

Discurso e sujeito no espaço intervalar
das práticas políticas do presente





Linguagem e Discurso

v.4, n.2, 2022 / ISSN: 2674 - 6131

Periódico Eletrônico do Curso de Letras da Felcs
Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/Felcs
Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó – Felcs
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

REVISTA SARIDH

LINGUAGEM E DISCURSO

GESTÃO

José Daniel Diniz Melo
Reitor

Henio Ferreira de Miranda
Vice-Reitor

Alexandro Teixeira Gomes
Diretor da FELCS

Marcelo da Silva Taveira
Vice-Diretor

Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas
Curso de Letras da FELCS

Editor-Gerente da Revista Saridh
Antonio Genário Pinheiro dos Santos

ENDEREÇO

Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rua Manoel Lopes Filho, 138, CEP 59380-000, Currais Novos – RN
Telefone +55 (84) 3342 2293 ramal 701
revistasaridh@gmail.com
@revistasaridh

CAPA

Praça Cristo Rei – Currais Novos/RN
Sobre a capa: Ilustração da Praça Cristo Rei em grafismo digital
Criação e Diagramação: Vanessa Damasceno

MISSÃO

Promover a disseminação de conhecimento, voltando-se para a divulgação de saberes na área de linguagem e discurso, congregando estudos, experiências e pesquisas desenvolvidas sob a égide de diferentes vertentes de investigação linguística e da atuação acadêmica.

EQUIPE

EQUIPE EDITORIAL

Alexandro Teixeira Gomes – UFRN/PROFLETRAS
Antonio Genário Pinheiro dos Santos – UFRN
Márcio Sales Santiago – UFRN/PROFLETRAS
Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes – UFRN/PROFLETRAS

CONSELHO CONSULTIVO

Alexandro Teixeira Gomes – UFRN/PROFLETRAS
Ana Maria de Oliveira Paz – UFRN/PROFLETRAS/PPgEL
Anderson Lins Rodrigues – UESC/UFPE
André Tessaro Pelinser – UFRN
Antonio Genário Pinheiro dos Santos – UFRN
Carolina Leal de Lacerda Pires – UNIBRA/IBGM/IBS
Célia Maria de Medeiros – UFRN/CCHLA/DLET
Cid Ivan da Costa Carvalho – UFERSA/PPCL-UERN
Edjane Gomes de Assis – UFPB
Evandra Grigoletto – UFPE
Fabiele Stockmans De Nardi – UFPE
Francisco Vieira da Silva – UFERSA/ PPGL-UERN/IFRN
Gianka Salustino Bezerril de Bastos Gomes – UFRN/PROFLETRAS
Hudson Marques da Silva – IPFE
Joseane Laurentino de Brito Lira- IFPE
José Josemir Domingos da Silva – UEPB
Josimere Maria da Silva – IFAL
Letícia dos Santos Carvalho – UFRN
Lucélio Dantas de Aquino – UFRN/IMD
Márcio Sales Santiago – UFRN/PROFLETRAS
Maria Alcione Gonçalves da Costa – IF SERTÃO/PE
Maria Eliza Freitas do Nascimento – UERN/PPGL
Nedja Lima de Lucena – UFRN
Nilton César Ferreira – UNIOESTE
Nivea Barros de Moura – UERN/SEEC – CE
Paulo César Ferreira Soares – UERN
Pedro Farias Francelino – UFPB/PROLING
Rafahel Jean Parintins Lima – UFRN
Rafael de Souza Bento Fernandes – UNIOESTE
Rogério Mendes Coelho – UFRN
Urbano Cavalcante da Silva Filho – IFBA/UESC
Verônica Palmira Salme de Aragão – UERN

APOIO TÉCNICO

Alyssandra Viana Fonseca – UFRN
Camila Kayssa Targino Dutra – UERN
Carlos Eduardo de Oliveira Pinheiro – UERN
Célio Oliveira da Silva – UFRN
Eleonora Maria Bezerra de Araújo – UFRN
Josué Ferreira da Silva – UFRN
Márcia Michele Justiniano Luiz – UFRN
Rafaela Cláudia dos Santos – UERN/PPCL

NORMATIZAÇÃO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Alyssandra Viana Fonseca – UFRN
Márcia Michele Justiniano Luiz – UFRN
Rafaela Cláudia dos Santos – UERN/PPCL
Antonio Genário Pinheiro dos Santos – UFRN/FELCS

SUMÁRIO**APRESENTAÇÃO****No entremeio dos discursos de afirmação política: o sujeito e as obrigações de verdade 8**

Antonio Genário Pinheiro dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

EDITORIAL**Elaborar o presente no domínio do discurso 10**

Nilton Milanez
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

ENTREVISTA**A compreensão do discurso e as mídias 15**

Márcio de Lima Pacheco
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**Sentidos sobre aprender e avaliar no ensino remoto emergencial 33**

Maria Niedja Pereira Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

***Me dá um like aê: um relato de experiência sobre o papel das eletivas de base do novo ensino médio em São Luís-MA* 48**

Marcelo Fábio Peixoto de Araújo Andrade da Silva
Secretaria da Educação do Estado do Maranhão – SEDUC/MA

ARTIGOS**O pessoal é político: uma análise da produção jornalística sobre o trabalho da mulher no contexto da pandemia sob a ótica da argumentação** 71

Ana Luiza Cordeiro

Nanci Stancki da Luz

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR

A modalidade volitiva em relatos de quarentena: a volição como construção discursiva 91

André Silva Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dialogismo em Cartaz: perspectiva para o letramento crítico 114

Maria Laura da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Jardilene Leandro Ferreira

Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE

Ana Maria de Oliveira Paz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

São Paulo e a maré cinza: o apagamento do grafite urbano como recurso do discurso autoritário 133

Johan Gabriel Capucho von Behr

Gabriel Gonçalves Costa Xavier

Renata de Oliveira Miranda Gomes

Universidade de Brasília – UNB

Ensino plural pelo viés da interculturalidade 155

Maruana Kássia Tischer Seraglio

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Zenaide Borre Kunrath

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

NO ENTREMEIO DOS DISCURSOS DE AFIRMAÇÃO POLÍTICA: O SUJEITO E AS OBRIGAÇÕES DE VERDADE

[...] a subjetividade não é concebida a partir de uma teoria prévia e universal do sujeito, não é relacionada com uma experiência originária ou fundadora, não é relacionada com uma antropologia que tenha um valor universal. A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade.

*Michel Foucault. Subjetividade e Verdade.
Aula de 17 de janeiro de 1981 (p. 13).*

Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade. A repetição é propositalmente necessária na medida em que nos lançamos à problemática do sujeito, considerando-o não apenas a partir de seus movimentos e rotas, mas sobretudo, entendendo sua constituição como riqueza atrelada ao espaço intervalar dos discursos e das práticas políticas do tempo presente. Igualmente indispensável é entendermos que tal problemática nos direciona para a reflexão sobre a multiplicidade das formas de *ser sujeito*, isto é, tratar dos discursos, das verdades e dos sentidos que nos fazem ser o que nós somos hoje.

É, portanto, sob o viés da investigação linguística que podemos incutir um olhar atento à evidência e à minúcia das coisas ditas, tornar cada vez mais possível a relação da língua com a sua colocação social, cultural, política, econômica, ideológica. A investigação científica é o capital de que dispomos para questionar, pôr em suspenso, relativizar, discutir, mensurar o que baliza as nossas ações no mundo e, para além disso, a forma como agimos em função dos acontecimentos. Somos sujeitos do hoje, do agora, mas as nossas bases estão alimentadas num *apriori* que é histórico, perene.

É nesta perspectiva que a Revista Saridh - linguagem e discurso vem dar sua contribuição. Os textos relacionados nesta edição (v.4, n.2 - 2022) ratificam a atenção do pesquisador aos muitos espaços em que somos convocados a assumir nossa posição de sujeito e, dessa forma, viver nossa subjetividade, nossa relação com a verdade. Aqui, o leitor é, então, convidado a apreciar importantes falas sobre o nosso lugar no mundo, quer seja a

partir do detalhe de um recorte de pesquisa que evidencia a língua em funcionamento, apreendida na produtividade de sua estrutura, quer seja na discussão sobre os sentidos e práticas que nos fazem reagir, (des)obedecer, estar em confronto com determinados saberes e poderes. Os textos aqui dispostos acenam, todos eles, com o objetivo de nos fazer ler, de modo crítico e epistemologicamente embasado, objetos de grande relevância sobre as mídias, sobre o ensino e à educação, sobre a gestão política, sobre a vivência em sociedade em tempo de pandemia.

Ao ratificarmos a posição de que não somos, enquanto sujeitos, dados à uma teoria prévia, universal, fundante e fundamental, é preciso reconhecer a pesquisa como instrumento que nos permite enxergar a complexidade de nossa posição de agentes e, principalmente, das verdades a que estamos ligados. A pesquisa nos apresenta ao mundo e à sociedade na inteireza de sua amplitude e os textos ordenados nesta edição da Revista Saridh tocam diretamente na relação entre sujeito e mundo. Mais do que lançar luz a importantes questões e problemáticas, tais produções - editorial, entrevista, relato de experiência, artigos - enfatizam a necessidade de um olhar crítico e incisivo sobre as problemáticas sociais, neste caso, um especial destaque para aquelas vinculadas à seara da investigação linguística tomada no universo das letras. O convite está feito, a leitura em andamento.

Antonio Genário Pinheiro dos Santos
Editor-gerente

ELABORAR O PRESENTE NOS DOMÍNIOS DO DISCURSO

Nilton Milanezⁱ

Comentário do Editor

Elaborar o presente nos domínios do discurso é tarefa imperativa e audaciosa que nos coloca em posição de ativistas do sentido, da produtividade que o acompanha e das muitas movências que ele põe em suspenso. É este o norte, por exemplo, da inédita contribuição e do espaço de fala do pesquisador Nilton Milanez, nesta edição da Revista Saridh. Somos, no escopo das palavras de Nilton, instigados a pensar a história como espaço fortuito de atravessamentos sinuosos, como terreno de práticas libidinosas acerca da verdade e, principalmente, como campo de batimento de subjetividade.

Nesta direção, a Revista Saridh, polida no brilho das assertivas do professor Nilton Milanez, toca na complexidade do espaço intervalar no qual se irrompem as grandezas discurso e sujeito, no seio das práticas políticas do presente. A problematização aqui conduzida ratifica a necessidade de nós pesquisadores abordarmos as muitas nuances da investigação linguístico-discursiva a partir dos mais diversos e múltiplos objetos de interesse, mas, para além disso, nos faz ver que somos todos acolhidos e afetados na leveza da existência de nosso outro. É preciso vivenciar a experiência do outro, entender que somos constituintes e agentes de um mesmo tecido histórico, factual, discursivo, político, ideológico.

A heterotopia de um presente, efêmero, não se desvincula de um amanhã inadiável, mas exige de nós o comprometimento especial de existir e de resistir, de (des)obedecer. É sob este encanto da argumentação de Nilton que oferecemos ao leitor a oportunidade de apreciar suas considerações neste editorial.

Nilton Milanez é Professor Pleno na Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, e tem estágio de pós-doutoramento em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia e também na Sorbonne Nouvelle, Paris III, onde desenvolveu pesquisas em Discurso, Corpo e Cinema. Em período sabático, o professor-pesquisador Nilton Milanez pesquisou sobre Corpo, Cinema e Psicanálise no Département de Psychanalyse, Université Saint Denis, Paris VIII, em parceria com o Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e com o Interfaces/CNPq. Membro do GT de Estudos Discursivos Foucaultianos na Anpoll, o pesquisador Nilton Milanez é Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, na área de concentração de Análise de Discurso, e tem desenvolvido estudos de grande importância, de circulação nacional e internacional, sobre o tema das audiovisualidades e da constituição de sujeitos insurgentes.

As obras do professor Nilton estão compiladas e dispostas nas suas redes de interação social e em plataformas de acervo literário e, nesta edição da Revista Saridh, suas palavras nos oferecem estímulo para uma reflexão necessária e para a urgente assunção de nossa presença no tempo de agora. Somos, todos nós leitores, agraciados por este insigne texto niltoniano. Ao aplaudir aqui a presença de Nilton, lançamos o convite à leitura.

O agora de nosso presente é o ano de 2022, já dentro do segundo semestre das raias que clamam pela mudança das formas de governo. E como toda revista deve cumprir o seu destino, a *Saridh* abre suas páginas para ouvir o que temos feitos de nós mesmos neste presente político. É claro, os periódicos têm uma função pedagógica juntos às Instituições de Ensino, mas acima de tudo, nestes dias de um lindo dia para o amanhã, as pesquisas falam, ao mesmo tempo, de uma trajetória acadêmica e do modo como buscamos, na Universidade, uma organização de si por meio de uma escrita que revela, sempre, um si político nos domínios do discurso.

Esta é a experiência que verifico ao longo da discursivização de posições que a *Saridh* faz ecoar em coautoria com seus porta-vozes: nós, professoras, professores, com pesquisas em andamento constante, pessoas que vivem o cotidiano. Nessa luta diária de enclausuramentos e manifestações, campo de um presente imediato na Educação, no Espaço Urbano, na Diversidade, na Propaganda, nas Mídias, observamos posicionamentos que atravessam interculturalmente uma vida que se tornou, hoje, emergencial. Viver é urgente. Mas de que modo reconhecemos esse nosso presente emergencial? A emergência do emergencial nos diz que o presente nos importa mais do que nunca. É mergulhando, por isso, na cotidianidade dos fatos e acontecimentos particulares de nossos canteiros sociais, bem como em seus efeitos sobre nossos estilos de vida individuais, que vivenciamos a experiência do outro, instituições e pessoas, na escrita de nossos trabalhos.

Reconhecemos, em nossas pesquisas, aquilo que há de mais íntimo em nós, a posição que assumimos enquanto sujeitos do saber, frente ao outro e à maneira como temos sido, nós e os outros, governados. Está aí o fato que revela o investimento em uma microfísica da escrita. Escrevemos porque queremos um tipo de governo diferente do qual vivemos; escrevemos sobre o outro da nossa realidade como um efeito de irreverência contra

os efeitos de poder, que nos vem de múltiplas esferas do conhecimento; escrevemos para nos mantermos vivos e provarmos, enfim, que podemos nos governar a nós mesmos, segundo nossas próprias regras. O corpo social é nosso corpo, temos o direito de reivindicar com que corpo e em que condições queremos viver.

Quais são, então, os elementos que fazem emergir essa vontade de compreender nossas interações do dia a dia no campo do discurso? Sim, porque é sobre isso que o conhecimento e os domínios do discurso demandam. Percorremos a problematização do poder averiguando um sistema empírico de modos de vida, que se transformam em objeto de discurso, singularizando nossa história.

Como agimos, portanto? Em primeira instância, nossos movimentos são em desobediência aos modos de sermos governados em relação ao modo de nos colocarmos diante de uma possibilidade autoritária, de interrogarmos sobre uma certa obediência para nossas condutas libertárias, de nos insurgirmos sobre uma polícia dos saberes. Tudo isso está lá em nossos textos, registrados com a força vital de nossos dedos no teclado do notebook! Em segunda instância, o que transparece nessa batalha da escrita discursiva somos nós, os próprios sujeitos da escrita científica, somos nós, professoras e professores em sala de aula, somos nós, clientes desconfiados das mídias, somos nós, apenas nós, amantes, vivendo a subjetividade de amar com dignidade, que não pode deixar ao léu ser governado pelo outro de qualquer maneira.

Agora, certamente porque o agora é o hoje, esse é o lugar que ocupamos, aqui, neste espaço transversal de questionamentos da verdade, nesta revista. Tal qual Édipo, em que consistiria nossa metade complementar ao enigma da Esfinge para a revelação da verdade? De um lado, ela, soberana, que tudo sabe, é a materialização do acontecimento, do novo no discurso. De outro, nós, apenas com uma parcela discursiva da crise que nos levou ao oráculo de Delfos. Mas, uma terceira via nos mostra que a coragem de se interrogar a si, diante de um outro, que somos nós, assume formas que não podíamos imaginar nos domínios do discurso. A heterotopia que abre as vias para tantos espaços de pesquisa, espaços outros, demonstra também como o corpo de carne e osso se transforma em corpo da escrita.

O que pesquisamos, em quem nos transformamos? Em nossas pesquisas, tomamos aquele lugar espetacular dos super-heróis metamorfos. A heterotopia do corpo, quero dizer,

a possibilidade de ser sempre outra pessoa, inventar outro discurso, é a biopolítica dos metamorfos. O nosso espaço do discurso está para a condição da metamorfose do corpo do sujeito, do corpo social pelas vias da heterogeneidade dos dizeres. A metamorfose do corpo pensante acompanha a metamorfose político-social. Nós, sujeitos ambulantes da pesquisa, recrutamos nossas habilidades e nossos poderes de dizer. Tomamos parte do presente ousando saber aquilo que não podia ser dito, desvendando o enigma da Esfinge para encontrar, ao final do túnel, senão nós mesmos. Seria esse o limite do saber? Deparar-se consigo próprio, metamorfoseado, naquilo que a subjetividade permitiu que alcançássemos?

De toda forma, escrever, com alguma dor e algum deleite, e ler, com sorriso largo, os resultados de pesquisas outras, nos fazem deparar com o perigo do discurso, aquele de fazer circular saberes que é o que nos dá a vontade e o vigor de continuar a escrever, que é o que nos causa um furor de viver. A intempestividade da escrita, da vida, das metamorfoses rege uma política do corpo de dizer a verdade de cada acontecimentalização, de séries de acontecimentos históricos, políticos, pedagógicos, midiáticos, artísticos, sexuais, individuais. Com isso, querem nada mais, nada menos, do que se dessubmeterem de um programa de vida que não tem, por certo, se dado pronto, mas que é um projeto de transformação da realidade.

A realidade deste ano de 2022 nos convoca à insurreição contra mecanismos de constrangimento da espontaneidade da escrita, da regulação dos sistemas de conhecimento nas escolas, do abuso das censuras na produção do dizer-verdadeiro na mídia, da violência de gênero, da polícia da boa conduta na moral e nos bons costumes universitários. A realidade nos ensina sobre a legitimidade de possuir-se a si, de viver em favor da intercessão por meio da escrita, da nossa fala, do nosso corpo vigente, do sujeito da escrita pelo qual encarnamos o prazer de nosso presente. É nesse sentido que compreendo o trabalho de um periódico, o trabalho da *Revista Saridh*. E, não poderia finalizar sem dizer que o domínio do discurso é nossa prática diária de intervenção e que nosso presente é A UNIVERSIDADE, lugar de prática da liberdade.

PAUSA



Salvador, 25 de setembro de 2022

Nilton Milanez
UNEB/Campus I
LABEDISCO/CNPq

ⁱ Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador. Coordenador do LABEDISCO/CNPq – Laboratório de Estudos do Discurso e do Corpo.

E-mail: nilton.milanez@gmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1403266753468089>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1669-0304>

A COMPREENSÃO DO DISCURSO E AS MÍDIAS

Marcio de Lima Pachecoⁱ

Comentário do Editor

Na oportunidade de se fazer crível e útil à compreensão do fenômeno da política e do discurso, a Revista Saridh (Linguagem e Discurso) apresenta, nesta edição (volume 4, número 2 - 2022), uma entrevista com o pesquisador e professor Dr. Marcio de Lima Pacheco, da Universidade Federal de Rondônia. Trata-se de um celebrado momento de fala sobre a compreensão dos discursos e dos motivos destes nas mídias. Com a maestria e a propriedade que lhes são naturais, o professor Pacheco mobiliza em suas respostas a profundidade e delicadeza intelectual que acena, portanto, para o que constitui as amarras e as movências do sujeito no espaço intervalar das práticas políticas do presente.

O professor Márcio de Lima Pacheco é Doutor em Filosofia e Metafísica pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), realizou estágio de pós-doutoramento em Letras, Linguística e Discurso na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e é Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Além de possuir ampla experiência como tradutor de Latim, Grego e Hebraico, o professor Pacheco é Licenciado em Filosofia pela UERN, é Bacharel em Teologia pela Faculdade Católica Dehoniana, é Licenciado em Ciências Biológicas pela FAVENI, Avaliador do INEP/MEC para os Cursos de Filosofia/Teologia/Ciências Biológicas e atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Rondônia.

Com a peculiar expertise de um leitor crítico e amplamente fundamentado em textos clássicos e em diversas fontes de evidente credibilidade, o nosso entrevistado tem extenso e importante engajamento em projetos de pesquisa que abordam o tema do existencialismo, do discurso filoteológico, da liturgia na igreja católica e das traduções litúrgicas na igreja do ocidente. O professor Pacheco participa do grupo de pesquisa Teoria Política Contemporânea, o qual é vinculado ao Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia.

Na assertividade de suas respostas e reflexões nesta entrevista, o professor Pacheco nos contempla com direções inéditas e singulares sobre as muitas nuances do espaço intervalar de onde se levanta e movimenta o sujeito contemporâneo, no encontro sempre tenso entre política, discurso, subjetividade e mídia.

É como enorme satisfação e profunda alacridade que agora apresentamos as respostas de nosso entrevistado. Seus apontamentos jogam luz à questão ao sujeito e ao imperativo de sua existência no mundo - político - evidenciando as muitas nuances e entrelaçamentos do sujeito com o poder, com os saberes e, sobretudo, com as práticas políticas que lhes são, ao mesmo tempo, constitutivas e basilares.

1. (Revista Saridh) Como discutir a relação discurso e sujeito a partir do que entendemos hoje como política e como engajamento social? É possível destacar efeitos de condicionamento, de constituição nessa relação?

Professor Pacheco: A relação sujeito e discurso é um tema privilegiado e complexo. Antes de tudo, temos que esclarecer o porquê do privilegio e da complexidade, para daí partirmos rumo ao que é sujeito e discurso. Essa relação é privilegiada, pois a noção de sujeito mescla outros conceitos dentro da Análise do Discurso (AD). Esse conceito nos serve, ainda, para adentrarmos no *corpus* selecionado e realizarmos algumas interpretações que mostram os movimentos, efeitos, relação com outros conceitos e sobre o sentido de um determinado discurso. Logo, o sujeito anuncia o *locus* no qual há a conceitualização ao passo que é diferente de outros tipos de sujeitos dentro daquele discurso teórico. O sujeito, desta forma, sempre é rico em informações, para análise textual. Ele sempre nos dá a pensar. Não é algo fechado em si. Complexo, pois, se tomarmos Pêcheux (1988, p. 163) como referência: “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”. Esse esquecimento, caminha no sentido do acobertamento do que é a causa no próprio interior de seu efeito. Ele não é no sentido de algo que se tenha sabido um dia e tenha-se esquecido. Assim, o sujeito é constituído de dois esquecimentos: primeiro, centra-se no fato de que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1988, p. 173). Isto é, não tem como ser a fonte de seu dizer, apesar de precisar dessa ilusão para enunciar. O segundo é aquele que promove a ilusão de que o sujeito consegue escolher as palavras mais adequadas para se expressar, colar seu pensamento às palavras, imprimir literalidade de sentidos aos enunciados e controlar os sentidos. Eis o privilegio e a complexidade do sujeito.

Tendo esclarecido o que é o sujeito, podemos, agora, dizer o que é o discurso. Maingueneau (2008) concebe o discurso como: uma organização que ultrapassa os limites da frase; é uma forma de ação; é uma interatividade, ou seja, constrói-se através de dois ou mais parceiros; é construído de maneira contextualizada; só é reconhecido, de fato, como discurso se for assumido por um sujeito; o discurso, então, é regido por normas; só adquire sentido depois de imerso em um interdiscurso, não há sentido no discurso sem interdiscursividade e, por fim, o discurso constrói seu sentido de maneira social.

Em nossos dias, temos que “o discurso é como um jogo estratégico que provoca ação e reação” (BRANDÃO, 2004, p. 7), principalmente dentro do campo político. Assim, o discurso tem a característica da terceira lei newtoniana de ação e reação porque ele é esse terreno de múltiplas vozes, múltiplos lugares e que possibilita múltiplos olhares, tornando-se, assim, uma disciplina com vasto campo de investigação. Não seria diferente quando abordamos a relação do sujeito, discurso, política e engajamento social. Quando tomamos o surgimento da Análise do Discurso na década de 60, mais precisamente revista *Langages*, intitulada ‘A Análise do Discurso’ e com o livro *Análise Automática do Discurso* de Pêcheux, notamos que o núcleo dessas pesquisas foram os discursos políticos que eram produzidos por linguistas e historiadores como metodologia associativa entre a linguística estrutural e uma teoria da ideologia, que era, por sua vez, inspirada por uma leitura de Lacan, Marx, Althusser.

Se tomarmos o propósito da AD, teremos que o seu objeto inscreve-se, conforme Brandão (1998, p. 40), “na relação da língua com a história e buscando, na materialidade linguística, as marcas das contradições ideológicas”. Desta maneira, o discurso, advento da AD, é visto não mais como uma revolução cultural, uma materialidade linguística, mas como produção social, produção do imaginário.

Nesta linha, Cornelius Castoriadis colocou que o conceito de política é uma atividade coletiva explícita que pretende ser considerada lúcida e refletida tendo como objeto

a instituição da sociedade enquanto tal, isto é, a política surge quando é posta em questão a validade das instituições jurídicas. O móvel da política, pondo às claras os termos do problema, é a criação de novas significações. Quando nos vemos na premência de criar novas significações, dotando de sentido as instituições sociais, temos a necessidade da imaginação, como a capacidade de propor novas formas políticas.

O homem contemporâneo, dentro da democracia, está inserido dentro de um corpo político mediado pelos meios de comunicação, principalmente pelas redes sociais. Esse homem tem o modelo do burguês liberal, um inerte político (recebe e consome tudo via instagram, youtube, twitter sem ao menos refletir sobre o que foi sabido por aqueles meios) em sua ação prática, um indiferente à realidade, um irresponsável e despreocupado que produz na semana e distrai-se consumindo o que a internet lhe dar. Ao mesmo tempo em que o homem consome tudo o que a internet lhe oferece, seu ativismo se perfaz nas redes sociais. Um ativismo frio, irrefletido, que “ameaça o mundo” com palavras sem sentidos. Ele se coloca longe, do terreno lamacento da realidade. Prefere a seguridade anônima ou não do seu perfil. Desdenha do jurídico, das instituições, da existência humana e de tudo quanto vai contra ao *seu ctrl C, ctrl V*. Tal é o engajamento político do homem contemporâneo: Superficial.

A Universidade tem uma importante função que é a de promover projetos acadêmicos de discussão e reflexão dos problemas do Homem, identificar a função discursiva dentro da sociedade, mostrar como os arranjos discursivos, para a vida coletiva, é um produto do nosso imaginário, como instituições do mundo ético, cultural. Somente, assim, dentro de uma reflexão sobre o que nos rodeia e ancorado em uma concepção de Mundo, podemos iniciar a tarefa de construção de um projeto político de autonomia do sujeito.

Dito isso, nota-se que o discurso é visto como uma estrutura subjacente que é formada por uma ideologia, uma história. E o texto, como uma estrutura de superfície, é elemento de superfície. Assim, a ideia básica é a de que, nos textos que todos os dias notamos nas

plataformas virtuais, tem-se a erupção do discurso: os “sentidos” produzidos a partir de uma ideologia. A AD objetiva, daí a sua importância, recuperar a estrutura, a ideologia, a história para construir a unidade do texto. Assim, ao tentar descobrir como as formações sociais constituem os discursos, é possível perceber como as condições de produção são estruturadas e como circulam.

