isso, capazes de ampliar o universo de conhecimento do aluno, ao mesmo tempo em que lhe mostra as possibilidades de expressar-se e produzir seus próprios textos, coletiva ou individualmente, de forma mais consciente e consistente.

Vale dizer que, conforme destaca Teixeira (2008a, p. 339), “garante-se, com a adesão a uma teoria, um caminho a seguir nas análises, não uma fôrma, um modelo a seguir, mas um percurso do olhar dado por uma orientação metodológica”. Não se trata, portanto, de “mecanizar” o exercício da observação, da contemplação, mas sim de fornecer um caminho para torná-lo mais habilidoso, mais competente. Isso importa na medida em que permite ao aluno relacionar o acontecimento sempre singular do contato com um texto, nas atividades de leitura e escrita em sala de aula, às estratégias que inscrevem tal enunciado num conjunto mais geral de regularidades funcionais – semânticas, narrativas, passionais e culturais – das quais ele vai tomando consciência.

Essa proposta de abordagem colocada pela Semiótica Discursiva contribui, assim, para um trabalho didático mais sistemático dos diversos gêneros discursivos, abordados

em suas especificidades enunciativas, em seu contexto situacional, no funcionamento comunicativo da escrita e da leitura, tal como previsto nos últimos documentos de orientação ao ensino escolar, a partir dos quais se institui o saber a ensinar. Ao permitir, por meio de atividades epilinguísticas, a observação da forma como a língua se materializa nos diferentes textos e como estes colocam discursos em diálogo ou confronto, o ensino de língua portuguesa com base em uma perspectiva discursiva como a da Semiótica pode, portanto, levar o aluno à reflexão sobre o poder da língua, das linguagens em sentido amplo, na criação de sentidos, bem como o seu uso e funcionamento na sociedade.

Abrem-se, assim, caminhos para o ensino da contemplação e da abstração, como direções que possam levar o aluno a ir além da superfície textual, enxergando também a dinâmica de funcionamento da estruturação subjacente a ela, responsável pelos sentidos não explicitados, mas que são parte fundamental da significação final de um dado texto. Ainda usando as palavras de Teixeira (Idem, p. 338), “é de calma, paciência, minúcia, contemplação e tempo de percepção que os alunos precisam, num primeiro momento. Em seguida, de método”. De nossa parte, diríamos que precisam de elementos concretos, porque operacionais, que enriqueçam suas habilidades de interpretação, logo, de produção dos vários tipos de texto.

Referências

BAGNO, M. A inevitável travessia. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BARROS, D. L. P. de. O texto na semiótica. *In*: BATISTA, R. de O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 71-91.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1991 [réédition augmentée].

COURTÉS, J. **Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva**. Tradução Norma Backes Tasca. Coimbra: Almedina, 1979.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

ECO, U. Notes sur la sémiotique de la réception. **Actes Sémiotiques**, Paris: CNRS, Documents, IX, n. 81, 1987.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. *In*: WITTROCK, M. C. (org.). **La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FIORIN, J. L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-163.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLOCH, J.-M. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. Tradução Analice Dutra Pilar. **Documentos de Estudo do CPS (PUC-SP)**, n. 1, 2001.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Revista do GEL**. Número especial. 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, 2002 [1977].

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido I**. Tradução Ana Cristina Cruz César *et al.* Petrópolis: Vozes, 1975 [1970].

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. Entretien. **Langue française**, Sémiotique et enseignement du français. n. 61, p. 121-128, 1984. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_61_1_5186. Acesso em: 30 ago. 2019.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LIMA, E. S de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. **Estudos Semióticos**, São Paulo: FFLCH-USP, v. 15, n. 2, dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”, p. 114-132, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165206/158320>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, CEDES, UNICAMP, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 30 ago. 2019.

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

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre o letramento**, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2019.

TEIXEIRA, L. Ensinar a ver, ensinar a gostar. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 335-340, 2008a.. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_34.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

TEIXEIRA, L. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa**: lusofonia. Memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008b. p. 299-306.

- | (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; SOUSA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo**, v. 10, n. 2, p. 314-336, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295> Acesso em: 20 ago. 2019.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 165-190, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2804>

Submetido em: 20/11/2019 | Aceito em: 02/01/2019.

ENUNCIÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS: UM ESTUDO DA MULTIPLATAFORMA *HORA DO ENEM*

ENUNCIATION AND DIGITAL EDUCATIONAL PRACTICES: A STUDY OF THE MULTIPLATFORM HORA DO ENEM

Naiá Sadi CÂMARA¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de um estudo acerca das modificações que as tecnologias de linguagens imprimem nas práticas educativas realizadas em espaços digitais, por meio da análise dos procedimentos enunciativos de instauração da relação sujeito e objetos de aprendizagens em plataformas educativas digitais. Partimos do pressuposto de que essas plataformas configuram práticas educativas predominantemente fundamentadas pelos eixos da dinamicidade, da mistura e da diversidade de gêneros e tipos textuais, pelos hibridismos das práticas escolares e das práticas digitais, e pela convergência midiática e multimodal, em que predomina a modalidade audiovisual. Desse ponto de vista, investigamos a plataforma educativa *Hora do Enem* com base na proposta teórico-metodológica dos Letramentos transmídia. As análises identificaram que a transmidialidade, a mobilidade, as conexões em redes e a ubiquidade afetam a relação dos sujeitos com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em sua relação tempo/espaço, imprimindo uma autonomia relativa dos percursos de aprendizagens. A práxis enunciativa identificada configura práticas educativas muito semelhantes às práticas educativas formais.

Palavras-chave: Enunciação. Multiplataformas. Práticas educativas. Letramentos transmídia.

Abstract: This paper aims to present the results of a study about the modifications in educational practices performed in digital spaces due to language technologies by analyzing the enunciative procedures of the establishment of the relationship between subject and learning objects in digital educational platforms. We begin with the assumption that these platforms configure educational practices predominantly based on the axes of dynamics, mixing and diversity of genres and textual types, on the hybridity of school practices and digital practices, and on the media and multimodal convergence in which the audiovisual modality predominates. From this point of view, we investigated the educational platform *Hora do Enem*, loosely translated as “ENEM (Brazilian High School Examination) Time”, based on the theoretical-methodological proposal of transmedia Literacy. The analysis identified that transmidiality, mobility, network connections, and ubiquity affect the subjects’ relationship with the teaching and learning process, especially in their time/space relationship, giving a relative autonomy of learning paths. The identified enunciative praxis configures educational practices very similar to formal educational practices.

Keywords: Enunciation. Multiplatforms. Educational practices. Transmedia literacies.

¹ Câmara. UNAERP. E-mail: naiasadi@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2404-2737>.

Introdução

Neste artigo, apresentamos resultados de pesquisas acerca do modo como as mudanças atuais das tecnologias de linguagens, tais como, a convergência midiática, a transmidialidade², a mobilidade, as conexões em rede e a ubiquidade afetam a relação dos sujeitos com o processo de ensino e aprendizagem, por meio da análise dos procedimentos enunciativos da multiplataforma *Hora do ENEM*.

Com base na proposta teórico-metodológica dos Letramentos transmídia (CÂMARA, 2018), concebida como um modelo transdisciplinar de pesquisa e de ensino e aprendizagem de práticas comunicativas contemporâneas, estabelecemos a articulação entre o conceito de letramentos transmídia e o conceito de práxis enunciativa (FONTANILLE, 2017) e consideramos a prática educativa como uma prática semiótica (FONTANILLE, 2006) – uma semiótica-objeto dotada de um plano de expressão e de um plano de conteúdo, ou seja, uma prática configurada por processos de textualizações.

Por letramento transmídia compreendemos uma prática social convergente, heterogênea, híbrida e polifônica de usos das linguagens, constituída por práticas comunicativas multimodais e hipersemiotizadas de produção e interação complexas entre mídias convergentes.

Com Fontanille (2006, p. 271), adotamos que a práxis enunciativa está “implicada no aparecimento e desaparecimento dos enunciados e das formas semióticas no campo do discurso, ou no acontecimento que constitui o encontro entre o enunciado e a instância que a assume”.

Tendo em vista que as práticas enunciativas transmídia operam suas práxis entre coerções da ordem do dado, das memórias socioculturais, da rotina; e as coerções da ordem do novo, das rupturas, do acontecimento, compreender as práticas educativas transmídia dessa perspectiva apresenta-se como uma noção essencial para a compreensão das mútuas implicações entre as operações constituintes da práxis enunciativa formal e informal e suas transmidiações.

Concebemos que os objetos de aprendizagens produzidos e veiculados pela plataforma *Hora do ENEM* são frutos da prática de tradução transmídia, isto é, da prática

2 Com base em Jenkins (2015), transmidialidade são as práticas de produção e circulação de práticas comunicativas expandidas em diferentes gêneros e tipos textuais em redes de conexões multiplataformas, estruturadas por uma lógica transmídia, compreendida como um processo centrípeto de concentração, difusão, hibridizações, propagações e circulações de conteúdos em redes de conexões transmídia nas quais, cada vez mais, os sujeitos realizam suas práticas sociais

que opera a passagem de um enunciado dado em outro enunciado configurado em outros gêneros e linguagens e veiculado em redes de conexões transmídia convergentes.

Assim, com o objetivo de identificar como se estabelece a relação entre as práticas comunicativas ubíquas e pervasivas e as práticas educativas formal e informal, apresentamos uma análise da plataforma *Hora do ENEM* e suas expansões, produzida como uma multiplataforma educativa voltada para o ensino médio.

Dos procedimentos metodológicos

A proposta dos Letramentos transmídia considera a complementariedade, a transversalidade e o hibridismo entre:

- a) os diferentes modelos educacionais: formal/informal; tradicional; ensino a distância; ambientes virtuais de aprendizagens; educação ubíqua (SANTAELLA, 2010);
- b) as práticas comunicativas transmídia;
- c) as práticas de produção e de leitura realizadas no universo da cultura da convergência, participativa e das conexões em redes multiplataformas;
- d) a diversidade das práticas sociais contemporâneas dentro e fora dos ambientes digitais e das escolas formais;
- e) os níveis de pertinência de análise: os objetos, as práticas, os textos (FONTANILLE, 2006)³.

Dessa perspectiva, a plataforma será analisada como uma prática comunicativa, cuja eficiência resulta de uma dimensão interpretativa e da integração de estratégias que determinam sua organização aspectual e rítmica, e dos tipos de agenciamentos sintagmáticos que ocorrem de acordo com as isotopias dominantes.

A prática de tradução transmídia, na *Hora do ENEM*, estabelecerá graus de equivalências entre a obra matriz (gênero científico/escolar) e suas traduções (vídeo aulas, games, animações, documentários, etc.), por processos de triagens e misturas; condensações e expansões, programações e ajustamentos de conteúdos e formas, de

³ Modelo teórico-metodológico dos níveis de pertinência de análise da expressão (signo, textos, objetos, práticas, estratégias e formas de vida) proposto por Fontanille (2014, 2012, 2008a, 2008b, 2005) como níveis que contemplam como os fenômenos culturais apresentam-se no campo de presença dos sujeitos telespectadores (CÂMARA, 2008).

- | Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*

modo que cada nova produção remeta à obra matriz e ao mesmo tempo apresente conteúdos adicionais.

Em relação ao modo como as mudanças das práticas educativas ubíquas e pervasivas afetam as formas de produção, transmissão e aquisição do saber, consideramos também os níveis dos letramentos transmídia, ou seja, as competências e habilidades de os sujeitos realizarem traduções, curadoria, gestão, produção e recepção de conteúdos, seleção de fontes de informações, transformações de informações em conhecimento, análises, compartilhamentos e disponibilizações com autoria (CÂMARA, 2018).

A plataforma *Hora do ENEM*



Figura 1. Página do Programa *Hora do ENEM*

Fonte: <https://tvescola.org.br/?s=hora+do+enem>

Entendemos por plataforma um espaço digital configurado como uma interface que compreende: uma tecnologia, um serviço e espaços para a cultura participativa⁴. Dessa perspectiva, as plataformas educativas, como espaços de vulgarização didático-pedagógica e de afinidades de aprendizagens ubíquas, configuram suas estratégias enunciativas por meio de práticas de tradução transmídia entre os gêneros científicos/escolares, os gêneros do entretenimento e os gêneros digitais.

4 Para Nick Srnicek (2017, p. 66), plataformas são aplicações que “provêm uma infraestrutura básica para a mediação entre dois grupos diferentes” e funcionam como intermediários entre agentes diversos: “consumidores, publicidade, prestadores de serviços, produtores, fornecedores, e ainda objetos físicos.

Hora do ENEM é uma plataforma oferecida pelo MEC (Ministério da Educação) aos sujeitos interessados em adquirir competências para passar no vestibular e assim ingressar em uma faculdade. Foi lançada em 05 de maio de 2016, com a meta de atingir 2,2 milhões de estudantes concluintes do ensino médio das redes pública e privada. Atualmente, pode ser acessada pela plataforma da TV Escola⁵. É configurada como uma estrutura material dotada de uma morfologia, de uma funcionalidade e de uma forma exterior identificáveis, cujo conjunto é destinado a um uso ou a uma prática especializada: a prática educativa.

Na sua primeira versão, apresentou-se como uma multiplataforma que reunia três plataformas complementares: a Geekie Games⁶, a TV escola e a plataforma Mecflix.⁷ Em 2017, ao acessar o *site*, encontramos apenas a TV escola. Os *links* com as duas outras plataformas só são identificados pelo *site* de busca do Google, onde, após ser digitado “Hora do ENEM”, o usuário é direcionado para a plataforma Geekie Games.

Na versão de 2019, as vídeo-aulas da *Hora do ENEM* podem ser acessadas pelo *site* da TV Escola. Nessa versão, o Mecflix não está relacionado diretamente ao espaço da *Hora do ENEM*, apesar de as vídeo-aulas do Geeki Games e do Mecflix serem as mesmas transmídiadas.

Como produto de arquienuciações, a prática enunciativa na *Hora do ENEM* comporta práticas de tradução transmídia que ocorrem por diferentes processos “[...], atos de enunciação que implicam papéis actanciais, desempenhados, entre outros, pelo próprio texto ou pela imagem, por seu suporte, por elementos do seu ambiente, pelo transeunte, usuário ou observador, tudo o que forma a cena típica de uma prática” (FONTANILLE, 2005, p. 26).

Dessa forma, essa prática enunciativa submete-se às programações dadas pelas coerções do objeto suporte, das práticas concorrentes, da estabilidade e regularidades no tempo e no espaço e aos ajustamentos progressivos, que se estabelecem pela inovação de percursos que procuram a estabilidade no confronto com as coerções já apontadas (FONTANILLE, 2006).

5 <https://tvescola.org.br/programas/programa/hora-do-enem/>

6 <https://geekiegames.geekie.com.br/>

7 <http://mecflix.mec.gov.br/>

- | Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*

Das programações, ajustamentos e agenciamentos

Do objeto suporte

A plataforma *Hora do ENEM* organiza-se como um espaço multimodal, híbrido, cuja interface e as modalidades de entradas obedecem aos percursos de interação intuitivos típicos das práticas de interação com a Internet e à curadoria determinada pelos algoritmos. A interface da plataforma cria a comunicação e as condições objetivas que determinam as interações, organiza e facilita o acesso do usuário, além de criar as dimensões para capturar sua atenção para os valores desse objeto.

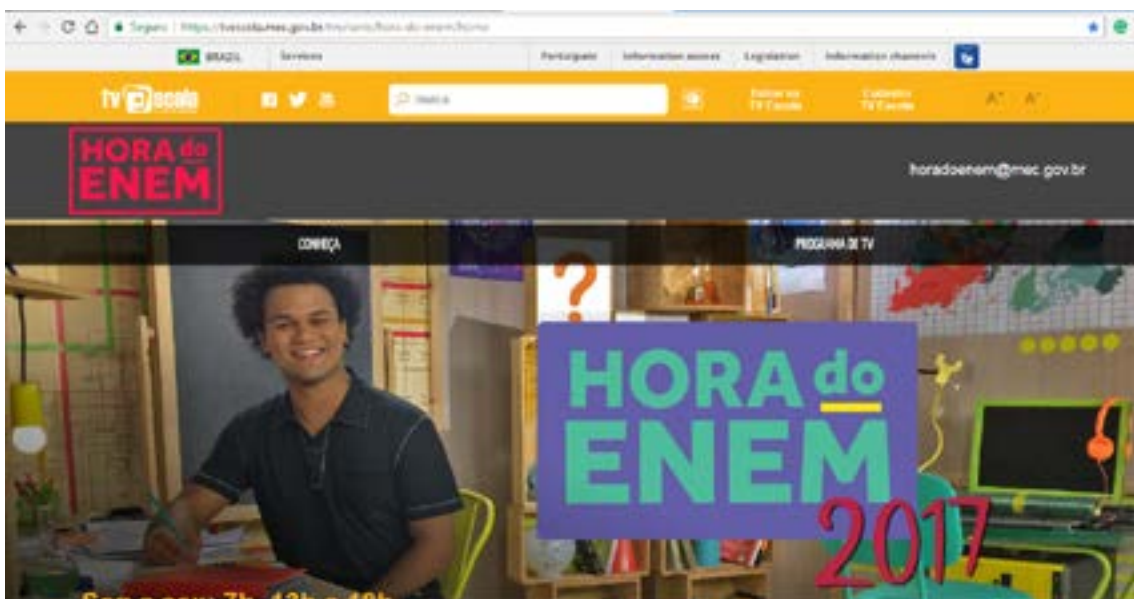


Figura 2. Página do Programa *Hora do ENEM*

Fonte: <https://tvescola.org.br/?s=hora+do+enem>

Na parte anterior da plataforma, há a figura do animador, a logomarca da TV escola (produtora dos conteúdos e mídia de base da plataforma), as redes sociais com as quais interage e, ao fundo, o cenário onde as aulas são apresentadas. Na parte inferior, estão os programas ou vídeo aulas, dispostos lado a lado, como em um cardápio, e separados pelas áreas do conhecimento contempladas pelo ENEM.

O hibridismo das práticas: prática de assistir à TV + prática escolar + prática de interagir na internet

A práxis enunciativa dessa plataforma configura-se de forma híbrida entre a prática de assistir à TV + prática escolar + prática de jogar+ prática de interagir na internet que são ajustadas a partir de duas tensões:

a) *Retrospectiva*: (reconhecimento) > início da sequência: memória, crenças⁸ da origem, que estabelecem as programações e as coerções de práticas concorrentes.



Figura 3. Imagem de uma vídeo-aula

Fonte: <https://tvescola.org.br/?s=hora+do+enem>



Figura 4. Catálogo das vídeo-aulas

Fonte: <https://tvescola.org.br/?s=hora+do+enem>

8 Regimes de crenças: condições nas quais uma organização semiótica pode ser interpretada. Crença textual: coerência interna do desenvolvimento narrativo. Crença prática: qualidade de ajustamento das peripécias de um curso de ação aberto nas duas pontas de uma cadeia e submetidos aos acasos da interação com outros cursos de ação, frequentemente imprevisíveis" (FONTANILLE, 2012, p. 59).

- | Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*

Nas figuras 3 e 4, podemos observar o hibridismo entre TV e Internet: comandos típicos da navegação da internet; protocolos de leitura, formatos e práticas de interações audiovisuais típicos da TV (conteúdos em telas, formatos narrativos seriados, linguagem audiovisual, comandos de acesso); aulas expositivas típicas de cursinhos vestibulares, com ênfase no lúdico.