Se pudesse indicar autores que possam dar conta de uma análise do discurso indicaria seis: Dominique Maingueneau, Paul Ricoeur, Gabriel Marcel, Cornelius Castoriadis, Michel Foucault e Ruth Amossy. Apensar de quatro desses não estarem inseridos na tradição de análise do discurso, a leitura que eles fazem dos discursos é de fundamental importância para compreendermos o nosso tempo, angústia e nossa existência.

Acredito que, para uma melhor popularização da AD, a Universidade deveria fomentar um *Podcast* ou pequenos vídeos semanais nas mais diversas plataformas midiáticas, no qual se analisasse quatro ou cinco discursos expressivos da semana. Esses discursos poderiam ser de políticos, cantores, atores, pessoas em geral, visto que, conforme Ricoeur (1986, p. 236): a ação humana, sua fala, bem como o discurso textual, permite, portanto, ser matéria de interpretação. Ou seja, transformar a virtualização da linguagem em algo compreensível ao grande público, não somente por argumentos racionais, mas, também, por convicções ponderadas, pois, não há como desvincular o discurso: do mundo, da alteridade e do si mesmo.

2. (Revista Saridh) Considerando a marcação e constituição política do sujeito social, por que se torna tão necessário dar espaço aos estudos (linguísticos, filosóficos, literários) que se propõem a abordar as práticas discursivas do cotidiano e os sentidos delas provenientes?

Professor Pacheco: Partamos do discurso político. Charaudeau (2006, p. 268) nos diz: “O discurso político é sempre um discurso dirigido e, ao mesmo tempo, os receptores deste

discurso, os cidadãos, são parte integrante dele. É a razão pela qual podemos dizer que os povos são responsáveis (corresponsabilidade massa-elites) pelo regime político no qual eles vivem, por opinião pública interpоста”.

O enunciador tem como proposta a construção de uma opinião pública a respeito da importância do eleitor na medida que elege seus representantes. Esses deveriam tomar decisões que privilegiassem a população. Mas, não é isso o que vemos acontecer.

Os políticos utilizam, em seu discurso, a argumentação retórica, persuasão, a ironia, o apelo ao sagrado, o apelo sentimental entre outros. Ou seja, aquele que discursa no mundo político se utiliza de características para convencer aquela pessoa que a ouve. As características desse discurso, podemos resumir-las em três: o *logos* corresponde ao argumento, o próprio discurso daquele que pronuncia; o *ethos* são as virtudes, o caráter moral do orador, a imagem que passa o orador, bem como sua autoridade no assunto. O discurso, assim, envolve outros aspectos: a forma de vestir, a maneira de ser, a entonação da voz. Por esses aspectos, a chance de deixar-se seduzir pelo discurso é muito maior, aderindo assim com mais facilidade as suas ideias. O que recai naquele adágio Romano: “*À mulher de César não basta ser honesta, deve parecer honesta*”. Dessa forma, a reputação do orador independe da mensagem proferida naquele momento e sim de um conjunto de fatores que englobam a enunciação desse discurso.

Do argumento à imagem, a terceira característica é o *pathos* no qual incorre a emoção. Os gestos e linguagem corporal, entonação e empatia ao se tornar visíveis são apelativos ao poder retórico do discurso. Tudo se volta ao sentimento, pelo qual tenta conquistar aquele que ouve pelas demonstrações de proximidade, de preocupação com os seus desejos, de empatia como o sofrimento.

Diante destas três características, nota-se que há uma profunda importância no estudo linguístico em todos os níveis da educação. É necessário que o sujeito social saiba

identificar as mais sutis nuances do discurso, a fim de que não seja enganado. Afinal, como diria Agostinho de Hipona (1986, p. 48), encontrei muitos que quisessem enganar, mas, ninguém que quisesse ser enganado.

Tomando a minha fala anterior, é importante notarmos que o político é paradoxal: ele pode ser objeto do maior bem, em uma perspectiva de uma *vie bonne* (vida boa) com e para outros nas instituições justas conforme Ricoeur, garantindo que cada um usufrua seus direitos de forma tal, que se possa manter o equilíbrio de uma em comunidade política. Esse equilíbrio está vinculado à igualdade na distribuição das vantagens e desvantagens. Estou tratando aqui, como Paul Ricoeur, também não, de igualitarismo, mas de igualdade proporcional, como forma de não favorecer demasiadamente alguns, prejudicando os outros; esse mesmo político, pode ser objeto do maior mal. Mal esse que é aquilo que não deveria ser feito, donde decorre sua condenação, pois fazer o mal, é fazer sofrer um outro.

Esse mal é expresso na violência: da forma doce da influência à forma extrema da tortura, do uso da ameaça ao assassinato em massa e ainda de uma política do esquecimento como: omissão e negação; manipulação e direcionamento; destruição; fabricação de consensos; manipulação política e ideológica; impunidade. Tudo isso conduzi à “diminuição ou destruição da capacidade de ação de outrem”. Isto é, está associado à atomização do corpo social: ele se impõe sempre nas nações cujos povos encontram-se “informes”. Não há como existir “cidade feliz” sem a participação dos homens na vida coletiva (Cf. RICOEUR, 1991, p. 202).

Em meus escritos de 2002 à 2008, principalmente em um livro intitulado *A preservação arquitetônica, cultural e filo-teológica promovida pela Administração Apostólica São João Maria Vianney (1981-2005)*, que foi revisado pelo Estêvão Bettencourt (1919-2008), abordei incessantemente a temática do discurso político na esfera religiosa e da luta da Associação Sacerdotal contra o esquecimento de uma Tradição e das visões instituídas pela

história oficial. Tal escrito pretendia romper com o caráter ideológico e alienante de um discurso sobre a memória oficial, possibilitar o fortalecimento das esferas públicas da sociedade civil e, assim, destacar que as políticas da memória reconhece que existe uma memória de resistência construída pelas classes populares ou de um determinado grupo.

Essa memória construída pelos movimentos sociais irrompe dos *subterrâneos* da história como uma memória de resistência. Resistência de um grupo, que eu mesmo faço notar deve ser a mesma de nossa sociedade, à imposição de saberes e imaginários coletivos que acabaram sendo assimilados pelos indivíduos negando a esses mesmos indivíduos e à sociedade, especialmente às classes populares, o direito ao passado.

Em um rápido fechamento desse ponto, faço notar que deveríamos ler, um autor que me é muito caro, Maurice Halbwachs (1877-1945) a fim de compreendermos como o discurso político, em grande parte, instrumentaliza o esquecimento, amordaçando as memórias, em vazios narrativos de discursos oficiais, e reivindicações da população.

3. (Revista Saridh) *Que configuração adquire o discurso no seio da prática política do tempo de hoje e o que caracteriza a língua como vetor que potencializa tal construção?*

Professor Pacheco: Em primeiro lugar temos que definir o que é discurso político e diferencia-lo da dimensão política. O discurso político é segundo Fiorin (2009) o que concerne ao Estado em oposição ao privado. Já a dimensão política do discurso se refere à construção da consciência das pessoas. Essa consciência se faz na comunicação entre os indivíduos da sociedade. Nesta comunicação se apreende o mundo. A apreensão é histórica, na qual é captada a realidade das vozes sociais em que esse indivíduo está imerso. Deve-se notar que essa captação faz do sujeito um ser dialógico. Interiormente, o indivíduo é contraposto às diversas vozes que lhe colocam em uma situação de concordância ou discordância em relação ao mundo que o cerca. Diante disso, a consciência vai se modificando conforme o convívio com o mundo que o cerca. Mas,

temos que nos perguntar: será que, com a rapidez das informações e da comunicação, o indivíduo tem modificado a sua consciência em vista das ciladas dos diversos sofismas, *fakes news*, que são reverberados hoje? Não estaríamos, hoje, devido a dinâmica comunicacional, expostos a estímulos visuais rápidos e sorrateiros e a pensamentos bem construídos racionalmente capaz de fazer do bem um mal e vice-versa? É certo que em nossa época, o espectador, pode, passivamente, absorver o discurso político sem se dar

conta que há uma exploração econômica, religiosa, social, no qual reafirma-se apenas um dos lados da discussão. Esse discurso pode enveredar por um discurso de ódio, que estigmatiza um indivíduo ou grupo a partir de notícias falsas, que tem um único propósito: atrair a atenção da pessoa para desinformar ou obter vantagem política ou econômica. Torna-se difícil a averiguação das *fakes news*, pois a rapidez comunicacional faz com que ela seja distribuídas, muitas vezes, rapidamente e sem o mínimo de reflexão por parte da população, ocasionando, assim efeitos devastadores na sociedade. Mas, isso será um assunto a ser discutido em um Projeto de Pesquisa intitulado *A maldade das falas dos bons: uma Análise do Discurso Político nas Eleições de 2022*.

4. (Revista Saridh) Na amplitude da importância e contribuição que a investigação linguística de base discursiva confere para a compreensão do fenômeno da subjetividade, da constituição de sujeitos críticos, politicamente conscientes e socialmente engajados, que direções devem ser tomadas para a seguridade de pesquisas que relacionem a língua na interface da política e da sociedade?

Professor Pacheco: A pergunta é por demais instigante. Ao espírito do senso comum, ela poderia passar despercebida. Contudo, em vista da noção de subjetividade, como diz Narrog (2012, p.02) “(...) e subjetivização, faz os linguistas terem calafrios. Pois, O próprio conceito de subjetividade parece contradizer a ideia da Linguística como um empreendimento científico e impedir o estudo objetivo.” Logo, esses dois conceitos são demasiados vagos e amplos a ponto de não podermos distinguir entre itens subjetivos e

itens objetivos. Não cabe aqui fazermos um apanhado histórico desses dois conceitos, mas cabe refletirmos se a constituição dos sujeitos críticos se relacionam com linguística.

Temos que notar os sujeitos críticos se relacionam com a sua língua e a história. Eles devem ser capazes de atuar e agir sobre os problemas reais que existem dentro da sua realidade. Ou seja, modificar não só a si, como a sociedade os cerca. Nisso, é necessário

pensarmos que os sujeitos críticos tem que ser capazes de julgar racionalmente seus próprios atos e de estimar suas ações como boas ou más. Tudo isso, passa pelo discurso político que possamos ter tanto no seio familiar como em outras instituições de poder.

O que queremos dizer com isso? Queremos dizer o mesmo que Pêcheux, que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: no qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Há uma espécie de força invisível que nos molda, nos normatiza, nos enforma por meio de ideologias. Dito isso, tenho que me perguntar: a ideologia que sigo é mais forte que a busca de uma reflexão sobre os discursos e a realidade que vivencio? É possível que a pandemia tenha nos colocado diante de nossa realidade angustiante. Mas, até quando esse impacto com a realidade permanecerá em nós?

5. Considerando o trânsito de dizeres e vozes e as condições em que se encontra a educação pública brasileira hoje, é possível vislumbrarmos a escola como um espaço político, intervalar e produtivo? No sentido político de sua ação, é a escola pública capaz de atender a formação plena do educando, o que envolve pensar, por exemplo, a capacidade de observar a si mesmo como agente produtor e replicador de discursos?

Professor Pacheco: Sim, é possível. Mas, essa possibilidade somente pode se dar com conteúdos que sejam trabalhados em vista de que os indivíduos sejam partícipes da

construção das decisões cotidianas. Ou seja, a ação política é inerente ao processo pedagógico, no que tange à preservação da cultura ou da mudança social.

A escola tem um importante papel, principalmente hoje, com a ascensão das mídias sociais. Esse papel é o de demonstrar as contradições contidas nos mais diversos discursos. As mídias sociais devem ser um importante instrumento para análise da realidade que nos cerca. Lê o que se publica nas mídias deve ser um importante passo na reflexão do cotidiano. É importante educar o discente para que não haja apenas um ser “retwitador” das informações, mas, como aquele que pensa e age sobre a realidade.

6. (Revista Saridh) Considerando o papel da mídia e a capilaridade de seu poder na dimensão da vida cotidiana e contemporânea, e levando em conta o efeito de demérito vinculado à atividade política no cenário nacional, como o sujeito social pode se colocar na posição de crítico, de questionador das verdades e formas de dizer a história? Que impactos e implicações podem ser assinalados nesse tocante?

Professor Pacheco: A mídia, hoje, tem um papel essencial, a célere comunicação das informações. Contudo, com a rapidez da informação, há o perigo que essa seja escrita, falada, mostrada de maneira parcial e errônea. O sujeito social tem que fazer uma reflexão sobre o que foi escrito, dito e mostrado, para daí retirar um pensamento se aquilo é daquela forma ou não. Dessa maneira, o sujeito tem que tomar consciência de que tudo que é mostrado pela mídia é dependente das relações de poder que são constituídas. Nada, hoje, é mais enganoso que a certeza irrefletida por nós das informações midiáticas. O sujeito tem que se prestar à reflexão daquilo que ler, que ouve, que nota. Pois, como diz Borges e Oliveira (2011, p. 312), “[...] nenhuma informação é neutra ou tem [...] melhor qualidade que outra; isso depende do contexto político, econômico e social e dos propósitos dos atores envolvidos”.

Tenho um artigo que pode nos fazer compreender essa atual conjectura. Recomendo que leiam *L'analyse de la contemporanéité: les discours des plateformes de communication*. Nesse exploro, à luz da Análise do Discurso, o conceito de pós-verdade como fenômeno emocional dentro de um cenário epistemológico.

7. (Revista Saridh) Observando que o contexto pandêmico atual é vetor capital para a produção de saberes e para o trânsito de verdades e práticas vinculadas a polos de poder, qual o papel da universidade nessa conjuntura de acirramento político e de efervescência ideológica? É o sujeito produto da prática política ou é a prática política efeito da atividade política dos sujeitos do tempo presente?

Professor Pacheco: A Universidade tem por dever mostrar à sociedade os dados científicos que corroborem com a verdade. Porém, essa verdade deve ser clara ao público. A informação deve chegar de maneira que todos possam absorver o conteúdo administrado. Os dados científicos não são claros a maioria da população. Os termos técnicos, não são compreendidos pela grande parte daqueles que ouvem ou leem algum artigo científico, por exemplo. Há de criar uma relação linguística com o leitor para que ele compreenda tudo que foi ali exposto. Podemos como pesquisadores nos perguntarmos: Por que os *podcasts* fazem tanto sucesso enquanto há, por outro lado, uma aversão aos dados proferidos pelo meio científico?

A meu ver, são as práticas políticas que constituem o sujeito, pois a identidade desses se constituem enquanto portadores das dimensões históricas, institucionais, socioculturais, físicas, ética, cognitiva, afetiva e social. Essas práticas implicam em decisões e ações que envolvem o destino das pessoas. Destino esse que tem por objetivo a política, a ideologia e a moral.

8. (Revista Saridh) Considerando a fulcral necessidade de incentivo à formação de sujeitos críticos, leitores da realidade e atentos às peripécias do discurso político-midiático, como você analisa o espaço dado ao trabalho de pensar e refletir sobre a língua, discurso e política (via componentes curriculares, projetos de ensino, pesquisa e extensão) nos cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil?

Professor Pacheco: Devemos ter por base que a formação de sujeitos críticos passa pelo desenvolvimento das competências de análise informacional. Essas devem visar ao uso racional, crítico, reflexivo e ético das informações, inclusive aquelas disseminadas pelas diversas mídias. Uma leitura crítica dos conteúdos políticos-midiáticos é tarefa essencial da chamada *media literacy*, que dispõe de metodologias e técnicas pedagógicas próprias. Ela é importante para o enfrentamento das *fake news*. Mas, o que é essa tal de *Media Literacy*? Nada mais é que a alfabetização midiática e informacional, que vai além daquilo que as terminologias significam individualmente. A ideia é alcançar uma noção unificada que abranja tanto elementos da alfabetização midiática como elementos da alfabetização informacional.

Por um lado, a alfabetização informacional deve enfatizar a importância do acesso à informação e à avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão.

Em outras palavras, a *media literacy* é uma área multidisciplinar que foca em reflexões e análise crítica a respeito da relação entre elementos do processo de comunicação – os produtores, o processo produtivo, a recepção das mensagens, entre outros elementos. Se ela tem esse peso, cabe à universidade, a partir de uma curricularização da extensão, alcançar tantos os discentes dos mais diversos cursos e níveis educacionais como a população como um todo.

9. (Revista Saridh) Considerando que todo discurso reclama um referencial extralinguístico de forma a estabelecer seu próprio quadro de legitimidade, de identidade e de subjetividade, existe espaço para pensarmos, na arena política, um lugar de positividade e de veridicção para o sujeito-professor? Que vozes e verdades em rede caminham nesse sentido?

Professor Pacheco: Essa é uma pergunta bem interessante. O que é a verdade? Podemos notar que ao longo da história, ao falarmos sobre a verdade, falamos não só de seu conceito, mas, de seus critérios e condições. Nisso, Tomás de Aquino estava correto quando disse que a verdade é *adequatio intellectus ad voluntatem* (A adequação do intelecto à vontade). É claro que nessa frase o autor tem como cenário ontológico de fundo a realidade como termo da ação criatural divina e para a qual o conhecimento humano se inclina, com o intuito de apreendê-la e de poder emitir um juízo verdadeiro e adequado a seu respeito. Contudo, esse autor é um leitor de Aristóteles, principalmente, da frase: “todos os homens, por natureza, desejam conhecer” (ARISTÓTELES, 1980, p. 21). Nessa frase, podemos notar que não basta conhecer algo para desejar-lo. Desejamos algo porque é bom para mim e não porque o que é desejado é bom. Logo, é necessário que a verdade não seja apenas um objeto cognitivo, mas que se torne um objeto de desejo de nossa natureza. O professor pode e deve ser esse referencial da verdade para a sociedade no tocante ao processo formativo do caráter social, pois aqueles que se colocam em via da educação deve colocar-se em vista da verdade, ou seja, uma operação judicativa da razão.

10. (Revista Saridh) Ao agradecermos muito sincera e cordialmente por sua atenção e disponibilidade em nos prestigiar com essa entrevista, deixamos aqui aberto este espaço para suas considerações finais.

Professor Pacheco: Em primeiro lugar, agradeço imensamente o convite que a *Revista Saridh* me fez e gostaria de dizer que todas as obras aqui citadas podem ser acessadas

junto ao meu lattes. É só colocar: Marcio de Lima Pacheco Lattes. Em segundo lugar, explanar sobre discurso, política, língua e Análise do Discurso é por demais instigante, pois estamos imersos nesses termos e muitas vezes não nos damos conta. Em um ano como esse, torna-se imprescindível sempre, acuradamente, interpretarmos e analisarmos o discurso político (dos Parlamentares) que nos chegam pelas mais diversas plataformas de comunicação. Pois, esses “discursos são jogos de máscara”, como já diz Charaudeau.

Esse jogo que não pode e não deve ser apreendido ao pé da letra (nas promessas retóricas). Esse deve ser compreendido como um produto de estratégia para se chegar ou se manter no poder. Devemos sempre ouvir o que diz aquela informação e refletirmos: Quem disse? Qual a sua intenção? Quais as fontes do que foi dito? Quais as contradições do que foi dito? Em algum momento, diante das informações midiáticas que correm rapidamente e são avidamente consumidas e compartilhadas sem a menor reflexão, não nos dá uma ideia que vivemos dentro do *Epigramas* de Marcus Valerius Martialis (38-104) em um conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, que interagem em uma conjuntura, sendo que é necessário uma heterogeneidade textual que possibilite várias vozes, vários tons, várias parotopias enunciativas dentro do dialogismo a fim entender a obscuridade que está nos subentendidos e pressupostos de um texto, de uma fala, de um *meme* o que lhe confere grandeza e importância?

Nessas ingênuas perguntas tempos que notar qual foi o discurso inicial, original, o Discurso Constituinte, daquela informação, que “designa fundamentalmente os discursos que se propõem como discursos de Origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesmo.” (MAINGUENEAU, 2006, p. 60). Ao nível do discurso constituinte (discursos religiosos, literários, filosóficos, científicos, religioso, etc.); e ao nível de cada produtor de texto relevante de um discurso constituinte, em que o falante deve gerir uma impossível identidade por meio das formas de pertença e não pertença da sociedade. Nisso notamos que os discursos constituintes não são uma zona de produção homogênea e não podem ser tratados hierarquicamente como se faz com os gêneros do discurso, pois eles

gestionam as práticas discursivas que o estruturam. Os traços desses discursos tem se difundido de forma muito crescente, principalmente com o surgimento da internet. O problema, agora, não está mais em como organizar toda as informações dadas, mas sim em definir critérios do que é relevante ser guardado para o futuro, uma tarefa difícil diante a erupção informacional que temos.

Somente após fazermos uma reflexão sobre o discurso político, podemos vislumbrar que ele contribui para a legitimação do próprio campo em que se inscreve, seja explícita ou implicitamente, esse discurso apresenta propriedades. Essas mostram que o agente político possui uma visão clara e ordenada da realidade social; que ele pressupõe sua credibilidade e fundamenta seu dizer e seu fazer na vontade de uma coletividade que lhe reconhece a competência e lhe outorga a legitimidade; e que a classe política reivindica uma certa exclusividade na administração da sociedade; e produz identidades coletivas que transcendem os interesses individuais. Ao final, cabe apenas uma pergunta: você está disposto ser enganado pelo discurso político e pelas *fakes news* apenas pela acídia de buscar por veracidade sobre as notícias recebidas e na curiosidade pelo acesso à notícia?

Referências

- AGUSTÍN, San. Confessionum libri tredecim (1º): 1-123. In: *Obras Completas de san Agustín*. Ed. bilíngue. Trad. de Lope Cilleruelo. Madrid: La Editorial Catolica/BAC, 1986. Tomo XIII.
- AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- AQUINO, Tomás de. *Verdade e conhecimento*. Seleção, tradução e introdução de Luiz Jean Lauand e Mario Bruno Sproviero. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 390 p.
- AQUINO, Tomás de. *Sobre el principio de individuación*. Introducción, traducción e notas de Paulo Faitanin. Pamplona: Universidade de Navarra, 1999, 104 p. (Cadernos de Anuário Filosófico, n. 85).
- ARISTÓTELES, *Metafísica* vols. I, II, III, 2 ed. Ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. Tradução portuguesa de Marcelo Perine. São Paulo. Edições Loyola. 2002.

- BORGES, Jussara; OLIVEIRA, Lída. *Competências infocomunicacionais em ambientes digitais*. Observatorio (OBS*) Journal, Portugal, v. 5, n. 4, p.291-326, 2011.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- BRANDÃO, M.H.H.N. *Subjetividade, Argumentação e Polifonia – A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009. Tradução. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*, 2ª ed. Paris: Presse Universitaires de France, 1968.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCEL, Gabriel. *Philosophe et témoin de l'espérance*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1975.
- MARTIALIS, Marcus Valerii, *Epigrammata*. Lipsiae: Wentworth Press, 2019.
- NARROG, Heiko. *Modality, Subjectivity, and Semantic Change. A Cross-Linguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2012. vi + 333.
- PACHECO, Marcio de Lima. *L'analyse de la contemporanéité: les discours des plateformes de communication*. Chatres : Université, 2017.
- PACHECO, Marcio de Lima. *A preservação arquitetônica, cultural e filo-teológica promovida pela Administração Apostólica São João Maria Vianney (1981-2005)*, São Paulo: Matriks, 2008. 320p.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988.
- RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil, 2000. (Collection L'ordre philosophique).
- RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 1983. (Collection Essais, I).
- RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 1985. (Collection Essais, III).
- RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action*. Essais d'hermeneutique II. Paris: Seuil, 1986.



ⁱ Professor Adjunto do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) da Universidade Federal de Rondônia.

E-mail: ppachecus@hotmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3757823723460546>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3902-2680>

SENTIDOS SOBRE APRENDER E AVALIAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

MEANINGS ABOUT LEARNING AND ASSESSING IN EMERGENCY REMOTE TEACHING

Maria Niedja Pereira Martins¹

Resumo: Este texto apresenta reflexões sobre os sentidos de aprender e avaliar que foram construídos por estudantes de vários cursos de licenciatura no contexto de Ensino Remoto Emergencial, na disciplina de Avaliação da Aprendizagem na Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2021. Para esse estudo, optou-se por uma análise de dados temático-categorial de Bardin. Os resultados sugerem que os alunos construíram novos significados em torno do Ensino Remoto Emergencial, a partir de experiências proveitosas de aprendizagens associadas a práticas docentes empáticas e horizontais e baseadas em conhecimentos técnicos e teóricos sobre o ensinar por meio de tecnologias. As análises dos dados indicaram que é importante que os alunos estejam abertos a vivenciar novas experiências, partilhar suas impressões e assumir verdadeiramente responsabilidades sobre o seu processo de aprendizagem. A partir do desenvolvimento da disciplina de Avaliação da Aprendizagem, os estudantes também puderam ampliar suas formas de pensar sobre avaliação, estabelecendo relações com as dimensões políticas, humanas, pedagógicas e técnicas.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Ensino Superior. Avaliação da Aprendizagem.

Abstract: This paper presents reflections on the meanings of learning and evaluating that were built by students of several degree courses in the context of emergency remote teaching, in the discipline of Learning Assessment at the Federal University of Pernambuco in 2021. For this study, we chose to develop a thematic-categorical data analysis of Bardin. The results suggest that students built new meanings about emergency remote teaching, based on fruitful learning experiences associated with empathic and horizontal teaching practices and based on technical and theoretical knowledge about teaching through technologies. Data analysis indicated that it is important for students to be open to new experiences, sharing their impressions and truly taking responsibility for their learning process. From the development of the discipline of Learning Assessment, students were also able to expand their ways of thinking about assessment, establishing relationships with political, human, pedagogical and technical dimensions.

Keywords: Emergency Remote Teaching. University education. Learning Assessment.

Introdução

No contexto da Educação brasileira, a sindemia da COVID-19 evidenciou ainda mais as desigualdades econômicas e sociais, afetando a educação como um todo de modo a

trazer grandes desafios ao acesso dos estudantes de rede pública às aulas remotas e, por consequência, obstáculos à continuidade do direito de aprender.

Bispo Júnior e Santos (2021) consideram adequado tratar a crise sanitária ocasionada pelo vírus da COVID-19 como uma sindemia, uma vez que tal pandemia se associa a uma série de outros problemas sócio-sanitários, complexificando ainda mais o cenário da doença.

A pandemia causada pelo SARS-CoV-2 não se desenvolve de maneira isolada e não está restrita à dimensão biológica da transmissibilidade do vírus. [...] Além das repercussões sobre a morbimortalidade da população, a sindemia é fortalecida e ao mesmo tempo amplifica crises nas esferas política, econômica, social e ambiental, que se afetam mutuamente. Desse modo, a sindemia da COVID-19 constitui-se em complexo problema de saúde pública que atua como catalisador das desigualdades sociais e das vulnerabilidades (p. 11).

Percebe-se, portanto, que as dificuldades associadas ao cenário sindêmico envolvem uma série de questões, incluindo preocupações pedagógicas relacionadas às características de cada disciplina, mas também associadas às condições materiais e psicológicas dos estudantes necessárias às aprendizagens. De acordo com Carvalho, L., Carvalho, C., e Carvalho, R. (2021, p. 185) “o contexto de pandemia é considerado um fenômeno biológico, mas com amplas repercussões sociais, econômicas, políticas e culturais”.

O isolamento social necessário no período sindêmico exigiu de diferentes instituições pelo mundo a adoção de um modelo de ensino mediado por tecnologias digitais a fim de minimizar os impactos na continuidade dos estudos em diferentes etapas de ensino. No entanto, apenas adotar o ensino remoto não é suficiente para que o trabalho pedagógico ocorra de maneira minimamente satisfatória. Para que possamos extrair melhores possibilidades de aprendizagem no contexto remoto é necessário revisitarmos nossos referenciais de avaliação, de ensino e de aprendizagem.

Este trabalho tece reflexões sobre os sentidos atribuídos pelos estudantes de licenciaturas diversas aos processos de aprender e avaliar no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no âmbito da disciplina de avaliação da aprendizagem. O ERE foi uma estratégia aprovada pelo Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão - CEPE da Universidade

Federal de Pernambuco por meio da Resolução nº 23/2020-CEPE, publicada em novembro de 2021 que considerou o estado de calamidade pública em decorrência do vírus COVID-19. Na Resolução de nº 23/2020-CEPE foi proposta a retomada do calendário acadêmico de 2020 a ser desenvolvido no ano de 2021. Assim, no ano de 2021 foram vivenciados 3 semestres letivos: o primeiro ocorrido entre 25 de janeiro à 30 de abril de 2021 (semestre 2020.1), o segundo ocorrido entre 24 de maio e 28 de agosto (semestre 2020.2) e o terceiro ocorrido entre 20 de setembro e 21 de dezembro de 2021 (semestre 2020.3).

A justificativa para realizar esse estudo se deu pelo cenário de (des)motivação sentido pelos estudantes no período remoto e observado pela professora e pesquisadora responsável no âmbito da disciplina de avaliação da aprendizagem da Universidade Federal de Pernambuco. Ao longo dos três semestres vividos em 2021, os estudantes apresentavam sinais de cansaço e apatia para os estudos, o que comprometia o envolvimento no processo de aprendizagem da disciplina.

De outro modo, a pergunta que guiava à prática da professora e assume pano de fundo para o desenvolvimento desse relato era, precisamente: como promover motivação para aprender sobre avaliação no contexto remoto, permitindo a construção de novos significados a essas duas atividades?

1 Metodologia

Em 2021, seguindo o calendário acadêmico da Universidade Federal de Pernambuco no contexto do Ensino Remoto Emergencial, 13 turmas da modalidade presencial cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem de forma remota, divididas entre os semestres letivos de 2020.1, 2020.2 e 2021.1.

As turmas apresentavam estudantes de diferentes licenciaturas: Física, Matemática, Pedagogia, Geografia, Letras-Português, Letras – Espanhol, Letras-francês, Letras-Inglês, Música, Filosofia, dentre outros. Para este trabalho, discutiremos as interações ocorridas na turma 5Q, em função da dimensão desta publicação e do volume de dados. A escolha da turma para compor esse relato se deu de forma aleatória a partir do recurso online “sorteador.com.br” que realizou o sorteio de 1 entre as 13 turmas.

A turma 5Q, apresentava 22 alunos matriculados e realizava encontros síncronos com a professora e responsável pela pesquisa todas as terças-feiras pela manhã, com duração de 2 horas. Os alunos eram graduandos das áreas de Licenciatura em Letras-Português, Física, Filosofia, Geografia e História e estavam cursando majoritariamente o 5º e 6º período dos seus respectivos cursos.

No início da disciplina, num momento assíncrono, os estudantes eram convidados a responder um formulário geral com perguntas de identificação, condições de trabalho e estudo e questões relacionadas às suas aprendizagens no período remoto. No decorrer da disciplina, os estudantes frequentaram de maneira síncrona 13 encontros sobre diferentes tópicos em avaliação da aprendizagem por meio da ferramenta Zoom. Em adição, realizavam atividades assíncronas com duração de 3 horas associadas a cada aula. Ao final, respondiam a um questionário de autoavaliação, onde refletiam sobre o seu percurso de aprendizagem, suas compreensões sobre avaliação e ofereciam sugestões de melhorias para a disciplina.

Considerando o recorte para esse estudo, a pesquisa assume características de um estudo de caso, seguindo os procedimentos definidos por Gil (2007): a) formulação do problema: envolveu inicialmente uma revisão de literatura e a identificação de uma situação-problema; b) definição da unidade-caso: na acepção de Gil (2007), o conceito de caso pode ser entendido enquanto indivíduo, unidade, família ou um pequeno grupo. No caso dessa pesquisa a unidade-caso foi uma turma de licenciatura; c) determinação do número de casos: apesar da turma 5Q apresentar alunos de diferentes licenciaturas, considerou-se para fins de análise que esta tratava-se apenas de um caso, especificamente, os estudantes de licenciatura que cursavam a disciplina de avaliação da aprendizagem; d) elaboração do protocolo: tratou-se de um documento que definiu procedimentos e regras gerais da pesquisa; e) coleta de dados: foram utilizados os materiais da disciplina tais como as atividades produzidas nos encontros síncronos e assíncronos, os questionários auto avaliativos respondidos pelos alunos no início e no final da disciplina e as gravações dos encontros ocorridos via plataforma Zoom; f) análise de dados: tratou-se da escolha de um método de análise de dados que permitisse a interpretação dos acontecimentos e uma relação com os elementos teóricos identificados a partir da revisão da literatura. Na análise

de dados deste estudo buscou-se realizar uma descrição dos acontecimentos vivenciados na interação da turma e que apontam para os desafios de resignificar os conceitos de aprender e avaliar no ensino remoto enfrentados pelos participantes. E, por fim: g) redação do relatório: realizado a partir de registros escritos, anotações, imagens e lembranças da pesquisadora.

2 A aprendizagem e avaliação no contexto do Ensino Remoto

Os estudantes indicaram observar desafios do ponto de vista da sua saúde mental, dos 22 estudantes que responderam ao questionário inicial, 19 indicaram observar alguma mudança na sua saúde mental em virtude da pandemia. Além disso, 14 estudantes indicaram ser responsável pelo sustento total ou parcial da casa no momento que cursavam a disciplina, o que acresce funções e responsabilidades dos estudantes nas suas rotinas diárias.

No que se refere ao aprendizado, nesse contexto, muitos apresentavam desmotivação e dificuldades para estudar no período remoto. Foi perguntado aos alunos como eles classificavam suas aprendizagens no contexto do ERE. Do total de respostas ao questionário inicial, nenhuma indicou que a aprendizagem no ensino remoto era excelente, 11 consideraram que a aprendizagem era boa, 8 consideraram razoável e 3 consideraram péssima. Nos fragmentos abaixo é possível visualizar os relatos dos estudantes que consideravam suas aprendizagens nas categorias péssimo e razoável ao iniciar a disciplina:

Acredito que esteja havendo uma grande perda em minha experiência de aprendizagem devido as aulas remotas. Tenho algumas dificuldades de concentração durante as exposições virtuais e, com isso, sinto que não aprendo o assunto da maneira como deveria. Pode ser cobrança excessiva, não sei ao certo. Porém, ando me esforçando para estudar o máximo possível para, com isso, conseguir me manter com uma boa média na Universidade. (Estudante A)

Acredito que nem foi muito boa, mas também não foi ruim. Acho que para mim o que ajudou no meu desempenho nesse momento, foi a empatia de alguns (poucos) professores em relação ao momento que estamos passando, ponderando sempre a quantidade de textos e de atividades passadas para a turma. (Estudante B)

Meu curso é de licenciatura em geografia e por conta disso tem uma carga prática de campos que infelizmente não puderam ser realizados, fato extremamente frustrante. Para além disso, boa parte dos meus professores não possuem habilidades para lidar como o ensino de forma remota ou apresentam resistência para se adequar a isso o que torno o processo de aprendizagem desgastante. Tenho me esforçado para manter um bom rendimento acadêmico, mas é termo de construção do conhecimento me sinto prejudicada. Por isso avalio minha experiência com o ensino remoto como razoável. (Estudante C)

Adquiri depressão e problemas de concentração durante a pandemia e recentemente passei por uma Síndrome de Burnout. Meu desempenho não caiu, mas minha saúde piorou bastante e eu não me sinto aprendendo como aprendia no formato presencial. (Estudante E)

Como eu havia dito antes, manter a atenção na aula para mim é muito mais difícil do que presencialmente... fora que pra mim é mais difícil de me atentar aos prazos, etc. (Estudante F)

A maioria das cadeiras tiveram que tomar adaptações que, considerando os modelos de avaliação tomados, causam a sensação de que eu não estou aprendendo de fato. Além disso tem sido um processo de tirar completamente a minha paciência entrar em contato com as coordenações, sinceramente nem sei dizer se minha matrícula nesta cadeira vai ser confirmada. (Estudante G)

Percebe-se que boa parte dos alunos não consideravam sua aprendizagem satisfatória nesse contexto. A partir dos relatos, é possível entender que as condições para aprender mantinham relações com outros aspectos da vida, como a questão da saúde mental, o tempo de exposição à tela, concentração, dentre outros. Contudo, observa-se nos relatos uma articulação entre a ideia de aprender satisfatoriamente com a didática do professor, a escolha dos procedimentos de avaliação, aspectos associados ao contrato didático como os prazos de entrega das atividades, dentre outros.

Nota-se que os significados em torno da aprendizagem no contexto remoto foram tomando outras formas. Ao responder ao questionário final, boa parte dos alunos indicou que a aprendizagem na disciplina foi satisfatória. Assim, numa escala de 1 a 4, onde 1 é insuficiente e 4 é suficiente. 13 alunos indicaram a categoria 4 (suficiente), 7 alunos indicaram a categoria 3, 1 aluno indicou a categoria 1 e nenhum aluno sentiu que sua aprendizagem foi insuficiente na disciplina de avaliação da aprendizagem. Esse resultado é corroborado pelas falas dos estudantes.

Acredito que foi bastante enriquecedor. Em toda minha graduação nunca tinha me sentido tão confortável durante as aulas e em relação as atividades e conteúdos trabalhados. A forma como a professora tornou didática da disciplina se deve ao caráter empático dela e a consciência do período atípico e conturbado que estamos passando. A proposta de gravação das aulas e oportunizar ao aluno que ele assista e revise também ajudaram bastante no processo de aprendizagem sobre avaliação da aprendizagem. (Estudante B)

[...] Gostei muito da atenção especial que a docente direcionou a todos nós no início da disciplina, promovendo um formulário de identificação geral. Senti-me, com isso, acolhida e, portanto, segura e motivada para vivenciar todas as experiências propostas pela docente desde o início, o que influenciou meu aprendizado ao longo de todo o período. (Estudante E)

[...] Desde a primeira aula o ambiente da sala virtual se mostrou saudável para o aprendizado e com o tempo produziu interações significativas com os outros alunos. Assim a construção do conhecimento além de individual foi coletiva a partir da experiência das atividades realizadas durante as aulas e principalmente do seminário. (Estudante C)

Acredito que obtive grandes aprendizados durante o período da disciplina de “Avaliação da Aprendizagem”, apesar de muitas vezes, devido à própria rotina, me sentia cansada e achava que ficaria cada vez mais difícil, com o passar das semanas, estar sempre atenta ao conteúdo e as aulas, porém pelo fato da professora Niedja sempre trazer atividades em grupo e rodas de conversa, a construção dos meus raciocínios quanto a disciplina foram sendo elaborados da forma mais animada possível! (Estudante H).

A partir das falas dos estudantes, fica evidente que a ênfase no caráter humano, articulado às ferramentas e escolhas pedagógicas foram essenciais para a aprendizagem dos estudantes no âmbito da disciplina. É possível elencar elementos como a adoção de um ambiente saudável de aprendizagem, motivador, acolhedor e interativo como sendo fatores importantes para a ideia de acolhimento que se construiu ao longo da disciplina e para a efetividade do aprender.

Acreditamos também que a compreensão do contrato didático, da sua flexibilidade e da possibilidade de ajustes no decorrer da disciplina foi um aspecto importante para que os estudantes se sentissem mais confortáveis em participar das aulas e realizar as atividades.

Prazos mais alargados para a entrega das atividades foram estabelecidos e uma manutenção sobre o compromisso com a entrega das atividades era realizada ao longo dos encontros.

Outro aspecto importante e que pareceu contribuir para o sentimento de acolhimento descrito por alguns alunos, mas também para a compreensão da dimensão pedagógica presente na avaliação, dizia respeito aos feedbacks oferecidos pela professora em todas as atividades. Esses feedbacks eram oferecidos de maneira individual e remota por meio do Google Classroom, e também oferecidos de maneira coletiva no decorrer de alguma dinâmica ou atividade síncrona no Zoom.

Figura 1: Exemplos de feedback da professora aos alunos no Cassroom nas atividades: questionário inicial e elaboração de ficha de co-avaliação.

MARIA NIEDJA PEREIRA MARTINS 29 de set. de 2021

Olá! Obrigada pelas suas respostas. De fato, o ensino remoto pode ser bem complicado para alguns por diferentes razões, não é? Vamos tentar fazer dessa disciplina algo menos doloroso e mais interativo.. E, não tem problema se virar um podcast. rrsrrrs. É importante que se adapte à sua realidade. Espero que possa ter uma experiência positiva com essa disciplina. Vamos nos falando... Se precisar de alguma ajuda me comunique. A intenção será sempre a de ajudar. Abraços!

Estudante I: 29 de set. de 2021

Aaah amo receber esse comentário particular! Obrigada pelo carinho. Tenho certeza que será ótima a experiência. Até amanhã!

MARIA NIEDJA PEREIRA MARTINS 31 de out. de 2021

Olá! Obrigada pelo envio dessa atividade. A ficha está bem produzida e é possível notar o empenho da equipe. Seu grupo optou por construir 4 critérios em forma de perguntas, com 4 níveis de desempenho com pesos distintos. Os comentários a seguir são direcionados à melhoria do instrumento.

- 1- Reflitam sobre a adequação dos nomes atribuídos aos níveis de desempenho. Note que trata-se de um termo que expressa a distância entre o desempenho no seminário na direção de um critério de avaliação. Uma sugestão pode ser, trocar o termo "fraco" por insuficiente ou insatisfatório.
- 2- Ótima opção por inserir uma questão aberta para feedback. Mas, uma estratégia que poderia auxiliar na computação da nota seria solicitar a inserção de uma nota final numa outra questão aberta. Ou seja, subdividir essa questão em duas.
- 3- Acredito que a realização dessa tarefa, incluindo a forma como pensaram nos critérios e nos níveis de desempenho, demonstrou a compreensão do grupo em torno de uma ficha criterial. Por essa razão, justifico a nota, mas será muito importante considerar tais sugestões na direção de uma ficha mais clara.

Abraços!

No caso da Estudante I, foi destacado no seu questionário inicial a dificuldade em interagir na aula em função das demandas domésticas. Nessa situação, a estudante indicou que em alguns casos, a aula se tornava um podcast, pois era ouvida enquanto praticava algumas dessas atividades em casa. O feedback dado à aluna pela professora promoveu acolhimento na medida em que reconheceu as especificidades do cotidiano da estudante, orientando-a a participar das aulas dentro das suas possibilidades.

No segundo feedback apresentado na Figura 1, temos a correção da professora à ficha de co-avaliação construída por um grupo de alunos para avaliar o seu próprio seminário. Nota-se que nesse feedback também é oferecido um direcionamento à atividade, uma descrição em torno da tarefa produzida pelos alunos, dentre outros aspectos.

Quando o professor se compromete com o desenvolvimento de uma avaliação formativa, é possível atingir uma função “energizante” presente na dimensão pedagógica da avaliação. Para atingir isso, os estudantes precisam reconhecer que:

(a) há uma finalidade no trabalho que o professor propõe; (b) seus resultados são estudados juntamente com o professor e (c) seu desempenho é comparado com ele próprio, e seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades”. (DEPRESBÍTERIS, 1989, p. 54-55 apud SOUZA, 2003, p. 49).

O feedback é um aspecto imprescindível no tocante ao desenvolvimento de uma avaliação formativa e, parece ser um elemento essencial para que o estudante se sinta de fato acompanhado no seu processo de aprender, sobretudo, no contexto remoto. No dizer de Wiggins (2012), o feedback pode ser compreendido como a informação que recebemos sobre como o nosso esforço está a resultar na direção de um determinado objetivo.

Conforme esclarece Carvalho, Conboy e Santos (2015) o feedback, quando formativo, apresenta determinadas repercussões no andamento das aprendizagens, precisamente no caráter cognitivo e motivacional dos estudantes. Martins, Carvalho e Monteiro (2015), ao discutirem sobre o uso do feedback em documentos curriculares, realizaram uma revisão de literatura sobre o conceito e identificaram diferentes pesquisas que pontuam sobre características importantes para a compreensão do que seja um feedback

útil ao aluno. Segundo a revisão, a eficácia de um feedback se relaciona a aspectos como: a) ser descritivo; b) ser oferecido em forma de pergunta; c) ser dirigido à tarefa, d) ser claro e informativo; e) oferecer a indicação de novas pistas para o aluno avançar; f) promover a autoavaliação do aluno.

Assim, um feedback é útil para o estudante quando contém informações que ele pode usar para avançar nas suas tarefas; e isso pressupõe a capacidade de ouvir e compreender o significado da informação fornecida para avaliar o que ele consegue realizar e, ainda, o que lhe falta conseguir para se poder tornar mais competente (CARVALHO; CONBOY; SANTOS, 2015).

Ao longo da disciplina de Avaliação da Aprendizagem, os alunos também eram orientados a fornecer feedback uns aos outros, por meio de atividades de co-avaliação. Para tanto, a professora dedicava um momento para discutir sobre as características do feedback eficaz, sua importância, os aspectos éticos envolvidos nessa atividade e convidava os estudantes a avaliar e oferecer feedback sobre os seminários apresentados pelos colegas durante a disciplina.

A experiência em fornecer feedback nas aulas e de co-avaliar também foi citada enquanto uma experiência importante para ressignificar o ato de avaliar.

[...] Compreendi também a importância de como passar para os alunos os erros e a importância de como dar o feedback tentando não constrangê-los ou desestimulá-los para não prejudicar seu processo ou seu interesse em aprender. E o mais interessante que aprendi nessa disciplina foi a avaliação compartilhada, dando a possibilidade de os alunos saberem em que tópicos serão avaliados e ao mesmo tempo despertando neles a consciência de se auto avaliarem e avaliarem seus colegas, e desta forma para que eles mesmo percebam em que precisam melhorar ou se dedicarem mais. (Estudante J).

Segundo os estudantes, os instrumentos e as estratégias adotadas pela professora, também auxiliaram os mesmos a obter mais consciência sobre os seus patamares de aprendizagem no decorrer do curso. A esse respeito, 20 alunos indicaram que isso ocorreu integralmente na disciplina e 1 aluno indicou que ocorria às vezes. Percebe-se, por tanto, que

o feedback era direcionado no interior das tarefas, enquanto ainda havia tempo para redirecionar as aprendizagens.

É interessante notar que a atividade de refletir deve caminhar junto ao professor ao longo de todo percurso formativo. Oferecer tempo para essas reflexões também é tempo de aprendizagem e desenvolvimento e, por tanto, deve ser elemento considerado nos encontros e nas horas destinadas às atividades. Na disciplina de Avaliação da Aprendizagem, a professora e pesquisadora responsável fornecia tempo de orientação e debate sobre a atividade de co-avaliação, construção e reformulação de critérios avaliativos pelos alunos, além de um momento de debate após ocorrer o processo de avaliação.

Essas estratégias pareceram fundamentais para que os alunos pudessem ir reconfigurando suas compreensões sobre a avaliação no decorrer do curso. Os estudantes, em sua maioria, apresentavam concepções bastante tradicionais sobre esse conceito no início do semestre letivo, muitas vezes, reduzindo a prática de avaliar aos exames. Segundo Luckesi (2000) essa é uma correlação muito comum, uma vez que historicamente a avaliação tem sido majoritariamente circunscrita na prática excludente da classificação pelos exames.

A partir das conversas iniciais nos encontros síncronos e do questionário final pudemos identificar as distintas interpretações e as mudanças de significado em torno do ato de avaliar, pelos estudantes.

A disciplina foi de suma importância para que eu pudesse desenvolver um senso crítico em relação as avaliações tradicionais de ensino, ela me impeliu a pensar noções avaliativas mais democráticas, que levam em conta o contexto social do educando. A ideia de uma avaliação descontraída, que foi desenvolvida pelo meu grupo no seminário, foi muito bem vista pelos colegas de sala, o que me faz querer pôr essa ideia em prática o mais breve possível. Outrossim, os textos disponibilizados me ajudaram bastante, pude repensar o modo que até agora conhecia como avaliação e, com isso, reconstruir meus planos de aula me baseando em noções mais pertinentes de avaliação. Em suma, a disciplina foi totalmente importante, e mais que ter me ajudado, ajudará meus educandos na construção de um conhecimento mais sólido e autêntico. (Estudante A)

Em especial esta disciplina me fez perceber alguns dos porquês de diversas cadeiras que eu paguei parecerem menos “trabalhadas” e até

mesmo mais difíceis de aprender apesar do esforço ser o mesmo para todas as cadeiras. (Estudante D)

Meu aprendizado nesta disciplina, em minha opinião, foi bastante exitoso. Além de concretamente ter me auxiliado no planejamento e na realização do estágio-regência que vivenciei neste período, o aprendizado construído nesta disciplina — através das dinâmicas coletivas, atividades e as formas de avaliação propostas pela docente — me fez refletir melhor sobre minha atuação como docente e como discente dentro do processo de ensino-aprendizagem-avaliação e modificou completamente alguns paradigmas de avaliação (remanescentes das minhas experiências como discente no ensino básico e superior) que eu ainda considerava aceitáveis (como, por exemplo, a aplicação de uma nota como única forma de 'feedback'). (Estudante E)

Foi uma experiência maravilhosa... de longe a temática da cadeira é um dos assuntos que mais me amedrontam quando penso no meu futuro profissional, uma vez que é uma parte muito relevante e apurada do trabalho. Desta forma, a cadeira ajudou muito a elucidar a prática avaliativa mesmo em seu cotidiano, apresentou os preceitos que devem ser considerados no momento da avaliação, e me ensinou bastante sobre qual deve ser a visão do professor perante a construção do conhecimento do estudante. Além disso, foi interessante aprender a respeito a história do pensamento científico sobre a temática, e sobre como o conceito de avaliação abarca muito mais do que a minha vivência (de aluno) havia me mostrado, isto é: provas e notas. (Estudante F)

Notamos, por tanto, que os estudantes não apenas iniciaram processos de reconceptualização sobre aprender no ensino remoto, conforme discutido anteriormente, mas também passaram a reconhecer a importância e as consequências políticas e sociais do ato de avaliar.

A atividade da avaliação, como qualquer outra dimensão da docência, possui dimensões técnicas, humanas, mas também é uma atividade com repercussões sociais e políticas. Ao reprovar um aluno ou a escolher um ou outro tipo de abordagem avaliativa, por exemplo, estamos contribuindo para a inserção ou a exclusão desse indivíduo nas diferentes atividades sociais. Isso foi um conhecimento que os estudantes da disciplina demonstraram compreender ao final do curso.

Acreditamos que as metodologias ativas utilizadas no decorrer da disciplina e a experiência em avaliar proporcionada pelas tarefas nos encontros síncronos e assíncronos permitiram alcançar esse patamar de aprendizagem em torno da avaliação.

Conclusão

O objetivo desse relato foi tecer reflexões sobre os sentidos atribuídos pelos estudantes de licenciaturas diversas aos processos de aprender e avaliar no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no âmbito da disciplina de avaliação da aprendizagem da Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2021.

Os desafios postos nos semestres remotos vivenciados na disciplina de avaliação da aprendizagem eram muitos e exigiam a adoção de uma postura empática, flexível e dotada de escolhas metodológicas que pudessem gerar aprendizagem num contexto de adversidade.

Diante do cenário de aprendizagem, destacou-se a possibilidade dos estudantes experienciarem situações avaliativas durante o semestre. Essa estratégia parte da compreensão de que a articulação entre teoria e prática é parte essencial da construção de conhecimentos na formação docente. No âmbito de disciplinas teóricas, tomando como exemplo a disciplina de avaliação da aprendizagem, estabelecer essa relação exige não apenas esse conhecimento teórico em torno dos conhecimentos necessários à formação do professor, mas sobretudo, no conhecimento técnico em torno das condições para tornar essa aprendizagem possível em avaliação (VARJAL, 2018).

Enquanto um aspecto bastante difundido nas discussões sobre Didática, não há ensino sem que a finalidade seja a aprendizagem. O processo de aprendizagem exige uma resignificação pelo aluno do conteúdo que foi aprendido. E, nem todo conteúdo curricular será aprendido, mas, para aprender certos conteúdos, estes devem ser necessariamente extrapolados e resignificados. De todo o conteúdo visto no decorrer da disciplina de avaliação da aprendizagem cabia, por tanto, questionar: o que fazia sentido para os estudantes naquilo que aprenderam? Os resultados apontam para uma compreensão política do ato de avaliar, o reconhecimento de processos descentralizadores no âmbito da avaliação e das consequências sociais e motivacionais da avaliação sobre os estudantes.

Acreditamos que esses resultados possam contribuir para a reflexão dos significados em torno da avaliação, no âmbito dos cursos de formação de professores, ressaltando a necessidade de integrar uma dimensão prática voltada ao fazer em avaliação na própria disciplina, destacando suas funcionalidades formativas e permitindo aos

estudantes experienciar situações exitosas de avaliação articuladas às suas próprias aprendizagens.

De outro modo, um caminho para modificar a forma de pensar sobre a avaliação envolve uma mudança prática na forma como conduzir a avaliação nos próprios cursos de formação de professores, algo desafiador tendo em vista a funcionalidade burocrática que parece se sobrepôr à dimensão pedagógica nesses contextos.

Referências

- BISPO JÚNIOR, J. P. B; SANTOS, D. B. COVID-19 como sindemia: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37, n. 10, 1-14. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00119021>
- CARVALHO, C. F; CONBOY; SANTOS. Feedback, Identificação, Envolvimento: Instrumentos de Medida. In: CARVALHO, C., CONBOY, J. *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015. p. 61-82.
- CARVALHO, L. M. T. L; CARVALHO, C. F; CARVALHO, R. N. Dados estatísticos e pandemia de Covid-19: reflexões sobre dimensões do letramento estatístico. In: MONTEIRO, C. E. F., CARVALHO, L.M.T.L. *Temas emergentes em letramento estatístico*. Recife : Ed. UFPE, 2021, p. 182-203.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas. 2007.
- LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.
- MARTINS, M. N. P; CARVALHO, C. F; MONTEIRO, C. E. F. O feedback nas orientações curriculares de Matemática para o ensino básico. In: CARVALHO, C., CONBOY, J. *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2015, p. 417-442.
- RESOLUÇÃO Nº 23/2020. Universidade Federal de Pernambuco. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Pernambuco, 27 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38970/3193733/Res+2020+23+CEPE+%28Fixa+Calend%C3%A9rio+ano+civil+2021%29.pdf/958498a4-02d9-4f80-86b0-5ed57cb4d18d> Acesso em 06 de Dezembro de 2022.
- SOUZA, C. P. *Avaliação do rendimento escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- VARJAL, E. Avaliação das aprendizagens uma reflexão sobre a importância da competência técnica dos professores para a prática avaliativa. *Revista FAFIRE*, v. 11, n. 2, jul./dez., 2018. p. 11-21.