A prática de assistir à TV com a qual a prática educativa multiplataforma se hibridiza está figurativizada em toda a plataforma, já que a TV escola é a principal produtora dos conteúdos, produzidos em um formato audiovisual seriado. Esses conteúdos são disponibilizados em forma de episódios e catálogos, como em uma prateleira de vídeo locadora, e apresentados no formato de pequenas telas, cujos comandos de interação são os mesmos da TV tradicional.

Há um pré-agendamento das aulas (segunda a sexta, às 7:00, 13:00, 18:00), além da possibilidade de acessar ao vivo a emissora. Como na TV paga, há também a possibilidade de realizar maratonas nos finais de semana, ou seja, assistir a várias horas ininterruptas de diferentes aulas. Além disso, as aulas são denominadas programas – outra característica que também estabelece elo com a prática de assistir à TV – e divididas em episódios.

A hibridização com a prática escolar pode ser identificada, por exemplo, com as aulas expositivas realizadas por professores e com o uso constante de lousas tradicionais manuscritas.



Figura 5. Página do Programa *Hora do ENEM*
Fonte: <https://tvescola.org.br/?s=hora+do+enem>

b) Prospectiva: promessas abertas de novos regimes de crenças e expectativas de leituras: ênfase no lúdico, na diversão e humor; conteúdo adicional (não canônico), gamificação, hibridismos, efeitos especiais, descontração. Os ajustamentos ocorrem entre as práticas enunciativas matrizes – científica/escolar/entretenimento – e as expansões (práticas educativas digitais). Esses arranjos são determinados pela estabilidade e/ou instabilidade no tempo e no espaço que regulam as variações de intensidade, interação, triagens e misturas.

Na plataforma *Hora do ENEM* e em suas expansões, observamos um investimento em animações conforme a figura 6, ênfase no lúdico; possibilidade de construção da própria videoteca, possibilidade de revisão e a ubiquidade como características inovadoras em relação às práticas escolares formais.



Figura 6. Cena de apresentação de uma vídeo-aula e o uso de animações ao fundo

Fonte: <https://tvescola.org.br/?s=hora+do+enem>

Cenas típicas das práticas educativas transmídia

Os textos enunciados

De acordo com Fontanille (1999), os textos organizam-se em tipos textuais que podem ser classificados segundo estes critérios: como longos ou breves, que se relacionam à extensão da unidade de leitura, ao tempo da enunciação, à duração da história ou do acontecimento; como abertos ou fechados que correspondem à relação entre a unidade de leitura e a unidade de edição. Para o autor, a união desses critérios resulta nas seguintes propriedades textuais: a recursividade (se longo e aberto), o desdobramento (se longo e fechado), a fragmentação (se breve e aberto) e a concentração (se breve e fechado).

- | Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*

Nas plataformas de origem *Hora do ENEM* e “Mecflix⁹”, as vídeo-aulas (programas/ episódios) estão na íntegra, com duração média de 25 minutos (metade da duração de uma aula tradicional), e nas plataformas para onde são transmidiados (Facebook e Twitter), esses textos configuram-se como *teasers*, *memes*, bate-papos, isto é, são reduzidos a textos menores, cuja duração gira em torno de 0,50 minutos. Apresentam, portanto, nesses espaços, uma visão fragmentada e lacunar de incompletude, a fim de levar o enunciatário ao vídeo completo na plataforma de origem.

Todas as vídeo-aulas da plataforma organizam-se por uma sequência canônica do tipo: cena lúdica > abertura oficial > aparição do animador > apresentação do professor convidado > aula. Essa sequência didática configura uma estrutura tensiva de aumento da intensidade combinada com o desdobramento da extensão¹⁰, o que produz uma tensão afetiva e cognitiva: é o *esquema da amplificação* (FONTANILLE, 2007)¹¹. Esse esquema revela uma estratégia da práxis enunciativa típica das aulas ministradas nos cursinhos para vestibular tradicionais, cuja ênfase está na dimensão sensível. O aumento da intensidade combinado com o desdobramento da extensão produz uma tensão afetiva e cognitiva.

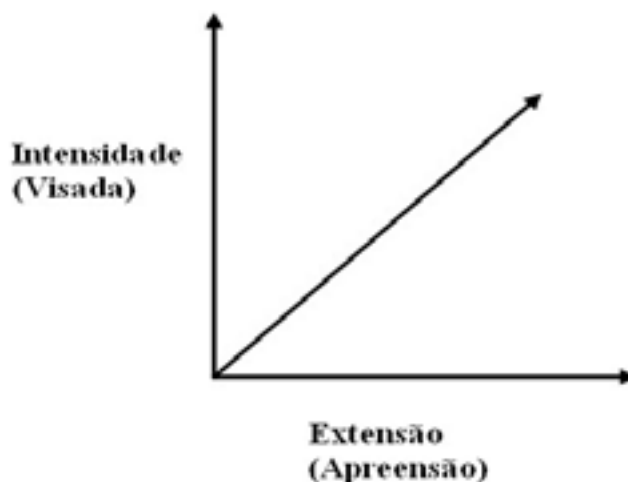


Gráfico 1. Esquema da Amplificação

Fonte: Fontanille (2007, p. 112)

9 Plataforma que recebe as aulas produzidas inicialmente para *Hora do ENEM*.

10 Eixos que determinam os efeitos de sentidos, e “define (m) um espaço tensivo de recepção e qualificação para as grandezas que têm acesso ao campo de presença” (ZILBERBERG, 2011, p. 67). A intensidade compreende o sensível, os estados de alma; a extensão é da ordem do inteligível, dos estados das coisas

11 Segundo Fontanille (2007), os esquemas tensivos regulam a interação do sensível com o inteligível: descendente, ascendente, amplificação e atenuação.

Dimensão topocronológica das cenas predicativas: a dimensão do espaço tridimensional e as propriedades espaço temporais das práticas: ubiquidade/ modelo de transmissão por *streaming*¹²

O modelo de transmissão de conteúdos por *streaming* e a ubiquidade proporcionados pela Internet permitem libertação das grades de programações das práticas educativas formais e imprimem uma autonomia relativa dos percursos de aprendizagem: embora os usuários alunos possam escolher dia, hora, telas e lugares para interagir com o conteúdo disponibilizado pelas plataformas, os cursos de ações permitidos seguem uma pré-determinação pela disponibilização do conteúdo (datas e horas pré-determinados), e conteúdos selecionados segundo os documentos do MEC.

Os regimes de interatividade

Considerada como uma das principais modificações que as tecnologias digitais de linguagens possibilitam, a interatividade também é fundadora das práticas educativas que se estabelecem, na educação formal, por meio da relação entre professores e alunos.

Elaborada para o processo de ensino e aprendizagem a distância, no qual as interações professor/aluno ocorrem de modo virtual, a estrutura enunciativa dos textos tem que contemplar ao mesmo tempo um fechamento isotópico das temáticas sobre as quais enunciam e prever as possíveis interações que possam surgir por parte dos sujeitos alunos ao longo de cada aula.

Na plataforma *Hora do ENEM* existe o papel do animador-controle¹³ (FONTANILLE, 2005), pois ele apresenta o tema da aula, suscita as intervenções em cena, faz as transições entre os diferentes tipos de segmentos e opera as debreagens e embreagens internas à emissão de cada programa. Também controla o tempo, exercendo o papel de mediador entre professores e alunos.

Em relação à interatividade, ou seja, ao modo de presença do enunciatário na prática educativa, sua participação ativa não é contemplada na plataforma *Hora do ENEM*, é fraca no Mecflix e pouco intensa no Facebook e Twitter.

12 Modelo de transmissão de áudio e vídeo por meio de redes, onde é possível assistir a filmes ou escutar músicas de uma maneira mais rápida, uma vez que não é necessário fazer *download* desse conteúdo.

13 Entre os papéis enunciativos é “aquele de agenciamento interno das diferentes sequencias [...]”: sujeitos, isotopias, conteúdos, a “instância da gestão [...]” (FONTANILLE, 2005, p. 137).

- | Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*

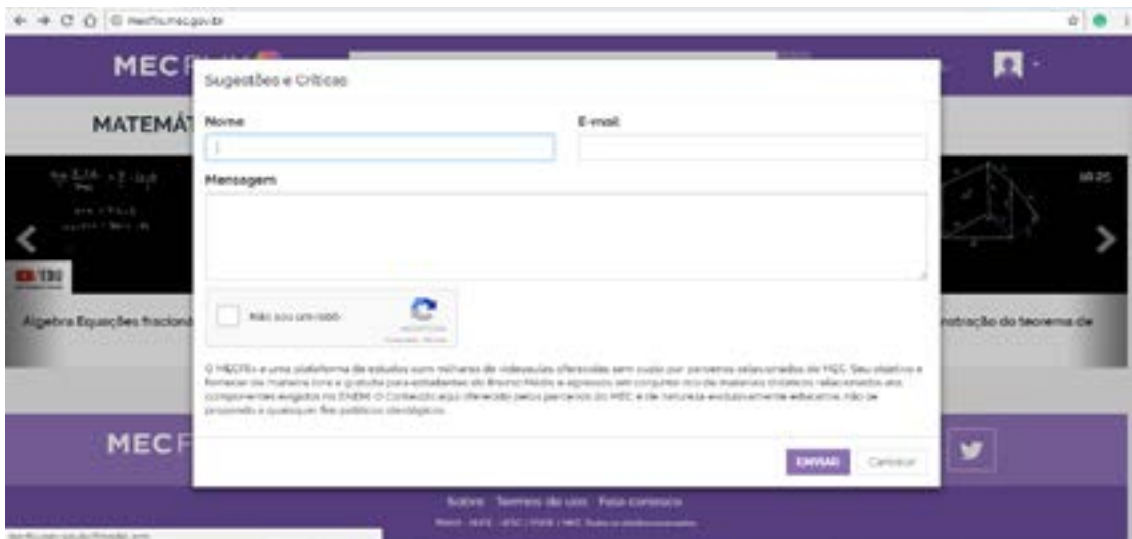


Figura 7. Espaço disponibilizado pela plataforma Mecflix para interação com o usuário

Fonte: <http://mecflix.mec.gov.br/>



Figura 8. Página TV Escola

Fonte: <https://www.facebook.com/tvescola/>

À guisa de considerações

Do ponto de vista da relação entre práticas comunicativas ubíquas e pervasivas e práticas educativas contemporâneas, as plataformas analisadas revelam como principais estratégias de interações:

1. Avanços na qualidade de produção que permitem recursos estéticos/estésicos que promovem de modo imersivo e inclusivo a adesão e o engajamento dos sujeitos às práticas educativas das plataformas.

2. Muito embora as aulas sejam denominadas de programas e sejam apresentadas em um ambiente descontraído e muito diferente de uma sala de aula, elas são “apresentadas/ministradas” por professores das escolas parceiras do projeto, predominantemente de modo expositivo – características típicas das práticas escolares formais de ensino médio.

As tensões entre os ajustamentos e as programações que determinam os graus de abertura e de fechamento das práticas educativas analisadas indicam que a abertura para o exterior é demasiadamente restrita já que as plataformas fecham-se em si mesmas, ou seja, elas organizam seus cursos de forma circular, pois não direcionam o aluno para nenhum outro espaço a não ser os de suas redes sociais (Facebook e Twitter), não apresentam as referências bibliográficas das aulas, nem indicam bibliografias complementares.

Esses dados podem também ser identificados em relação à extensão da unidade de leitura e ao tempo de enunciação (FONTANILLE, 1999) dos tipos textuais, que revelam vídeo-aulas cuja duração e conteúdo são limitados. Essa característica também confirma uma práxis (norma) sociocultural típica do ensino médio, ou seja, muito próxima da estrutura das apostilas, gênero didático pedagógico consagrado na década de 1980 pelos cursos de ensino médio que passam a substituir os livros didáticos: *Livro – apostilas – vídeo aulas*.

A diversidade das estratégias enunciativas manifestadas na plataforma, apesar de se diferenciarem das práticas formais do ponto de vista sobretudo da multimodalidade e do objeto suporte, aproximam-se das estratégias enunciativas dos cursinhos tradicionais: professores jovens, proximidade com os alunos, aulas com ênfase no sensível, estruturas textuais próximas das apostilas, tom lúdico, conteúdo fragmentado.

A noção de práxis enunciativa permitiu verificarmos que a dinâmica que regula a convocação e a atualização das estratégias enunciativas na plataforma *Hora do ENEM* organiza-se em torno da reiteração e manutenção das práticas educativas formais.

- | Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*

Observamos também uma mudança mais significativa em relação à libertação das grades de programações das práticas educativas formais que permitiria uma autonomia em relação aos percursos de aprendizagem, ou seja, permitiria e incentivaria o autodidatismo, a curadoria do sujeito aluno, seu letramento transmídia. No entanto, as estratégias enunciativas na plataforma institucional do MEC revelam que o protagonismo dos sujeitos é relativo apenas à escolha do tempo e do espaço de interação, pois os cursos de ações pré-determinados e os poucos espaços na plataforma para interação e participação dos alunos configuram o controle do Enunciador MEC. Embora a plataforma configure-se em um ambiente dispersivo e assistemático, as práticas educativas propostas pelo MEC procuram manter o controle e a “vigilância” sobre os modos de aprender dos sujeitos alunos.

Do ponto de vista dos letramentos transmídia, as análises revelaram que a interação protagonista esperada de uma plataforma digital não se realiza. A gestão e a curadoria dos conteúdos são restritas, como já apontado neste artigo, e a facilitação das estratégias de ensino e aprendizagem, a proximidade com as práticas de assistir à TV e as práticas escolares formais pouco contribuem para o aprimoramento das práticas letradas dos usuários.

Se há uma tendência de migração das práticas educativas para o ambiente digital da Internet, essas características encontradas na plataforma *Hora do ENEM* levam-nos a questionar a qualidade das práticas educativas multiplataformas, seu uso e funções, e a pensarmos a relação mídias e educação, pois as modificações que as tecnologias de linguagens imprimiram nas práticas educativas realizadas nesse ambiente digital revelam que a transmidialidade, a mobilidade e as conexões em redes estabelecem práticas educativas que priorizam a superficialidade, a estabilidade, o fechamento nas relações entre os sujeitos e o conhecimento.

Referências

CÂMARA, N. S. Letramentos transmídia: um conceito e uma metodologia. *In*: MASSAROLO, J.; SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S. (org.). **Desafios da transmídia: processos e poéticas**. v. 1. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2018. p. 104-129.

FACEBOOK. **TV Escola**. Disponível em: <http://www.facebook.com.br/tvescola>. Acesso em: 10 out. 2019.

FONTANILLE, J. Práxis e enunciação: Greimas herdeiro de Saussure. Tradução Raíssa Medici de Oliveira e Renata Cristina Duarte. **Gragoatá**, [S.l.], v. 22, n. 44, p. 986-1004, dez. 2017. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/968>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FONTANILLE, J. Médias, regimes de croyance et formes de vie. *In*: OLIVEIRA, A. C. (ed.). **Interações sensíveis**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012. p. 131-148.

FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Tradução Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FONTANILLE, J. Pratiques sémiotiques: immanence et pertinence, efficience et optimisation. **Nouveaux Actes Sémiotiques**. Limoges: Pulim, 2006. p. 107-108.

FONTANILLE, J. **Significação e visualidade**: exercícios práticos. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FONTANILLE, J. Le genre. *In*: **Sémiotique et littérature**. Essais de méthode. Paris: PUF, 1999, p. 159-187.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2015.

MECFLIX. **A plataforma de videoaulas gratuitas e sob demanda do MEC**. Disponível em: <http://mecflix.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP (ReCet)**, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

SRNICEK, N. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

TVESCOLA. **Hora do ENEM**. Disponível em: <https://tvescola.org.br/programas/programa/hora-do-enem>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ZILBERBERG, C. **Elementos de Semiótica Tensiva**. Tradução Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

- | Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CÂMARA, Naiá Sadi. Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma *Hora do ENEM*. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 191-206, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2786>

Submetido em: 02/11/2019 | Aceito em: 02/01/2019.

JORNAL NACIONAL 50 ANOS – O DIÁLOGO COM A REVOLUÇÃO CULTURAL E TECNOLÓGICA

JORNAL NACIONAL 50 YEARS – THE DIALOGUE WITH THE CULTURAL AND TECHNOLOGICAL REVOLUTION

Marilurdes Cruz BORGES¹

Camila de Araújo Beraldo LUDOVICE²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a evolução, transformação e ressignificação do Jornal Nacional ao longo de seus 50 anos no ar. Justifica-se tal escolha de objeto de pesquisa por se tratar do primeiro telejornal brasileiro transmitido ao vivo em rede nacional e ser o de maior repercussão jornalística. As análises serão embasadas pelas reflexões bakhtinianas no que se refere aos conceitos de relações dialógicas e ato responsável numa relação cronotópica. Foi possível verificar que o Jornal Nacional reflete e refrata a revolução cultural e tecnológica por meio do diálogo com seus interlocutores e participa ativa e responsivamente de cada momento histórico e cultural da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Jornal Nacional. Evolução. Transformação. Ressignificação. Relações Dialógicas. Ato Responsável.

Abstract: The aim of this research is to analyse the evolution, transformation and resignificance of “*Jornal Nacional*” in the last 50 years on TV. This choice is justified because it is the first Brazilian News programme live on national TV and the one with the highest reverberation. The analyses are based on the bakhtinian reflections which refer to the concepts of the dialogical relations and responsive act in a chronotopic relation. It was possible to verify that “*Jornal Nacional*” reflects and refracts the cultural and technological revolution through the dialogue with the interlocutors and takes part actively and responsively of each historical and cultural moment of the Brazilian society.

Keywords: *Jornal Nacional*. Evolution. Transformation. Resignificance. Dialogical Relations. Responsive Act.

¹ Borges. UNIFRAN. E-mail: marilurdescruz@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0602-9838>.

² Ludovice. UNIFRAN. E-mail: camilaludovice@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5998-7597>.

Introdução

Uma grande revolução na comunicação ocorreu quando o homem desenvolveu a linguagem na tentativa de interagir com seus semelhantes e obter sucesso na luta pela sobrevivência. A partir daí, a linguagem possibilitou que a humanidade conseguisse passar o conhecimento adquirido e aperfeiçoar a forma de compreender o mundo. Séculos mais tarde, a linguagem teve seus sons codificados em símbolos e depois em alfabetos. Com essa nova convenção da linguagem, teve início a civilização como a conhecemos hoje.

A escrita permitiu que o conhecimento ultrapassasse a barreira do tempo e que a mensagem pudesse existir independente de um emissor, podendo ser recebida a qualquer momento por alguém que soubesse entender o código. A escrita também esteve intimamente ligada à transmissão e ao desenvolvimento da cultura dos povos e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da sociedade e da vida social. O impacto da escrita na vida do homem foi tão forte que até hoje os historiadores delimitam o fim da Pré-história e o início da História, ou seja, da civilização e do desenvolvimento pela provável data da invenção da escrita.

Uma das características mais acentuadas da influência de um meio de comunicação nas sociedades é a resignificação dos espaços percebidos e tomados por esta sociedade. Isso acontece porque a comunicação reduziu as distâncias e permitiu que as pessoas se aproximassem. Não em uma perspectiva concreta, logicamente, mas em uma perspectiva de percepção. A televisão foi o primeiro recurso tecnológico a tornar isso possível e a colocar a geografia em segundo plano.

A partir disso, nossa proposta aqui é analisar a evolução, transformação e resignificação do primeiro telejornal brasileiro transmitido ao vivo e em rede nacional pela Rede Globo de Televisão, o Jornal Nacional. Com fundamentos nas reflexões bakhtinianas, mais especificamente sobre relações dialógicas e ato responsável, pretendemos analisar como o jornal responde ativamente aos avanços tecnológicos e culturais e como interage com a sociedade, política, economia e cultura numa relação de cronótopo.

O dialogismo em Bakhtin

Nas reflexões bakhtinianas, a condição do sentido de todo discurso está no dialogismo. Como toda atividade verbal do comportamento humano não pode ser atribuída a um sujeito individual, o diálogo é fundamental para estabelecer a interação verbal nas relações sociais. Desse modo, a linguagem só é dotada de sentido, se houver, no discurso entre seres, a possibilidade de interação.

Por isso, o dialogismo diz respeito, de acordo com Brait (2005, p. 95): “às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos”. O que produz, então, o sentido do texto são as vozes dialógicas expressas na materialidade discursiva.

Desse modo, compreende-se que é por meio do dialogismo que os mundos e micromundos sociais e históricos, bem como os sujeitos falantes e seus universos ideológicos se apresentam. Nesse diálogo, a visão de mundo do outro aparece reconhecida na visão do próprio enunciador.

A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso. Por isso, ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolúvelmente ao outro. (BAKHTIN, 2010, p. 141).

São vários os sujeitos que promovem o dialogismo e que refletem e refratam as vozes ideológicas, pois revelam dissonantes opiniões em determinados contextos sócio-históricos. O diálogo revela as posições de sujeitos sociais, seus pontos de vista acerca da realidade, de forma a ilustrar a transformação sócio-ideológica das linguagens e da sociedade.

Não há, pois, um texto desconectado do contexto, já que o dispositivo enunciativo é a condição, o motor e o ambiente de toda enunciação. É pela pluralidade de vozes que, na materialidade linguística, é possível ver refletida e refratada a realidade sócio-histórica, a qual possibilita os caminhos percorridos pelo sujeito e as transformações sofridas por ele.

De acordo com Bakhtin, todo enunciado articula relações interativas e enuncia respostas com as quais constrói conhecimentos, e estes só se concretizam quando os sujeitos envolvidos compreendem que o enunciado não é um produto acabado e sim construído por meio da interação de pontos de vista.

A filosofia do ato responsável proposta por Bakhtin visa apenas, em termos gerais, uma proposta de estudar o agir humano de um sujeito que se encontra imerso em um contexto social e histórico e, portanto, passível de mudanças. O grande objetivo de Bakhtin, ao pensar sobre essas questões, reside na questão de tentar mostrar como

se pode generalizar as singularidades dos atos, sem perder o foco no seu pensamento principal de que os atos podem ser repetíveis ou irrepetíveis.

Bakhtin (2010, p. 80, grifo do autor) em suas reflexões nos mostra que:

O ato – considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto conteudístico, seja na sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente um contexto único, mas também o único contexto concreto, o contexto último, com o qual se relaciona tanto o *seu sentido* assim como o *seu fato*, em que procura realizar responsabilmente a verdade única, seja do fato seja do sentido, na sua unidade concreta.

O que se deve levar em consideração é o fato de que todos os atos têm em comum alguns elementos, sendo eles: um sujeito que age, e um determinado cronotopo (relação espaço-temporal) em que esse sujeito age. Esses fatores implicam tanto os atos que são realizados na presença ou na ausência do outro e os atos que não trazem consigo nenhuma marca linguística expressa pelo sujeito.

É a partir dessas reflexões bakhtinianas que podemos iniciar o delineamento acerca do pensamento ativo de um sujeito que, ao posicionar-se, garante um não alibi em sua existência, ou seja, podemos inferir que todo sujeito, quando se insere em um contexto social, automaticamente, já se posiciona axiologicamente.

É preciso pensar, a partir daí, na questão de que existe um processo, um produto e um agente desse mesmo ato, pois para Bakhtin a vida dos sujeitos é formada por uma ininterrupta cadeia de atos concretos, isto é, atos que são singulares e irrepetíveis ou atos que não são iguais aos outros, mas que possuem, em seu processo, elementos em comum com outros atos, e por isso fazem parte do ato como fato que os engloba.

Todo ato trata-se de uma ação concreta, é uma ação que é vivida e realizada no mundo e que por si só é intencional, o que lhe garante um não alibi do sujeito; essa ação é praticada por alguém que se encontra situado em um determinado contexto e a partir disso destaca-se o caráter da responsabilidade e da participação de um sujeito agente. Segundo Sobral (2013, p. 21), “o ato ‘responsível’ e participativo resulta de um pensamento não indiferente, aquele que não separa os vários momentos constituintes dos fenômenos, que admite não a exclusão [...] mas sim a inclusão”.

É preciso pensar, portanto, sempre na experiência do mundo humano como sendo mediada por um agir axiológico de um sujeito, que lhe atribui um sentido a partir de um determinado contexto social e que enxerga o mundo como uma materialidade concreta. As reflexões de Bakhtin sobre o ato não nos propõem uma constante relatividade de valores impostos, mas nos levam a pensar como Sobral (2013, p. 22): “o fato de que o valor é sempre valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação.”.

Cabe ressaltar que, segundo as reflexões bakhtinianas sobre o ato responsável, um sujeito, ainda que realize uma ação vinculada ao aqui e agora, terá realizado dois atos distintos. Esses atos são caracterizados segundo sua ação física e a pureza do ato que são partes apenas de seu conteúdo e não da sua vivência concreta, uma vez que esta não se repete, ainda que inserido num mesmo contexto social de produção.

Esse fato é tratado por Bakhtin por meio de uma relação dialética entre o produto do ato e seu processo. É a partir dessa relação dialética e propriamente dialógica que se pode entender o fato de que compreender o ato é compreender o seu todo; sua relação entre o processo e o produto e a situação de seu caráter de resposta.

O que se pode compreender sobre as reflexões de Bakhtin sobre o conceito de ato é que esta visão permite apreender o ato com relação à sua integridade, tanto em termos de composição ou processo como em termos de conteúdo desse mesmo ato. Dessa forma, Bakhtin visa propor uma base de filosofia da linguagem por meio da cultura que reconhece uma total junção entre o sujeito e o mundo em que este vive e se posiciona como um agente axiológico na vida concreta de uma forma não indiferente, pois assim é conferido ao sujeito um não álibi em sua existência.

A arquitetura das relações dialógicas é, pois, a interação entre sujeitos em um determinado tempo e espaço, não se esquecendo de que tempo e espaço só são apreendidos nas temporalidades representativas da cultura (MACHADO, 2010, p. 208).

O tempo, para Bakhtin, torna-se pluralidade de visões de mundo: tanto na experiência como na criação, manifesta-se como um conjunto de simultaneidade que não são instantes, mas acontecimentos no complexo de seus desdobramentos. A pluralidade de que fala Bakhtin só pode ser apreendida no grande tempo das culturas e das civilizações, quer dizer, no espaço. (MACHADO, 2010, p. 215).

Todo texto é, portanto, um objeto formado por muitas vozes que se entrecruzam e se completam, por isso, estudar um texto requer compreender as forças vivas por meio das quais ele surge, nas quais ele atua e para as quais ele responde.

O dialogismo e a produção de sentido do Jornal Nacional

O primeiro telejornal transmitido em rede nacional no Brasil estreou na Rede Globo de Televisão no dia 1º de setembro de 1969, em pleno período da ditadura militar. O Jornal Nacional (JN) era gravado e transmitido em um estúdio na sede da emissora na cidade do Rio de Janeiro e retransmitido ao vivo para cinco capitais, simultaneamente, São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre e Brasília, atingindo 56 milhões de brasileiros (GOMES, 2010).

O objetivo que levou a rede Globo de televisão a criar o JN foi participar da proposta governamental de integração nacional. Conforme dizeres da revista *Veja* (1969, p. 68), “O JN quer que 56 milhões de brasileiros tenham mais coisas em comum. Além de um simples idioma”. Essa integração só foi possível porque em setembro de 1965 foi criada a Empresa Brasileira de Telecomunicação (Embratel), a qual deu início a uma política modernizadora para as telecomunicações.

[...] em março de 1969, a Embratel inaugurou o Tronco Sul, que permitiu integrar, por uma rede terrestre de micro-ondas, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Porto Alegre. A rede era formada por repetidores posicionados a intervalos de quase 50 km de distância, que recebiam o sinal do equipamento anterior, amplificavam e o retransmitiam para o próximo. (CRUZ, 2009).

Observa-se o ato responsável do JN com o desenvolvimento tecnológico, visto que, anteriormente, já existiam os telejornais regionais. Assim, com a ampliação do jornalismo compreende-se o diálogo com o momento histórico-cultural em que o Brasil vivia: o governo militar (1964-1985), com o propósito de desenvolvimento, criou na presente década a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, cujas metas eram criar condições para “a implantação de um modelo de desenvolvimento econômico extremamente favorável à entrada do capital estrangeiro” (GOMES, 2010).

Desse modo, o JN participa do desenvolvimento cultural, por meio do investimento tecnológico. Conjuntamente à proposta governamental, ele participa da construção de uma identidade cultural brasileira. Considera-se “nacional aquilo que está integrado ao mercado de consumo – inclusive e, sobretudo, mercado de consumo de bens simbólicos” (GOMES, 2010), tal qual a imagem ligada à informação.

A equipe criadora do JN, dirigida pelo jornalista Armando Nogueira, “conseguiu, em pouco tempo, transformar o jornal no mais importante noticiário brasileiro, alcançando altos índices de audiência” (G1, *on-line*). O modelo de telejornal criado pela equipe

dialogava diretamente com os telejornais norte-americanos, mas trazia, como diferencial, entrevistas. Nesse recurso televisivo, a voz não se concentra apenas nos jornalistas, é possível ouvir também a voz dos entrevistados.

De acordo com Ribeiro (2004, p. 8), o JN trazia o *slogan*: “A notícia unindo seis milhões de brasileiros” e considerava-se o “telejornal da nação brasileira” por ser o primeiro de alcance nacional. Destaca-se que essa intenção do jornal não era meramente comunicar as notícias, mas fazer com que elas aproximassem os telespectadores, ou seja, fazer com que todos os brasileiros se envolvessem com os fatos expostos. Por isso “os assuntos tinham que chamar atenção do telespectador” (RIBEIRO, 2004, p. 11). Para alcançar tal objetivo, o JN priorizava as notícias que fossem de interesse nacional e não regional ou local.

Compunha a bancada do JN, em sua estreia, Hilton Gomes e Cid Moreira:

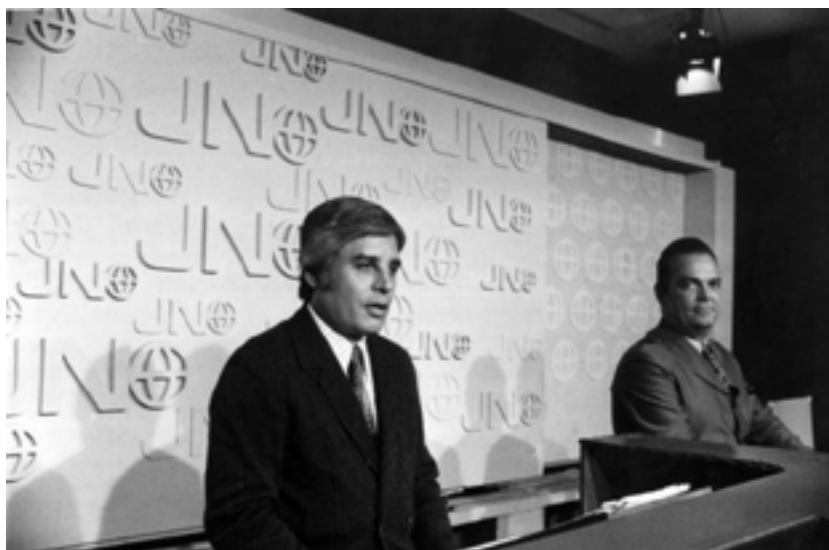


Figura 1. Cid Moreira e Hilton Gomes – primeira década de existência

Fonte: Foto: Arquivo / Estadão

Desde sua estreia, o JN é apresentado por dois jornalistas. O que se senta à esquerda (pela visão do telespectador) é sempre o âncora, o jornalista responsável pela mediação do telejornal. Na abertura do JN, Cid Moreira anunciou: “O Jornal Nacional, da Rede Globo, um serviço de notícias integrando o Brasil novo, inaugura-se neste momento: imagem e som de todo o país”. No final dos noticiários, Cid Moreira encerrou o telejornal com a frase: “É o Brasil ao vivo aí na sua casa. Boa noite” (G1, *on-line*).

No início, os sujeitos que compunham a bancada eram chamados de locutores, pois eram vistos e agiam tal qual os locutores de rádio. A exposição do enunciado

- | Jornal Nacional 50 anos – o diálogo com a revolução cultural e tecnológica

estava centrada nos potenciais vocálicos, não associados à expressão facial. Eram escolhidos homens que possuíam tom de voz grave e forte. Ao observarmos a postura dos apresentadores, suas vestimentas e o cenário, destaca-se, primeiramente, que eles usam terno e estão sempre de forma ereta, o que caracteriza o alto grau de rigidez e formalidade. Na bancada, há uma divisória que separa o espaço entre os dois jornalistas que não se olham, apenas revezam o momento da enunciação individual. No plano de fundo, há uma parede com o logo do JN acompanhado de um globo terrestre marcado com os seus meridianais. É possível observar, nesse cenário de formalidades, a proposta do JN – expor notícias relevantes, com compromisso e seriedade –, mas também um diálogo com a ideologia da Segurança Nacional e com a censura, visto que no momento histórico havia um controle do governo sobre tudo que era proferido e divulgado pela mídia.

O JN optou por desenvolver-se e consolidar-se através de uma estratégia na qual qualidade e confiabilidade eram resultado do investimento tecnológico da emissora. Esse foi o modo como a TV Globo e seu jornalismo se desenvolveram – à ausência de liberdade de informação contrapôs-se o chamado padrão Globo de qualidade. (GOMES, 2010, p. 8).

O jornal era exibido em branco e preto, de segunda à sábado, com duração de 15 minutos, divididos em três partes: local, nacional e internacional. “As manchetes – em geral, curtas e fortes – eram lidas alternadamente por dois apresentadores de maneira rápida e ágil” (GLOBO, 2004, p. 26). Em sua primeira exibição, contemplou como tema local a inundação na enseada de Copacabana; como tema nacional a crise circulatória que abalava a saúde do presidente Artur da Costa e Silva e o AI-12; como tema internacional circulou imagens e notícias da Líbia, Paquistão e Japão.

Cid Moreira esteve à frente do JN por 27 anos (1969-1996) como âncora e dividiu a bancada com Sérgio Chapelin e Celso de Freitas por muitos anos. Sérgio Chapelin de 1972 a 1983 e de 1989 a 1996, Celso de Freitas de 1983 a 1989.



Figura 2. Cid Moreira e Celso de Freitas

Fonte: Google imagem



Figura 3. Cid Moreira e Sérgio Chapelin

Fonte: Google imagem

A TV em cores chegou ao Brasil em 1972. Foi uma grande revolução que exigiu da equipe de engenharia da Rede Globo muito empenho e estudo. “Funcionários viajaram para se especializar na Alemanha e houve treinamento interno para operar as câmeras e os videoteipes importados, adaptados ao sistema PAL-M” (G1-on-line).

A primeira entrevista em cores foi exposta no dia 04 de agosto de 1972, mas o telejornal só passou a ser exibido diariamente em filme colorido a partir de 1973.

- | Jornal Nacional 50 anos – o diálogo com a revolução cultural e tecnológica



Figura 4. Cid Moreira ao lado de Sérgio Chapelin

Fonte: Arquivo / Estadão - Foto de 1972

Com a TV em cores, a bancada e o fundo do cenário ganharam um novo *design*. A cor principal que caracteriza até os dias de hoje o JN é o azul, embora haja um equilíbrio entre as tonalidades, visto que os ternos são cinzas. No plano de fundo, o que anteriormente era preenchido por vários símbolos JN e o globo terrestre, agora há o planeta Terra ampliado, onde se vê o mapa *mundi* com seus continentes e o logo JN iluminado nas duas laterais. Tal representação dialoga com as novas tecnologias e também com a nova realidade do JN. A ampliação espacial responde ao maior tempo de exposição do telejornal e ao maior alcance nacional, visto que passou a ser transmitido para todos os Estados do país.

A mulher esteve presente na TV brasileira desde os anos 50, mas seu papel apenas ilustrava a mulher dona de casa, mãe, esposa. Sua aparição centrava-se em informes publicitários ou papéis em novelas. O negro também já era visto na telenovela, mas ocupava sempre um papel subalterno, trabalhador doméstico, serviçal. Em 1977, Gloria Maria foi a primeira repórter negra a entrar, ao vivo, no JN. Sua reportagem estreava os novos equipamentos portáteis de geração de imagens da Rede Globo.



Figura 5. Glória Maria em reportagem ao vivo

Fonte: Google imagem

Ao dar voz a uma mulher negra, mesmo que em um pequeno espaço do telejornal, observa-se o ato responsivo do JN com o cenário em que o país vivia. A sociedade reconhecia, nessa década, o papel da mulher e do negro. A partir dos anos 1970, iniciou no Brasil um movimento feminista que foi objeto de estudo das Ciências Sociais e, a partir dos anos 1980, o movimento da mulher negra. Dialogando com esses valores, o JN fez história ao dar voz à mulher. Assume, ainda que por meio de pequenos espaços, o ato responsivo de constituí-la sujeito que integra a equipe de jornalistas da emissora.

Em 1978, novas mudanças são promovidas pelo JN. O antigo filme de 16mm começou a ser substituído com a instalação da ENG (Eletronic News Gathering), que permitiu a edição eletrônica de videoteipe, a qual deu mais rapidez à operação do telejornalismo (GLOBO – *online*) e, a partir dos anos 1980, a distribuição da imagem passou a ser via satélite.

Quando Sérgio Chapelin voltou a ocupar a bancada ao lado de Cid Moreira, em 1989, o JN passou a apresentar um novo cenário e uma nova abertura.

- | Jornal Nacional 50 anos – o diálogo com a revolução cultural e tecnológica



Figura 6. Cid Moreira e Sérgio Chapelin no 'Jornal Nacional' em agosto de 1994

Fonte: Estadão / Foto: Tasso Marcelo

Esse novo cenário partiu de outra realidade tecnológica e cultural. O cenário é novamente ampliado, há no plano de fundo não só mais o planeta Terra, mas todo o universo. A bancada em círculo representa o planeta Terra, onde os apresentadores se posicionam de forma que possam se ver, o que caracteriza uma interação entre eles. A sigla aparece de forma tridimensional, como se voasse pelo universo, ocupando vários espaços, inclusive o central, já que está sobre a cabeça e no meio dos apresentadores. Incluem-se no cenário outras tonalidades, há o vermelho no contorno das letras do JN. É, pois, a resposta ao alcance que o JN adquiriu, comprovado pelo IBOPE. Destaca-se que os apresentadores ainda não fazem uso da tecnologia, visto que as pautas estão em folhas sobre a bancada.