¹ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS/UFRN).
E-mail: niedja.martins@ufrn.br
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1018872195717485>
ORCID: 0000-0001-7288-9206

ME DÁ UM LIKE AÊ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PAPEL DAS ELETIVAS DE BASE DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SÃO LUÍS-MA

ME DÁ UM LIKE AÊ: AN EXPERIENCE REPORT ON THE ROLE OF BASIC ELECTIVES IN NEW HIGH SCHOOL IN SÃO LUÍS-MA

Marcelo Fábio Peixoto de Araujo Andrade da Silvaⁱ

Resumo: O ano letivo de 2022 no Brasil tem como premissa ser um ano da volta às aulas presenciais, por conta da pandemia causada pelo vírus Covid-19. Na Rede Estadual de Educação do Maranhão, as escolas estão a todo vapor em 2022 e com uma novidade: o Novo Ensino Médio (NEM). A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) trouxe algumas orientações basilares com respeito ao que se espera, em termos de conteúdo, para o atual ano letivo, bem como algumas orientações outras no que diz respeito ao NEM, entre elas, as chamadas “metodologias de êxito”. Neste ínterim, o presente trabalho objetiva realizar um relato de experiência pautado em uma das metodologias de êxito, conhecida por “eletiva de base”, aplicada em duas turmas 1º ano do ensino médio. A culminância das eletivas apontou para uma adesão de boa parte das turmas em que foi aplicada, revelando um talento natural dos jovens estudantes no que diz respeito à linguagem nas redes sociais.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Eletivas de base. Linguagem. Redes Sociais.

Abstract: The school year of 2022 in Brazil is premised on being a year of back to face-to-face classes, due to the pandemic caused by the Covid-19 virus. In the State Education Network of Maranhão, schools are in full swing in 2022 and with a novelty: the New High School (NEM). The Secretary of State for Education of the State of Maranhão (SEDUC-MA) brought some basic guidelines regarding what is expected, in terms of content, for the current school year, as well as some other guidelines with regard to the NEM, among them, the so-called “successful methodologies”. In the meantime, the present work aims to carry out an experience report based on one of the successful methodologies, known as “base elective”, applied in two 1st year high school classes. The culmination of the electives pointed to the adherence of most of the classes in which it was applied, revealing a natural talent of generation Z with regard to language on social networks.

Keywords: New High School. Basic electives. Language. Social Media.

Introdução

O ano letivo de 2022 no Brasil é marcado pela volta às aulas de modo presencial, por conta da pandemia causada pelo vírus Covid-19, que teve seu ápice de óbitos entre os anos de 2020 e 2021, sendo perigoso à vida humana estar em ambientes fechados, como o caso das salas de aula.

Na capital maranhense, a vacinação em massa foi intensificada a partir do segundo semestre de 2021, garantindo que ao menos os jovens e adolescentes pudessem voltar, de maneira segura e gradativa, às salas de aula. Dessa maneira, a Rede Estadual de Educação do Maranhão, desde 2021, já disponibilizava o ensino híbrido ou um rodízio de alunos a fim de que as aulas presenciais voltassem de modo definitivo em 2022.

Contudo, o nosso contexto “pós-pandêmico” não é a única novidade com relação à educação pública no Estado do Maranhão no atual ano letivo. Em 2022 o Novo Ensino Médio (NEM) passa a entrar em vigor em todas as escolas da rede estadual de educação. Mas o leitor deve estar se perguntando: o que muda com o NEM?

O Novo Ensino Médio estabelece uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais. A intenção do Ministério da Educação era de que o NEM fosse implantado em todas as escolas da federação até o ano de 2022, mas por conta de uma série de fatores, dentre eles, a pandemia causada pelo Covid-19, a lei está sendo cumprida de maneira tímida e obrigatória nas escolas públicas e privadas a partir de 2022.

Com o NEM, não há apenas uma ampliação significativa da carga horária anual dos alunos, mas também uma nova organização curricular, por vezes polêmica, de caráter flexível, que visa contemplar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma parte diversificada, oferecendo aos adolescentes brasileiros os Itinerários Formativos (IF), cujo foco recai nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Como o NEM possui este caráter mais flexível, a parte diversificada, composta pelos itinerários formativos, pode variar de acordo com a região do país ou com o governo.

No Maranhão, a Secretaria de Estado da Educação do Estado (SEDUC-MA) vem, desde 2020, implantando o NEM, inicialmente em seus Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), Centros Educa+ e escolas pilotos. Para o ano de 2022, a SEDUC preparou uma série de materiais e formação docente para auxiliar os professores da rede estadual de educação a compreenderem e a se adaptarem à esta nova realidade educacional do país e também do Estado.

Pautada na Lei nº 13.415/2017, a SEDUC redefine a arquitetura curricular do Ensino Médio, composta pela parte da BNCC e também pelos Itinerários Formativos, que deverão ofertar diferentes arranjos curriculares, conforme a realidade local.

Dessa forma, no Maranhão, a parte diversificada possui quatro campos produtivos, são eles: a) Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; b) Ciências da Saúde; c) Ciências Humanas e Linguagem e; d) Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas. Além dos campos produtivos, a parte diversificada deverá contemplar em suas unidades curriculares quatro eixos estruturantes: i) Investigação Científica; ii) Processos Criativos; iii) Mediação e Intervenção Sociocultural e; iv) Empreendedorismo. Com essa nova proposta, surge uma preocupação não apenas com relação à adequação dos profissionais da educação neste novo modelo educacional, mas também com relação à adaptação dos estudantes neste contexto.

Dessa maneira, o presente trabalho objetiva relatar a minha experiência como professor de um dos componentes curriculares da chamada “metodologia de êxito” proposta pela SEDUC, mais especificamente, um relato sobre a minha experiência enquanto docente de uma “eletiva de base”. A eletiva de base, pensada por mim para trabalhar com os adolescentes do 1º ano do ensino médio, aliou linguagem nas redes sociais, gêneros digitais e alguns conteúdos pertencentes à BNCC como gênero textual, verbo, dentre outros conteúdos.

No próximo item abordarei, de maneira breve, o que são as metodologias de êxito, com enfoque na noção sobre a eletiva de base, assim como as minhas inspirações e inquietações no momento de criação da ementa da referida eletiva. Posteriormente abordarei a proposta da eletiva para chegarmos ao relato de experiência, de fato, e trazer um pouco da produção dos estudantes neste primeiro semestre do ano letivo de 2022.

1 O Novo Ensino Médio e suas Metodologias de Êxito

O Novo Ensino Médio no Brasil tem o seu projeto de lei aprovado no ano de 2017. A Lei nº 13.415/2017, mais conhecida por NEM, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece uma mudança na estrutura significativa do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma parte diversificada, que pode variar de acordo com a região do país, Estado e a rede educacional que irá implantá-la (municipal ou estadual).

Com relação à parte diversificada, a rede estadual de educação no Maranhão possui

uma interpretação interessante para se adequar a esta nova configuração na educação nacional. A proposta da parte diversificada, ancorada em seus Itinerários Formativos (IFs), é possibilitar aos estudantes uma maior variedade de opções para o seu futuro, seja ele o futuro acadêmico ou mesmo o futuro profissional, atuando no mercado de trabalho. É durante os três anos de ensino médio que o estudante poderá aproximar-se do universo da profissão que ele almeja.

Em seu “Caderno de Orientações Pedagógicas para 2022”, o governo do Estado do Maranhão, de forma didática, coloca no papel o que se espera dos profissionais da educação neste novo contexto da educação nacional com a feição local. O material ancora-se em quatro documentos legais, a saber: a) Lei nº 13.415/2017; b) Resolução CNE nº 03/2018; c) Portaria Mec nº 1.432/2018, as quais estabelecem os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos e; d) Parecer nº 233 CEEMa.

Conforme mencionado anteriormente, o currículo do NEM no Maranhão está estruturado em dois pilares: i) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Parte Diversificada (composta pelos itinerários formativos). Desta forma, unidades curriculares como Português e Matemática são as únicas que conservaram suas cargas horárias de 4h semanais ao passo que as demais, como História, Biologia, Geografia, Química e outras, tiveram sua carga horária suprimida pela metade, ou seja, as unidades curriculares de 2h passaram a contar com apenas 1h semanal de aula.

Contudo, a proposta da rede estadual do Maranhão é utilizar esses horários “extras” (os que foram suprimidos de matérias como História, Biologia, Geografia, por exemplo) para introduzir no currículo a parte diversificada, portanto, os IFs.

Dessa forma, no Maranhão, a parte diversificada possui quatro campos produtivos, são eles: a) Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; b) Ciências da Saúde; c) Ciências Humanas e Linguagem e; d) Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas. Além dos campos produtivos, a parte diversificada deverá contemplar em suas unidades curriculares quatro eixos estruturantes: i) Investigação Científica; ii) Processos Criativos; iii) Mediação e Intervenção Sociocultural e; iv) Empreendedorismo.

É neste momento que as “Metodologias de Êxito” entram em cena. Em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a rede estadual maranhense organiza suas metodologias de êxito a fim de orientar seus alunos para a vida acadêmica e

laboral, na expectativa de fazer com que estes alunos, no momento das aulas da parte diversificada, se familiarizem com a profissão e o curso que escolheram ou estão prestes a escolher.

Segundo as orientações do ICE, as metodologias de êxito são:

[...] componentes curriculares da Parte de Formação Diversificada que exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes. No Novo Ensino Médio, são executadas por meio de aulas e procedimentos teóricos e metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas contextualizadas e significativas para os estudantes nos distintos Itinerários Formativos. (ICE, 2020, p. 12).

Assim, as metodologias de êxito propostas pela rede estadual de educação, em parceria com o ICE, se materializam em:

(a) **Projeto de vida:** componente curricular responsável por orientar o aluno a escolher uma profissão. Um professor ficará responsável por orientar os alunos de uma determinada turma a escolher uma profissão e/ou curso superior ou técnico para a concretização e qualificação na profissão eleita pelo aluno;

(b) **Eletivas de base:** são componentes curriculares que irão contemplar os conteúdos da BNCC. Dessa forma, se a disciplina de História iria trabalhar história do Brasil e história do Maranhão durante o ano letivo, por exemplo, com 2h por semana, no atual contexto, contando com apenas 1h semanal, o conteúdo que “ficar de fora” do plano anual deverá ser contemplado nas eletivas de base. Contudo, as eletivas de base possuem caráter interdisciplinar. São componentes curriculares que devem contar com uma dupla de professores, preferencialmente de áreas do conhecimento distintas, para tornar os conteúdos mais atraentes e fazer com que o aluno alcance os objetivos traçados em seu projeto de vida. As eletivas de base são oferecidas em todos os anos do ensino médio (1º, 2º e 3º ano) e são ofertadas semestralmente;

(c) **Eletivas de Pré-IF (Pré-Itinerário Formativo):** são eletivas voltadas para o mundo laboral. Esses componentes curriculares são ofertados aos alunos do 1º ano do ensino médio, contando com 1h semanal durante todo o ano letivo. Ao todo, os alunos do 1º

ano do ensino médio contam com 4h semanais de eletivas de Pré-If, cada uma girando em torno de um dos eixos estruturantes citados acima;

(d) **Eletivas de IF (Itinerário Formativo)¹**: são componentes curriculares voltados para os alunos do 2º ano do ensino médio. Após escolher o(s) seu(s) itinerário(s) formativo(s) no 1º ano, os alunos do 2º ano deverão focar, de fato, em seu projeto de vida;

(e) **Tutoria**: uma dupla de professores é designada por turma no intuito de fazer um acompanhamento dos estudantes, auxiliando na escolha dos itinerários formativos que serão interessantes à sua carreira;

(f) **Cultura espanhola**: componente curricular responsável por trabalhar a língua espanhola (e suas variações) e também a cultura dos países hispanofalantes;

(g) **Projeto de corresponsabilidade social**: componente curricular que articula os conhecimentos teóricos advindos dos componentes curriculares da BNCC, levando os alunos à prática e experimentando os resultados da aplicação daquilo que aprendem.

(h) **Pós-médio**: componente curricular responsável pela missão de acompanhar os estudantes na reflexão, na decisão e na construção do seu próprio marco lógico e levando-os a pensar sobre o fato de que talvez adorem alguma área da atividade humana (paixão) e até sejam bons nessa área (talento), mas também precisam considerar formas de prover seu autossustento (necessidade).

Após esta breve apresentação das metodologias de êxito propostas pela rede estadual de educação em parecia com o ICE, no item seguinte trarei algumas informações adicionais sobre o que viria a ser uma eletiva de base, as minhas inspirações e a minha experiência em sala de aula com os alunos do 1º ano do ensino médio.

2 Me dá um like aê e Mírame: o desafio

Como salientado anteriormente, o ano letivo de 2022 é marcado por uma variedade de mudanças, dentre elas, o próprio NEM e suas metodologias de êxito, além da volta

¹ Atualmente as Eletivas de Itinerário Formativo passam a se chamadas de Aprofundamento (que varia de acordo com a área do conhecimento, podendo ser um Aprofundamento de Linguagens, um Aprofundamento de Exatas, entre outros). A expectativa é a de aproximar os estudantes do universo acadêmico, de acordo com a área do conhecimento eleita por ele(a) em seu Projeto de Vida. Este componente passa a ser ministrado anualmente e não mais um aprofundamento por semestre, como pensado no início do ano letivo de 2022.

presencial dos alunos às salas de aulas, dos protocolos de segurança, dentre outras dificuldades que um professor comum enfrenta na lida diária da profissão.

Dessa forma, as eletivas de base têm por finalidade trazer alguns conteúdos relativos à BNCC com uma “cara nova”. A proposta da SEDUC-MA foi bastante feliz neste sentido pois permite tanto para os professores quanto aos alunos que houvesse uma maior flexibilização no que cerne aos conteúdos a serem trabalhados em sala.

A tentativa, acredito eu, de sanar um engessamento dos conteúdos presos das “grades curriculares” que há um certo tempo nós, profissionais da educação, sabemos que não têm surtido muito efeito, vide a evasão escolar, o aproveitamento dos alunos no ENEM, dentre outros problemas pertencentes à educação no Brasil.

Contudo, pensar em um componente curricular que será oferecido durante um semestre inteiro para o público do 1º ano do ensino médio, que seja “diferente” e ao mesmo tempo contemple os conteúdos da BNCC não é uma tarefa fácil, a inspiração não acontece da noite para o dia.

Durante algumas aulas diagnósticas com algumas turmas de 1º ano do ensino médio, pude perceber que essa clientela é uma geração altamente conectada, sendo os celulares e *smartphones* uma espécie de extensão do corpo desses meninos e meninas. Então, surge uma ideia inicial: a de utilizar o celular e a internet como uma espécie de atrativo não apenas para a inscrição dos alunos na eletiva como também para torná-la mais interessante.

Nos anos de mestrado, lembrei que havia lido um livro da Raquel Recuero que tratava sobre a linguagem das redes sociais e as relações que existem (ou que são construídas) no ambiente virtual por sujeitos reais. Assim, a eletiva começava a ganhar forma, havia um fio condutor que seria trabalhar com linguagem nas redes sociais, uma vez que os alunos estão 24h por dia preocupados em executar e criar os *challenges* na rede social digital TikTok ou então posar para fotos e *Stories* no Instagram.

Aproveitando o ensejo das redes sociais e a linguagem utilizada nelas, lembrei que há um certo tempo Antônio Marcuschi já sinalizava sobre a questão dos gêneros digitais, uma espécie de atualização dos gêneros textuais, mas agora viria numa nova roupagem, afinal, é por meio dos gêneros que nos comunicamos diariamente, como já diria o mestre.

Após algumas pesquisas e até mesmo com o desenrolar da disciplina em sala de aula, numa iniciativa bastante aberta no que diz respeito à observação e expectativas dos

estudantes, me dispus a ir percebendo os assuntos do momento e o interesse dos alunos, afinal, a proposta da eletiva de base é contemplar conteúdos da BNCC, com uma nova roupagem e praticando a interdisciplinaridade.

Foi assim que, além dos conteúdos já citados acima, tive a ideia de trazer alguns filmes, documentários sobre a utilização das redes sociais e os impactos que elas causam na vida de todos os usuários dessas redes sociais digitais. Logo, surgiram temas como cyberbullying, crimes virtuais, cultura do cancelamento, dentre outros que foram discutidos em sala por meio de debates e seminários.

É importante realizar um parêntese: por conta de uma série de questões estruturais e logísticas, a eletiva de base aplicada por mim com a turma do matutino tinha a premissa de ser uma eletiva que aliaría conteúdos de língua portuguesa e língua inglesa, pois havia uma dupla de professores – eu e uma professora de inglês – que ficaria responsável pela execução do referido componente curricular. Contudo, a professora em questão precisou ser deslocada para outras turmas, durante o horário da eletiva, cabendo a mim executá-la sozinho. Dessa forma, falarei da minha experiência durante a aplicação das eletivas, de modo bastante pessoal.

Realizado o parêntese, é importante salientar também que a proposta da eletivas seria a mesma – trabalhar com a linguagem nas redes sociais digitais – mas que, por se tratar de públicos diferentes, em turnos diferentes, a eletiva da tarde, que contava com os mesmos materiais, foi executada por mim, sozinho, na interface português/espanhol, minha formação durante a graduação.

Dessa forma, após a apresentação da proposta da disciplina, os alunos, em sua maioria, abraçaram a ideia e de modo muito orgânico fomos construindo a nossa eletiva. Assim como dizem que as telenovelas brasileiras são obras abertas, me dispus a deixar a nossa eletiva de base o mais flexível possível, no sentido de que temos um objetivo, temos um foco, conteúdos serão e deverão ser trabalhados, mas a maneira como iremos alcançar esses objetivos será de modo diferente das aulas de língua portuguesa/estrangeira ou de produção textual tradicionais.

Desse modo, a eletiva foi estruturada da seguinte forma:

Tabela de conteúdos das eletivas de base

AULA	CONTEÚDO
01	Apresentação da disciplina; Tipologia textual.
02	Gêneros textuais.
03	Exibição do filme “A Rede Social”.
04	Resenha X resumo; Internetês e uso de emojis.
05	Atividade em sala: realizar uma resenha utilizando o internetês e os emojis.
06	Apresentação e entrega das resenhas.
07	Linguagem nas redes sociais na internet (RECUERO, 2009) – aula 01.
08	Linguagem nas redes sociais na internet (RECUERO, 2009) – aula 02.
09	Exibição do filme “Cyberbullying”.
10	Discussão sobre o filme exibido; Orientações para apresentação de seminário.
11	Apresentação de seminário – dia 01.
12	Apresentação de seminário – dia 02; Verbos; Tempos e modos verbais.
13	Revisão de conteúdos; Elaboração dos roteiros dos vídeos; Criação do perfil na rede social eleita.
14	Orientações gerais.
15	Culminância.

Fonte: Autor

A partir da tabela acima, nossos encontros, excluindo os dias de feriados ou de situações atípicas, contaram com 15 aulas no total, incluindo a culminância da disciplina.

Durante o próximo item, relatarei algumas experiências vividas por mim enquanto professor e participante das eletivas de base pensadas para o 1º ano do ensino médio, que atendesse não apenas às expectativas da rede estadual de educação mas também às expectativas desses jovens protagonistas de seu processo educacional. Além do meu relato de experiência, trarei algumas imagens dos vídeos produzidos pelos alunos participantes das eletivas dos turnos matutino e vespertino.

3 Me dá um like aê e Mírame: o processo de desenvolvimento e materialização

Conforme salientado no item anterior, havia uma série de conteúdos a serem trabalhados durante as aulas ministradas na eletiva da manhã (Me dá um like aê) – que inicialmente teria a proposta inglês/português – e na eletiva da tarde (Mírame) – que seguiu como o planejado, na interface espanhol/português.

Dessa maneira, a ideia foi de apresentar para os alunos do 1º ano do ensino médio noções basilares sobre as tipologias textuais² e os gêneros³ pertencentes a ela, uma vez que, estes alunos que hoje se encontram nesta etapa da educação básica, passaram basicamente dois anos assistindo aulas a distância, muitos deles desassistidos de qualquer monitoramento e incentivo dos pais ou responsáveis.

Logo, em meio a tantos problemas que acabaram afetando a educação no Brasil e no mundo inteiro, está cabendo aos profissionais da educação fazer este trabalho de acompanhamento, de revisão ou mesmo iniciar um trabalho do zero, como aconteceu durante a nossa eletiva de base.

Após a instrumentalização dos alunos no que diz respeito à tipologia e ao gênero

² As tipologias textuais são as responsáveis por apresentar determinadas características a um determinado tipo de texto. Por exemplo, na tipologia narrativa, é necessário que se tenha características como: narrador, ambiente, personagens e outros elementos próprios de um texto narrativo.

³ Os gêneros textuais são ferramentas sociocomunicativas, utilizadas diariamente pelos falantes de uma língua e que se valem de certas características fornecidas pelas tipologias textuais. Se na tipologia narrativa existem certos elementos necessários para que este texto seja reconhecido como uma narrativa, os gêneros presentes neste tipo de texto são, por exemplo, o gênero romance, o gênero novela, o gênero fábula. Tais gêneros, necessariamente apresentam personagens, narradores, ambientes e outros elementos que os caracterizam como gêneros pertencentes à tipologia narrativa.

textual, sinalizei que existem ainda os gêneros digitais e que o que nós fazemos nas redes sociais digitais hoje em dia, fazemos por meio de gêneros textuais-digitais, sejam eles verbais, não verbais ou híbridos.

O passo seguinte seria discutir o que seriam as redes sociais, para que servem, como surgiram e qual a principal finalidade (pelo menos segundo o criador da rede). Nada mais interessante do que trazer o filme que conta o surgimento do *Facebook*, a maneira como o Mark Zuckerberg criou uma rede social mundialmente conhecida e utilizada, como ela se transformou de uma rede social restrita ao campus universitário na qual era popular para uma rede social lucrativa com centenas de milhares de usuários mundo afora.

Após a discussão sobre o filme, separando aquilo que foi inventado para a obra e o que chega mais próximo da realidade, precisaríamos falar sobre os usos, no que diz respeito à linguagem, das redes sociais digitais, afinal, se no ENEM é exigido a norma culta padrão, será que realmente na internet vale tudo na hora de escrever? Neste momento discutimos a respeito de informalidade x formalidade na língua, quando devemos e podemos ser mais informais e em que contexto devemos utilizar um maior rigor, uma maior formalidade no que diz respeito à língua.

Por se tratar de alunos do 1º ano do ensino médio, no contexto da pós-pandemia, seria interessante esclarecer o que seria o gênero textual resenha, antes de pedir que os alunos realizassem uma a partir do filme exibido. Geralmente ao tratarmos de produção textual, não importa os comandos dados pelo professor, os alunos tendem a realizar sempre uma redação, quer seja quando o professor pede a produção de uma narrativa ou uma resenha, quer seja quando ele estimula a produção de um resumo ou relato, por exemplo.

Após os esclarecimentos sobre o gênero textual resenha (e suas diferenças e semelhanças com o resumo), pedi aos alunos que realizassem uma resenha sobre o filme “A Rede Social”, mas utilizando uma linguagem mais informal, com o auxílio de palavras no “internetês” – a linguagem utilizadas nas redes sociais digitais – e também com a utilização de “emojis”, vistos hoje como marcadores conversacionais importantes para compreensão dos textos escritos nas redes sociais da internet.

As apresentações das resenhas foram bem divertidas, os alunos sentiram uma certa dificuldade em realizar um trabalho escolar “sério” (palavras deles) com uma linguagem do dia a dia que, apesar de ser comum entre os mais jovens, muitas vezes nem eles mesmos

conseguem compreender o internetês do colega de classe.

Depois desse momento de descontração em que os alunos puderam perceber que cada contexto exige um tipo de linguagem diferenciada, partimos para a ideia de rede social digital proposta por Recuero (2009). De forma breve, focamos na metáfora sobre “rede”, proposta pela autora e, por se tratar de uma trama, os fios que tecem essa rede são traçados por nós, atores sociais (usuários das redes sociais).

Dessa maneira, quis demonstrar aos alunos que construímos e cultivamos laços ao entrarmos nas redes sociais digitais, que nos unimos com aquilo que acreditamos, seguimos um determinado influenciador digital ou artista porque gostamos do trabalho dele(a) e que nos afastamos daquilo que é diferente de nossas identidades no mundo real. Contudo, um dos pontos principais a ser abordado nesse momento é que, por se tratar de redes na internet, o usuário não pode acreditar que pode destilar ódio, por exemplo, e achar que vai sair impune.

Apesar da comunicação não ser face a face, os usuários das redes sociais na internet deixam rastros e esses rastros são importantes no combate aos crimes que podem vir a acontecer na rede mundial de computadores, um gancho que seria melhor explorado em nosso seminário.

Antecedendo as orientações para o seminário, assistimos ao filme “Cyberbullying”, para termos uma noção de como um comentário maldoso, como uma “brincadeira” entre adolescentes, que inicialmente pode parecer divertida e inocente, pode afetar a vida de uma pessoa, especialmente a de um jovem.

Após a exibição do referido filme e de discussão da obra em sala, nos mobilizamos para a organização do seminário sobre o cyberbullying, dividindo as turmas em 05 equipes, cada uma com um aspecto diferente sobre o tema – são eles: cyberbullying, crimes virtuais, depressão e problemas psicológicos causados pelo mal uso das redes sociais, Fake News e cultura do cancelamento. Para minha surpresa, as equipes abraçaram a proposta de seminário, trazendo não apenas relatos de celebridades e pessoas com exposição midiática, mas relatos pessoais, especialmente quando o tema da equipe era sobre a depressão e problemas ocasionados pelo mau uso das redes sociais.

De modo geral, os alunos ainda não possuem uma certa maturidade em compreender como as redes sociais tomam parte da vida e do dia deles, mas essa clientela já

sente uma certa pressão no que diz respeito ao “hate” destilado por outros colegas de escola, “amigos” ou mesmo familiares.

Acredito que as discussões desenvolvidas durante o seminário serviram para fazer com que os alunos pensassem de maneira mais empática sobre realizar ou não determinados tipos de comentários nas redes sociais digitais, envolvendo algum aspecto corporal, sobre a conduta ou índole de um colega, dentre outros tipos de conteúdos que podem ofender outra pessoa.

Na sequência, iniciamos nossa aula sobre verbos. Ao identificar algumas conversas no grupo de *whatsapp* da escola ou mesmo quando um ou outro aluno pede orientação sobre alguma atividade deixada em sala, é notório que alguns deles não executam um uso correto, segundo a gramática normativa, dos tempos e modos verbais e há um problema grande no tocante às formas nominais do verbo. Com exemplos práticos, tentei mostrar os usos corretos desta classe gramatical com um conteúdo tão extenso aos alunos.

Contudo, a turma do turno matutino assistiu apenas às aulas de verbo em língua materna ao passo que a turma do turno vespertino assistiu à referida aula em português e em espanhol.

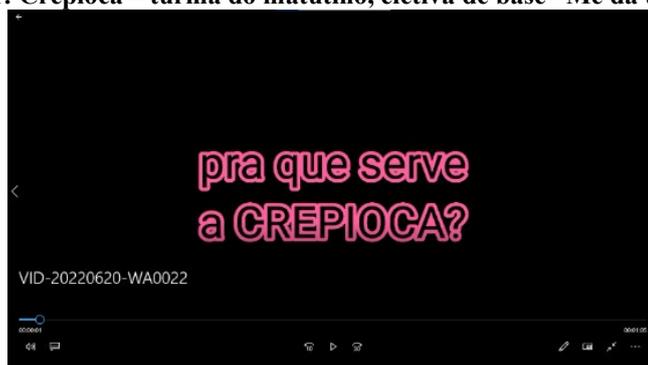
As aulas sobre verbos foram pensadas não apenas por ser um problema real dos alunos do 1º ano do ensino médio, por ser um conteúdo da BNCC mas também por conta do produto final que deveria ser apresentado na culminância: um vídeo que utilizasse a tipologia injuntiva, podendo se manifestar por meio de gêneros digitais como os tutoriais, sejam eles de jogos, de receitas culinárias, de beleza ou outros.