O novo diretor da Central Globo de Jornalismo, Evandro Carlos de Andrade, promoveu nova mudança no JN em 1996, colocando Lillian Witte Fibe ao lado de William Bonner. Ela foi a primeira a mulher a ocupar a bancada do maior jornal televisivo do Brasil.



Figura 7. William Bonner e Lillian Witte Fibe

Fonte: Estadão / Foto: Tasso Marcelo

A decisão de Evandro de colocar na bancada do JN um homem e uma mulher dialoga com as discussões sobre diversidade de gênero, iniciadas nos anos 1980 e trazidas para o âmbito pedagógico nos PCNs do Ensino Fundamental em 1998, ano em que Fátima Bernardes assume o lugar de Lillian Witte Fibe e faz dupla com William Bonner, seu marido até 2011. Destaca-se também a escolha pela mudança de voz. Agora não se valoriza o apresentador como locutor, mas sim como um interlocutor do enunciado. Mas é preciso notar que a mulher nunca ocupa o lado esquerdo, ou seja, a posição de âncora, tal fato é responsivo aos valores socioculturais nacionais, uma sociedade marcada pelo discurso machista e patriarcal.



Figura 8. William Bonner e Fátima Bernardes

Fonte: O Globo – aniversário 30 anos do JN, 1999

- | Jornal Nacional 50 anos – o diálogo com a revolução cultural e tecnológica

Chama a atenção como a dupla dialoga com o conceito de família. Sujeitos que trabalham juntos de forma harmônica: a cor da gravata combinando com a cor da blusa da mulher. Vê-se, a partir dessa configuração da bancada, um diálogo com conceitos culturais tradicionais de família unida, família feliz.

A palavra diálogo, ao contrário, é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas. (MARCHEZAN, 2006, p. 123).

O Jornal Nacional, no ano 2000, passou a ser transmitido de dentro da redação. O propósito da mudança foi envolver o telespectador com a realização do telejornal, do início ao fim. “É um conceito que leva para dentro da casa do público a própria redação” (G1-on-line)



Figura 9. William Bonner e Fátima Bernardes

Fonte: Google imagem – 2011

O cenário dialoga com o conceito de participação, de ação coletiva. O foco recai na produção da notícia e na valorização das vozes discursivas. Observa-se uma aproximação dos apresentadores na bancada e o planeta Terra sobreposto a todos. Interessante destacar que a sigla do JN está sob o planeta, como se fosse um pilar de sustentação. Observa-se também o diálogo com a posição que o jornalismo, no caso o JN, tem sobre o homem, mostrando como ele influencia, dá sustentação, funciona como alicerce dos valores, comportamentos, ações, entre outras.

Uma nova reformulação do cenário ocorreu em 2017. Além de telões, os apresentadores Willian Bonner e Renata Vasconcellos deixaram de se posicionar no

mezanino sobre a redação. A bancada passou a ocupar o meio da redação, com um telão principal ao fundo e outras telas na lateral. O local onde a bancada está gira para enunciar as notícias.



Figura 10. William Bonner e Renata Vasconcellos
Fonte: Google imagem – 2017



Figura 11. Renata Vasconcellos e Maju Coutinho
Fonte: Google imagem – 2018

Essa modernização do cenário dialoga com a revolução tecnológica. São diferentes recursos e movimentos explorados: a movimentação dos apresentadores pelo cenário, o diálogo virtual entre Renata Vasconcellos e Maju Coutinho e a interlocução entre os apresentadores na bancada dialoga com o mundo em rede que o telespectador vive. É, pois, uma responsividade à interação social.

Somente em 2019, Maju Coutinho, mulher, negra, senta-se na bancada para substituir Renata Vasconcelos em um sábado.

- | Jornal Nacional 50 anos – o diálogo com a revolução cultural e tecnológica



Figura 12. Rodrigo Bocardi e Maju Coutinho

Fonte: Google imagem – 2019

Em setembro de 2019, o JN iniciou a comemoração dos 50 anos de transmissão. Para celebrar a data e os anos de exibição, reapresentou seu *slogan* inicial: o “telejornal da nação brasileira”. O ato responsivo em relação ao seu lema e à realidade sociocultural pode ser observado pela fala de Willian Bonner, “O ‘boa noite’ do JN terá 27 diferentes sotaques nas noites de sábado” (G1-*on-line*), e pela composição da bancada na qual se transformou em uma mesa composta por quatro jornalistas.



Figura 13. William Bonner, Renata Vasconcellos e convidados

Fonte: Google imagem – 2019

Mesmo que saiam de cena os jornalistas principais apenas aos sábados, a opção de dar voz às 27 regiões do país mostra como o JN mantém sua ideologia de ser “o jornal da nação brasileira”, portanto, representada por sujeitos de todos os Estados. Mas evidencia também como o JN se apropria da inovação e das realidades sociais. Faz-se necessário, na atualidade, viver em redes, em cooperação, é preciso dar voz a todos e isso é observado, principalmente, pela marca da pessoalidade, ou seja, será possível ouvir os diferentes sotaques e dialetos da língua portuguesa.

Considerações finais

A partir das análises desenvolvidas das cenas enunciativas do Jornal Nacional ao longo de seus 50 anos de exibição, foi possível observar que o JN participa responsivamente da evolução cultural e tecnológica. Enquanto telejornal mais assistido do Brasil, ao mesmo tempo acompanhou o desenvolvimento tecnológico e representou os valores culturais dominantes, ele também os ressignificou.

Por meio das relações dialógicas, verificou-se que o JN assume o ato responsivo em uma relação cronotópica. Toda marca de impessoalidade e a tonalidade grave das vozes dos jornalistas, na primeira década de exibição, retratam a sociedade comandada por militares e Atos Institucionais que limitavam a liberdade de expressão.

Destaca-se também que as transformações do telejornal só foram possíveis porque o país viveu uma fase de abertura política, rompimento de fronteiras e investimento em tecnologias.

As mudanças experimentadas, ao longo dos anos, pelo cenário e pelo comportamento dos jornalistas, por mais que ilustrem valores em transformação, mantêm implícito um discurso ainda conservador. O JN inovou com o desenho da bancada, com a ampliação do espaço figurativizado pelo planeta Terra, com a aproximação dos jornalistas e a interrelação entre eles, com o lugar dado à mulher e ao negro na bancada. Mas os jornalistas ainda se vestem formalmente, o homem sempre se senta à esquerda e ocupa o lugar de âncora, ou seja, é ele quem conduz a enunciação.

A análise comprovou que o JN, como todo meio de comunicação, influenciou e influencia valores e comportamentos. No início, tinha como objetivo fazer com que os brasileiros tivessem mais coisas em comum, assim, promoveu um discurso homogêneo. Hoje, esse discurso é ressignificado, visto que o olhar sobre o nacional está na heterogeneidade. Não é mais uma voz representando o todo e sim várias vozes para ilustrar a diversidade social.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

- | Jornal Nacional 50 anos – o diálogo com a revolução cultural e tecnológica

CRUZ, R. A TV Globo e a Embratel. *In: O Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/tvdigital/globoembratel.shtm>. Acesso em: 30 set. 2019.

GOMES, I. M. M. O Jornal Nacional e as estratégias de sobrevivência econômica e política da Globo no contexto da ditadura militar. *Revista FAMEGOS*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 5-14, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/7537>. Acesso em: 30 set. 2019.

GLOBO. **Jornal Nacional**. Edição do dia 12/04/2010. Atualizado em 11/12/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/04/confira-historia-do-jn.html>. Acesso em: 17 set. 2019.

GLOBO. **Memória Globo**. <http://memoriaglobo.globo.com/mostras/tv-em-cores/tv-em-cores/tv-em-cores-jornal-nacional.htm>. Acesso em: 17 set. 2019.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: Cronotopia e exotopia. *In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). Círculo de Bakhtin: teoria Inclassificável*. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, A. P. G. **Jornal Nacional: a notícia faz história/Memória Globo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

SOBRAL, A. **O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito**. 2013. Disponível em: www.saocamilo-sp.br/pdf/bivethikos/68/121a126.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

VEJA. **O país numa rede**. Revista VEJA, ed. 62, 3 set. 1969, p. 68. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital>. Acesso em: 17 set. 2019.

ZORZI, A. C. Jornal Nacional – 50 anos: Cid Moreira relembra estreia do programa em 1969. *O Estado de São Paulo*. 31/08/2019. Disponível em: <http://bit.ly/3aDodWs>. Acesso em: 17 set. 2019.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BORGES, Marilurdes Cruz; LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo. Jornal nacional 50 anos – o diálogo com a revolução cultural e tecnológica. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 207-225, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2767>

Submetido em: 29/10/2019 | Aceito em: 02/12/2019.

RESSIGNIFICAR O ESPAÇO – ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA CULTURA AFRO-AMERICANA CONTEMPORÂNEA

*RESSIGNIFYING SPACE – DISCURSIVE STRATEGIES IN
CONTEMPORARY AFRICAN AMERICAN CULTURE*

Luiza Monteiro de Barros OLIVEIRA¹

Lucia TEIXEIRA²

Resumo: Ainda pouco estudada, a aspectualização do espaço é um elemento de análise previsto dentro da teoria semiótica francesa que pode ser de grande valia ao analista que busca compreender a construção de sentido em textos audiovisuais. O presente artigo busca fazer avançar a pesquisa sobre como a aspectualização espacial opera, por meio da análise de duas obras audiovisuais contemporâneas que compartilham semelhança temática: os videoclipes de *Apes**t*, de The Carters (como assinam a cantora Beyoncé e o rapper Jay-Z em um projeto musical feito em dupla) e *This is America*, de Childish Gambino (*rapper* e ator também conhecido como Donald Glover). Apesar de ambos serem produzidos por artistas norte-americanos que tratam da questão racial em seus discursos, os dois textos audiovisuais empregam estratégias distintas em sua enunciação, que o presente artigo busca detalhar e compreender.

Palavras-chave: Semiótica. Espaço. Aspectualização. Videoclipe. Música Pop. Hip Hop. Cultura Afro-Americana.

Abstract: Still little studied, the aspectualization of space is an element of analysis predicted within the French semiotic theory that can be of great value to the analyst who seeks to understand the construction of meaning in audiovisual texts. This article seeks to advance the research on how spatial aspectualization operates through the analysis of two contemporary audiovisual works that share thematic similarity: *Apes**t*, from The Carters (a project led by Beyoncé and Jay-Z) and *This is America*, by Childish Gambino (rapper and actor also known as Donald Glover). Despite being created by American artists who address the racial issue in their discourses, both of the two audiovisual texts employ distinct strategies in their enunciation, which the present article seeks to detail and understand.

Keywords: Semiotics. Space. Aspectualization. Video clip. Pop music. Hip hop. African American culture.

1 Oliveira. UFF. E-mail: monteirodebarros.luiza@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9962-7676>.

2 Teixeira. UFF. E-mail: luciatso@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9519-8827>.

- | Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea

Desde sua popularização nos anos 1980, o videoclipe é um gênero de texto sincrético que tem servido não só para promover *singles* de cantores e grupos musicais, mas também como ferramenta para que tais autores veiculem novas mensagens, ampliando suas ambições e êxitos artísticos. Ao conjugar uma música preexistente a um conteúdo em vídeo, muitas vezes com recursos como a coreografia ou a dramatização de cenas, o videoclipe constitui-se como um novo objeto semiótico, dotado de sentidos que, expressos em diferentes linguagens, vão além da música que lhe deu origem.

Diante disso, a presente análise define como objeto dois exemplos recentes de vídeos que demonstram a riqueza e atualidade desse tipo de formato, mesmo diante das mudanças que cercam a indústria responsável por sua produção. São eles os vídeos de *This is America*, de Childish Gambino (*rapper* e ator também conhecido como Donald Glover), e *Apes**t*, de The Carters (como assinam a cantora Beyoncé e o *rapper* Jay-Z em um projeto musical feito em dupla). Ambos os vídeos foram lançados em 2018, em um intervalo de pouco mais de um mês entre os dois produtos, com amplo êxito comercial: no YouTube, *This is America* soma mais de 604 milhões de visualizações, enquanto *Apes**t* já foi visto 186 milhões de vezes.

De autoria de três artistas afro-americanos de popularidade mundial, ambos os vídeos oferecem um olhar crítico a respeito das relações raciais nos Estados Unidos contemporâneo. No entanto, para tecer tais críticas, *This is America* e *Apes**t* lançam mão de estratégias discursivas distintas. Para esta análise, destacaremos, inicialmente, as diferenças entre os cenários representados nos vídeos. Em *Apes**t*, a ação transcorre no museu do Louvre, em Paris. Já *This is America* escolhe um galpão com paredes e chão brancos, sem localização demarcada, como local de filmagem. Em ambos os casos, além dos cantores-protagonistas, há também a presença de dançarinos que apresentam uma coreografia. Na nossa visão, ambas as escolhas de cenários, bem como o deslocamento que esses atores fazem nele e a forma como o espaço ao redor desses atores é apresentado ao espectador, são fundamentais para a realização dessa crítica social. Partimos da tese de que, a partir do que é representado em cena, ambos os vídeos ressignificam os espaços escolhidos como cenário para suas produções.

Espaço e aspectualização

No fundamental *Dicionário de Semiótica*, Greimas e Courtés (2011, 177) já alertam para o fato de que “a utilização do termo espaço requer grande cautela do semioticista”, dada a sua multiplicidade de acepções dentro e fora da teoria semiótica. No entanto, os autores formulam uma primeira definição para o espaço, aqui entendido como objeto de análise, que merece ser destacada:

Na medida em que a semiótica inclui em suas preocupações o sujeito considerado como produtor e como consumidor de espaço, a definição de espaço implica a participação de todos os sentidos e exige que sejam tomadas em consideração todas as qualidades sensíveis (visuais, táteis, térmicas, acústicas, etc.). O objeto-espaço identifica-se então em parte com o da semiótica do mundo natural (que trata não somente das significações do mundo, mas também das que se referem aos comportamentos somáticos do homem), e a exploração do espaço não é senão a construção explícita dessa semiótica. (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 177).

O trecho acima já deixa evidente a importância da dimensão sensível para que o espaço possa ser delimitado dentro de uma análise semiótica. Ao usar a expressão “objeto-espaço”, Greimas e Courtés (2011) consideram que o espaço pode ser encarado pela semiótica como objeto passível de análise. É dentro dessa compreensão que o objeto-espaço é relacionado ao mundo natural.

Mas, dentro da semiótica discursiva, este não é o único sentido atribuído à palavra *espaço*. É preciso diferenciar o objeto-espaço do espaço enquanto categoria da sintaxe discursiva, ou seja, como parte dos procedimentos que instauram o sujeito da enunciação no discurso. A partir desse *eu* que enuncia, instaura-se também um *lugar* e um *tempo* de onde o sujeito fala, e a partir daí se orientam as relações espaciais e temporais (FIORIN, 2010). Entendido como categoria que compõe a sintaxe discursiva, o espaço é capaz de produzir diferentes efeitos de sentido de acordo com a forma como é operado discursivamente.

Ainda dentro desse arcabouço teórico, é preciso considerar o espaço dentro da ótica da aspectualização. Segundo Gomes (2018, p. 108), a aspectualização do discurso acontece quando “o enunciador, ao tomar as estruturas narrativas e discursivizá-las [...] instaura um ponto de vista a partir do qual se pode acompanhar a narração das ações”. A aspectualização recai, justamente, sobre as categorias discursivas de tempo, pessoa e espaço. Aspectualizado, vemos que o espaço também pode revelar os pontos de vista dos sujeitos que com ele se relaciona.

Ao estudar a aspectualização em semiótica, devemos ainda ter em mente a função do observador, que, delegado pela enunciação, é compreendido pela teoria como um “actante cognitivo, encarregado do fazer receptivo e interpretativo projetado pelo sujeito da enunciação no enunciado” (GOMES, 2012, p. 12). Tal observador pode estar explícito ou não no discurso, tendo diversas formas de se manifestar de acordo com as estratégias enunciativas e linguagens escolhidas. Seja como for, a função do observador

- | Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea

é fundamental, pois lança um ponto de vista sobre a ação que se realiza, ao observar, decompor e transformar em processo o percurso do sujeito do fazer instaurado pela enunciação (GREIMAS; COURTÉS, 2011).

Conforme veremos a seguir, o observador, enquanto instrumento teórico, é relevante porque nos permite ir além de entender e identificar o que se passa em cena, já que somos levados a ver a cena em questão de determinada forma e não de outra. No caso de obras audiovisuais como as que analisamos, compreendemos que o enunciador, ao selecionar determinados enquadramentos e movimentos de câmera, faz escolhas que acabam por instaurar, justamente, um ponto de vista sobre a ação. Assim, a câmera, ao nortear o olhar sobre a cena, faz as vezes de observador, sincretizado com o enunciador.

No livro *As Astúcias da Enunciação* (2010), o pesquisador brasileiro José Luiz Fiorin parte dos estudos do linguista francês Émile Benveniste sobre a enunciação para realizar uma demarcação das categorias espaciais. Considerando um espaço tópico (em oposição a um espaço linguístico, que se ordena em relação ao discurso e cuja posição varia a depender de quem fala), o pesquisador enumera as seguintes categorias para análise e seus respectivos movimentos:

a) A direcionalidade é determinada por um modelo antropológico, que reproduz o corpo humano; é delimitada principalmente pelo olhar. Essa categoria articula-se em *verticalidade* vs. *horizontalidade*. Esta, por sua vez, subsume a *lateralidade* e a *perspectividade*. As articulações da categoria da direcionalidade estão relacionadas às três dimensões do espaço: altura, largura e comprimento.

b) O englobamento é a colocação de um espaço considerado em sua bi ou tridimensionalidade numa posição. Articula-se em *englobante* ou *englobado*.

Essas categorias são, além disso, dinamizadas por duas operações de movimento, *expansão* e *condensação*, que permitem descrever as mudanças de posição.

Os movimentos podem ser simples ou complexos. Os primeiros são uma modificação de posição numa dada categoria espacial. Temos, assim, os seguintes movimentos simples:

a) numa relação direcional, a expansão produzirá um *afastamento* e a condensação, uma *aproximação*;

b) numa relação de englobamento, a expansão gerará uma *extensão* no espaço e a condensação, uma *concentração*, cujos resultados extremos seriam a nuclearização e a pontualização.

Afastamento e aproximação dão origem à *distância*, que é o efeito da aplicação de um movimento direcional a uma relação direcional. Extensão e concentração fazem aparecer a *ocupação*, que é a consequência da aplicação de um movimento de englobamento a uma relação de englobamento.

Os movimentos complexos são aqueles em que o tipo de movimento é feito com base numa categoria espacial, e a análise do espaço em que ele ocorre, com base em outra. Temos, pois, os seguintes movimentos complexos:

a) um movimento direcional aplicado a uma relação de englobamento ocasionará uma *transposição* do espaço: se ela for uma expansão, teremos uma *saída*; se for uma condensação, haverá uma *entrada*;

b) um movimento de englobamento aplicado a uma relação direcional determinará uma *difusão* no espaço: se ela se der em expansão, será uma *dispersão*; se ocorrer em condensação, será uma *reunião*. (FIORIN, 2010, p. 263-264);

Privilegiaremos nesta análise os deslocamentos dos sujeitos dentro de um espaço tópico, em percursos sobre os quais incide um conflito entre continuidades e descontinuidades. Ao longo da análise, contudo, adiantamos que será necessário em alguns momentos relacionar tais deslocamentos com outros elementos que ajudam a compor o sentido global do clipe, sejam de ordem sintática ou semântica. Ainda esperamos, mesmo que de forma breve, demonstrar como as categorias espaciais podem ser trabalhadas em textos audiovisuais.

Por fim, ainda dentro da discussão teórica sobre a aspectualização, é importante considerar os estudos de Claude Zilberberg sobre a tensividade. O autor propõe uma outra abordagem sobre a aspectualização, examinada de forma mais ampla. Zilberberg sugere observar o fato semiótico como um processo gradual, tensivo, ordenado por duas

- | Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea

grandezas: a intensidade (relativa ao sensível) e a extensidade (relativa ao inteligível). A dimensão da extensidade desdobra-se em duas subdimensões, a temporalidade e a espacialidade. Ao propor uma aspectualização que esteja “distribuída equitativamente pelo conjunto do devir” (ZILBERBERG, 2011, p. 82), Zilberberg propõe um cruzamento das categorias aspectuais com três foremas: a *direção*, a *posição* e o *elã*. Os foremas da semiótica tensiva, nos explica Mancini (2007, p. 88), “determinam o contorno do movimento do fluxo fórico”. Destacamos aqui a função do *elã*, instrumento que nos permite analisar o *movimento*. A seguir, o quadro que Zilberberg sugere para tratar da espacialidade, que é a categoria que nos interessa em particular:

Quadro 1. Subvalência da espacialidade

<i>aspecto</i> <i>foremas</i>	<i>minimização</i>	<i>atenuação</i>	<i>restabelecimento</i>	<i>recrudescimento</i>
<i>direção</i>	hermético	fechado	aberto	escancarado
<i>posição</i>	estranho	exterior	interior	íntimo
<i>elã</i>	fixidez	repouso	deslocamento	ubiquidade

Fonte: Zilberberg (2011)

Resignificar o Louvre

Para os objetivos desta análise, em que nos preocuparemos mais com o componente visual do videoclipe e sua organização aspectual, não cabe examinar em detalhes a letra de *Apes**t*. No entanto, consideramos necessário destacar o refrão da letra, que tem caráter celebratório da riqueza e do poder. A tradução é nossa:

This is what we're thankful for (this is what we thank, thank)

I can't believe we made it (this a different angle)

Have you ever seen the crowd goin' apeshit? Rah!

É a isto que nós somos gratos (é isto que nós agradecemos, agradecemos)

Não posso acreditar que conseguimos (este é um ângulo diferente)

Você já viu alguma vez a multidão enlouquecer? Rah!

Antes de retornarmos à questão do refrão, observemos como o vídeo se inicia. Primeiro, há a escuridão, e só ouvimos o badalar de sinos. A primeira imagem surge apenas cinco segundos depois, quando vemos o vulto de um homem alado. Conforme a luz se espalha, permitindo visualizar melhor o espaço, a câmera também se movimenta de forma diagonal para trás, deslocando-se de uma centralidade pontuada pelo homem para uma visão mais ampla. Há, portanto, numa relação direcional, um *afastamento* que permite passar do referencial centrado no homem para outro que dá ênfase ao que está no seu entorno. É assim que temos a primeira noção de que o homem está diante de um grande prédio histórico. Ocorre, portanto, uma primeira demarcação do espaço.



Figura 1. Movimento de afastamento do homem ao prédio demarca a externalidade

Fonte: *Ape**t*, 2018

Em seguida, passa-se do exterior do prédio para o seu interior de forma abrupta. Ao invés de termos a perspectiva de um sujeito que adentra a construção, somos diretamente apresentados ao teto de um dos salões e, depois, vemos uma seleção de detalhes de algumas das obras de arte. A câmera retorna ao teto para em seguida deslocar-se em direção ao chão. Se Fiorin (2010, p. 263) afirma que a direcionalidade é “delimitada principalmente pelo olhar”, temos aqui um olhar não-humano, o da câmera, que se concentra em extremos, preferindo ou a altíssima *aproximação* quando no eixo da *horizontalidade* (com o *zoom* nas pinturas) ou um grande *afastamento* quando se volta ao eixo da *verticalidade* (com a escolha de exibir apenas o que está no teto). Justamente por isso, em nenhuma das duas abordagens, o enunciador permite ao enunciatário ter acesso à completude do espaço que ele mesmo apresenta.

- | Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea



Figura 2. Verticalidade e horizontalidade, sem acesso à visão geral do espaço

Fonte: *Ape**t*, 2018

No momento em que a câmera descende rumo a uma visão mais integral do salão, há um corte abrupto para outro ambiente, este amplamente iluminado. A câmera finalmente posiciona-se na altura do olhar de alguém que adentra a cena. É também neste momento que o som da batida de *hip hop* se faz mais evidente. Em parâmetros tensivos, há um deslocamento do eixo da *intensidade* para a *extensidade*: primeiro, somos apenas conduzidos à rápida fruição estética das obras de arte selecionadas pelo enunciador, sem podermos parar para localizá-las ou compreender sua função ali; em seguida, passamos a um ambiente em que tudo é *inteligível*, tudo é da ordem do *conhecido*. Nesse ambiente, há um salão com obras de arte em suas paredes. A seguir, emerge a obra de arte mais famosa de todas, a *Mona Lisa*. Por último, vemos duas grandes estrelas da música, Beyoncé e Jay-Z, diante da obra-prima de Leonardo da Vinci. Em cerca de vinte segundos, a enunciação finalmente demarca o espaço enunciado e os atores envolvidos. Mas é importante destacar que essa elucidação é feita primeiro com um movimento de *entrada* no salão, que sofre uma interrupção, e posteriormente é restabelecido com um movimento de *saída* a partir do ponto onde se encontra a *Mona Lisa*. Esses deslocamentos, demarcados pelas escolhas de movimento da câmera que o enunciador faz, instauram no enunciado um observador que tem acesso à *Mona Lisa* antes de alcançar Beyoncé e Jay-Z, ao contrário do que seria possível caso estivéssemos vendo a cena a partir do ponto de vista de alguém que adentra o salão.



Figura 3. Entrada e saída no salão da Mona Lisa

Fonte: *Ape**t*, 2018

Essa escolha aspectual sobre a espacialização, portanto, foge à ordem do comum, e por isso é especialmente significativa. De forma geral, quando um visitante adentra uma ala de qualquer museu tradicional, a percorre rumo às obras de arte afixadas na parede, encarando os outros visitantes presentes na sala como obstáculos à observação das obras. No caso em particular do espaço demarcado – a sala do Louvre onde se encontra a *Mona Lisa* – esse tipo de deslocamento costuma ser feito de forma ainda mais dramática, dado que esta é a área mais famosa do museu mais visitado do mundo. Em um dia normal no Louvre, espera-se que tal sala esteja lotada e ruidosa, com o vaivém dos turistas e suas câmeras, todos se deslocando em busca de uma oportunidade, algum ângulo em que possam finalmente contemplar a *Mona Lisa*. Por isso, o próprio fato de este lugar estar, no videoclipe, vazio, já é por si só um acontecimento repleto de significação.

Mas aqui, ao invés dessa situação de luta pelo espaço, o espectador passa desimpedidamente pelo salão rumo à obra de arte, para em seguida ampliar seu olhar do quadro para os dois sujeitos diante dela. O *afastamento* da *Mona Lisa* permite ver, diante de si, um homem e uma mulher posicionados à sua frente, em roupas que compõem uma harmonia cromática com a obra. Ambos os corpos se posicionam rigorosamente dentro do limite da moldura de vidro instalada para proteger a pintura de Leonardo DaVinci. Beyoncé e Jay-Z não admiram a *Mona Lisa*. Ao invés disso, postos diante dela de forma harmônica e equivalente, cabe ao espectador admirá-los da mesma forma que faria com a pintura renascentista.



Figura 4. A difusão espacial

Fonte: *Ape**t*, 2018

Embora em outro ambiente, a cena seguinte mantém a continuidade semântica com o que fora habilmente introduzido no salão da *Mona Lisa*. Mais uma vez, Beyoncé e Jay-Z aparecem em uma relação de equivalência cromática e topológica com uma obra de arte clássica. Desta vez, estão diante da *Vitória de Samotrácia* no ponto final da escadaria Darú, em contraste com outros corpos humanos em cena, que estão nus e dispostos horizontalmente nos degraus. Porém, a partir do momento em que a voz de Beyoncé incorpora-se à batida da música, os corpos passam a movimentar-se de forma sincronizada. Esse movimento também é realizado em mais um deslocamento aspectual, com o que

- | Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea

podemos compreender como uma *difusão*: o observador, indicado pelo movimento da câmera, passa rapidamente de uma cena a outra. A escolha de ângulos inusitados para a movimentação da câmera reforça a noção de *transformação* e de *dinamismo*.



Figura 5. Horizontalidade cria efeitos de sentido semelhantes

Fonte: *Ape**t*, 2018

Os momentos seguintes apresentam-se cada vez mais de forma fragmentada, com o aumento no número de cenas distintas que são introduzidas. Mas mesmo que haja uma fragmentação dos cenários ocupados, vemos uma sincronia semântica entre as imagens exibidas. Focadas na *horizontalidade* do olhar, todas elas convidam ao mesmo percurso já apresentado no momento em que Beyoncé e Jay-Z colocam-se diante da *Mona Lisa*. Assim, temos o casal mais uma vez centralizado diante de uma sala do Louvre em trajes majestosos ou Beyoncé e uma série de dançarinas diante de *A Coroação de Napoleão* de Jacques-Louis David. Evidentemente que todas as cenas projetadas provocam mais uma vez o exercício não só da contemplação dos sujeitos em cena como obras de arte, mas também sua comparação com o que é exposto em paralelo atrás deles. É claro, por exemplo, o alinhamento vertical de Beyoncé em relação a Josefina, da mesma forma que é visível o contraste entre a estrela do século XXI que, alinhada no mesmo eixo espacial que a imperatriz, prefere exibir-se de mãos dadas a outras mulheres, ao invés de ajoelhar-se para receber a consagração de seu marido e imperador.

Essa comparação diante de duas cenas paralelas também é sugerida no último *frame* exposto na figura 5. Neste momento, no entanto, a interrupção da música no momento em que esta cena surge impõe uma descontinuidade às operações de catálise³ que vinham sendo promovidas anteriormente. A câmera, mais uma vez em sua função de observador, desloca-se lentamente em direção à cena, em que duas moças negras, interligadas por um mesmo pano que compõe seus turbantes, aparecem sentadas no chão diante de *O retrato de Madame Récamier*, também de Jacques-Louis David. Ao invés do alinhamento que põe Beyoncé na mesma posição vertical de Josefina, criando

³ Um conceito de Louis Hjelmslev, a catálise é o procedimento pelo qual, a partir de elementos contextuais manifestados, é possível explicitar elementos que antes se faziam presentes apenas de forma implícita. (GREIMAS; COURTÉS, 2011).

uma situação de paralelismo semântico, aqui há uma oposição direta entre os espaços ocupados pela figura de Madame Récamier e os das duas moças. A questão é que o paralelismo posicional delas não é mais traçado em relação à mulher presente na obra de arte, e sim ao sofá sobre o qual Madame reclinava-se.

O silêncio é mantido nas cenas seguintes, com dançarinos paralisados com ares solenes, até que um novo direcionamento é proposto. A câmera desloca-se para o teto, mas desta vez não em direção a uma pintura, e sim a uma abóbada sobre a qual incide a luz exterior. Surge em seu lugar outro teto branco, mas agora o de um banheiro, longe dos luxos das áreas de visitação do Louvre. Essa transição   feita rapidamente, ainda que consigamos vislumbrar um vulto de um jovem negro antes que aconteça um retorno abrupto para o interior do Louvre, *concentrado* na pintura de Ary Scheffer que retrata Francesca da Rimini e Paolo Malatesta diante de Dante e Virgílio. A cena amorosa   seguida pela introdução de outro casal, negro e dentro de um quarto, e em seguida retornamos ao homem que surgia do lado de fora do museu no início do videoclipe.

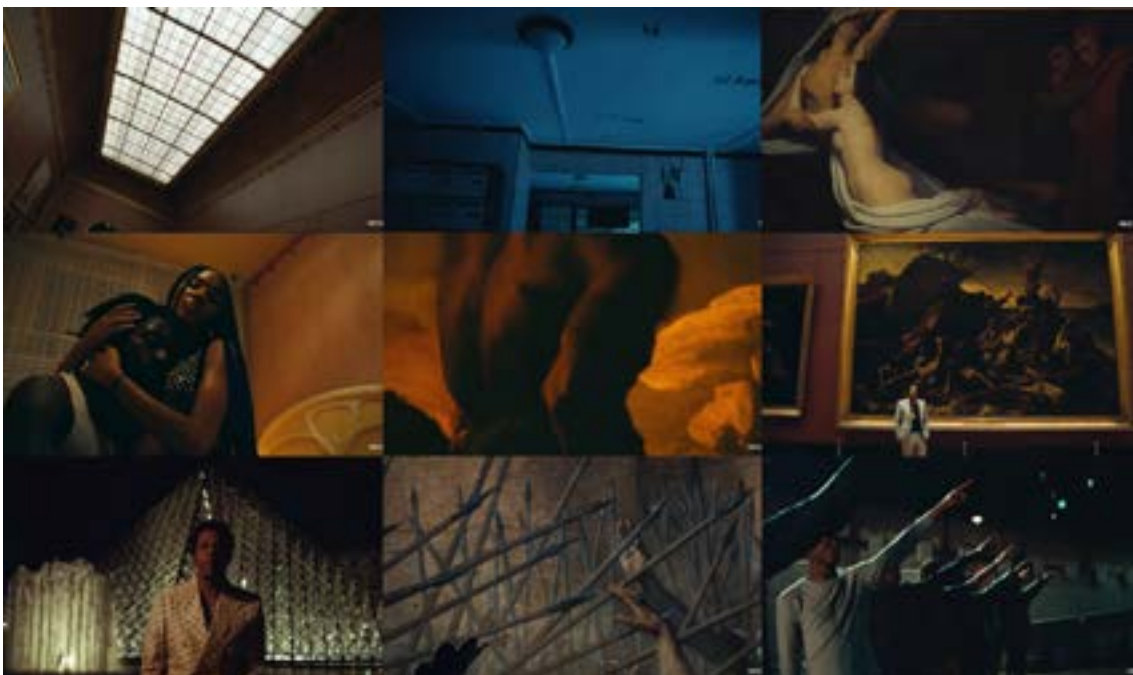


Figura 6. Movimentos espaciais promovem trocas entre interioridade e exterioridade

Fonte: *Ape**t*, 2018

Há, portanto, uma discontinuidade com a emergência de cenários externos ao museu, ao mesmo tempo em que eles são intercalados com obras de arte. Tomando o espaço do museu como referência, em uma rela o de englobamento, vemos uma *transposi o*, em movimentos acelerados de *entrada* e de *saída*. Fica clara a oposi o entre

- | Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea

interioridade vs. exterioridade em relação ao que pertence ao espaço do museu: apesar das semelhanças semânticas entre a cena do jovem casal e a de Francesca da Rimini e Paolo Malatesta, o casal anônimo pertence à *exterioridade*.

Mais uma vez, há uma *entrada* em retorno ao museu. Desta vez, o foco é em um detalhe de *A Balsa da Medusa*, pintura de Théodore Géricault. Ao invés de apresentar o quadro na sala por completo, o enunciador escolhe primeiro evidenciar um dorso negro erguido. O espectador tem acesso primeiro às mãos fechadas, em posição de esforço, e em seguida o olhar da câmera desloca-se *verticalmente* para revelar as costas negras e nuas. A conexão com o casal negro do momento anterior é feita por categorias cromáticas, com o fundo laranja contra a pele negra, por mais que exista grande diferença entre as duas cenas representadas.

A pintura de Théodore Géricault só será revelada em sua completude alguns segundos depois. No entanto, nesta sequência, ela não é mais o foco de atenção do observador: a câmera direciona o olhar para Jay-Z, que canta na frente da pintura. Em seguida, há mais uma irrupção da *exterioridade* em relação ao espaço do museu: o mesmo *rapper* aparece diante da pirâmide do Louvre. Jay-Z, portanto, aparece como figura capaz de pertencer tanto ao interior quanto ao exterior do espaço do museu, ao contrário dos negros anônimos retratados até então, como os rapazes no banheiro e o casal no quarto. Destacamos aqui apenas algumas das conexões promovidas pela mesma estratégia de enunciação ao propor movimentos espaciais – há tantas outras que podem ser destacadas, e gostaríamos de mencionar ainda o diálogo estabelecido graças às categorias cromáticas e topológicas entre o detalhe das lanças em *A intervenção das Sabinas*, de Jacques-Louis David, e a cena dos rapazes com os braços erguidos, que adicionam ao discurso a temática da *batalha*.

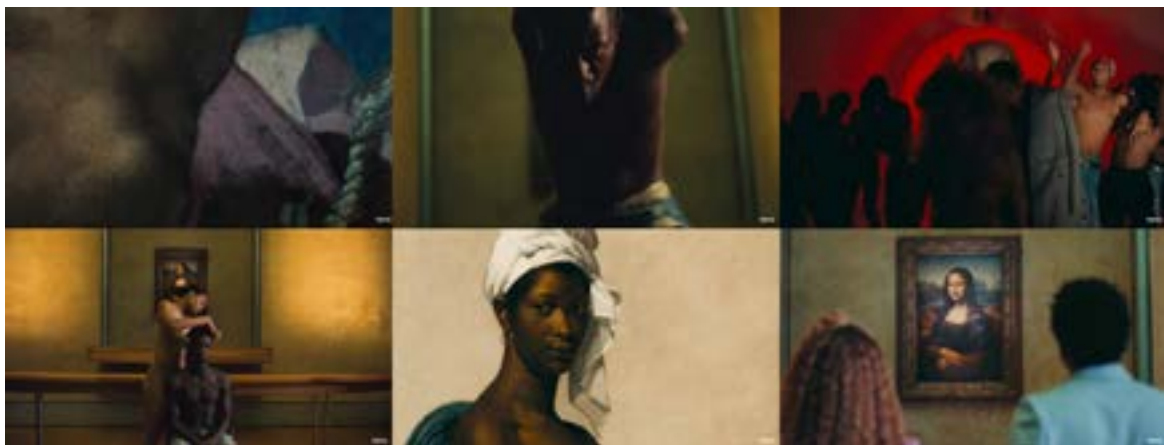


Figura 7. Penetração semântica da exterioridade na internalidade do espaço

Fonte: Ape**t, 2018

Nos dois minutos finais do vídeo, temos mais uma transformação: uma vez estabelecida a oposição entre os elementos semânticos que pertencem à exterioridade, esses mesmos elementos adentram a interioridade. Esse percurso é mais uma vez realizado com o movimento espacial de entrada e saída em direção a e para fora de detalhes das pinturas. Dessa vez, no entanto, é estabelecido um elo entre o detalhe de uma obra em que o observador só vislumbra mãos atadas e a ênfase, em seguida, nas mãos de um dançarino que se apresenta diante da Mona Lisa. Na sequência, surgem cenas em que os elementos da exterioridade agora aparecem dentro do espaço do museu: é o caso dos rapazes em festa diante da esfinge de Tanis ou da mulher que cuida dos cabelos de um homem com um pente afro, também diante da obra-prima de Leonardo da Vinci. Esse último caso é especialmente interessante do ponto de vista aspectual, já que no primeiro o observador tem acesso apenas à imagem do casal, graças ao *zoom* da câmera. A compreensão de que este ato, tão corriqueiro para a comunidade negra, acontece diante da Mona Lisa, a mais famosa pintura ocidental, só pode ser feita posteriormente, com um movimento de afastamento, que permite notar a obra ao fundo, tal como um detalhe na decoração de um ambiente doméstico. Por fim, é importante mencionar a escolha por apresentar mais uma pintura em destaque: *Retrato de uma negra*, de Marie-Guillemine Benoist, a única apresentada ao longo do videoclipe em que uma pessoa negra é o objeto retratado pela pintura, ou seja, em posição de protagonismo.