Depois de muito esforço para que os alunos compreendessem a necessidade de utilizar os modos e tempos verbais adequados à tarefa pedida por mim, iniciamos o processo de montagem dos roteiros: quais seriam as duplas, trios ou grupos responsáveis pela idealização e execução dos vídeos; quantos minutos o vídeo teria; qual a natureza do vídeo (tutorial, receita dentre outros gêneros semelhantes); a iluminação; o áudio e etc. Para isso, disponibilizei vários materiais de apoio para que os alunos pudessem ser protagonistas do próprio conhecimento e realizar a tarefa com êxito.

Passada a apresentação do roteiro, os primeiros vídeos começaram a chegar via *whatsapp* para minha aprovação prévia. A surpresa e o orgulho do professor que vos fala foi imensa. Tivemos tutoriais sobre como fazer as unhas; como finalizar cabelos cacheados;

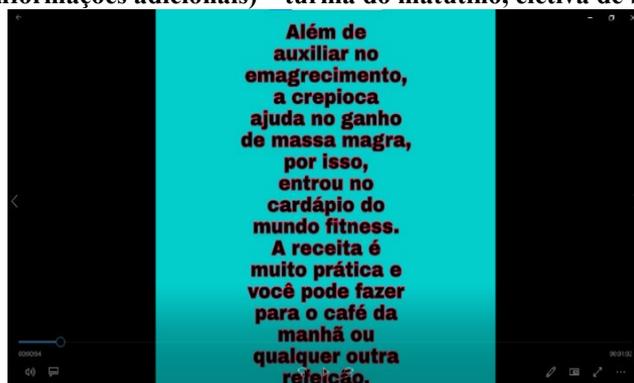
receitas culinárias; receitas culinárias fitness; café gelado; tutoriais sobre como fazer downloads de games; tutoriais de como jogar determinado videogame e muitos outros.

Figura 01: Crepioca – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

Figura 02: Crepioca (informações adicionais) – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

Figura 03: Crepioca (ingredientes) – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

Figura 04: Crepioca (início do modo de preparo) – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

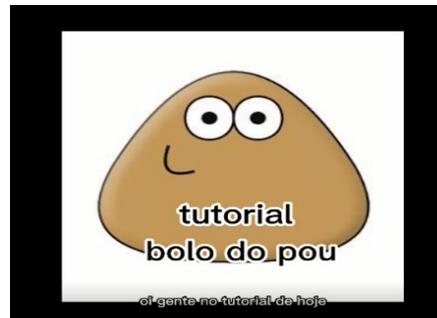
Figura 05: Crepioca (resultado do preparo) – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

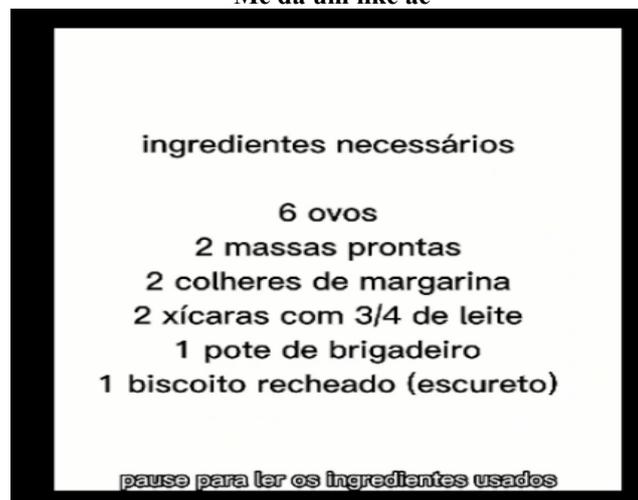
A turma da manhã, uma das mais agitadas, me deu uma sensação de medo e orgulho, ao mesmo tempo. Uma turma muito diversificada, com 44 adolescentes, cuja idade apresenta uma erupção hormonal gritante, alguns alunos dispersos e que por vezes tentavam tumultuar a aula, grande parte deles apresentou um produto com uma qualidade admirável, fazendo com que o professor se emocionasse no dia da apresentação dos vídeos, no momento da culminância.

Figura 06: Bolo do Pou (tumbler) – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

Figura 07: Bolo do Pou (ingredientes e legenda de acessibilidade) – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

Figura 08: Bolo do Pou (modo de preparo e legenda de acessibilidade) – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

Figura 09: Bolo do Pou (resultado final e legenda de acessibilidade) – turma do matutino, eletiva de base “Me dá um like aê”



Fonte: Autor

Já a turma da tarde, um pouco mais tranquila em relação à turma da manhã, tinha a tarefa de apresentar o vídeo de modo bilíngue. E mais uma vez os protagonistas fizeram o professor se emocionar, não somente pelo fato de abraçarem a ideia e de honrar o compromisso, mas também pelo fato de produzirem vídeos falando ou narrando o tutorial em espanhol, algumas produções contavam até com legendas acessíveis em português e espanhol.

Figura 10: Mousse de frutas (ingredientes e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mirame”



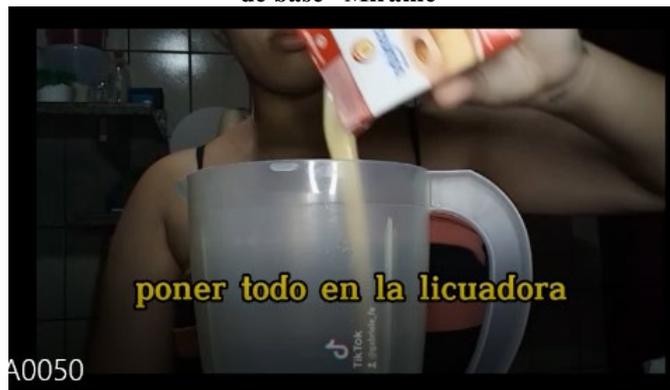
Fonte: Autor

Figura 11: Mousse de frutas (ingredientes e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Figura 12: Mousse de frutas (modo de preparo e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Figura 13: Mousse de frutas (apresentação e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Figura 13: Mousse de frutas (resultado final e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Figura 14: Tutorial de games – como habilitar uma função do “Free Fire” (legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Figura 15: Tutorial de games – como habilitar uma função do “Free Fire” (pedido de inscrição no canal e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Figura 16: Tutorial de games – como habilitar uma função do “Free Fire” (link para fazer o download de um aplicativo e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Figura 17: Tutorial de games – como habilitar uma função do “Free Fire” (como realizar o download do aplicativo e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Figura 18: Tutorial de games – como habilitar uma função do “Free Fire” (resultado final e legenda em espanhol) – turma do vespertino, eletiva de base “Mírame”



Fonte: Autor

Apesar de clichê, o termo mais adequado para este momento foi “gratificante”. Fiquei extremamente grato por estar com essas duas turmas de eletiva de base, acompanhar a evolução de cada aluno e aluna e, em especial, ver o desenvolvimento da turma que tinha como interface a língua portuguesa e a língua espanhola.

É salutar lembrar que os alunos que estão no 1º ano do ensino médio em 2022 nunca tiveram contato com a língua espanhola, pelo menos aqueles que vieram do ensino fundamental da rede pública de educação da capital maranhense. Ver e estar presente na trajetória destes alunos que há pouco tempo tiveram contato com a língua e a cultura espanhola, sentindo-se à vontade para produzir um vídeo em espanhol ou mesmo legendar sua produção em língua espanhola não tem preço.

Os alunos mostraram para mim e para eles mesmos que apesar de virem de um contexto que, num primeiro olhar, possa ser altamente desfavorável – por se tratar de uma escola da rede pública de educação, localizada em uma zona periférica bastante marginalizada pela sociedade local – eles são capazes de apresentar resultados com maestria e excelência, demonstrando o seu protagonismo com relação à sua aprendizagem e construindo o seu futuro.

Considerações finais

O ano letivo de 2022 tem enfrentado uma série de novidades, como a volta as aulas de modo presencial; os protocolos de segurança em virtude do vírus Covid-19 e, não menos importante, a adequação das escolas de todo Brasil com relação ao Novo Ensino Médio.

De acordo com a legislação que rege a educação no Brasil, os currículos escolares deveriam apresentar uma parte diversificada que, até algum tempo atrás, valorizava a cultura da região, os biomas, a história, o clima, dentre outros aspectos que caracterizassem essa parte diversificada de uma região do país, por exemplo, em detrimento de outra. Contudo, o ano letivo de 2022 é marcado pela implantação do NEM, pautada na Lei nº 13.415/2017, na qual, além da ampliação da carga horária nas três séries que correspondem ao ensino médio da educação básica no Brasil, atua, diretamente, na parte diversificada dos currículos.

Os Itinerários Formativos, juntamente com a possibilidade da personalização da educação de cada estudante são propostas bastante interessantes, que precisarão passar por

algumas reformulações e adaptações mas que já demonstram, pelo menos ao meu ver, uma mudança na maneira de trabalhar os conteúdos propostos pela BNCC.

Dentre as metodologias de êxito propostas pela SEDUC-MA, trago um relato pessoal e profissional da minha experiência enquanto professor de uma eletiva de base, aplicada em duas turmas de 1º ano do ensino médio na rede estadual de educação do Maranhão.

De modo geral, a experiência com a referida eletiva de base, cujo objetivo era o de utilizar um gênero digital que estivesse de acordo com a tipologia textual injuntiva, apresentando-se na forma de tutoriais de naturezas distintas, foi um experiência ímpar e, de certo modo, uma luz de esperança com relação à educação realizada no Brasil.

Sabemos que nós, professores, nos sacrificamos diariamente para e pela profissão, muitas vezes investindo recursos do nosso próprio bolso, para tentar mudar a realidade de muitos alunos e alunas, sobretudo aqueles oriundos da rede pública de educação, mas que, muitas vezes, somente o investimento do próprio bolso e a boa vontade não são suficientes. Ter a oportunidade de trabalhar os mesmos conteúdos que seriam trabalhados em uma aula de língua portuguesa ou de língua espanhola, de um modo mais livre e mais flexível, comparado às aulas tradicionais foi um fator importante para o “sucesso” da eletiva.

Acredito que se fôssemos trabalhar uma sequência didática parecida dentro das grades de conteúdos previstas para língua portuguesa, por exemplo, haveria uma relutância maior por parte dos alunos em atingir o objetivo proposto na eletiva de base descrita no tópico anterior. Ter uma maior flexibilidade no planejar e também na execução fez toda diferença no momento de trabalhar esses conteúdos, com essa clientela e nesse momento pós-pandêmico.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 06 de março de 2022.

Caderno de orientações pedagógicas. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2022/02/Caderno-de-Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-2022-1-2.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2022.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Cadernos de Formação Inovações em Conteúdo, Método e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**. 4ª Ed. Vol. 10. Recife, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>. Acesso em 16 de fevereiro de 2022.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ⁱ Professor Mag. IV da Rede Estadual de Ensino do Maranhão (SEDUC-MA)
E-mail: marcelofabioandrade@gmail.com
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3399627408359541>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5743-3614>

O PESSOAL É POLÍTICO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO JORNALÍSTICA SOBRE O TRABALHO DA MULHER NO CONTEXTO DA PANDEMIA SOB A ÓTICA DA ARGUMENTAÇÃO

THE STAFF IS POLITICAL: AN ANALYSIS OF JOURNALISTIC PRODUCTION ABOUT WOMEN'S WORK IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC FROM THE VIEWPOINT OF ARGUMENTATION

Ana Luiza Cordeiroⁱ
Nanci Stancki da Luzⁱⁱ

Resumo: Observa-se a persistente atribuição dos problemas de violência doméstica à esfera privada, como um problema familiar e particular, e não como uma consequência da estruturação patriarcal, pertencente à esfera pública. Diante dessa realidade, o presente artigo analisa a abordagem jornalística acerca do impacto da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2) na rotina de mulheres brasileiras, a partir da necessidade de isolamento social/distanciamento social. Metodologicamente, foram coletadas 4 matérias publicadas em sites jornalísticos entre os dias 15 de abril e 15 de maio de 2020 e que abordam o tripé “mulheres, trabalho e pandemia”, buscando elementos que dão subsídios ao público para compreender a estruturação social de violência contra a mulher que se acentuou na pandemia, enfocando nas táticas de argumentação empregadas. Recorre-se sobretudo ao trabalho de Carol Hanisch, *História para fazer história* (1996) e às categorias de argumentação postuladas por Fiorin (2016). Conclui-se que diferentes táticas argumentativas são usadas para produzir sentido, manifestando uma mesma realidade de opressão.

Palavras-chave: Pandemia. Violência contra a mulher. Jornalismo. Argumentação.

Abstract: It is seen the insistent assignment of domestic violence issues to the private sphere, as a private and family situation, and not as a consequence of a patriarchal scenario, belonging to the public sphere. In the face of this reality, the present article analyses the journalistic approach around the impact of the new coronavirus (Sars-Cov-2) pandemic on Brazilian women's routine, starting from the necessity of social distancing/isolation. Methodologically, four newspaper articles published in newspaper websites between April 15 th and May 15 th of 2020 and that address to the tripod “women, work and pandemic”, searching elements that give the public subsidies to understand the social organization of violence against women that ascended during the pandemic, focusing on argumentation tactics employed. We look especially for the work of Carol Hanisch, *História para fazer história* (1996) and to the argumentation categories created by Fiorin (2016). We conclude that the different argumentative tactics are used to produce sense, manifesting one same reality of oppression.

Keywords: Pandemic. Violence against women. Journalism. Argumentation.

Introdução

A máxima “o pessoal é político” estampa uma série de reflexões acerca da problemática relacionada à vivência das mulheres. Enunciada por Carol Hanisch, no contexto dos anos 1960, no encontro Women’s Liberation Movement, nos Estados Unidos, as poucas palavras articularam uma série de percepções que começavam a emergir e desvelar uma complexa relação de poderes que permeiam a vida das mulheres.

Ao mesmo tempo que é muito recente a discussão das condições de vida das mulheres – em relação à história da humanidade – a transformação destas é um caminho que tem se mostrado lento, sobretudo diante da urgência em desfazer a organização patriarcal que oprime e nega direitos às mulheres.

No sentido de contribuir com reflexões para essa transformação, este artigo analisa a abordagem jornalística acerca do impacto da pandemia de Covid-19 na rotina de mulheres brasileiras, a partir da necessidade de isolamento social/distanciamento social adotado como forma de prevenção da contaminação e contenção da circulação do vírus Sars-Cov-2, no contexto do início de 2020. A partir dos conceitos de Carol Hanisch (1996) sobre a importância em tornar as mulheres conscientes de suas condições, considera-se essencial que as modificações ocasionadas nas vidas das mulheres nesse período sejam analisadas a partir da estrutura patriarcal que impõe às mulheres uma dinâmica de vida associada à opressão e apagamento das condições de violência.

Assume-se, com base nas premissas argumentativas de Fiorin (2016), que toda manifestação discursiva é baseada em um intuito argumentativo, já que tem por objetivo convencer, cooptar ou promover a adesão do público. Para tanto, os sujeitos podem organizar discursos que se valem de uma série de possibilidades simbólicas, ideológicas, referências e designativas e os sentidos produzidos, portanto, dependem da articulação desses elementos ao contexto (FIORIN, 2016), sendo que a análise do discurso com foco argumentativo deve considerar essas nuances de enunciação.

Parte-se inicialmente de uma conceituação sobre pontos-chaves do enredo que consolidou a emblemática expressão “o pessoal é político”, seguindo de um recorte que esboça a relação de trabalho de uma parcela das mulheres no contexto da pandemia de

2020. Metodologicamente, inicia-se com uma pesquisa bibliográfica e parte-se a uma do campo da netnografia, com foco nas matérias jornalísticas produzidas entre os dias 15 de abril e 15 de maio de 2020, que abordam o tripé “mulheres, trabalho e pandemia”, buscando identificar se a produção de conteúdo jornalístico, sob os pressupostos argumentativos de Fiorin (2016), é uma forma de evidenciar ou encobrir realidades, levando os debates a público.

Esta pesquisa, portanto, ancora-se em teorias e conceitos feministas e argumentativos e, para a coleta do *corpus*, recorre-se à netnografia, que consiste em análises quantitativas e qualitativas em relação ao conteúdo jornalístico veiculado. Como se entende que este auxilia na construção e significação da realidade (VIVARTA, 2001), parte-se então da hipótese de que o jornalismo pode ser uma ferramenta para levar a público o debate sobre a condição das mulheres enquanto classe política e econômica, podendo atuar como um meio de conscientizá-las sobre suas próprias condições. Busca-se identificar se a narrativa presente nos conteúdos veiculados acerca da temática “mulheres, trabalho e pandemia” joga luz a essas problemáticas e quais são os elementos jornalísticos constitutivos do conteúdo e por quais táticas argumentativas esse efeito de sentido é produzido.

Considerando que as pesquisas sobre as condições das mulheres têm ganhado abrangência no campo social e acadêmico, ao mesmo tempo que os dados recentes apontam um avanço lento – por vezes, anunciam atos de retrocesso – nas conquistas das lutas feministas, a pesquisa se justifica pela contribuição dos olhares posicionados à realidade de mulheres no Brasil, bem como pelas análises com base teórica sobre os impactos que um momento de pandemia do novo coronavírus trouxe às vivências pessoais-coletivas das brasileiras. A estas vivências, faz-se preciso destacar desde o início que, como apontou Carol Hanisch (1996), o âmbito pessoal emana uma dinâmica que pode ser vivenciada em níveis diversos por cada mulher, mas que sua base é geralmente comum e advém da noção estruturante do patriarcado.

1 Caminhos metodológicos

Partindo de uma discussão teórica, portanto, de base bibliográfica, esta pesquisa apresenta os principais pontos teóricos e contextuais trazidos por Carol Hanisch (1996), articulados à fala que tornou pública a afirmação de que o pessoal é político. Dessa forma, o que se pretende é levantar um panorama do artigo História para fazer história (tradução própria), mas não de forma exaustiva, logo que se compreende que o embasamento teórico assume inúmeras articulações e reflexões. Em seguida, dadas as bases teóricas e as marcações epistemológicas que guiarão as posteriores análises, parte-se para a coleta de notícias publicadas em portais jornalísticos online. Faz-se um adendo quanto ao recorte metodológico aqui escolhido, em que considerando a dinâmica própria das redes digitais e dos mecanismos de busca, optou-se pela análise de notícias ou reportagens veiculadas na primeira página do Google¹.

Para tanto, os termos “mulheres, trabalho e pandemia” foram digitados na barra de buscas, em aba anônima para não haver interferência do histórico de navegação da autora. Em seguida, todos os links da primeira página foram visitados, buscando identificar o portal de vinculação. Somente aquelas notícias pertencentes a veículos jornalísticos foram selecionadas, logo que se parte da noção de que o jornalismo é uma ferramenta de comunicação social mais abrangente no que tange à circulação da produção. Por fim, chegou-se ao total de 4 textos jornalísticos que atendem aos critérios desta pesquisa e serão trabalhados nas análises argumentativas com base nas categorias argumentativas de Fiorin (2016).

A argumentação é intrínseca aos discursos, já que toda enunciação e produção de sentido pretende cooptar o público, convencê-lo ou, ao menos, ser assumido como verdadeiro por ele (KOCH, 2011). Como sugere Fiorin (1990), apesar de haver uma estrutura da linguagem que deve ser respeitada pelas(os) falantes, há certa liberdade no modo de enunciar, de maneira que diferentes termos e composições semânticas podem ser

¹ Em média, apenas 10% das pessoas continuam as buscas para a segunda página do Google (PEÇANHA, 2017). Dessa forma, a escolha manteve-se na primeira página visando compreender quais notícias constroem a rede de informações de quem busca pelo tema.

mobilizadas. Isso posto, apresentam-se as categorias argumentativas propostas por Fiorin (2016), que servirão de base para a análise posterior das notícias, a partir dos eixos argumentativos:

- **Quase lógicos:** o discurso apresenta marcas de linearidade ou encadeamentos que visam levar o público à determinada conclusão. Usa recursos linguísticos capazes de fazer o público estabelecer relações entre fatores expostos;
- **Fundamentados na estrutura da realidade:** são argumentos pautados naquilo de que é tido como real, como sabido por uma ampla maioria – ou seja, centralizam a produção de sentido a partir das dinâmicas do contexto;
- **Fundamentam a estrutura do real:** partem de noções individuais, casos específicos ou vivências para implicar valores, orientar sentidos pela ordem da generalização, sendo geralmente uma lógica implicativa;
- **Dissociação de noções:** são argumentos pautados em noções socialmente estabelecidas, que apresentam sujeitos, coisas ou ações, por exemplo, que suscitam ou vinculam outras pela força do contexto;
- **Outras táticas argumentativas:** podem incluir estratégias discursivas falaciosas, à base de implicaturas, generalizações ou mesmo aquelas que apelam aos valores morais.

2 O pessoal é político, e ainda precisamos reafirmar isso

Com a ascensão e popularização das lutas políticas, muitas vezes, frases e slogans são tomados como elemento simbólico dos movimentos. Ter um elemento que sintetiza, de forma relativamente satisfatória, um conjunto de ações, reivindicações ou outros movimentos é bastante oportuno, tanto pela caracterização – criando uma imagem visual, sonora ou reconhecível – quanto pela facilidade de fazer circular a mensagem. Na luta das mulheres e movimentos feministas, os símbolos e slogans também estão presentes, incluindo desde o símbolo de vênus até trechos de importantes pensadoras feministas. Considerando que apesar de haver um ponto comum aos movimentos feministas – que é a emancipação das mulheres –, há uma série de variáveis, metodologias, ferramentas de

leitura da sociedade e epistemologias adotadas. Dessa forma, é comum observar a manifestação de diferentes símbolos e slogans em meio às ações políticas e reivindicativas das mulheres.

Observa-se ainda que a ascensão da internet facilitou a circulação e a incorporação de diversos elementos visuais, textuais e sonoros, mesmo entre aquelas mulheres que não necessariamente participam de movimentos ou coletivos feministas, mas que de alguma forma se identificam com as pautas e lutas, tomando o posicionamento político feminista para si. Um dos slogans que circulam e demonstra estar consolidado, inclusive, incorporado por diferentes vertentes feministas, é o "o pessoal é político", máxima enunciada no fim dos anos 1960, por Carol Hanisch em grupos do Women'sLiberationMovement, nos Estados Unidos (SANDENBERG, 2018). O contexto, chamado por muitas autoras e pesquisadoras sobre o feminismo de segunda onda (SARDENBERG, 2018; PINTO, 2003), possibilitou a organização política de mulheres ativistas que pretendiam levantar as questões relativas ao ser mulher.

Conforme Cecília Sardenberg (2018), a maioria delas era de inclinação socialista e se autointitulava radical, e o objetivo dos encontros era trazer ao grupo as experiências pessoais, após um tomar de consciência de que muitos dos problemas enfrentados dentro do ambiente doméstico eram, na verdade, decorrentes da estrutural patriarcal. Ou seja, aquelas vivências consideradas por muitas como individuais ou únicas eram compartilhadas pela maioria das mulheres, sendo a organização social com bases patriarcais o eixo estruturante da problemática.

O destaque feito por Cecília Sardenberg (2018), em relação à autointitulação de mulheres radicais, suscita o esboço sobre a que se refere a radicalidade dessas mulheres, logo que o percurso e contexto das diferentes vertentes feministas acarreta conceitos que podem ficar borrados. Assim, as designadas radicais enxergavam na organização patriarcal o centro do problema da exploração e opressão de mulheres, sendo que o termo se refere, etimologicamente, à "raiz" – desta forma, não é a um sentido de extremidade, polarização ou agressividade, mas sim à busca pela origem, raiz do problema das mulheres. Então, o movimento assumia que, para desfazer a complexidade social de apagamento, violência e exploração feminina, somente uma reorganização social absoluta seria eficaz, sendo

preciso extinguir a noção de diferença sexual para que não houvesse mais uma hierarquização de gênero, em que homens detêm poder sobre as mulheres.

Para as feministas radicais, não há uma negação das diferenças sexuais, mas também não há uma referenciação a elas. Como Carol Hanisch (1996) aponta, a sociedade identifica as mulheres a partir do sistema reprodutor, incluindo-as em uma classe denominada mulheres, que se opõe social e politicamente a dos homens. O feminismo radical assume que é a sociedade – esta, organizada e dominada pelos interesses dos homens – que constrói a categoria mulher, e, portanto, o sexo também. Isso posto, retomase a emblemática afirmação de Simone de Beauvoir (1967, p. 9) de que "ninguém nasce mulher, torna-se mulher".

Essa articulação e encontro para debater problemas e contextos de suas vivências enquanto mulheres moldou um cenário revolucionário, logo que não era um mero compartilhamento de personalidades, com a descoberta de que muitos relatos eram comuns às demais, mas sim uma organização estratégica que tinha como base a troca de experiências e vivências para prosseguir com a tomada de ação (SARDENBERG, 2018). Dessa forma, fez-se emergir a noção de que a separação da esfera pública e privada era, verdadeiramente, uma ilusória barreira e controle político. Assim, as realidades experienciadas dentro da esfera doméstica eram, e ainda são, fruto da estruturação política e, portanto, requerem uma reflexão coletiva, rumo às mudanças. Como aponta Hanisch:

Estar presa ao trabalho doméstico e à educação dos filhos, falta de aborto e cuidado dos filhos, sexo insatisfatório, códigos de aparência opressivos, padrões duplos e falta de respeito foram todos problemas políticos que resultaram na usurpação de nosso tempo, trabalho e energia mental e emocional (HANISCH, 1996, online).

Como aponta Susan Moller Okin (2008), houve uma emergência do olhar e da atenção à família, que nesta arena de público/privado equivale à esfera do privado e do lar, e isso se fez por diversas frentes feministas, radicais ou não. Portanto, ocorreu a politização da estrutura familiar, que até então foi construída por uma discursivização asséptica em relação ao poder e alcance políticos, daquilo que “tinha sido visto, previamente, como paradigmaticamente não-político – a esfera pessoal da sexualidade, do trabalho doméstico,

da família.” (OKIN, 2008, p. 313).

O que se pode observar, portanto, é que os problemas da vida privada enfrentados pelas mulheres começavam com elucubrações pessoais, mas tinham origem na organização social e nela interferiam também, logo que o controle dentro do lar cerceava a participação pública feminina – era assim e ainda o é, como mostram dados relativos à participação das mulheres no mercado profissional e as duplas ou triplas jornadas de trabalho².

Para Carol Hanisch (1996), a compreensão da radicalidade é uma articulação entre estratégia, teoria e tática radicais, e sem isso não haveria o movimento de libertação das mulheres pela abolição da supremacia masculina. De acordo com a autora, falar em teoria feminista radical é, verdadeiramente, falar sobre profunda e honestamente sobre a situação das mulheres. “Quando usamos ‘radical’ ao Movimento de Libertação das Mulheres, queremos dizer a verdade profunda e radical sobre nossa luta pela libertação” (1996, online). Dessa forma, ela conceitua que a raiz da luta feminina é objetivamente a busca pela autonomia em relação ao homem – ainda que outras questões também afetem a vida de mulheres, para a teórica, o cerne do problema é a opressão e exploração da classe mulher. Aqui, portanto, Carol Hanisch (1996) tece a noção de teoria radical como verdadeiramente centrada na opressão das mulheres, ainda que leve em consideração interseccionalidades de classe e raça.