Logo depois, o videoclipe se encerra com Jay-Z e Beyoncé virando de costas para o espectador e finalmente contemplando a *Mona Lisa*. Essa ação final, em que as estrelas da música deixam o papel que haviam reivindicado logo no início – de sujeitos protagonistas e, ao mesmo tempo, de objetos de contemplação – para retornarem à posição dos homens e mulheres comuns, que visitam o museu para admirar as obras de arte lá dispostas, só poderia ser realizada depois de tudo o que foi exibido. Afinal, ao longo de todo o vídeo, há uma operação de *transformação no espaço* do museu que reorganiza a significação do que é estar ali. Retornando ao refrão apresentado no início, há o entendimento de que os sujeitos lá presentes são merecedores de uma *sanção* positiva justamente por terem promovido um percurso de transformação vitorioso, conforme indicado na letra: “É a isto que nós somos gratos (é isto que nós agradecemos, agradecemos) / Não posso acreditar que conseguimos (este é um ângulo diferente).”.

Conforme demonstramos, os movimentos aspectuais ajudam a reforçar o poder das figuras trazidas à tona pela enunciação no âmbito da semântica discursiva. Logo no começo do vídeo, é justo esse movimento que ajuda a compreender a primeira reivindicação de protagonismo do casal de estrelas. Em seguida, conforme descrevemos em detalhes, há uma forte e acelerada oposição de figuras, em que a aspectualização

- | Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea

espacial é fundamental para compor a contradição, destacando em *entradas* e *saídas* quais destas figuras pertencem à *interioridade* ou à *exterioridade* do espaço. Por fim, vemos um *deslocamento* no que vinha sendo construído, com os elementos associados à *exterioridade* penetrando na *interioridade* e resultando em um movimento de *englobamento*, provocando, literalmente, a *ocupação* do espaço.

Do ponto de vista da semântica discursiva, essa *exterioridade* é encoberta pela cultura dos povos africanos, enquanto a *interioridade* é da ordem da cultura europeia tão representada no Louvre, onde a maioria das obras de arte dispostas não representa pessoas negras em posição de destaque. No entanto, ao incorporar a *exterioridade* ao Louvre, primeiro começando pelas estrelas Jay-Z e Beyoncé, e em seguida de forma mais ampla, o enunciador provoca a ressignificação do espaço do museu parisiense.

Assim como todo texto para a teoria semiótica, *Apes**t* pressupõe um enunciador que busca fazer com que um enunciatário entre em conjunção com os valores que são euforizados pela enunciação. No caso deste texto audiovisual, o jogo de movimentos e imagens que delimitam, demarcam e remodelam o espaço é operado a serviço dos valores exaltados pela enunciação da música. Em uma celebração da *alteridade*, *Apes**t*, ao ressignificar o espaço do Louvre, também desloca o sentido do que é arte. O enunciatário é levado a se questionar por que apenas o que é de origem europeia é considerado *belo* e, mais importante, digno de ocupar o espaço do museu, repositório não só de coisas belas, mas que também emanam *poder*: o museu, afinal, é o espaço de celebração da história, da civilização e de suas conquistas. Assim, Beyoncé, Jay-Z e seus dançarinos operam no discurso como figuras que tematizam toda a cultura e herança africanas. Com apuro estético, o texto enunciado representa-os como obras de arte também imbuídas da beleza necessária para estar num museu. Ao deslocá-los da exterioridade para a interioridade do espaço, o enunciador provoca o enunciatário a refletir por que eles – a cultura africana como um todo, a alteridade à cultura branca e europeia – apenas agora estavam integrando o espaço do museu. Promove, por fim, um convite à ocupação dos espaços de poder por parte daqueles que não se sentem neles representados.

Ressignificar o vazio



Figura 8. Percurso do videoclipe 'This is America'

Fonte: This is America, 2018

Após uma tentativa detalhada de análise de *Apes**t*, consideramos oportuna a comparação com *This is America*, do rapper Childish Gambino, outro videoclipe de sucesso recente. Esperamos, assim, demonstrar que a aspectualização do espaço, justamente por ser um elemento da sintaxe discursiva, está presente em toda manifestação discursiva, não importando como e quais figuras recobrem o espaço semanticamente. Neste vídeo, toda a ação se passa em um galpão, sem que haja uma demarcação muito específica do espaço tópico. No entanto, logo antes de a ação ser iniciada, o enunciador opta por trazer o título do videoclipe, recurso pouco usual no gênero. Vemos, assim, a frase *This is America* ("Isto é a América"), que também será repetida no refrão da música. O uso do dêitico, explicitado em enunciado verbal, é essencial para demarcar o *aqui* da enunciação. Porém, a linguagem verbal não será a única forma que o enunciatário terá para saber de onde se fala: embora o galpão branco pudesse estar em qualquer lugar do mundo, não somente na *América*, é justamente o deslocamento do sujeito da narrativa no espaço que permitirá ao enunciatário relacionar o *aqui* do título da música com o *aqui* do que o observador vê em cena.

Sendo assim, o vídeo é iniciado em um ambiente aparentemente vazio (embora o olhar mais atento possa perceber a figura de Childish Gambino escondido atrás de uma pilastra). Um senhor se encaminha em direção à cadeira com um violão e começa a tocá-lo (e isso é correspondido no áudio com a entrada do som do instrumento na música). Em seguida, vemos um deslocamento da câmera, em uma mudança de ângulo que permite revelar Gambino por completo. A *aproximação* segue rumo à figura do *rapper*, ocultando o senhor que tocava o violão do campo de visão da câmera, que agora centraliza-se em Gambino, centro das atenções com a sua coreografia em sintonia com a música. Esse “ocultamento” provocado pelo deslocamento espacial é fundamental para a significação, visto o que irá acontecer em seguida: brevemente “esquecido” de que havia um homem tocando violão na cena, o espectador assiste Gambino sacar uma pistola e atirar na cabeça do homem. Neste momento, quando o homem retorna ao campo de visão do observador, vemos que ele já está com a cabeça encoberta, como alguém que foi preparado para uma execução.

Sendo assim, a movimentação da câmera, ao representar o olhar e o deslocamento do observador, é fundamental para aumentar o efeito de sentido impactante da cena, levando à *surpresa* e *incompreensão*, promovendo um deslocamento do eixo da *extensidade*, em que vemos uma cena inteligível ou mesmo corriqueira, em que um astro da música dança em um videoclipe, para a dimensão da *intensidade*, diante da experiência de assistir a uma cena de assassinato inesperada, aparentemente gratuita e incomum para o gênero do clipe musical.

Logo em seguida, a melodia da canção, antes pontuada pelo violão, dá espaço à batida acelerada do *hip hop* e Gambino começa a cantar *This is America*. O protagonista do videoclipe continua com sua coreografia, com o acréscimo de dançarinos, e, aos poucos, conforme a câmera se desloca, o observador por ela instaurado consegue ver ao fundo um cenário de caos, com o corpo do homem assassinado sendo arrastado, pessoas correndo, carros abandonados etc. No entanto, por mais que esses acontecimentos sejam graves, a câmera não se desloca de Gambino e sua trupe dançante, que permanecem sendo o foco.

Rapidamente, a câmera se desloca rumo a um outro ambiente. Assim, o observador tem acesso a um coral de jovens negros cantando (e, mais uma vez, há uma concomitância entre o que é mostrado em cena e o que é ouvido na música), fora do cenário de caos do ambiente ao lado. Em seguida, Gambino adentra a nova sala por uma porta, sem maiores dificuldades, recebe um fuzil e dispara contra o coral. A câmera retorna à situação anterior: a visão centraliza-se em Gambino, e o cenário de caos é reinstaurado, sem que seja possível observá-lo de forma mais minuciosa. Sempre que a câmera se afasta de

Gambino rumo a outra direção, ela volta a reencontrá-lo no ponto final, sendo impossível ao observador escapar do protagonista.

Para compreender essa cena, é importante resgatar a observação de Gomes (2012, p. 13) de que “os obstáculos que se interpõem à visão ou ao deslocamento, constituindo divisões no espaço ou descontinuidades, também podem ser considerados na análise da aspectualização”. Neste caso, contudo, o mais interessante é observar que, em um espaço onde seriam esperados obstáculos a Gambino, o sujeito nada encontra. Ao invés disso, seu deslocamento pelo espaço é desimpedido e repetitivo, por mais absurdo e inexplicável que seja seu percurso. Sem marcas semânticas a não ser pelo comportamento dos sujeitos em cena, o espaço onde se passa o videoclipe é um espaço da generalização, do microcosmo que representa todo um país. Essa leitura é fortalecida, inclusive, pela demarcação provocada pela frase-título da obra, *Esta é a América*, que, repetida à exaustão no refrão da música, demarca um *aqui*.

Ao mesmo tempo, as movimentações da câmera impedem a compreensão completa de tudo o que acontece nesse único espaço. No final, no entanto, o observador demarcado pela câmera consegue “libertar-se”, de certa forma, da figura onipresente de Gambino. Há um movimento de *saída* para fora do espaço, rumo ao exterior. Quando essa fuga está prestes a se realizar por completo, contudo, a câmera desloca-se rumo à escuridão e, em seguida, retorna a Gambino, que aparece, pela primeira vez, correndo, em fuga, antes de desaparecer por completo da visão do observador.

As estratégias empregadas em relação à aspectualização em *This is America* merecem ser postas em comparação com as de *Apes**t*. Conforme vimos anteriormente, em *Apes**t* temos uma movimentação espacial fragmentada, marcada por irrupções de continuidades e descontinuidades, que levam em momentos à dúvida, em outros à catálise, mas que por fim compõem um percurso único, que *atualiza* o espaço e o sentido que fazemos dele. Sendo assim, se formos empregar o aparato teórico sugerido por Zilberberg para lidar com o aspecto e a espacialidade, poderíamos identificar o movimento apresentado em *Apes**t*, do ponto de vista do *elã*, como pertencente à ordem do *deslocamento*.

Já em *This is America* acreditamos ver algo de outra natureza: a movimentação que vemos aqui também é diversa, mas ao invés disso, parece funcionar não para levar de um ponto a outro, e sim para reiterar uma repetição: dentro de um espaço desocupado, o sujeito se movimenta impunemente, sem haver diferença se mata ou se dança ou em qual direção se desloca. O observador, depreendido através do estudo do deslocamento da câmera, também tenta movimentar-se, escapar desse sujeito que se desloca e age gratuitamente, mas vemos que isso também é impossível: se Gambino está sendo filmado

do lado direito, corre a câmera para a esquerda, e lá o reencontra. A única diferença é no movimento final, uma *fuga*. Mas abortada pela escuridão que encerra o vídeo, vemos também a sua nulidade. Em relação ao *elã*, portanto, vemos aqui a *ubiquidade* – é inegável que a movimentação espacial ocorre, sem que possamos falar em *fixidez* ou *repouso*, mas o que temos aqui é mais do que o *deslocamento*. Considerando o *elã* como forema que nos ajuda a entender o movimento no fluxo fórico, vemos aqui um transbordamento dessa movimentação. Ao associar um galpão deserto, um não-lugar, com um país inteiro, o vídeo demonstra como, não estando demarcado especificamente em lugar nenhum do vasto território americano, também pode estar em todo lugar. Esse efeito de sentido generalizante, tão bem construído pela aspectualização, é fundamental para adicionar um componente dramático, desesperador, à crítica social que é feita por meio das figuras empregadas: a de que a violência contra os negros nos Estados Unidos é tanto imensa quanto constante, inescapável, aleatória e onipresente; e de que, enquanto ela acontece, a sociedade a ignora e continua a “dançar”, em um ciclo sem fim.

Conclusão

Apresentamos dois exemplos de como o estudo da aspectualização espacial é importante para melhor compreender a construção de sentido em textos audiovisuais. Em comparação com *Apes**t*, vemos que *This is America* faz escolhas muito distintas no que diz respeito à aspectualização. É importante reconhecer o que os videoclipes têm em comum: além do gênero e da época em que foram concebidos, há uma forte crítica social, no que diz respeito às temáticas e figuras presentes no seu discurso. Mas além desses fatores semânticos, que nos parecem muito evidentes, procuramos demonstrar como a sintaxe discursiva auxilia na formação dessa crítica, provocando o enunciatário por meio da experiência sensível.

Mais importante ainda é destacar como as escolhas feitas em relação à sintaxe discursiva podem ser diferentes, mesmo quando há semelhanças na semântica discursiva. Em ambos os textos, a movimentação no espaço é fundamental para acrescentar uma nova camada de significação. No entanto, se em *Ape**t* o *deslocamento* promovido é tratado de forma *eufórica*, por causar uma resignificação que vale ser celebrada, em *This is America* há uma *disforia* no que esta *ubiquidade* em relação à cena espacial representa, porque ela demarca a repetição de um cenário onipresente de caos, do qual o sujeito se vê impedido de fugir, cabendo apenas a ele sentir o impacto desta movimentação impossível de ser contida.

Referências

Produtos audiovisuais

BEYONCÉ. **APES**T - THE CARTERS**. YouTube, 16 de junho de 2018. Disponível em <https://youtu.be/kbMqWXnpXcA>. Acesso em: 28 jun. 2018.

GLOVER, D. **This is America**. YouTube, 5 de maio de 2018. Disponível em <https://youtu.be/VYOjWnS4cMY>. Acesso em: 28 jun. 2018.

Livros e artigos acadêmicos

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Ática, 2010.

MANCINI, R. A semiótica tensiva e o nouveau roman de Nathalie Sarraute. **Gragoatá**, [on-line], Niterói, n. 23, p. 79-93, 2 sem. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/36nrTZ3>. Acesso em: 28 jun. 2018.

GOMES, R. S. Um olhar semiótico sobre a atualidade: a aspectualização a partir de Greimas. **Estudos Semióticos**. [on-line], São Paulo, v. 14, n. 1, ed. esp., p. 108-116, mar. 2018. Editores convidados: Waldir Bevidas e Eliane Soares de Lima. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: 28 jun. 2018.

GOMES, R. S. Aspectualização e modalização no jornal: expectativa e acontecimento. **Estudos Semióticos** [on-line], São Paulo, v. 8, n. 2, p. 11-20, nov. 2012.

GOMES, R. S. (org.). **Aspectualização pela análise de textos**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2014.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2011.

TEIXEIRA, L. **Estratégias enunciativas de tratamento do espaço**. Comunicação apresentada no VI SIMELP, Santarém, Portugal, outubro de 2017.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

- | Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea

COMO CITAR ESTE ARTIGO: OLIVEIRA, Luiza Monteiro de Barros; TEIXEIRA, Lucia. Resignificar o espaço – estratégias discursivas na cultura afro-americana contemporânea. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 226-245, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2752>

Submetido em: 12/10/2019 | Aceito em: 02/12/2019.

DISCURSOS, MÍDIAS, PRÁTICAS E REGIMES DE CRENÇA

DISCOURS, MÉDIAS, PRATIQUES ET RÉGIMES DE CROYANCE

Jacques FONTANILLE¹

Resumo: As mídias exploram todos os planos de imanência. Mesmo limitando-se ao “texto” midiático, é difícil excluir dele os objetos e as tecnologias que o suportam, as práticas de recepção que o determinam, sem falar das estratégias de publicação e de edição, e até dos valores e identidades de marca que as subsumem. Além disso, a instância de discurso e de enunciação, por construírem as semioses midiáticas, devem adotar os “regimes de crença” que condicionam a implementação da veridicção textual. Esses regimes de crença são, em geral, incluídos nas determinações de gênero e de tipo semiótico, mas no caso das mídias, enfrentamos, dentro desta concepção, duas dificuldades: (1) a quantidade de tipos semióticos encontrados nas mídias e (2) a aparição recente de regimes de crença transversais e globalizados (o documento, o jogo, a didática e a ficção), que não se fixam mais a um gênero ou a um tipo. Essas dificuldades levantam questões, para além mesmo dos meios de comunicação, sobre o nível de ancoragem social dos regimes de crença midiáticos: formas de vida? Modos de existência social? Semiosferas? As mídias ocupam um espaço muito particular na cultura contemporânea, que exige uma abordagem em vários níveis.

Palavras-chave: Regimes de Crença. Práticas Semióticas. Discurso. Mídia.

Resumé: Les médias exploitent tous les plans d'immanence. Même en se limitant au « texte » médiatique, il est bien difficile d'en exclure les objets-supports et les technologies qui le portent, et les pratiques spectatoriennes qui le déterminent, sans même parler des stratégies de presse et d'édition, voire des valeurs et identités de marque qui les subsument. En outre, l'instance de discours et d'énonciation, pour construire les semioses médiatiques, doit adopter des « régimes de croyance » qui conditionnent la mise en oeuvre de la véridiction textuelle. Ces régimes de croyance sont en général compris dans les déterminations des genres et des types sémiotiques, mais dans le cas des médias on affronte à cet égard deux difficultés : (1) le nombre de types sémiotiques impliqués dans les médias, et (2) l'apparition récente de régimes de croyance transversaux et mondialisés (le document, le jeu, la didactique et la fiction) qui ne s'attachent plus à aucun genre et à aucun type. Ces difficultés conduisent à s'interroger, au-delà même des médias, sur le niveau d'ancrage social des régimes de croyance médiatiques : formes de vie ? modes d'existence sociaux ? sémiosphères ? Les médias occupent une place très particulière dans la culture contemporaine, qui impose une approche à plusieurs échelles

Mots-clés: Régimes de Croyance. Pratiques Sémiotiques. Discours. Médias.

¹ Fontanille. UNILIM. E-mail: jacques.fontanille@unilim.fr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1141-1596>.

- | Discursos, mídias, práticas e regimes de crença

Introdução²

Para poder falar do “discurso” das mídias, é preciso, primeiro, defini-lo em sua natureza semiótica. O discurso é, de fato, a efetivação de um sistema subjacente, o ato realizado sob o controle da instância da enunciação, que produz uma semiose específica de um gênero ou de um tipo semiótico. Para caracterizar o tipo semiótico das mídias, podemos nos referir à tipologia hierarquizada dos planos de imanência (signo, texto, objeto, prática, estratégia e forma de vida). E é neste momento que os problemas aparecem.

As mídias exploram todos os planos de imanência. Mesmo limitando-se ao “texto” midiático, é difícil excluir dele os objetos e as tecnologias que o suportam, as práticas de recepção que o determinam, sem falar das estratégias de publicação e de edição, e até dos valores e identidades de marca que as subsumem.

Além disso, a instância de discurso e de enunciação, por construírem as semioses midiáticas, devem adotar os “regimes de crença” que condicionam a implementação da veridicção textual. Esses regimes de crença são, em geral, incluídos nas determinações de gênero e de tipo semiótico, mas no caso das mídias, enfrentamos, dentro desta concepção, duas dificuldades: (1) a quantidade de tipos semióticos encontrados nas mídias e (2) a aparição recente de regimes de crença transversais e globalizados (o documento, o jogo, a didática e a ficção), que não se fixam mais a um gênero ou a um tipo.

Essas dificuldades levantam questões, para além mesmo dos meios de comunicação, sobre o nível de ancoragem social dos regimes de crença midiáticos: formas de vida? Modos de existência social? Semiosferas?

A semiosfera e as mídias

As mídias ocupam um espaço muito particular na cultura contemporânea, que exige uma abordagem em vários níveis. Elas interferem, doravante, em todas as práticas públicas e privadas. Participam tanto da globalização das trocas, quanto da organização de nossa vida cotidiana e íntima. Elas influenciam todos os gêneros de discurso e contribuem para edificar uma nova arquitetura semiótica de nossas sociedades. E, em especial, para modificar substancialmente a fundação das semiosferas, isto é, o diálogo que elas mantêm entre si. As mídias são constitutivas de nossas formas de existência social, e

² Publicação original em francês: « Discours, médias, pratiques et régimes de croyance », apresentado em conferência na Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015. Tradução de Mariana Coutinho (UFF).

suas propriedades semióticas influenciam as formas de vida das quais elas participam, principalmente por meio dos *regimes de crença*.

A concepção semiótica desenvolvida pela Escola de Tartu-Moscou tem por base uma hipótese geral, condensada no conceito de *semiosfera* (LOTMAN, 1999), segundo a qual cada semiosfera se define por suas interações com as outras, no curso de um “diálogo” e de trocas de formas semióticas (as “linguagens”) que se formam em ambos os lados de uma fronteira simbólica estabelecida pelas sociedades: aquém da fronteira se desdobra o domínio do “nós”, e além, o domínio do “eles”; em suma, o limite e o lugar de trocas entre a identidade e a alteridade que se torna, considerando a existência da semiosfera, o lugar de trocas culturais.

A semiosfera se organiza em torno de um *centro* (a zona de maior consistência e da identidade cultural mais fortemente assumida), cercado de *zonas periféricas*, onde se atenuam, pouco a pouco, ao se distanciar do centro, essa consistência e essa identidade. A periferia é a zona das trocas com a cultura do outro, a zona da heterogeneidade e de formas semióticas transitórias, eventualmente em curso de integração e de adaptação à cultura do “nós”. É essa organização que é particularmente negada pelo movimento antropofágico, que procede sistematicamente pela descentralização e inversão da relação entre Eu e Outro. Voltaremos a isso.

A diferença entre as formas semióticas centrais e periféricas está principalmente na maneira como elas são assumidas pelo “nós”, e na intensidade com a qual esse “nós” adere às formas que ele manipula. Essa intensidade é avaliada em termos de força de engajamento, de estabilidade no tempo e de crenças compartilhadas. Ela é sustentada por diversos dispositivos sociais destinados a legitimar essa força, essa estabilidade no tempo e essas crenças.

Na zona central, desdobram-se e impõem-se especialmente as tradições, as normas, os gêneros e os cânones estéticos. Na zona periférica, ao contrário, os processos dominantes são aqueles de inovação, de tradução, de empréstimos e de hibridizações, que conferem um deslumbramento e um valor particular às contribuições estrangeiras, justamente em razão de sua estranheza e novidade. As “crenças” periféricas são, então, de natureza diferente daquelas do centro da semiosfera, já que elas não se sustentam nem pelas tradições, nem pelo consenso, e por nenhum dispositivo institucional, e apenas ganham valor pelo contraste da novidade, da raridade ou da alteridade. Os regimes de crença participam das condições da semiose e especialmente daquelas da veridicção: as condições da semiose, então, não são idênticas em todas as áreas da semiosfera. A diferença principal e dominante está entre as condições centrais e as condições periféricas.

Por essa perspectiva, a posição das mídias parece claramente periférica, e, de certa maneira, o é por definição. Um meio, qualquer que seja a acepção particular desse termo, é sempre uma instância de interação entre pelo menos dois domínios disjuntos (etimologicamente, é “um ambiente intermediário”), assim como as mídias contemporâneas, no sentido da passagem que operam entre domínios socioculturais diferentes. Certamente, esse papel mediador é frequentemente entendido como uma função de comunicação (as mídias são os “suportes de comunicação”), mas vemos que pelo aspecto da semiosfera, elas desempenham necessariamente, enquanto *operadores de mediação*, um papel decisivo nas zonas periféricas, um papel de realocação, de tradução e de transformação de formas semióticas. De certo modo, as mídias, por definição, realizam o projeto de descentralização da antropofagia: situar o centro da atividade semiótica na periferia da semiosfera.

Além disso, a globalização particular das produções midiáticas, especialmente em razão da organização econômica e comercial desse setor de atividades, reforça esse papel e ancora de maneira ainda mais forte as mídias nas zonas periféricas, onde trocam-se e transformam-se as produções de cada uma das áreas culturais. Por consequência, elas vão muito além do único diálogo bilateral previsto pelo líder da Escola de Tartu, Iuri Lotman, entre o domínio do “nós” e cada um dos domínios do “eles” (LOTMAN, 1999): as mídias globalizadas, de fato, clamam imediatamente o domínio do “nós” em uma interação multilateral, plural, talvez universal, com todos os outros domínios de uma só vez, inclusive com aqueles que, por razões históricas e geográficas, pareceriam não poder manter qualquer relação bilateral com o domínio do “nós”. Em última instância, eles chegam a questionar a existência e a possibilidade de uma persistência da cultura do “nós”.

As mídias submetem essa periferia a um verdadeiro ataque de informações, de produções semióticas, de gêneros e de tipos de emissão vindos do mundo inteiro, disseminando, por ondas sucessivas e regulares, novas contribuições e novas formas semióticas. Esse ataque também invade a zona central, aquela que comporta a identidade própria a cada semiosfera. Como a zona central é também aquela das crenças mais fortemente assumidas coletivamente, a questão de *regimes de crença midiáticos* torna-se primordial: sua difusão em cada semiosfera confronta-os com os que já estão assentados, e que, fundados sobre tradições ou instituições específicas, são suscetíveis de resistir a eles, de repeli-los, mas também de acolhê-los, de transformá-los e assimilá-los, com o risco, naturalmente, de desestabilizar a identidade do “nós”.

Examinaremos, assim, com maior atenção, a posição particular das mídias na *hierarquia e no sistema de formas semióticas* que constituem as sociedades e as culturas,

para tentar compreender em que e até que ponto sua influência pode transformar essas últimas. Então, levando em conta o caráter determinante dos *regimes de crença*, destacaremos a natureza das confrontações previsíveis entre, de um lado, os regimes de crença, que são usados pelas mídias em geral, especialmente as mídias globalizadas, e, de outro, aqueles que já foram assumidos e instalados nas instituições simbólicas de cada semiosfera. Dessa forma, e paralelamente, vamos nos esforçar para compreender que tipos de formas de vida as mídias contemporâneas instalam nas nossas sociedades.

As mídias, as formas semióticas e seus planos de imanência

Propomo-nos a distinguir, pelo menos a título de hipótese, seis planos de imanência diferentes (FONTANILLE, 2008): signos, textos, objetos, práticas, estratégias e formas de vida, estando essa série regida por um princípio hierárquico e de procedimentos de integração.

Os *signos* são unidades elementares de significação (uma palavra, um rosto, um logotipo), que formam, cada uma, um bloco, associando, pelo menos, uma expressão e um conteúdo. Sendo esse mínimo definido ao menos pelo fato de podermos isolar e fazer funcionar cada signo em vários contextos diferentes. Um ponto de ação em um *site* (um botão, uma frase colorida ou sublinhada, etc.) é tipicamente um signo, composto por uma expressão mínima, que é associada por convenção a uma função e a uma ação, elas também mínimas (clique para abrir).

Os *textos* são conjuntos significantes compostos de natureza verbal, icônica (imagens), gestual (em língua de sinais), etc. Eles se caracterizam por seu fechamento (tido como um princípio constitutivo, prévio à análise) que permite recuperar suas regularidades, recorrências, contrastes. Em suma, os tipos de composição que carregam a significação do todo do texto. O fechamento textual permite conferir um sentido particular ao início e ao fim do desenvolvimento do texto: uma parte da significação de um filme narrativo, por exemplo, pode ser deduzida pela diferença observável entre a situação final e a situação inicial.

No que concerne às imagens, uma vez que as consideremos como textos, podemos lhes reconhecer uma dimensão plástica global, uma composição visual estruturada, que é em si globalmente significativa. Em uma publicação jornalística, o modelo da primeira página é tipicamente de natureza textual, isto é, ao mesmo tempo plástica, tabular e topológica: os grafismos, as tipografias, as cores, as formas de inserção, os posicionamentos das fotografias contribuindo para o reconhecimento imediato da publicação, bem como para uma pré-codificação do conteúdo dos artigos, para efeitos de guiar ou modular o percurso visual e a leitura.

Os *objetos* são *corpos*, unidades semióticas em três dimensões caracterizadas por sua estrutura material, por sua morfologia exterior e algumas propriedades dinâmicas que lhe conferem uma “energia”: pelo menos, seu peso, para além das possibilidades de movimento e deformação. Para que um objeto possa ser considerado como um objeto signifiante, e não somente como uma “coisa”, sua *estrutura material*, sua *morfologia* e sua *dinâmica* devem poder ser interpretadas em termos funcionais: são, então, os determinantes de sua função e de seus usos práticos. As mídias são, elas também, “objetos”, geralmente sofisticados (o livro, o *site* na internet, a televisão, etc.), materiais ou visuais, mas sempre dotados de propriedades técnicas suscetíveis de garantir a conservação, a legibilidade, a mobilidade e a credibilidade, até mesmo a maleabilidade e a interatividade dos textos e signos que carregam.

Assim como os signos são diretamente integráveis aos textos, os corpos-objetos são, eles também, integráveis às práticas, graças à sua função. Mas é preciso, do mesmo jeito, que os textos possam ser integrados aos objetos, que esses últimos possam ser configurados para acolhê-los. Nessa perspectiva, os objetos se tornam os suportes dos textos, suporte de suas inscrições, de sua conservação material e de sua transmissão. Quando procuramos delimitar um filme televisivo, por exemplo, não podemos evitar levar em conta a tela, seu tamanho e luminosidade, assim como a disposição de fontes sonoras; de forma que o espaço de recepção, inseparável da experiência fílmica, faça parte do filme. O filme é, então, mais um “objeto” do que um texto.

A morfologia de seu revestimento superficial é formada de modo a tornar-se o suporte das inscrições. E essa adaptação do revestimento do corpo-objeto ao acolhimento dos textos se dá, em particular, na base escrita, que, em sentido estrito, pertence também ao universo midiático. O exemplo da primeira página de um veículo impresso, já abordado, vale também nesse sentido, já que a organização tabular, plástica e topológica da página constitui um tipo de matriz formal que, projetada sobre a página suporte (o objeto material), lhe permite receber as inscrições de textos e de imagens, assim como guiar sua leitura.

As próprias *práticas* são cursos de ação, definidos principalmente pelo tema da ação em curso, e pelos diferentes papéis que esse tema exige para que a ação ocorra: a leitura de um jornal é uma prática, que tem como tema o levantamento de informações sobre a atualidade; sendo essa atualidade definida por outra prática, a da edição periódica (diária, semanal, mensal, etc.). A propriedade principal de uma prática é não ser fechada. Aberto em ambas as extremidades da cadeia, o curso de ação deve encontrar sua significação no detalhe de suas peripécias, em sua acomodação sintagmática. Uma prática, naturalmente, pode ter um início e um fim, mas esse início e esse fim não participam da significação

prática do todo. Um jornal diário não é projetado nem para ser lido na íntegra, nem para ser lido de maneira linear, menos ainda para ser lido com a mesma “granularidade” prática em todas as suas partes.

No nível superior, as práticas se combinam e se superpõem para constituir as *estratégias*. As estratégias fornecem especificamente um “horizonte” de valores dominantes (em nome dos quais as práticas são ordenadas e estruturadas entre si), bem como um “estilo” estratégico, isto é, uma certa maneira observável e caracterizável de tratar as relações entre as práticas e ajustá-las umas às outras. Se assumirmos, por exemplo, que o desenvolvimento de uma noite em família segue uma estratégia implícita, então, devemos observar como, e em nome de que, as diferentes práticas nas quais os membros da família se engajam são hierarquizadas, ordenadas e ajustadas umas às outras. Por exemplo, a identificação de uma prática dominante (a refeição, a conversa, a televisão, a leitura de revistas, etc.), ou seja, aquela que imprime ritmo e coordena todas as outras, é frequentemente a chave que permite compreender o estilo estratégico da família, e, por consequência, como o uso de meios de comunicação se enquadra nele.

Há uma dimensão estratégica evidente nas mídias, uma vez que seus criadores levam em conta situações concretas nas quais as práticas de uso ocorrem. Se supomos, de fato, que o “espectador” médio assiste à televisão enquanto come, ou enquanto conversa com seus familiares, ou mesmo enquanto anda pelos cômodos da casa, trocando de canais de maneira imprevisível, o criador do programa e da grade de programação deve antecipar a gestão dessas práticas concomitantes e concorrentes, para se assegurar de um mínimo de continuidade da audiência.

E enfim, podemos falar de *formas de vida* quando identificamos os estilos estratégicos coerentes, recorrentes, relativamente independentes das situações temáticas, e suficientemente potentes para influenciar todas as práticas e todas as manifestações semióticas de um grupo ou de um tipo social e cultural. A *coerência* e a *congruência* são as propriedades fundamentais das formas de vida: uma coerência “horizontal”, que sustenta a *persistência do curso de vida*, e uma congruência “vertical” entre os valores, os estilos, as funções, as qualidades sensíveis, os regimes temporais e as paixões. Nesse sentido, as mídias são particularmente apropriadas para propor novas formas de vida, mas também para degradá-las na mesma velocidade.

Os níveis de análise são ordenados hierarquicamente, de acordo com o grau de complexidade do plano de expressão, mas cada nível está suscetível a acomodar e reconfigurar os elementos de outros níveis, somando elementos que lhe são próprios: por exemplo, uma prática semiótica pode acomodar e reconfigurar juntos os signos, os textos,

os objetos, fazendo deles elementos e instrumentos de um curso de ação. Inversamente, uma prática pode ser convertida em um texto, ou integrada em um texto sob a forma de um discurso de utilização, manual de instruções ou especificações.

Essas capacidades de integração (no sentido ascendente ou descendente) são capazes de produzir formas semióticas mistas, e que não são, contudo, incoerentes e heterogêneas, já que o nível de acolhimento impõe suas propriedades e restrições. Do mesmo modo, existem, então, objetos de análise que não estão estritamente situados em um nível único de análise e que não são puramente textos, objetos ou práticas. As mídias, como já compreendemos, fazem parte dessas formas mistas, uma vez que acabamos de encontrá-las em todas as etapas da análise de produções semióticas.

Se pegarmos o caso da televisão, como mídia, ela associa principalmente os *textos vídeos*, eles mesmos reunidos e configurados em *programas* e *séries*, com um *suporte técnico* (o aparelho de televisão e o canal de difusão), e *práticas* de uso (as diferentes formas do entretenimento e do consumo televisuais). O conhecimento das práticas e dos usos é necessário para compreender como o suporte é configurado: de fato, é a partir dessas práticas e desses usos que será definida a grade de um canal de TV, o lugar e o tipo de cada programa e de cada emissão, mas também aquele da publicidade e das vinhetas: nesse nível de análise, já estamos lidando com uma *estratégia*. Em resumo, aquilo que chamamos de “grade de programação” não é nada mais do que o produto de uma estratégia, a maneira como um suporte material é configurado para controlar as práticas de uso. Ela atua, nesse sentido, em um papel comparável àquele da primeira página da imprensa escrita.

O *meio* é mais do que uma maneira de mediação e difusão, uma vez que, se trata-se de um suporte configurado de um lado para acolher os textos midiáticos e de outro para influenciar as práticas, esse suporte torna-se, conseqüentemente, um “objeto” semiótico complexo, fortemente associado à maioria dos outros níveis de análise: ele determina, na verdade, tanto os gêneros quanto os tipos de textos que ele pode acomodar, e os gêneros e tipos de práticas com os quais ele é compatível. O meio é a mensagem, mas não exatamente no sentido em que entendia McLuhan: o meio é um objeto-suporte altamente estruturado e coercivo, que seleciona as outras formas semióticas, no caso, os textos vídeos, as práticas, as estratégias e as formas de vida.

Esse poder de estruturação, no caso das mídias, é mais abrangente ainda por razões institucionais e econômicas. De fato, a televisão, enquanto meio, é organizada em “canais”, assim como a mídia impressa é organizada em “títulos de imprensa”, jornais e revistas, ou mesmo em “grupos de imprensa”. Um canal é uma *marca*, uma identidade

comercial que, de um lado, tem um *status jurídico* e comercial, e de outro foi construído para definir os modos e *estilos de enunciação*, aplicados ao todo de programas, emissões e textos-vídeos.

Nesse sentido, ele retoma (i) signos típicos (monogramas e logos); (ii) gráficos (que regem a dimensão plástica da textualidade visual); (iii) uma certa concepção dominante dos programas mais importantes (horário nobre), assim como as “emissões de fluxo”, e, por consequência, as práticas de uso esperadas dos espectadores; (iv) ele adota também estratégias relacionadas às práticas de seus usuários e de seus concorrentes.

O desafio dessas escolhas, que dizem respeito ao todo da arquitetura semiótica da semiosfera, é fornecer ao canal uma identidade e um estilo semiótico reconhecíveis, e para isso, todas essas inflexões e seleções devem produzir um efeito de coerência. Já foi esclarecido que esse tipo de coerência “vertical” (a *congruência*) é característica desses conjuntos significantes que chamamos de “formas de vida”. Um canal de televisão propõe, então, globalmente, uma ou várias *formas de vida*. Assim, ele se define pela aparente força da ligação que une todas as escolhas que ele exhibe, pela *congruência* que ele garante a todos os níveis de análise, a todos os tipos de conteúdo; e quanto mais forte é essa congruência, mais fácil é identificá-la. E mais essa identidade se impõe como legítima aos olhos do espectador. Em suma, a congruência da forma de vida assumida por um meio garante, se não a crença, ao menos a adesão e a fidelidade do espectador.

O meio é, então, um tipo semiótico altamente integrador dentro das culturas, em duas fases. Primeira fase: aquela da constituição do suporte como uma *configuração de recepção*, de um lado, de textos midiáticos e, de outro, das práticas dos seus usos. Segunda fase: aquela da *institucionalização do suporte como uma “marca”*, em que a influência semiótica se estende desde os signos até as formas de vida.

Regimes de crença, paixões e formas de vida

Para cada tipo semiótico, seu regime de crença

Cada um dos níveis de análise definidos até aqui implica modalidades particulares de expressão, mas também de interpretação, e corresponde igualmente a um domínio de experiência (corporal, sensível e cognitivo) bem específico. As modalidades de interpretação dependem principalmente da maneira pela qual cada um dos tipos semióticos relaciona o universo do sentido e do tipo de expressão que ele propõe e a experiência sensível e cognitiva sobre a qual ele se funda.