Ela não desloca questões como o racismo e a luta de classes, mas compreende essas e outras lutas como pertencentes a homens e mulheres, logo que “Dissemos que os homens oprimem as mulheres, os brancos oprimem os negros, os chefes oprimem os trabalhadores, os ricos oprimem os pobres, pelas reais vantagens materiais que obtêm disso” (HANISCH, 1996, online).

Dessa forma, a raça, a classe e a sexualidade devem fazer parte do movimento de mulheres, mas como uma luta social e necessariamente incluindo homens, diferentemente do feminismo ou movimentos de libertação das mulheres, que, nessa ótica, deve elencar a questão de sexo/gênero como a base, a raiz, da exploração e subordinação das mulheres.

Compreende-se então que questões relativas ao lar são, também, um continuum

² Como os dados recentes do IBGE, na publicação Estatística de Gênero. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

da opressão e inadequação da chamada vida pública, logo que “as relações interpessoais e familiares se caracterizam também como relações de poder entre os sexos e gerações” (SANDBERG, 2018, p. 16). Essa noção corrobora com Okin (2008), pois para ela a máxima O pessoal é político quer dizer “que o que acontece na vida pessoal, particularmente nas relações entre os sexos, não é imune em relação à dinâmica de poder” (2008, p. 314), em que poder se refere ao Estado sob a égide patriarcal, e “[...] que nem o domínio da vida doméstica, pessoal, nem aquele da vida não-doméstica, econômica e política, podem ser interpretados isolados um do outro.” (2008, p. 314).

Aqui emerge um ponto latente para a discussão que seguirá neste artigo, pois a divisão da esfera pública e privada faz um paralelo com a divisão sexual do trabalho, que é amplamente debatida – e não são poucos os trabalhos e dados pontando que a presença da mulher no mercado de trabalho, aquele chamado de produtivo, resultou em uma resolução parcial das problemáticas capitalistas e, ao mesmo tempo, em uma nova expressão da exploração feminina. Isso se deve ao fato de que as reivindicações para a atuação profissional da mulher, não somente dentro do lar ou relacionada aos cuidados domésticos, foram conduzidas mais por uma demanda capitalista, em que a força de trabalho feminina se mostrava necessária para a manutenção do sistema de enriquecimento burguês pela mão de obra proletária do que propriamente pela estruturação de um espaço trabalhista acolhedor a elas.

Nesse contexto, incluem-se as mulheres negras, que apesar de já estarem trabalhando fora de seus lares, vivenciavam uma desvalorização ainda mais latente, emergindo as condições racistas de exploração, muitas vezes pelas próprias mulheres brancas na execução de tarefas domésticas ou de cuidados (KERGOAT, 2009).

Portanto, o que faz emergir a máxima de que o pessoal é político é que questões atreladas à vida doméstica são também questões públicas, moldadas pela estrutura social patriarcal e compartilhadas pela maioria das mulheres. Assim, para haver uma libertação da dominação masculina, é preciso uma organização política que borre a ilusória fronteira entre público e privado. Emerge a necessidade de “alavancar consciências” (HANISCH, 1996), compreendendo que a divisão do trabalho doméstico, os cuidados com filhos e filhas, a organização da rotina familiar, a manutenção do lar, etc. são problemas de ordem

política e estrutural, devendo ser reconhecidos como tal pelas mulheres.

4 A produção jornalística sobre o trabalho na pandemia

De acordo com Traquina (2005), o jornalismo constitui o quarto poder, devendo, portanto, fiscalizar outros poderes e atuar para a construção de uma realidade mais justa, democrática e socialmente responsável. Portanto, o jornalismo detém uma função social, indo além da reprodução dos fatos. Ainda que se considere a lógica de mercado e os diversos atravessamentos que impedem a ação utópica da profissão – por meio do que Pereira (2004) chama de a mercantilização da imprensa –, é pelo conteúdo produzido e veiculado pela imprensa hegemônica que boa parte da população se informa e constrói sua percepção de mundo, sobretudo em relação àquilo que foge à rotina e à realidade individuais.

Assim, notícias do exterior ou mesmo os problemas de bairros distantes podem ser acessados, muitas vezes, somente por meio de veículos jornalísticos que permitem a narrativa desses e outros fatos, ainda que sob determinada ótica ideológica. Isso, portanto, justifica-se porque

[...] embora a imprensa seja um negócio comercial e a notícia seja mercadoria, e embora jornais, revistas e emissoras de televisão e rádio e os sites jornalísticos na internet sejam rotineiramente transformados em instrumentos do poder econômico ou do poder político, a expectativa da sociedade continua a exigir, ainda que tacitamente, a independência editorial (BUCCI, 2000, p. 58).

Elencando o viés feminista, considera-se que há um movimento social de mulheres que confronta o poder hegemônico da sociedade patriarcal que molda, inclusive, a atuação jornalística. Assim, considerando o status que veículos midiáticos carregam enquanto formadoras de opinião e construtores da realidade, “o jornalismo tem o poder de selecionar e hierarquizar questões, definindo urgências e prioridades, canalizando demandas e cobrando respostas dos poderes constituídos” (VIVARTA, 2001, p. 16), não determinando os pensamentos, mas fazendo emergir os debates e reflexões.

Dessa forma, tanto a emergência das pautas sobre igualdade e emancipação

feminina têm pressionado a imprensa a debater a temática quanto a presença mais intensa de mulheres jornalistas, refletindo e elencando tais pautas dentro das próprias redações, torna cada vez mais insustentável barrar a produção temática pela mídia hegemônica. Porém, o debate por si não configura uma real representação da realidade e do contexto, sendo preciso olhar com atenção às construções narrativas e às produções de sentido elencadas pelas notícias, que podem inclusive carregar marcas discursivas pautadas em sexismo, machismo e opressão.

A partir de uma metodologia de cunho *etnográfico*, foram selecionadas 4 matérias publicadas por veículos jornalísticos online – sendo eles Folha, G1, Jornalistas livres e Nexo – que tiveram textos associados à temática de mulheres, trabalho e pandemia, por meio da categorização algorítmica do Google. Para que o debate seja prosseguido, optou-se pela análise argumentativa, com base em Fiorin (1990; 2016). Para o autor, uma análise do discurso deve se ocupar do aspecto ideológico presente na linguagem e da produção com foco na estruturação do discurso. Assim, ainda que a língua e a linguagem tenham mecanismos internos de organização, respeitando às normas sintáticas e ortográficas, há camadas e dimensões de sentido emanados em cada enunciação relativamente autônomas (FIORIN, 1990).

Para tanto, os seguintes elementos serão observados: **Tema**: título do texto; **Gênero jornalístico**: notícia, artigo, reportagem, nota, entrevista; **Identidade de gênero de quem redigiu**³: feminina, masculina, assinatura coletiva; **Recursos multimídia**: texto, vídeos, fotos e outros recursos; **Construção argumentativa**: considera o uso de táticas argumentativas propostas por Fiorin (2016), que são os *Quase lógicos; Fundamentados na estrutura da realidade; Fundamentam a estrutura do real; Dissociação de noções; Outras táticas argumentativas*.

As definições serão aprofundadas concomitantemente às análises, seguindo de uma visão macro:

³ Optou-se por considerar a identidade de gênero a partir dos indícios que o nome assinado dá. Para tanto, considerou-se o que usualmente é compreendido como um nome feminino ou masculino no Brasil.

4.1 Folha

A Folha de S. Paulo publicou, no dia 17 de maio de 2020, a reportagem intitulada *Mulheres fazem jornada tripla, e home office na pandemia amplia desequilíbrio de gênero na Justiça*. A autoria é de Fernanda Mena, sendo, portanto, classificada como uma jornalista.

No que se refere ao enquadramento, identificou-se que a narrativa jornalística parte de uma contextualização quanto ao trabalho das mulheres, articulando entrevistas com magistradas, advogadas e promotoras em relação ao trabalho doméstico que aumentou devido à pandemia. Portanto, a temática centralizada no debate da dupla jornada mesmo para aquelas mulheres que conseguiram alcançar cargos de prestígio no mercado de trabalho predominantemente masculino, como o de Direito. Como apontam Bruschini e Puppini (2004), o acúmulo de jornadas é um problema persistente e estruturado por uma sociedade que mantém suas bases patriarcais, mesmo àquelas mulheres que estão situadas em posições privilegiadas, logo que a divisão sexual do trabalho ainda concentra as tarefas relacionadas ao trabalho reprodutivo à mulher.

Dessa forma, ainda que haja uma entrada considerável de mulheres em áreas predominantemente masculinas, o que ocorre é a acentuação das exigências, pois o inverso – ou seja, o compartilhamento de tarefas do lar pelos homens – não é observado. Assim, impedir a participação pública e política das mulheres na vida pessoal e profissional, ou não derrubar as dificuldades que as impedem de ingressar em cargos ou esferas de poder é uma ordem de manutenção do sistema patriarcal de exploração e opressão, logo que constituir-se enquanto sujeito político é o caminho para a verdadeira emancipação feminina.

Para articular as falas das personagens com a realidade, a jornalista apresenta dados e recorre às fontes oficiais, como IBGE, DPJ/CNJ 2018, OAB, Censo do Poder Judiciário, que no aspecto argumentativo promove legitimidade e autoridade à informação, sendo, portanto, classificado como fundamentado na realidade (FIORIN, 2016). O texto ainda aponta, em dado momento, a dificuldade de haver mulheres negras em cargos altos, para isso, a jornalista utiliza uma personagem que é mãe e negra para articular com dados

estatísticos sobre as desigualdades na questão gênero e raça, o que configura uma tática de argumentação pelo exemplo e, portanto, fundado no princípio de identidade, onde se apresenta um caso como referência do todo.

A tática opera como um espectro de reconhecimento, de forma que quem lê, ao se identificar como mulher, trabalhadora em um contexto de pandemia, coloca-se no lugar da personagem relatada. Ainda assim, o debate se centra na questão de mulheres que já ocupam cargos de destaque, que são uma pequena parcela.

Por fim, a reportagem utiliza, além do texto, somente imagens e hiperlinks ao longo do conteúdo.

4.2 G1

A reportagem de Paula Salvati, intitulada *Recessão gerada pela pandemia impacta mais mulheres e negros no mercado de trabalho*, foi publicada em 30 de maio de 2020 e tem como temática a problemática das desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho. Ao contrário da matéria da Folha de S. Paulo, esta aborda os abismos já presentes entre mulheres, negros e mulheres negras em relação aos homens brancos, articulando apontamentos de machismo e racismo. Para dar base à narrativa, a jornalista recorre à especialistas, que são a economista e professora da Unicamp, Marilane Teixeira, e o pesquisador Rogério Barbosa, do Centro de Estudos da Metrópole (CEM), da Universidade de São Paulo, de forma que “ao utilizar-se do discurso direto, [...] o narrador cria um efeito de sentido de verdade” (FIORIN, 1990, p. 6). Também são trazidas informações do IBGE como dados oficiais, configurando uma argumentação fundamentada na realidade, já que recorre à autoridade (FIORIN, 2016).

A reportagem trabalha com recursos de texto e vídeos, com falas das fontes especialistas, analisando o impacto da recessão da economia nas desigualdades sociais com foco em mulheres, mulheres negras e homens negros.

Em debates teóricos trazidos, por exemplo, por Heleieth Saffioti (2013), observa-se a indissociabilidade de gênero, raça e classe para a caracterização da condição das mulheres no sistema de opressão e exploração. Considerando que a maioria das mulheres

pobres é negra (IPEA *et al*, 2011), o recorte de raça e gênero traz uma dimensão própria dentro da abrangência do ser mulher na abordagem jornalística, que visa mostrar um cenário antecedente à pandemia já bastante desigual às minorias, e que intensificou essa realidade. Essa tática, nas categorias de Fiorin (2016), é baseada na relação de sucessão, já que estabelece relações interdependentes com as noções temporais e históricas, traçando uma narrativa – portanto, também categorizada como fundamentada na estrutura da realidade. Assim, o sentido produzido conduz à ideia de que não podemos compreender o trabalho de mulheres como uma asséptica dialética de gênero e classe, mas também indissociáveis das relações de raça.

4.3 Jornalistas Livres

O artigo intitulado *A sobrecarga do trabalho feminino em tempos de pandemia*, escrito por Géssica Guimarães, professora adjunta do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), aborda a designação do trabalho doméstico às mulheres, e mesmo aquelas que conseguem ascender economicamente mantêm uma ordenação colonizadora, por meio da contratação de empregadas domésticas, dando enfoque para o cenário da quarentena e do home office. A pesquisadora articula dados levantados pelo Instituto Locomotiva e fonte teórica, que é o livro *Feminismo para os 99%*. Assim como as demais notícias, a argumentação por autoridade está presente, recorrendo a fontes que reafirmem e deem legitimidade às informações – com base nas categorias de Fiorin (2016), identifica-se uma estratégia argumentativa fundamentada na realidade.

Por tratar-se de um artigo, o texto segue uma linha opinativa, ainda que articule dados e fontes bibliográficas a partir de uma realidade apreendida pela pesquisadora em relação às condições de trabalhadoras, tanto no espaço produtivo quanto reprodutivo. Dessa forma, assume-se que o discurso utiliza uma tática argumentativa baseada no princípio da identidade, em que “sujeito e predicado remetem ao mesmo referente” (FIORIN, 2016, p. 117). Ou seja, a personalidade empregada na produção discursiva se baseia na identificação, no reconhecimento entre a autora e o público.

4.4 Nexo

A reportagem publicada pelo jornal Nexo, intitulada *Quais os impactos da pandemia sobre as mulheres*, aborda aspectos da sobrecarga de trabalho doméstico, violência e vulnerabilidade econômica vivenciadas pelas mulheres. A jornalista Juliana Domingos de Lima recorre à argumentação pela autoridade e entrelaça dados, como os do IBGE, OMS e OIT; entrevistas com especialistas, como Denise Pimenta, doutora em antropologia pela USP; e fontes, com enfermeiras. Aqui, então, há os argumentos fundamentados na realidade.

O texto tem um enquadramento que entrelaça os fatos individuais com os dados e opinião de especialistas, levantando debates sobre o impacto da pandemia nas já desiguais divisões de trabalho doméstico e salário. Assim, assume-se também uma argumentação fundada no princípio da identidade (FIORIN, 2016), em que as vivências individuais são o eixo de reconhecimento e identificação entre quem escreve e quem lê.

5 Considerações sobre as notícias

As publicações coletadas trazem importantes aspectos aludidos pelo jornalismo hegemônico, parecendo haver uma tentativa de fazer emergir a consciência em relação aos aspectos desiguais para as mulheres trabalhadoras, abrangendo trabalho produtivo e reprodutivo. No entanto, observa-se que as 4 matérias analisadas foram escritas por mulheres, permitindo inferir que a temática ainda é centrada no debate das mulheres sobre suas próprias condições.

As reportagens da Folha, G1 e Nexo articulam dados oficiais e alternam entre personagens, o que as aproxima do público, e especialistas, o que dá autoridade à informação. A temática é aprofundada e estabelece relações com a realidade esboçada por dados e estatísticas oficiais da desigualdade social baseada em gênero, divisão sexual do trabalho e precarização econômica pela agenda neoliberal. Em uma aproximação entre a reportagem da Folha e do G1, nota-se dois espectros de uma mesma condição de opressão das mulheres, porém atravessada pela noção de classe e raça. Enquanto a primeira desvela

que a ascensão social alcançada por algumas mulheres aos cargos de poder não afasta as exigências dos papéis de gênero, inclusive impedindo ou dificultando que elas permaneçam em seus cargos ou desempenhem em condições equiparadas às dos homens suas demandas de trabalho, a segunda aponta o abismo que ainda separa mulheres, negros e sobretudo mulheres negras de condições dignas de vida.

O artigo produzido pelo veículo Jornalistas Livres traz especialistas levantando aspectos sobre as desigualdades nas relações de trabalho, os impactos da pandemia na economia e manutenção de mulheres no mercado formal de trabalho e a intensificação do trabalho reprodutivo. Articulando dados e linguagem acessível, adequada aos veículos jornalísticos, a publicação permite que o público em geral tenha acesso a uma construção textual mais enxuta do que um estudo acadêmico, mas ainda bastante rico em relação aos debates e percepções que elencam.

Tanto o artigo quanto as reportagens recorrem aos dados e fontes oficiais de informação, como artifício de legitimação, buscando demonstrar que o caso exemplificado (seja por especialistas ou personagens) é um esboço da macrorrealidade.

Observa-se ainda que são as reportagens em profundidade que dão mais elementos de interpretação ao público, logo que desenvolvem a compreensão e ofertam elementos capazes de atribuir significação a quem lê, de forma que os relatos trazidos na narrativa podem ser percebidos como constituintes da realidade das mulheres. Se forem as próprias leitoras, estas podem perceber-se com mais facilidade como ocupantes destes espaços de opressão e exploração, sobretudo diante da fala de personagens, que costumam trazer realidades comuns. Portanto, de um modo geral, nota-se uma vinculação afetiva e um reforço estatístico da realidade compartilhada presente nas reportagens. Já no artigo, observa-se a narrativa em campo pessoal, como é próprio do gênero jornalístico, mas subsidiado também por dados e estatísticas.

Assim, aponta-se que as construções argumentativas se entrelaçam para orientar a um mesmo sentido, evidenciando a flexibilidade da linguagem, que se vale de uma estrutura consolidada e que exige determinadas normas estruturais (FIORIN, 1990), mas possibilidade um trabalho versátil com os sentidos e argumentos. São as táticas de autoridade e de identificação que prevalecem no aspecto da argumentação, indicando então

uma possível necessidade de produzir legitimidade às informações do texto, ao mesmo tempo que se pretende gerar a adesão das leitoras pela identificação. Isso, então, pode indicar que a realidade de opressão e violência das mulheres, ainda que historicamente presente, tem pouca adesão ou reconhecimento pela sociedade. Ao recorrer às táticas de autoridade, por exemplo, assume-se que as informações e dados relatados podem parecer frágeis e distantes da população que os lê. Da mesma forma, o uso de exemplos e relações de identificação auxilia as mulheres leitoras a se perceberem como parte desse sistema, o que é corroborado por Hanisch (1996), ao demonstrar como a troca entre mulheres as faziam conscientes que seus dilemas pessoais eram, na verdade, problemas estruturais.

Conclusão

Ainda que paire sobre o jornalismo uma ordem hegemônica que sustenta discursos patriarcais, mantendo o status quo, a mídia pode ser uma ferramenta de articulação política e tomada de consciência individual e coletiva. Assim, reportagens e artigos que relacionem o exposto com a condição social das mulheres é uma forma de fazer circular a noção de que ainda há um longo caminho para o movimento de emancipação feminina. Trazer a público aspectos que, em um primeiro momento, remetem aos dilemas privados, domésticos, é fazer emergir a máxima que ecoa em muitas bandeiras feministas, de que o pessoal é político, de que o que ocorre dentro da esfera do lar, no seio familiar, é verdadeiramente um problema estrutural (HANISCH, 1996), atravessado por questões de opressão e exploração de gênero, classe, raça e sexualidade.

Aponta-se que a pandemia ou o isolamento social apenas fazem emergir a urgência dos debates levantados. Assim, não é como se o contexto social causado pela Covid-19 desencadeasse as situações de duplas ou triplas jornadas, inequitação trabalhista, sobrecarga de trabalho, precariedade social, violência e tantas outras realidades levantadas. O que ocorre é uma acentuação extrema do que deveria ser visível aos olhos de toda a sociedade, mas é sumariamente encoberto por um jogo de interesses institucionais, sociais e estruturais. Ainda que haja áreas de respiro, como a presença das jornalistas nas empresas aptas a produzir materiais que ascendem os debates, o fluxo noticioso é moldado também

pela urgência social que fecha os olhos para a condição das mulheres. Ou seja, aquilo que se chamou de alavancar consciência por Carol Hanisch em 1996 continua urgente e necessário, fazendo acender a noção de que a precarização e sobrecarga do trabalho, a perda de direitos e a desumanização acentuada das trabalhadoras menos têm a ver com a pandemia do que com a ordenação social, a divisão sexual do trabalho e o sistema de exploração, opressão e subordinação de gênero, raça e classe.

Então, o alavancar consciências, que se deu por meio de diálogos sobre os considerados problemas pessoais, pode ser compreendido também como uma cartografia da condição da mulher, de forma que se tenha bases para dar forma a ela, remontando uma classe política pela autonomia e emancipação femininas. Para isso, não podendo correr o risco de perder-se o intuito ou a troca, afastando a normalização do lar como espaço privado e asséptico de assistência e intervenção, pois, como aponta Christine Delphy (2004), “Um movimento não consiste apenas em avançar por um caminho, mas em traçar esse caminho; a cartografia da opressão e o desenho da libertação nunca estão terminados”.

Portanto, o tecer constante sobre as condições das mulheres, a partir de um dado momento e contexto, joga a público o que ainda se mantém forçosamente imbuído na esfera privada, retomando a noção de que o pessoal – duplas ou triplas jornadas, falta de participação dos homens que moram na mesma casa, a centralidade no cuidado das crianças, as desigualdades salariais, a inflexibilidade das empresas em relação às demandas pessoais da maternidade, o aumento da pobreza entre mulheres e sobretudo mulheres negras, o aumento da taxa de mulheres na informalidade, entre outros – reverbera a necessidade de uma articulação política para um movimento radical de mudança. Aqui, novamente, compreendendo radical como em direção à raiz do problema, o que leva à noção de que empoderar individualmente as mulheres está longe de ser uma mudança social para a classe política mulheres. Esse caso fica evidente na matéria da Folha, em que mulheres em altos cargos, tanto econômica quanto socialmente, permanecem afetadas pela divisão social do trabalho, logo que ele é indissociável das relações sociais de sexo (KERGOAT, 2009).

Referências

- BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo – a experiência vivida*. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BRUSCHINI, C; PUPPIN, A. B. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.
- BUCCI, E. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DELPHY, C. Para redescobrir o feminismo. In: *Le Monde Brasil*, 2004. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/para-redescobrir-o-feminismo/>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 173-9, 1990.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, J. L. Fundamentos teóricos para o ensino da leitura. *Letras*, [S. l.], n. 2, p. 11–21, 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11408>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- GUIMARÃES, G. A sobrecarga do trabalho feminino em tempos de pandemia. *Jornalistas Livres* [online] 23 abr. 2020. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/a-sobrecarga-do-trabalho-feminino-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- HANISCH, C. Using history to make history: learning from our successes. In: *Carol Hanisch*, 1996 [arquivo online]. Disponível em <http://www.carolhanisch.org/Speeches/Gainesville1996/GainesvilleSpeech.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- IBGE. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. In: *Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 38. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.
- IPEA [et al.] *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. – Brasília: Ipea, 2011. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et al (org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. Editora UNESP: São Paulo, 2008, p. 67–75.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, J. D. de. Quais os impactos da pandemia sobre as mulheres. *Nexo* [online] 04 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/03/24/Quais-os-impactos-da-pandemia-sobre-as-mulheres>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- MENA, F. Mulheres fazem jornada tripla, e home office na pandemia amplia desequilíbrio de gênero a Justiça. *Folha de S. Paulo*. [online] São Paulo, 17 maio 2020. Disponível em
- OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. *Rev. Estud. Fem.* 2008, vol.16, n.2, p. 305-332.

PEÇANHA, V. *Obrigado pelo marketing: um guia completo de como encantar pessoas e gerar negócios utilizando o marketing de conteúdo*. São Paulo: Benvirá, 2017.

PEREIRA, F. H. *Da responsabilidade social ao jornalismo de mercado: o jornalismo como profissão*. Lisboa: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2004. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-fabioresponsabilidade-jornalista.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PINTO, C. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo. 2003.

SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SARDENBERG, C. M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v.11 n.2, p.15-29, jan./jun. 2018.

SALATI, P. Recessão gerada pela pandemia impacta mais mulheres e negros no mercado de trabalho. *GI* [online] São Paulo, 30 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/30/recessao-gerada-por-pandemia-impacta-mais-mulheres-e-negros-no-mercado-de-trabalho.ghtml>

TRAQUINA, N. *Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são*. Florianópolis: Insular. 2004.

VIVARTA, V. (coord.). *Imprensa e Agenda de Direitos das Mulheres: Uma análise das tendências da cobertura jornalística*. Brasília, DF: ANDI. Instituto Patrícia Galvão, 2011.

ⁱ Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Email: ana.luiza.cordeiro@gmail.com
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1039401229577356>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8748-3265>.

ⁱⁱ Professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Email: nancist@terra.com.br
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4274116207418522>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4970-2498>.

A MODALIDADE VOLITIVA EM RELATOS DE QUARENTENA: A VOLIÇÃO COMO CONSTRUÇÃO DISCURSIVA

THE VOLITIVE MODALITY IN QUARANTINE REPORTS: VOLITION AS A DISCURSIVE CONSTRUCTION

André Silva Oliveira ⁱ

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar o comportamento da modalidade volitiva como recurso discursivo e estratégia argumentativa no gênero relato pessoal. Para isso, foram selecionados 87 relatos, em língua espanhola, de pessoas em confinamento domiciliar (quarentena). Nesse sentido, recorre-se aos estudos relativos à modalização discursiva e às definições sobre modalidade volitiva, que é um subtipo modal relativo ao que é (in)desejável. Após a análise dos relatos que compuseram o universo desta pesquisa, verificou-se que a necessidade é o operador lógico-semântico mais empregado, cuja polaridade da modalidade volitiva é majoritariamente positiva (volição), ainda que pudesse haver casos de polaridade negativa (nolição). No tocante aos valores modais, constatou-se que a intenção e a opção são os valores mais instaurados, seguidos pela expectativa, a desideração e a exortação. Em relação ao domínio modal, há uma maior tendência de subjetivação dos conteúdos modais volitivos, sendo expressos, em sua maioria, por meio de auxiliares modais e verbos de significação plena.

Palavras-chave: Modalização Discursiva. Volitividade. Modalidade Volitiva. Argumentatividade.

Abstract: This research aims to describe and analyze the behavior of the volitive modality as a discursive resource and argumentative strategy in the personal narrative genre. For this, 87 reports, in Spanish, of people in home confinement (quarantine) were selected. In this sense, we resort to studies related to discursive modalization and definitions of volitive modality, which is a modal subtype related to what is (un)desirable. After analyzing the reports that made up the universe of this research, it was found that necessity is the most used logical-semantic operator, whose polarity of the volitive modality is mostly positive (volition), although there could be cases of negative polarity (nolition). Regarding modal values, it was found that intention and will are the most established values, followed by hope, desire and exhortation. In relation to the modal domain, the greater tendency of subjectivation of volitional modal contents, being expressed, for the most part, through modal auxiliaries and verbs of full meaning.

Keywords: Discursive Modalization. Volitivity. Volitive Modality. Argumentativeness.

Introdução

Nesta pesquisa, buscamos descrever e analisar o funcionamento discursivo e argumentativo da modalidade volitiva em relatos de pessoas em confinamento domiciliar (quarentena). Dessa forma, pretendemos verificar como as questões persuasivas podem

funcionar como elemento basilar na compreensão semântica e morfossintática dos enunciados modalizados volitivamente, podendo também decorrer em diferentes efeitos de sentido, especificamente quando a volição tangencia outras nuances semânticas, tais como o desejo, a vontade, a intenção, a promessa, o temor, etc.

Imbuídos desse propósito, desejamos ampliar o entendimento a respeito da língua como instrumento de interação verbal e não apenas como estrutura, procurando, na prática social, no caso fazer um relato, compreender como os sujeitos fazem uso efetivo da língua (para esta pesquisa, a língua espanhola) para expressar seus desejos e intenções particulares. Para isso, recorreremos aos estudos sobre modalização discursiva e aos conceitos delimitadores sobre modalidade volitiva, que diz respeito ao que é desejável ou indesejável.

Assim sendo, esta pesquisa busca descrever e analisar a modalidade volitiva em relatos de quarentena considerando os operadores lógico-semânticos mais recorrentes na instauração da modalidade volitiva; a polaridade mais frequente nos enunciados modalizados volitivamente; os valores modais volitivos empregados na instauração da volitividade; o domínio modal que se sobressai no gênero relato no tocante à expressão de volição; e as formas de expressão linguística mais empregadas na instauração da modalidade volitiva. Ao empregarmos essas categorias de análise, procuramos verificar como as modalizações volitivas poderiam servir como recurso discursivo e estratégia argumentativa.

Para além das considerações iniciais, de apresentação, bem como as ponderações finais, tecidas a efeito de conclusão, este artigo se divide em quatro seções. Na primeira seção, apresentamos uma breve discussão sobre a modalização discursiva nos estudos linguísticos. Na segunda seção, tratamos da modalidade volitiva. Na terceira seção, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, o que inclui a caracterização do *corpus* e a especificação das categorias de análise. E, na quarta seção, discutimos sobre a modalidade volitiva como recurso discursivo e estratégia argumentativa nos relatos de pessoas em quarentena que fizeram parte do universo desta pesquisa.

1 A modalização discursiva: apontamentos gerais

Nos estudos da área da Linguística, em especial no que tange à perspectiva funcionalista, podemos verificar que a categoria modalidade ou modalização (para esta pesquisa, os termos são entendidos como sinônimos) apresenta um caráter muito difuso e impreciso, haja vista que muitas são as tipologias que pretendem delimitá-la e caracterizá-la. Na tradição linguística, a modalização é comumente associada aos estudos lógicos, em que são empregados os operadores semânticos de necessidade e possibilidade. Em Palmer (1986, p. 16), verificamos que a modalização é entendida como a gramaticalização das opiniões particulares e crenças subjetivas dos sujeitos. Com base em Neves (2006), entendemos que a modalização pode ser empregada para imprimir marcas no enunciado e, dessa forma, os sujeitos assinalarem a maneira como os enunciados devem ser interpretados pelos demais.

Com base em Nascimento (2009), atestamos que a modalização é entendida como uma estratégia de ordem discursiva e argumentativa, que visa orientar as diferentes formas nas quais os sujeitos possam moldar os seus enunciados, revelando, assim, seus pontos de vistas e apreciações subjetivas em relação ao que eles próprios enunciam. Nesse sentido, a modalização, para o autor, seria uma estratégia na qual os sujeitos poderiam comprometer-se ou não com aquilo que está sendo proferido em seu discurso. Entendendo que a modalização busca revelar a subjetividade dos sujeitos, o autor esclarece que a modalização pode recair sobre uma parte do enunciado ou todo o enunciado, podendo também recair sobre todo o discurso e os enunciados de outros sujeitos que são reportados durante a interação.

Em Nascimento e Silva (2012, p. 63), constatamos que a modalização é entendida como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmático-discursiva, podendo ser empregada em diferentes tipos de gêneros do discurso (como o relato pessoal, foco desta pesquisa). Nesse sentido, os autores especificam que a modalização se constitui como um “ato de fala particular”, permitindo que os participantes da interação discursiva possam assinalar as suas intenções e propósitos comunicativos. Ainda conforme os autores, a forma como os participantes modalizam seus discursos é feita, necessariamente, por meio de modalizadores que, por sua vez, são definidos como “elementos linguísticos que

materializam, explicitamente, a modalização e se classificam de acordo com o tipo de modalização que expressam, nos enunciados e discursos em que aparecem” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 80).

De acordo com Nascimento (2013), a modalização pode estar relacionada tanto a uma avaliação subjetiva dos sujeitos em relação ao conteúdo dos enunciados modalizados (subjetividade) quanto assinalar as atitudes proposicionais em função da interlocução, ou seja, da interação discursiva dos sujeitos (intersubjetividade). Assim, para o autor, a modalização seria de natureza (inter)subjetiva, pois envolve aspectos de subjetividade, quando o falante exprime seu próprio ponto de vista, isto é, a subjetividade seria a expressão do próprio material cognitivo do falante quando este manifesta suas opiniões e crenças particulares acerca daquilo que está sendo dito no discurso; e de intersubjetividade, quando o falante requer de seu ouvinte algum tipo de apreciação sobre aquilo que é dito. Para o autor, esses aspectos (inter)subjetivos fazem com que a modalização possa funcionar como um recurso discursivo e argumentativo, na medida em que os participantes da interação vão fornecendo “pistas” de como seus enunciados devem ser interpretados.

Em resumo, constatamos que a modalização pode ser empregada como recurso discursivo e estratégia argumentativa, pois permite que os participantes da interação possam expressar suas atitudes e juízos de valor em relação aos conteúdos dos seus enunciados e dos demais que são reportados no discurso. Entre os diferentes tipos de modalização, optamos pela modalidade volitiva que está relacionada ao que é desejável (HENGEVELD, 2004), como será descrito na próxima seção.

2 A modalidade volitiva nos estudos linguísticos

Os estudos relativos à modalidade volitiva têm revelado que a volição pode tangenciar diferentes nuances semânticas, entre as quais destacamos o desejo, a vontade, a intenção, a ordem, o temor e a promessa. Assim como a maioria dos subtipos modais (deontica, epistêmica, facultativa/dinâmica, evidencial, circunstancial, preferencial, teleológica, etc.), a modalidade volitiva também tem sido descrita e analisada com base nos operadores lógico-semânticos de possibilidade e necessidade.

Em Neves (2006), a modalidade boulomaica ou volitiva está relacionada aos operadores lógico-semânticos de necessidade e possibilidade. Nesse sentido, a necessidade volitiva diz respeito à expressão de alguma necessidade baseada nos desejos e intenções particulares dos indivíduos, como no exemplo (grifos da autora): *Desta vez o título **deve ser** nosso* (NEVES, 2006, p. 160). Por sua vez, a possibilidade volitiva diz respeito a uma apreciação subjetiva em relação à possibilidade ou não de realização de um evento com base nos desejos e vontades particulares dos sujeitos, como no exemplo (grifos da autora): *Não **pode ser**. Seria demais... Você quer dizer que o nosso Hipólito foi traduzido por Lutércio, do grego? Meu Deus! Não **pode ser** verdade. Seria a primeira tradução conhecida, de Eurípides, em latim. Coisa de fazer inveja até a Petrarca, meu querido!* (NEVES, 2006, p. 160).

No tocante à polaridade, Oliveira (2021c) estabelece que a modalidade volitiva pode ser instaurada por meio de dois polos semânticos: (i) *volição* (polaridade positiva), quando os sujeitos fazem uma apreciação positiva do evento que está sob o escopo da modalidade volitiva, sendo entendido como desejável, como no exemplo (grifos do autor): *Así **queremos ser los cristianos*** [Assim queremos ser os cristãos] (OLIVEIRA, 2021, p. 283); e (ii) *nolição* (polaridade negativa), quando os indivíduos fazem uma apreciação negativa do evento que está sob o escopo da modalidade volitiva, sendo entendido como indesejável, como no exemplo (grifos do autor): *No **queremos ser funcionarios de lo divino*** [Não queremos ser funcionários do divino] (OLIVEIRA, 2021, p. 283).

No que diz respeito aos valores modais, Oliveira (2017) especifica que a modalidade volitiva pode estar relacionada a quatro valores modais específicos quando se considera a manifestação da volição nos enunciados modalizados: (i) *desideração*, quando a volição diz respeito a possibilidade de realização de um evento relativo a um mundo imaginário e fictício, em que apenas a fonte da atitude modal volitiva tem acesso, como no exemplo: ***Quisiera** ahora que mis palabras fueran especialmente como una continuación de las palabras finales del discurso de Pablo VI* [Quisera agora que as minhas palavras fossem, especialmente, como uma continuação das palavras finais do discurso de Paulo VI] (OLIVEIRA, 2017, p. 49); (ii) *optação*, quando a volição manifestada é relativa a uma apreciação pessoal dos sujeitos referente a um evento possível no mundo real, mas

dependente de fatores externos, como no exemplo: *Confío también que la Conferencia de París sobre el cambio climático logre acuerdos fundamentales y eficaces* [Espero também que a Conferência de Paris sobre as mudanças climáticas consiga acordos fundamentais e eficazes] (OLIVEIRA, 2017, p. 50); (iii) intenção, quando a volição é relativa ao desejo pessoal do falante em realizar um dado evento, como no exemplo: *No quiero terminar sin hacer mención a la Eucaristía* [Não quero terminar sem fazer menção à Eucaristia] (OLIVEIRA, 2017, p. 51); e (iv) exortação, quando a volição é referente ao desejo do falante que o ouvinte realize alguma evento, como no exemplo: *En estas situaciones, deseo que nunca falte la paternidad de ustedes, Obispos, para con sus sacerdotes* [Nesta situações, desejo que nunca falte a paternidade dos senhores, Bispos, para com os seus sacerdotes] (OLIVEIRA, 2017, p. 52).

Em relação aos conceitos de objetivação e subjetivação dos subtipos modais, verificamos que a modalidade volitiva é geralmente associada com a manifestação subjetiva dos desejos, vontades e intenções dos sujeitos. Em Oliveira (2020), atestamos que um maior comprometimento volitivo por parte do falante, ou seja, quando ele expressa seus desejos e intenções pessoais, condiciona a uma subjetivação do enunciado modalizado, como no exemplo (grifos do autor): *Esta noche quiero hablar sobre qué tipo de futuro vamos a tener y qué tipo de nación vamos a ser* [Esta noite quero falar sobre que tipo de futuro vamos ter e que tipo de nação vamos ser] (OLIVEIRA, 2020, p. 65). No entanto, quando o falante reporta os desejos e vontades de terceiros, conduz a uma objetivação do enunciado modalizado, como no exemplo (grifos do autor): *Es hora de comenzar a avanzar hacia un sistema de inmigración basado en el mérito, uno que admita personas que estén calificadas, que quieran trabajar, que contribuyan a nuestra sociedad y que amen y respeten a nuestro país* (OLIVEIRA, 2020, p. 66).

Em relação às formas de expressão da modalidade volitiva, constatamos, em Oliveira (2017) e Oliveira e Prata (2018), que diferentes tipos de unidades linguísticas podem ser empregadas para instaurar a volição, tais como: (i) verbos de significação plena (*querer, desear, anhelar, preferir, necesitar, intentar, etc.*); (ii) construções volitivas (*tengo la intención de, tengo ganas de; tengo la voluntad de, hacer votos, etc.*) (iii) perífrases verbais (*querer+infinitivo, deber+infinitivo, poder+infinitivo, desear+infinitivo,*

necesitar+infinitivo, etc.); (iv) adjetivos em função predicativa (es necesario, es deseable, es preferible, es importante, etc.); (v) substantivos volitivos (deseo, intención, voluntad, anhelo, etc.); e (iv) orações finais (para...+para que+subjuntivo).

Como podemos verificar, a modalidade volitiva apresenta-se como um subtipo modal com características específicas que a enquadram como uma categoria de modalidade diferenciada das demais (deôntica, epistêmica, facultativa, evidencial, teleológica, preferencial, etc.). Na seção seguinte, passaremos para os aspectos metodológicos desta pesquisa, o que inclui a delimitação do *corpus*, a especificação das categorias de análise e a caracterização do gênero relato.

3 Metodologia da pesquisa

Entendo que esta pesquisa pretende descrever e analisar o emprego da modalidade volitiva como recurso discursivo e estratégia argumentativa no gênero relato pessoal, buscamos coletar alguns relatos de pessoas que experienciaram a quarentena em uma plataforma *online* que disponibiliza, gratuitamente, esse conteúdo: a plataforma *OjoPúblico*. De acordo com Oliveira (2021a), essa plataforma publica texto de pessoas que vivem ou viveram dias de confinamento em suas casas (quarentena). Segundo o autor, esses relatos são enviados por pessoas de diferentes idades, profissões (empregados, operários, médicos, estudantes, etc.), classe social, etc., sendo nativos de língua espanhola (variedade peruana do espanhol). Reiteramos que essas questões sociais, econômicas, regionais e profissionais não foram contabilizadas como categorias de análise que pudessem influenciar na instauração da modalidade volitiva. Nesse sentido, essas questões não foram contabilizadas por não se tratar de uma pesquisa da área da Sociolinguística.

Nas palavras de Oliveira (2021a), diariamente a plataforma *OjoPúblico* promove a publicação desses relatos que são enviados pelas pessoas por e-mail. Ao enviar seus relatos, as pessoas expõem seus sentimentos, suas ilusões, suas esperanças e seus projetos que poderão ser colocados em prática pós-pandemia da covid-19. Segundo o autor, os textos são publicados em poucas linhas, no geral três ou quatro parágrafos, sendo todos relativos ao

enfrentamento da nova pandemia e suas experiências pessoais durante o tempo de confinamento (quarentena).

O autor ainda destaca que as pessoas relatam, em especial, sobre seus entes queridos, estejam estes ainda vivos ou que já tenham falecido, pontuando os casos de pessoas da própria família ou de outras pessoas conhecidas que conseguiram superar a covid-19. Especificamos que os relatos que compuseram o universo desta pesquisa podem ser acessados na página oficial da plataforma *OjoPúblico*.

Em relação ao gênero relato, Dantas (2015, p. 33) apresenta uma série de características e particularidades que poderiam propiciar a instauração da modalidade volitiva, a saber: (i) a identificação das pessoas relatantes como sujeitos que vivenciaram certas experiências ou acontecimentos relatados ou que participaram deles como um expectador (o que permite que os sujeitos expressem seus desejos e anseios em relação às experiências vivenciadas); (ii) o desenvolvimento dos fatos e acontecimentos relatados podem vir acompanhados das impressões dos sujeitos sobre eles, ainda que não envolvam um conflito diretamente ou a resolução deles (o que facilita que os indivíduos manifestem suas vontades e intenções em relação às suas impressões pessoais sobre os acontecimentos passados e ainda não resolvidos); e (iii) o desfecho do relato, em que os sujeitos poderiam fazer reflexões sobre a influência ou a repercussão dos fatos e acontecimentos relatados em suas vidas (o que contribui para que as pessoas relatantes revelem suas pretensões e disposições acerca dos acontecimentos de suas vidas).

Com o propósito de investigar sobre a instauração da modalidade volitiva em relatos de quarentena, pautamos as seguintes categorias de análise: (i) os operadores semânticos, que podem ser de necessidade ou possibilidade (NEVES, 2006); (ii) a polaridade da modalidade volitiva, que pode ser positiva (volição) ou negativa (nolição) (OLIVEIRA, 2021c); (iii) os valores modais, que podem ser desideração, opção, intenção ou exortação (OLIVEIRA, 2017); (iv) o domínio modal, que pode ser de objetivação ou de subjetivação (OLIVEIRA, 2020); e (v) as formas de expressão da modalidade volitiva, que podem ser auxiliares modais, verbos de significação plena, substantivos, adjetivos, advérbios, construções modalizadoras, e adjetivos em função predicativa (OLIVEIRA, 2017;

OLIVEIRA; PRATA, 2018). No tocante à análise quantitativa, faremos uso do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para a frequência das categorias de análise.

Tendo feito a especificação do *corpus*, a apreciação das categorias de análise e a explicitação do gênero relato, passaremos, na seção seguinte, para os resultados e as discussões acerca da instauração da modalidade volitiva no gênero relato pessoal, ao ser empregada como recurso discursivo e estratégia argumentativa.

4 Resultados e discussões: a modalidade volitiva em relatos de quarentena

Considerando os estudos de Nascimento (2009), Nascimento e Silva (2012, p. 63) e Nascimento (2013) sobre a modalização discursiva, entendemos que a categoria modalidade pode ser engendrada no discurso para imprimir marcas nos enunciados, revelando, assim, as intenções e os propósitos comunicativos dos participantes da interação. Nesse sentido, acreditamos que a modalidade volitiva, que está relacionada ao que é desejável (HENGEVELD, 2004), pode ser também empregada para expressar as opiniões e crenças subjetivas em relação ao que é dito por parte dos sujeitos.

Assim, verificamos que a modalidade volitiva mostra-se produtiva no gênero relato pessoal, pois encontramos 120 ocorrências desse subtipo modal. Atestamos que os diferentes sujeitos empregam-na para expressar seus desejos e anseios em relação ao contexto da pandemia, *como forma de registrar algum tipo de esperança em relação aos dias vindouros*, como na ocorrência (1):

(1) Una parte de mí **quería** creer que esto pasaría rápido y me mantuve mentalmente tranquila. No obstante, los días pasaron, nuevos contagiados surgieron y observé que a la gran mayoría no le importaba. Decidí quedarme en casa.

[Uma parte de mim queria acreditar que isso passaria rapidamente e eu mantive minha cabeça calma. Porém, com o passar dos dias, surgiram novas infecções e observei que a grande maioria não se importou. Resolvi ficar em casa].

Em (1), verificamos que a modalidade volitiva é instaurada por meio do auxiliar modal querer, em que o falante (pessoa que faz o relato) expressa “o desejo de que toda

aquela situação (os dias de quarentena) passariam rápido e que, por isso, não teria com que se preocupar”. Conforme Hengeveld (2004), verificamos que a modalidade volitiva está relacionada ao que é desejável, cuja volição pode estar associada, como vimos, a outras nuances semânticas, como a *esperança*, registrada na ocorrência (1).

Em Neves (2006), averiguamos que a modalidade boulomaica ou volitiva pode, assim como os demais subtipos de modalidade, ser instaurada com base nos operadores lógicos-semânticos de *necessidade* e *possibilidade*. A Tabela 01 traz as frequências desses operadores:

Tabela 01: Frequência dos operadores semânticos

Operadores semânticos	Frequência	Porcentagem
Necessidade	102	85%
Possibilidade	18	15%
Total	120	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SPSS

Em termos argumentativos e discursivos, ponderamos que os casos de *necessidade volitiva* se sobressaem em razão de os sujeitos optarem por revelar suas pretensões e disposições em realizar algum evento que de alguma forma possa minimizar a dor e o desconforto causados pelo confinamento domiciliar e os males oriundos da covid-19. Assim, seria mais propício manifestar desejos que possam “tornar-se realidade” como forma de atenuar as incertezas e as incapacidades de se poder resolver a situação da pandemia de maneira rápida e os efeitos nocivos causados à saúde mental e física dos indivíduos.

Tomando por base Oliveira (2021c), verificamos que a modalidade volitiva, ao expressar uma necessidade, engendra a volitividade (elemento do desejo) como forma de revelar alguma disposição dos sujeitos em realizar o evento volicionado, revestindo a volição de um caráter acional [+ação]. Por sua vez, ao expressar uma possibilidade, a modalidade volitiva engendra a volitividade como forma de apreciação do evento desejado, revestindo a volição de um caráter mental [+mental]. As ocorrências (2) e (3) ilustram, respectivamente, esses exemplos de necessidade e possibilidade volitivas:

(2) En realidad, cada vez entiendo menos a las personas, y **deseo** evitar ver noticias, aunque en nuestra realidad aún existen personas que demuestran su gran corazón y empeño en estas circunstancias (ayudando a los más necesitados con lo poco que tienen, trabajando arduamente en diferentes ámbitos y a nuestro personal de salud, que dan todo de sí mismos pese a las adversidades).

[Na realidade, entendo cada vez menos as pessoas e quero evitar assistir aos noticiários, embora em nossa realidade ainda existam pessoas que mostram seu grande coração e compromisso nessas circunstâncias (ajudar os mais necessitados com o pouco que têm, trabalhando duro em diferentes áreas e ao nosso pessoal de saúde, que dá tudo de si apesar das adversidades)].

(3) Mi tía Rosa se fue, como muchos que en este momento están perdiendo la vida a causa del Covid-19 y por las diversas enfermedades que no están siendo atendidas en este momento. Mi tía Rosa pudo quizá estar viva, tal vez **podríamos** haberla gozado unos instantes más por una video llamada, verla y hacerla reír con videos por WhatsApp, quizá pudo estar mejor, pero no se pudo.

[Minha tia Rosa partiu, como muitos que estão perdendo a vida neste momento devido ao Covid-19 e as diversas doenças que não estão sendo tratadas neste momento. Talvez minha tia Rosa pudesse estar viva, talvez pudéssemos ter aproveitado mais alguns momentos dela para uma videochamada, vê-la e fazê-la rir com vídeos no WhatsApp, talvez ela pudesse ter sido melhor, mas não conseguiu].

Em (2), o falante (pessoa que faz o relato) faz uso da modalidade volitiva, expressa por meio do auxiliar modal *deseo*, como forma de revelar a sua disposição em “evitar ver os noticiários”. Certamente, essa necessidade volitiva tem gênese nas péssimas notícias relatadas na televisão em relação ao número de mortes e ao caos existente nos hospitais e centros de saúde. Vemos também que a volição pode também tangenciar outras nuances semânticas, como a *intención*.

Por seu turno, em (3), a modalidade volitiva, instaurada por meio do auxiliar modal *poder*, é utilizada pela pessoa que faz o relato como forma de demonstrar a possibilidade volitiva de que “sua tia ainda pudesse estar viva e assim vê-la por meio de uma videochamada”. Essa possibilidade volitiva está relacionada a uma apreciação subjetiva do falante em relação a um evento passado (o falecimento de sua tia) e de natureza contrafactual (não há como reverter o fato de sua tia ter falecido), o que assevera a volição manifestada.

Ponderamos que a volição pode ainda tangenciar outras nuances semânticas, como o *temor* (continuar perdendo pessoas queridas para o coronavírus).

No tocante à polaridade, verificamos, com base na Tabela 02, que a avaliação daquilo que é entendido como desejável (polaridade positiva – volição) se sobressai sobre aquilo que é indesejável (polaridade negativa – nolição):

Tabela 02: Frequência da polaridade

Polaridade	Frequência	Porcentagem
Positiva	97	80,8%
Negativa	23	19,2%
Total	120	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SPSS

Em relação à discursividade, acreditamos que seja mais produtivo e condizente, considerando o contexto de produção desses relatos, que as pessoas demonstrem mais esperanças e alentos de que haja uma melhora na qualidade de vida das pessoas, de um modo geral, que expressar desconfortos e temores em relação à pandemia causada pelo novo coronavírus. As ocorrências (4) e (5) ilustram, respectivamente, casos de volição (polaridade positiva) e nolição (polaridade negativa):

(4) ¿Qué va a pasar cuando eso se le acabe? ¿Sus hijos tendrán qué comer, ella comerá? O tendrá que seguir saliendo a la calle a pesar de poner en riesgo su salud y su vida para poder sobrevivir? Solo **espero** que en este último bono familiar pueda salir beneficiada.

[O que acontecerá quando isso acabar? Será que seus filhos vão comer alguma coisa, ela vai comer? Ou você terá que continuar saindo na rua apesar de colocar sua saúde e vida em risco para sobreviver? Só espero que neste último bônus familiar ela possa me beneficiar].

(5) Soy divorciado y separado, tengo cuatro hijos a los cuales no puedo ver ni abrazar desde que empezó esta cuarentena. Vivo con mi madre de 77 años, una mujer guerrera 100%, por ella no me **debo** enfermar. Quédense en casa.

[Sou divorciada e separada, tenho quatro filhos que não posso ver nem abraçar desde que começou essa quarentena. Moro com minha mãe de 77 anos, uma mulher 100% guerreira, por causa dela não devo ficar doente. Fiquem em casa].

Em (4), a modalidade volitiva, de polaridade positiva, é instaurada por meio do verbo de significação plena *esperar*, em que o falante (pessoa que faz o relato) expressa o desejo de que sua amiga, que está passando necessidades financeiras com os filhos, possa ser beneficiada com a ajuda mensal do governo peruano. Atestamos que a volição expressa tangencia a nuance semântica de *esperança*, geralmente relacionada, conforme Oliveira (2021b), a *patemização eufórica*, quando a modalidade volitiva sinaliza emoções entendidas como positivas (alegria, complacência, felicidade, compaixão, etc.).

Por seu lado, em (5), a modalidade volitiva, de polaridade negativa (em virtude do uso do advérbio de negação *no*) e instaurada por meio do auxiliar modal *deber*, está relacionada à manifestação do desejo do falante (pessoa que faz o relato) em “não contrair a covid-19 por causa de sua mãe que faz parte do grupo de risco”. Averiguamos que a volição tangencia a nuance semântica de *temor*, geralmente associada, conforme Oliveira (2021b), a *patematização disfórica*, quando a modalidade volitiva aponta para emoções entendidas como negativas (tristeza, dor, infelicidade, temor, etc.).

Oliveira (2021b) entende que o efeito patêmico produzido no discurso pode, por meio de expressões lexicais e gramaticais, fazer com que os ouvintes interpretem os enunciados modalizados volitivamente de maneira: (i) positiva (eufórica), quando aquilo que é desejado é entendido como bom e agradável [+desejável] para si e os demais; ou (ii) negativa (disfórica), quando aquilo que é indesejado é interpretado como algo ruim e desagradável [-desejável].

Em relação aos valores semânticos, recorreremos à categorização proposta por Oliveira (2017) e ao parâmetro da volitividade defendido por Oliveira (2021c), que considera os seguintes traços semânticos: *atitude volicional dos sujeitos*, *fonte volicional* e *alvo volicional*. Ao analisarmos a modalidade volitiva nos relatos que compuseram o *corpus* da pesquisa e o engendramento da volitividade, propomos a seguinte categorização de valores modais, no intuito de descrever e analisar o elemento do desejo expresso por meio da volição nos relatos analisados: (i) *desideração*, que é a volição irrealizável do ponto de vista factual (a volição tange ao desejo); (ii) *opção*, que é a volição realizável do ponto de vista factual, mas dependente de fatores externos (a volição tange à vontade); (iii) *intenção*, que é a volição realizável da parte da fonte volicional, sendo a fonte volicional a beneficiária da ação

volicional (a volição tange à intenção); (iv) *expectação*, que é a volição realizável da parte da fonte volicional, sendo o alvo volicional o beneficiário da ação volicional (a volição tange à promessa); e (v) *exortação*, que é a volição realizável da parte do alvo volicional, sendo a ação volicional requerida pela fonte volicional (a volição tange à ordem, ao mandado). A proposta de reformulação dos valores modais está pautada na necessidade de categorizar a volição em termos das nuances semânticas que dela podem decorrer, como o desejo, a vontade, a intenção, a promessa, a ordem e o mandado nos enunciados modalizados volitivamente.