Ao que concerne os objetos, por exemplo, a experiência a qual se refere seu tipo de expressão tridimensional, bem como suas três propriedades (*matérica, morfológica, dinâmica*), é aquela dos corpos, dos corpos físicos, mas também dos corpos vivos. Mais precisamente, essa experiência sensível e cognitiva é aqui constituída de todas as interações de nosso corpo próprio com outros corpos. Essa experiência deixa impressões e memórias, fornece aprendizados, e é assim que ela pode ser reatualizada a partir da interpretação de um novo objeto.

Questionar-se, por exemplo, sobre a ergonomia de um novo objeto é tentar interpretar sua forma em referência à memória das interações passadas com objetos comparáveis, mas também, por antecipação, com o tipo de interação que poderemos ter com ele. Questionar-se a respeito do *design* de um objeto ou de um meio é procurar encontrá-lo na sua morfologia de formas de experiência ligadas ao uso e às funções de outros objetos e mídias comparáveis. Ainda, um certo *regime de crença* se instala na confrontação entre o que propõe o novo objeto a interpretar e as experiências acumuladas na memória; esse regime de crença tem o *status* de uma promessa (trazida pela forma semiótica) e de uma *aceitação da promessa* (que resulta da confrontação com as impressões da experiência). No coração dessa promessa mais ou menos aceita, há o diálogo entre dois corpos, o corpo próprio do intérprete e o corpo-objeto proposto.

Podemos definir, então, os regimes de crença em função dos planos de imanência: crença semiológica (signos), representacional-ficcional (textos), funcional (objetos), práticas (prática) e de identificação (formas de vida). Com a diferença de que, como já vimos, o alcance da influência semiótica da mídia se estende por todos os níveis da semiósfera. E é, então, que surge o problema cultural central, aquele da congruência (ou não) das promessas.

Cruzamento, hibridação e conflitos dos regimes de crença

Se cada nível de análise propõe suas próprias promessas, o todo dos níveis de análise controlados por um meio propõe também uma promessa global. A característica mais surpreendente nas mídias contemporâneas é a dificuldade de garantir a congruência entre esses diferentes tipos de promessas semióticas, e particularmente nas mídias mais generalizadas e globalizadas, a televisão e a internet.

Se nos detivermos, por exemplo, no nível de análise dos textos, verbais, icônicos ou vídeos, eles comportam em si mesmos as promessas semióticas, por vezes erguidas em contratos de leitura, que predeterminam como o destinatário deve interpretá-los. Nas culturas institucionalizadas, essas promessas são convertidas em normas, em

estéticas e em gêneros: o romance policial, o teatro de “bouvelard”, o programa cultural, o documentário de viagem, as transmissões de jogos, etc., são gêneros, compreendendo instruções de leitura inscritas na forma dos textos e exploradas de acordo com os códigos de cada universo cultural.

A cada gênero corresponde, no lado do texto, um certo número de regras e de indicações que permitem reconhecer qual é o regime de crença proposto, e, no lado da prática de interpretação, um tipo de imaginário e de disposição interior permitindo aceitar a promessa e adotar o regime de crença. É por isso, digamos, que para entrar em uma obra de ficção, é preciso suspender a descrença que poderia inspirar a confrontação entre o mundo da obra e o da experiência cotidiana, e aceitar provisoriamente um novo tipo de crença (ficcional).

No entanto, as mídias subvertem esse estado de coisas, especialmente por sua posição periférica na semiosfera, isto é, neste lugar onde as instruções genéricas se enfraquecem e onde as instituições culturais perdem seu crédito. E esse lugar é também o da comunicação globalizada instantânea, um sistema de troca multilateral e que escapa às injunções e recomendações em curso na zona central da semiosfera. A partir de então, os regimes de crença, associados aos gêneros e tipos semióticos instituídos em cada cultura, dão lugar aos regimes de crença transversais, globais e particularmente invasivos.

As mídias globalizadas, especialmente a televisão e a internet, propõem promessas semióticas que podem ser reagrupadas em quatro grandes categorias (notadamente seguindo os trabalhos de François Jost³), e, portanto, em *quatro regimes de crença* consideravelmente contrastados. Quatro apenas: (i) o documento e a informação, (ii) o jogo e a competição, (iii) a ficção e a narração, (iv) o ensino-iniciação e a didática (em que o *status* midiático se desenvolve na mesma proporção que os cursos massivamente difundidos *on-line*).

Cada um desses quatro regimes de crença se define pela relação de verdade que ele tem com o mundo de experiência cotidiana, e essa relação de verdade pode ser objeto de validações ou de falsificações: por exemplo, o documento, o ensino e o jogo devem poder influir na experiência cotidiana, cada um à sua maneira, enquanto esse não será o caso para uma ficção; outro exemplo: no regime documental, a veridicção é controlada por um canal de referências no qual o testemunho é o primeiro elo, e que retoma uma experiência original (experiência sensível, científica ou outra), ao passo que, no regime didático, é a relação entre mestre e discípulo que substitui a cadeia de referências, ou a

³ Particularmente em Jost François, **Comprendre la télévision**, Paris, Armand Colin, 2005, coll. 128. François Jost toma apenas três regimes, e não leva (ainda) em conta o regime didático.

reconfigura, e essa relação consiste principalmente na transmissão (com aprendizagem) de códigos de criptografia e descriptografia para a informação proposta.

Cada um dos quatro regimes de crença tem uma outra relação espaço-temporal específica com a experiência cotidiana (pode ser totalmente despreendida ou fortemente ancorada, graças às operações de embreagem e debreagem): sabemos, por exemplo, que a ficção se coloca como despreendida do momento e do local da leitura, e que isso se traduz, nos escritos de ficção, por uma utilização específica de relações temporais. Além disso, cada um dos regimes de crença corresponde a um tipo de valor, a uma encenação e regras de validação que lhe são próprias. Para o *documento*, a informação nova e atestada; para o *jogo*, o respeito às regras, o ritual e o nível de dificuldade da “fase”; para a ficção, o interesse e a verossimilhança contínuos e sustentados até o fim; para o ensino-iniciação, a utilidade de conhecimentos validados para um canal de garantias institucionais e sociais.

O usuário de mídias entra, então, nos textos midiáticos, munido de suas instruções e de suas promessas transversais e em pequeno número. E o que ele descobre hoje? Transmissões de jogos que são transformadas em documentário de viagem; ensaios de aventuras exóticas que são, na verdade, jogos e competições; frações de vida cotidiana que são aparentemente construídas como os jogos, mas que aprendemos rápido que funcionam como ficção; documentos que pegam seus códigos emprestados de gêneros tipicamente ficcionais, etc. O momento mais conhecido dessa evolução cultural corresponde ao nascimento e à difusão da tele-realidade sob todas as suas formas, que impõe seu regime próprio de crença (a ficção e a narração cenarizada) sob a cobertura de outro regime (o jogo e a competição), às situações que pretenderiam, no entanto, se apresentar como documentais e trivialmente cotidianas. Os regimes de crença midiáticos transversais tornam ilegíveis aqueles associados aos gêneros e tipos semióticos, e se combinam entre si *ad libitum*.

A tendência observada conduz a uma inevitável desestabilização de condições da semiose midiática. Passando de um canal a outro, e descobrindo uma cena de perseguição de automóveis, fica cada vez mais difícil decidir imediatamente se se trata de uma sequência de filme policial (ficção e narração), de um documentário sobre o trabalho da polícia (documento e informação) ou de uma corrida automotiva (jogo e competição). Do mesmo modo, um grupo de atores atravessando um rio turbulento pode também pertencer a um filme de aventura (ficção) ou uma transmissão de esportes radicais e de sobrevivência (jogo) ou a uma publicidade para um destino ou um agente de viagens (documento e informação). Essa tendência, certamente, é ainda mais acentuada quando o suporte midiático se presta a uma prática fragmentada, que se chama “zapping” para a televisão e “navegação” para a internet.

Poderíamos mesmo considerar que esses deslocamentos incessantes entre gêneros e regimes de crença transversais são constitutivos de uma nova retórica midiática: é de alguma forma “por metáfora” que o documentário sobre o cotidiano da polícia apresentará uma perseguição de automóvel pelos mesmos motivos que uma sequência de filme policial; é ainda “por metáfora” que a publicidade para um operador turístico pegará emprestados seus códigos dos filmes de aventura, a fim de ser mais persuasiva. A metonímia também atua desde que as emissões e as telas estejam ajustadas entre si. Há também citações e menções, mas sua generalização sistemática destrói a hierarquia enunciativa que seria necessária para falar ainda de “citação” ou de “menção”: perguntamos, por exemplo, se os programas de tele-realidade “de sobrevivência” ou “de esportes extremos” não são também publicidades indiretas para as atividades turísticas do mesmo tipo organizadas em regiões do mundo tão visitadas.

É preciso compreender, então, que o meio é portador de um regime de crença global, e de *formas de vida* dominantes que interferem naquelas associadas aos gêneros textuais propriamente ditos e fixados em cada cultura particular; interferem e os substituem. O *jogo*, o *documento*, a *ficção* e o *ensino* funcionam como *meta-regimes* de crença da globalização midiática, que geram ao mesmo tempo as formas mistas e as combinações em grande número, além de uma incerteza crescente para o espectador no momento da interpretação.

O problema não é mais saber se os programas de informação dizem a verdade sobre o mundo, se os jogos são manipulados ou confiáveis, se as publicidades se identificam com a deontologia comercial, ou se os filmes de ficção respeitam os códigos estéticos de seus gêneros. O problema já se coloca bem antes para o usuário, pois o que é perturbado e desestabilizado são as condições da escolha do regime de crença mais apropriado. É conveniente compreender que se, diante de um comercial, for necessário perguntar-se de antemão se estamos lidando com um jogo, um documento ou uma ficção, as condições de interpretação da mensagem publicitária serão muito prejudicadas, e esse prejuízo apenas se dá em favor da manipulação das crenças, ou seja, de uma estratégia de persuasão que atua sobre a desestabilização semiótica do intérprete.

Os grupos terroristas globalizados já integraram isso perfeitamente, já que as cenas de guerra e massacre que apresentam em seus *sites* na internet adotam motivos dos videogames ou de filmes espetaculares de guerra. A retórica generalizada que evocamos acima aparece, então, como uma vasta corporação coletiva de manipulação em escala planetária.

Por uma ética dos regimes de crença

O cerne do problema é, então, a hibridização sistemática dos regimes de crença midiáticos contemporâneos. Os grupos que protestam contra as imagens da mulher transmitidas pela mídia, contra os costumes veiculados nessa mesma mídia, ou contra todos os tipos de turpitudes ideológicas ou morais atribuídas aos seus autores, se enganam de alvo e de aposta: todos ignoram (conscientemente ou não) a diferença efetiva e significativa entre os regimes de crença, como se os espectadores intérpretes fossem incapazes de identificar os gêneros e os regimes de crença, como se fossem definitivamente ineducáveis nesse sentido.

No caso das mídias contemporâneas, é a instituição midiática em si que pratica sistematicamente a hibridação e que induz a confusão de regimes de crença; e não é o intérprete que seria frágil, incompetente e atordoado. No caso da tele-realidade, por exemplo, os comportamentos que são apresentados como cotidianos e documentais são, de fato, construídos de maneira ficcional, com base em roteiros ou tramas roteirizadas e assumidas por personagens que foram selecionados como são os atores de ficção. Além disso, as regras de exclusão progressiva de participantes, que supõem uma volta ao universo dos jogos e competições, fazem parte igualmente da trama roteirizada.

O papel do semiótico não é o de definir uma norma de conduta ou de preconizar esta ou aquela prescrição moral. Seu objetivo é observar, compreender e identificar as “zonas críticas”, os locais problemáticos e os pontos de intervenção que podem levar à solução de problemas. Neste caso, a zona crítica é a *hibridização dos regimes de crença*. O local problemático é a existência de *regimes de crença próprios às mídias globalizadas*, e independentes daqueles que os gêneros textuais tradicionais propõem em cada cultura.

O ponto de intervenção é provavelmente a *congruência das formas de vida*: no processo, na verdade, a congruência própria às formas de vida está em crise. A existência de uma forma de vida reconhecível é, de fato, uma condição para que o usuário de mídias possa assumir ou tomar distância, aceitar ou rejeitar, conscientemente, os valores, as situações e os papéis que são propostos. E a hibridação sistemática que constatamos pode apenas desqualificá-lo como sujeito responsável de suas escolhas. Em suma, a hibridação dos regimes de crença compromete mesmo a possibilidade de manifestação de formas de vida reconhecíveis e apropriáveis.

E se lembrarmos aqui que a *congruência de uma forma de vida* é a chave de uma identidade forte para uma marca, para um canal de televisão, ou para um *site*, então esse ponto de intervenção torna-se, pelo próprio meio, *estratégico*. A confusão sistemática

entre os regimes de crença torna ilegível a organização da grade de um canal de televisão, já que ela interrompe o reconhecimento por parte do espectador dos gêneros textuais e dos tipos de programas que são ainda cuidadosamente distribuídos ao longo do dia e da semana, de acordo com uma grade da qual ele deveria ser o destinatário competente.

E essa hibridização confusa não é estranha ao fato de que hoje, pelo menos no que diz respeito à mídia dominante, a própria identidade de marcas, canais e títulos é cada vez mais indistinta. Sem identidade reconhecível, uma marca não pode enunciar legitimamente, ou simplesmente, não pode adotar um claro posicionamento de enunciação. Retornando ao ponto anterior: sem enunciador identificável, o enunciatário não sabe mais como se colocar; o *eu* constrói o *tu*, e reciprocamente. Assim, se um falha, é o sistema da enunciação que vacila.

Se precisássemos enunciar uma recomendação propriamente semiótica, seria esta: *preservar, desenvolver e dinamizar a diversidade de nossos regimes de crença culturais*. E é precisamente esta a condição para que as formas de vida que eles suportam possam ser percebidas e assumidas como formas de vida. De um ponto de vista semiótico, uma forma de vida apenas existe em contraste, ao menos o contraste de uma figura saliente e diferente em um contexto de consenso. As formas de vida só estruturam nossa relação no mundo por sua capacidade de se opor e de se transformar, e, graças a seus contrastes distintivos, a solicitar nossa escolha.

Só podemos, em suma, assumir nossas formas de vida na diversidade, só podemos lhes atribuir significação por contraste. Nossa vida apenas tem sentido na contradição e na possibilidade de escolha, e as mídias só contribuirão para isso se elas apresentarem e implementarem seu potencial de contradição e de contraste.

Os brasileiros inventaram um regime semiótico específico, ao nível de toda a sociedade: a antropofagia. Esse regime semiótico, concebido bem antes da era das mídias globalizadas, poderia ser uma resposta ao problema que destacamos. A antropofagia, na verdade, decide em toda prática aquilo que é o Outro, e projeta sobre ele um princípio de triagem axiológica que separa entre o que, do Outro, é apropriável ou não. Em face da hibridização sistemática dos regimes de crença e da retórica generalizada que descrevemos, a antropofagia se opõe a um processo de reapropriação da alteridade, um processo de alteração seletiva que garante o fortalecimento e a reconstituição do Eu e da própria cultura.

- | Discursos, mídias, práticas e regimes de crença

Referências

FONTANILLE, J. **Pratiques Sémiotiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

JOST, F. **Comprendre la télévision**. Paris: Armand Colin, 2005.

LOTMAN, I. **La Sémiosphère**. Tradução Anka Ledenko. Limoges: Pulim, 1999.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FONTANILLE, Jacques. Discursos, mídias, práticas e regimes de crença. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 246-261, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i3.2608>

Submetido em: 12/09/2019 | Aceito em: 07/12/2019.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Análise da situação-alvo	140
Aquisição de linguagem	111
Arnaldo Antunes	72
Aspectualização	226
Ato Responsável	207
Brô MC's	91
Caetano Veloso	35
Canção	35
Cultura Afro-Americana	226
Discurso	246
Ensino	165
Enunciação	50, 191
Escrita acadêmica	140
Espaço	226
Estilo	72
<i>Ethos</i>	50
Evolução	207
Expressões uso-condicionais	10
Feminismo	50
Hip Hop	226
Ideologia	140
Indexicais	10

Interjeições	10
Investigação contextual	140
Jogos linguageiros	127
Jogos sonoros	111
Jornal Nacional	207
Letramento	35, 165
Letramento acadêmico	140
Letramentos transmídia	191
Léxico	72
Linguagem infantil	127
Mídia	246
Multiletramentos	165
Multiplataformas	191
Música Pop	226
<i>Palavra desordem</i>	72
Pedagogia crítico-complexa	140
Prática didática	165
Práticas educativas	191
Práticas Semióticas	246
Processo de publicação acadêmica	140
<i>Rap Indígena</i>	91
Recalque	111
Regimes de Crença	246
Relações Dialógicas	207

Ressignificação	207
Semântica	10
Semântica da Enunciação	91
Semiótica	226
Semiótica Discursiva	165
Significante	111
Sintaxe	10
Som da voz materna	127
Transformação	207
<i>Tropicália</i>	35
Vestibular	35
Videoclipe	226

SUBJECT INDEX

Academic literacy	140
Academic writing	140
Aesthetic emotion	127
African American culture	226
Aspectualization	226
Contextual investigation	140
Critical-complex pedagogy	140
Dialogical Relations	207
Didactics practices	165
Discursive Semiotics	165
Educational practices	191
Entrance Exam	35
Enunciation	50, 191
Ethos	50
Evolution	207
Fantasy	127
Feminism	50
Hip hop	226
Ideology	140
Indexicals	10
Indigenous Rap	91
Interjections	10

Language	127
Language Acquisition	111
Language games	127
Lexicon	72
Literacy	35, 165
Multiliteracies	165
Multiplatforms	191
Pop music	226
Process of academic publication	140
Repression	111
Resignificance	207
Responsive Act	207
Semantics	10
Semantics of Enunciation	91
Semiotics	226
Signifier	111
Song	35
Sound Plays	111
Space	226
Style	72
Syntax	10
Target situation analysis	140
Teaching	165
Transformation	207

Transmedia literacies	191
Use-Conditional Expressions	10
Video clip	226

ÍNDICE DE AUTORES

Ana Paula de Castro SIERAKOWSKI	35
Ana Paula Pinheiro da SILVEIRA	35
Angel Humberto CORBERA MORI	91
Ariane TEIXEIRA	10
Bruna Gabriela Augusto Marçal VIEIRA	140
Camila de Araújo Beraldo LUDOVICE	207
Eliane Soares de LIMA	165
Elis de Almeida CARDOSO	72
Elisandra Aguirre da Cruz SCHWARZBOLD	50
Elisangela Maria da SILVA	127
Glória Maria Monteiro de CARVALHO	111, 127
Gustavo NISHIDA	35
Ivani Cristina Brito FERNANDES	50
Jacques FONTANILLE	246
Lucia TEIXEIRA	226
Luiza Monteiro de Barros OLIVEIRA	226
Marilurdes Cruz BORGES	207
Naiá Sadi CÂMARA	191
Paulo Henrique Pereira Silva DE FELIPE	91
Renato Miguel BASSO	10
Sandra Mina TAKAKURA	72