Com base na Tabela 03, averiguamos que todos esses valores modais podem ser expressos por meio da modalidade volitiva no gênero relato pessoal, ainda que o valor modal de intenção se sobressaia sobre os demais:

Tabela 03: Frequência dos valores modais

Valores modais	Frequência	Porcentagem
Intenção	68	56,7%
Optação	23	19,2%
Expectação	14	11,7%
Desideração	13	10,8%
Exortação	02	1,7%
Total	120	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SPSS

No que diz respeito à argumentatividade, pensamos que o valor modal de *intenção*, que, conforme Oliveira (2017), está relacionada à disposição dos sujeitos em realizar o evento que está sob o escopo da modalidade volitiva, seja o mais recorrente em virtude de as pessoas relatantes optarem por manifestar o desejo de concretizar ações que possam aliviar, de alguma forma, os malefícios causados pela pandemia e/ou realizar eventos que consigam amenizar os seus problemas e as dificuldades dos demais. As ocorrências de (6) a (10) exemplificam, respectivamente, os valores modais encontrados no gênero relato pessoal:

(6) **Prefiero** regresar a mi país y pasar 15 días de cuarentena en un establecimiento extraño con personas extrañas y luego regresar a casa con mis padres.

[Prefiro voltar ao meu país e passar 15 dias em quarentena em um estabelecimento estranho com pessoas estranhas, e depois voltar para casa com meus pais].

(7) Soñé que lo recorría con mi madre y sentí la magia de su historia, pero también fui testigo de sus necesidades nuevamente. **Espero** que puedan sobrevivir a la cuarentena, porque para todos no es de ensueño.

[Sonhei que o passei com minha mãe e senti a magia de sua história, mas também testemunhei novamente suas necessidades. Espero que consigam sobreviver à quarentena, porque para todos não é um sonho].

(8) Ahora tampoco lo quiero, no porque ya no me interese mi pequeño, todo lo contrario, sino porque no se puede ser un turista de tus propios hijos. Yo **quiero** criarlo, palmo a palmo, día a día, en lo cotidiano, por eso ahora apuesto por una tenencia compartida, como debió ser siempre, y como lo pedí desde un principio.

[Agora também não quero, não porque não me interesse mais pelo meu pequeno, muito pelo contrário, mas porque você não pode ser turista para seus próprios filhos. Quero criá-lo, centímetro a centímetro, dia a dia, diariamente, por isso agora aposto na propriedade compartilhada, como sempre deveria ter sido e como pedi desde o início].

(9) A veces **deseaba** que el día fuera más extenso o que el tiempo pasara menos rápido para disfrutar sin pena de más minutos de lectura, de más horas de estudio o de unas cuantas horitas de sueño sin preocupación.

[Às vezes eu desejava que o dia fosse mais longo ou que o tempo passasse menos rápido para que eu pudesse aproveitar mais minutos de leitura, mais horas de estudo ou algumas horas de sono sem preocupações].

(10) **Quisiera** que los gobiernos hubiesen invertido más en salud pública y seguridad social, quisiera que no exista corrupción. Quisiera tantas cosas, y es en este momento en que todo me agobia.

[Quisera que os governos investissem mais na saúde pública e na segurança social, gostaria que não houvesse corrupção. Eu quisera tantas coisas, e é neste momento que tudo me oprime].

Em (6), o valor de *intención* é instaurado e diz respeito ao desejo do falante (pessoa que faz o relato) de “voltar ao seu país e passar 15 dias de quarentena”, em que a volição (de caráter acional) é realizável da parte da fonte volicional (sujeito do modal – *yo*), sendo a fonte volicional a beneficiária da ação volicional. Por sua vez, em (7), o valor de *optación* é instaurado e se refere ao desejo manifestado pelo falante (pessoa que faz o relato) de que o evento volicionado venha a se concretizar, no caso, que “as pessoas possam sobreviver a

quarentena, já que não é um sonho impossível”. Nesse caso, a volição (de caráter mental) é realizável do ponto de vista factual, mas dependente de fatores externos.

Em (8), o valor de *expectação* é instaurado e está relacionado ao desejo do falante (pessoa que faz o relato) de “cuidar do seu filho de forma mais intensa, estando ao lado dele todos os dias”. Nesse caso, a volição (de caráter acional) é realizável da parte da fonte volicional (o sujeito do modal – *yo*), sendo o alvo volicional (o filho da pessoa que faz o relato – *lo*) o beneficiário da ação volicional. Por seu turno, em (9), o valor de *desideração* é instaurado e diz respeito ao desejo do falante (pessoa que faz o relato) de que “seus dias tivessem mais horas, para que ele pudesse desfrutar dos momentos da vida”. Nesse caso, a volição (de caráter mental) é irrealizável do ponto de vista factual, haja vista que os dias constam apenas de vinte e quatro horas, o que faz com que o evento desejado esteja apenas localizado na mente do falante e relativo a um mundo imaginário/fictício.

Por fim, em (10), o valor de *exortação* é instaurado e diz respeito ao desejo do falante (pessoa que faz o relato) de que “os governos tivessem investido mais em saúde pública e segurança social”. Nesse caso, a volição (de caráter acional) é realizável da parte do alvo volicional (*los gobiernos*), sendo a ação volicional requerida pela fonte volicional (o sujeito do modal – *yo*).

No que diz respeito ao domínio modal, era esperado que houve mais casos de *subjetivação* da modalidade volitiva, ou seja, quando o sujeito enunciador (a pessoa que faz o relato) é a fonte da atitude volicional, revelando, pois, a sua própria volição. Por sua vez, a *objetivação* da modalidade volitiva se daria quando o sujeito enunciador não é a fonte volicional da atitude modal instaurada, isto é, ele reporta a volição de terceiros, revelando, desse modo, um menor comprometimento em relação ao evento volicionado.

A Tabela 04 traz a frequência do domínio modal dos relatos analisados:

Tabela 04: Frequência do domínio modal

Polaridade	Frequência	Porcentagem
Subjetivação	101	84,2%
Objetivação	19	15,8%
Total	120	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SPSS

Em termos discursivos e argumentativos, ponderamos que a maior frequência de casos de subjetivação da modalidade volitiva revela um maior comprometimento volitivo do falante em relação ao conteúdo do seu enunciado modalizado, haja vista que o evento volicionado diz respeito a algo que por ele é avaliado como sendo bom [+positivo] e agradável [+desejável]. As ocorrências (11) e (12) ilustram, respectivamente, casos de subjetivação e objetivação da modalidade volitiva:

(11) En marzo iba a comenzar mi segundo año de estudios así que era tiempo de volver, pero a la vez no quería, **quería** quedarme con mis viejos y mis dos sobrinas. Sé que la razón de irme a otro país fue para realizar mis sueños.

[Em março eu ia começar meu segundo ano de estudos então era hora de voltar, mas ao mesmo tempo eu não queria, queria ficar com meus pais e minhas duas sobrinhas. Sei que o motivo de ir para outro país foi realizar meus sonhos].

(12) Ahora, después de 2 meses de encierro, siento dolor en sus piernas por la falta de ejercicio. Ella **intenta** caminar dentro de casa, pero eso nunca es igual. Empezaré a llevarla a pasear a algún parque en una hora donde no haya nadie en la calle.

[Agora, após 2 meses de confinamento, ela sente dores nas pernas por falta de exercício. Ela tenta andar dentro da casa, mas isso nunca é o mesmo. Vou começar a levá-la para passear em algum parque a uma hora em que não haja ninguém na rua].

Em (11), verificamos que o falante (pessoa que faz o relato) expressa seu desejo pessoal de “ficar com seus pais e suas sobrinhas”. Para instaurar a modalidade volitiva, o falante recorre ao auxiliar modal *querer*, flexionado na primeira pessoa do singular – *quería*. Por seu turno, em (12), o falante (pessoa que faz o relato) reporta os desejos pessoais, por meio do auxiliar modal *intentar*, de um sujeito introjetado no discurso, no caso, o sujeito do modal, flexionado na terceira pessoa do singular – *intenta*. Nesse caso, o falante reporta que o sujeito do modal (*ella*) tem a intenção “de caminhar dentro de casa, mas isso nunca é igual” devido as sequelas deixadas pela covid-19.

Ainda em relação aos casos de subjetivação, verificamos o emprego da primeira pessoa do plural (*nosotros*) como forma de manifestar um desejo coletivo, em que tanto o

sujeito enunciador (pessoa que faz o relato) quanto os demais entendem um dado evento como desejável, como na ocorrência (13):

(13) Todos **queremos** correr, salir, comer en la calle, ir a la playa, viajar, abrazar a esa persona importante, ir a visitar a tu familia y liberar tu mente. Si te quedas en casa, lo vas a hacer pronto.

[Todos nós queremos correr, sair, comer na rua, ir à praia, viajar, abraçar aquela pessoa importante, visitar sua família e libertar sua mente. Se você ficar em casa, você vai fazer isso em breve].

Em (13), o falante (pessoa que faz o relato) expressa um desejo coletivo em relação às atividades que as pessoas costumavam fazer antes da pandemia. Para isso, recorre-se à primeira pessoa do plural (*queremos*). Ponderamos que essa voz coletiva parece conduzir a uma maior adesão do público leitor (todas as pessoas que estão em confinamento domiciliar) em relação ao que se deseja pôr em relevo, no caso, que todos permaneçam em casa, ainda que anseiem fazer o que costumavam realizar antes da pandemia. Pensamos que essa voz coletiva teria uma maior “força discursiva” [+FD] que uma voz individualizada do falante (se este se limitasse a relatar apenas os seus desejos e anseios particulares em relação ao confinamento domiciliar).

Em relação às formas de expressão da modalidade volitiva, verificamos que os relatantes podem empregar auxiliares modais (67,5%), verbos de significação plena (29,2%) e construções modalizadoras (3,3%), como podemos ver na Tabela 05:

Tabela 05: Frequência das formas de expressão

Formas de expressão	Frequência	Porcentagem
Auxiliar modal	81	67,5%
Verbo pleno	35	29,2%
Construção modalizadora	04	3,3%
Total	120	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SPSS

De acordo com Oliveira (2017) e Oliveira e Prata (2018), os auxiliares modais são as formas de expressão mais empregadas para se instaurar modalidade volitiva. Conforme

os autores, a volição pode ser de caráter acional [+ação] e mental [+mental]. Geralmente, quando a modalidade volitiva está relacionada à manifestação dos desejos de se realizar algum evento (*caráter acional*), *os verbos volitivos (querer, desear, preferir, intentar, anhelar, necesitar, optar, etc.)* costumam ter escopo de atuação sobre predicados e predicções. No entanto, como auxiliares modais não têm escopo de atuação sobre proposições, a modalidade volitiva, quando referente à apreciação subjetiva de eventos (*caráter mental*), comumente é instaurada por meio de verbos de significação plena, sendo empregado os verbos volitivos (*querer, desear, esperar, confiar, etc.*).

As ocorrências (14) e (15) ilustram, respectivamente, casos em que a modalidade volitiva tem escopo de atuação sobre predicados e proposições:

(14) Le dije al principio que no era necesario. Pero él igual lo ha estado realizando a diario. No solo fabrica para la venta, sino también se las regala a los operarios de limpieza porque quiere hacerlo. **Quiere** ayudar de alguna forma.

[Eu lhe disse no início que não era necessário. Mas ele ainda tem feito isso em uma base diária. Ele não apenas os vende, mas também os dá aos trabalhadores da limpeza porque quer. Ele quer ajudar de alguma forma]

(15) Necesitamos agua embotellada y equipos de protección personal. **Confío** en que las personas podrán echarnos una mano para vencer este virus. Mientras tanto, aquí seguiremos, prestos a socorrer a nuestros enfermos.

[Precisamos de água engarrafada e equipamentos de proteção individual. Confio que as pessoas poderão nos dar uma mão para derrotar esse vírus. Enquanto isso, continuaremos aqui, prontos para ajudar nossos enfermos]

Em (14), o modalizador *querer* tem escopo de atuação sobre o predicado *ayudar*, em que o falante (sujeito enunciador do relato) expressa a intenção de “ajudar o seu companheiro de alguma forma” (necessidade volitiva). Em (15), o modalizador *confiar* tem escopo de atuação sobre uma proposição, em que o falante (sujeito enunciador do relato) expressa o desejo de que o evento se concretize, no caso, que “as pessoas possam ajudar a combater a propagação do vírus” (possibilidade volitiva).

No tocante às construções modalizadoras, verificamos que a modalidade volitiva é geralmente instaurada por meio de modais formados a partir de um verbo (que funciona

como um suporte ou núcleo da construção modal). As ocorrências de (16) a (18) ilustram esses casos:

(16) ¿**Estamos dispuestos a** hacer y participar para generar eso cambios que necesitamos y queremos en nuestra sociedad? No sé si haya respuestas, yo aún sigo pensando las mías. Paz y buen día.

[Estamos dispostos a fazer e participar para gerar as mudanças que precisamos e queremos em nossa sociedade? Não sei se há respostas, ainda estou pensando na minha. Paz e bom dia].

(17) La soledad me consume poco a poco. Como ustedes sabrán, tenemos el peor presidente que un país puede tener para una situación así. Se dice que hasta se podría perder todo el año, yo **me muero de ganas de** volver, de que abran las fronteras en Perú.

[A solidão me consome pouco a pouco. Como você sabe, temos o pior presidente que um país pode ter para tal situação. Dizem que você pode até perder o ano inteiro, mal posso esperar para voltar, para abrir as fronteiras no Peru].

(18) Ser futbolista y no poder jugar es una tristeza. Vamos a depender mucho del estado emocional. El deportista va a tener un trabajo muy duro. Va a ser un shock pero aquí **estamos tratando de** llevar esta pandemia y que se resuelva para el bien de todos.

[Ser jogador de futebol e não poder jogar é triste. Vamos depender muito do estado emocional. O atleta vai ter um trabalho muito duro. Vai ser um choque mas cá estamos nós a tentar tirar esta pandemia e resolvê-la para o bem de todos].

Nas ocorrências de (16) a (18), verificamos que as construções modalizadoras com verbo suporte referem-se à volição de realização do evento que está sob o escopo da modalidade volitiva: em (16), a intenção de “realizar algo para gerar a mudança necessária para vencer o vírus”; em (17), a disposição em “voltar ao seu país de origem”; em (18), a pretensão de “conduzir essa pandemia de forma que todos estejam bem”.

Conclusão

Neste trabalho, objetivamos descrever e analisar a modalidade volitiva em relatos de quarentena. Para isso, recorreremos aos estudos sobre modalização discursiva, entendendo

que o discurso é produzido como forma de imprimir marcas no enunciado que está sendo modalizado pelos participantes (falante e ouvinte) durante a interação. Assim, a volição pode apresentar, em termos discursivos e argumentativos, nuances semânticas que a aproximam do desejo, da vontade, da intenção, da promessa, da ordem e do mandado. Isso pode sinalizar que aquilo que está sendo dito é entendido como bom/ruim, agradável/desagradável, desejável/indesejável, etc., e produzir efeito patêmico eufórico ou disfórico no discurso.

A partir das análises feitas e apoiando-nos nos estudos descritivos e analíticos da modalização discursiva, averiguamos que a modalidade volitiva expressa era majoritariamente de necessidade, ainda que tenhamos encontrado alguns casos de possibilidade. Geralmente, essa necessidade era de polaridade positiva, ou seja, há uma maior probabilidade de se manifestar o que é desejável do que o indesejável, em razão do próprio contexto de produção dos relatos. Verificamos que o valor modal majoritário é o de intenção, seguido pelo valor de opção e expectativa, ainda que tenhamos encontrado casos de desideração e exortação. A instauração desses valores modais pode revelar o tipo de nuance semântica que está sendo manifestada no discurso, na medida em que a volição vai se aproximando do desejo, da vontade, da intenção, da promessa, da ordem ou do mandado.

Atestamos que o domínio modal mais recorrente é o de subjetivação, haja vista que era mais provável que o sujeito enunciador (pessoa que faz o relato) expressasse seus desejos e vontades particulares, que se limitar a reportar os desejos e as intenções de outrem. Em relação às formas de expressão, a modalidade volitiva pode ser instaurada, predominantemente, por meio de auxiliares modais, ainda que se possa empregar verbos de significação plena e construções modalizadoras. Em termos discursivos e argumentativos, entendemos que os auxiliares modais, que têm escopo de atuação sobre predicados e predicções podem revelar o grau de disposição dos sujeitos em realizar algo que está ao seu alcance, assim a volição instaurada é de caráter acional. Por sua vez, os verbos de significação plena, que tem escopo de atuação sobre proposições (fatos possíveis), podem asseverar a volição manifestada, pois se trata de eventos dos quais os sujeitos não têm controle sobre o estado-de-coisas desejado, assim a volição se reveste de caráter mental.

Considerando as análises apresentadas nesta pesquisa, examinamos que a modalidade volitiva pode funcionar como um recurso discursivo e estratégia argumentativa

tendo em vista as intenções comunicativas do sujeito enunciador (a pessoa que faz o relato). Dessa forma, as modalizações volitivas visam imprimir, nos enunciados modalizados, as atitudes dos sujeitos em relação ao conteúdo do seu próprio enunciado, comprometendo-se com aquilo que é dito na medida em que se coloca como fonte da atitude modal volitiva.

Referências

- DANTAS, Sônia Alves. *Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal*. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- HENGEVELD, Kees. Illocution, mood, and modality. *In: BOOIJ, Geert; LEHMANN, Christian; MUGDAN, Joachim. (Orgs.). Morphology: a handbook on inflection and word formation*. v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, p.1190-1201, 2004.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. *Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN*, v. 4, n. 2, 2009, p. 1369-1376. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Erivaldo%20Pereira%20do%20NASCIMENTO%20-%20ok.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização e os gêneros formulaicos: estratégia semântico-argumentativa. *Revista de Letras*, v. 1, n. 32, 2013, p. 9-19. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1441/1340>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. *In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). A Argumentação na Redação Comercial e Oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: a modalização na linguagem. *In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 152-221.
- OLIVEIRA, André Silva. *Modalidade volitiva em língua espanhola nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica*. 2017. 310f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- OLIVEIRA, André Silva. Modalidade volitiva e construção argumentativa nos discursos de Donald Trump em língua espanhola. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 1, n. 20, v. 1, 2020. p. 51-80. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2612/1932>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- OLIVEIRA, André Silva. Modalidade deôntica e construção argumentativa em relatos de pessoas em quarentena. *In: TELES, Tayson Ribeiro (Org.). Literatura, Linguística e Análise*

do Discurso: teorias, análises e perspectivas. Rio de Janeiro: Mares Editora, 2021a, p. 85-113.

OLIVEIRA, André Silva. A modalidade volitiva em relatos de pacientes que superaram a covid-19. In: FERREIRA, Nathalia Bezerra da Silva. (Org.). *Conexões, Linguagens e Educação em Cena*. Campina Grande: Editora Amplla, 2021b.

OLIVEIRA, André Silva. *A manifestação da Volitividade nas homilias do Papa Francisco em língua espanhola*. 2021c. 510f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, André Silva; PRATA, Nadja Paulino Pessoa. As formas de expressão da modalidade volitiva nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica. *Revista do GELNE*, v. 20, n. 2, 2018, p. 83-97. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/14243/10975>. Acesso em: 23 jul. 2022.

PALMER, Frank Robert. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ⁱ Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS/UFRN).

E-mail: andre.oliveira@ufrn.br

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4245295395371982>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-0658>

DIALOGISMO EM CARTAZ: PERSPECTIVA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO

POSTER DIALOGISM: A PERSPECTIVE FOR CRITICAL LITERACY

Maria Laura da Silvaⁱ
Jardiene Leandro Ferreiraⁱⁱ
Ana Maria de Oliveira Pazⁱⁱⁱ

Resumo: Pretende-se, no presente artigo, realizar uma análise do gênero cartaz, utilizado em uma manifestação a favor da educação e contrária a mudanças e cortes de recursos feitos pelo atual governo, ocorridas no mês de maio de 2019. Nesse sentido, situado no campo da Linguística Aplicada, o intuito desse trabalho é investigar como os discursos articulam-se nos cartazes, levando em consideração o dialogismo bakhtiniano, e como eles podem contribuir para o letramento crítico. Em face disso, o trabalho fundamenta-se na concepção de Dialogismo (BAKHTIN; 2000, 2016), no conceito de Letramentos Críticos (KLEIMAN, 1995; ANDRADE, 2016; SANTOS, 2016) e na Educação Crítica (FREIRE & SHOR, 2008). Metodologicamente, o *corpus* da análise foi constituído por cartazes usados durante manifestações na cidade do Natal-RN. Para explicitar as relações dialógicas envolvidas na produção desses discursos, analisamos também algumas matérias da esfera jornalística que vincularam informações que dialogam com os enunciados dos cartazes. Como resultados, constatamos que as relações dialógicas, construídas por meio dos cartazes analisados, foram estabelecidas por meio de retomadas e ressignificações de termos como “fake news” e “mito”. Tais ressignificações só foram possíveis a partir de uma postura crítica dos interlocutores que produziram e expuseram seus cartazes no contexto da manifestação.

Palavras-chave: Relação dialógica. Cartaz. Letramento crítico. Educação crítica.

Abstract: The purpose of this article is to carry out an analysis of the poster genre used in demonstration in favor of education and contrary to changes and cuts in resources made by the current government, which occurred in May 2019. In this sense, located in the field of Applied Linguistics, the aim of this work is to investigate how the speeches are articulated in the posters, taking into account Bakhtinian dialogism, and how they contribute to critical literacy. In light of this, the work is based on the conception of Dialogism (BAKHTIN; 2000, 2016), the concept of Critical Literacies (KLEIMAN, 1995; ANDRADE, 2016; SANTOS, 2016) and Critical Education (FREIRE & SHOR, 2008). Methodologically, the corpus of the analysis are posters used during demonstration in the city of Natal. In order to make explicit the dialogical relations involved in the production of these speeches, we also analyze some matters from the journalistic sphere that linked information in dialogue with the statements of the posters. As results, we could perceive that the dialogical relationships, constructed through the posters analyzed, were established through resumption and resignifications of the terms such as “fake news” and “myth”. Such resignifications were only possible from a critical posture of the interlocutors who produced and exposed their posters in the context of the demonstration.

Keywords: Dialogical relationship. Poster. Critical literacy. Critical education.

Considerações iniciais

O presente artigo, ancorado na Linguística Aplicada (LA), centra-se em questões nas quais a linguagem assume condição importante para compreensão/resolução de problemas sociais (MOITA LOPES, 2016). Neste trabalho, realizamos uma breve análise a respeito das seguintes questões: Como o gênero cartaz atende a sua proposta comunicativa durante uma manifestação social, levando em consideração o dialogismo do círculo de Bakhtin? Como os sujeitos podem desenvolver o letramento crítico durante as manifestações sociais em decorrência do uso de cartazes?

Para responder às questões mencionadas, analisamos dois cartazes, vinculados a manifestações realizadas por estudantes, professores e trabalhadores em geral, os quais protestaram contra as mudanças adotadas pelo governo vigente (2019), principalmente, no que tange aos cortes de recursos das universidades e institutos federais de educação¹. Sendo assim, sob um olhar dialógico, os cartazes selecionados relacionam-se com questões ideológicas, numa perspectiva político-contextual. Tal relação foi analisada de acordo com os pressupostos do círculo de Bakhtin.

Por conseguinte, procuramos responder ao segundo questionamento à luz dos estudos de letramento. Discutiremos, assim, como é possível perceber o desenvolvimento da criticidade em uma situação concreta de linguagem, em que os cartazes possibilitam a visão crítica tanto dos agentes interiores àquela determinada situação comunicativa (os que o produziram), quanto dos agentes exteriores, os quais foram instigados a questionar a forma como o posicionamento político é efetuado. Foi nesse sentido que, ao vislumbrar o gênero cartaz na sua forma dialógica, bem como a possibilidade do letramento crítico por meio desse gênero, surgiu a segunda indagação, que consiste em refletir como uma educação crítica pode interferir na autonomia dos sujeitos, numa perspectiva social, política, histórica e cultural.

Portanto, este trabalho objetiva depreender as relações dialógicas, de forma situada, de cartazes produzidos em um contexto político-educacional, com o intuito de analisar a

¹ Fato público e notório, divulgado amplamente pela imprensa. Para maiores informações, acessar <Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores | Educação | G1 (globo.com)>. Acesso em 28. mar. 2021.

criticidade, e conseqüentemente, observar o modo como o letramento crítico pode se efetuar nessas práticas. Para atingir tal objetivo, este trabalho fundamenta-se na LA (MOITA LOPES, 2006), assume a Concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2000, 2016), e baseia-se nos Estudos de letramento (KLEIMAN, 1995) e na Educação crítica (FREIRE & SHOR, 2008). O *corpus* de análise foi constituído por dois cartazes utilizados durante as manifestações referidas anteriormente e por matérias da esfera jornalística, as quais possuem relações de diálogo com esses cartazes.

1 Contextualização metodológica

Ao situarmo-nos no campo teórico-metodológico da LA e, ao assumirmos a concepção dialógica de linguagem, assim como o conceito de práticas de letramento como uso situado da linguagem, muito nos interessa a relação tempo-espaço em que esses cartazes foram produzidos e expostos. Nesse sentido, cumpre dizer que os dois cartazes analisados neste trabalho foram selecionados de arquivos fotográficos relativos às manifestações realizadas no dia 15 de maio de 2019, em Natal, capital do Rio Grande do Norte e foram autorizados pelos manifestantes que os produziram². Manifestações dessa natureza ocorreram em todo o Brasil, em que alunos, professores e a população em geral protestaram contra as medidas adotadas pelo governo vigente, principalmente no que diz respeito ao bloqueio realizado em parte do orçamento que atendia às universidades federais e à proposta da reforma da previdência social.

Com o intuito de perceber as relações dialógicas estabelecidas por meio desses cartazes, utilizamos uma reportagem veiculada no site de notícias G1, denominada “De capitão a presidente: conheça a trajetória de Jair Bolsonaro” (G1, 2018), que ressoa elementos discursivos presentes no primeiro cartaz analisado. Utilizamos, de igual modo, a matéria publicada na revista Veja: “Universidades com ‘balbúrdia’ terão verbas reduzidas, diz Weintraub” (VEJA, 2019), para ilustrar outras relações dialógicas existentes.

Assumimos o campo da LA como área de pesquisa por entendermos a importância

² Esses arquivos fazem parte do acervo de pesquisa das autoras. As imagens e identidades dos manifestantes foram preservadas, sendo a materialidade dos cartazes o nosso *corpus* de análise.

e necessidade de desenvolver análises de práticas sociais permeadas significativamente pela linguagem, observando seus efeitos no mundo social contemporâneo. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como prática social constituinte e constitutiva do mundo social e dos sujeitos que a utilizam. Para compreender sua operação no contexto social, de acordo com Moita Lopes (2006), as teorias propriamente linguísticas são insuficientes, visto que aspectos extra verbais precisam ser analisados concomitantemente. Com isso, para produzir conhecimentos em LA, é necessário ir às fronteiras – e transpassá-las quando necessário – de outras áreas, tais como ciências sociais e ciências humanas.

Este trabalho, conforme os preceitos transdisciplinares da LA, objetiva analisar a operação da linguagem no âmbito social, recorrendo, para isso, a teorias e conceitos como: Gêneros do Discurso, Enunciação e Dialogismo (BAKHTIN, 2016), Letramento crítico (KLEIMAN, 1995; ANDRADE, 2016; SANTOS, 2016) e Educação crítica (FREIRE & SHOR, 2008). Com o cuidado de criar inteligibilidade capaz de interferir ética e positivamente na vida social, o presente estudo busca, de modo amplo, contribuir na investigação de como a linguagem afeta as relações sociais e, de modo específico, refletir como problemas político-educacionais são mediados e refratados por meio da linguagem utilizada nos cartazes.

2 Linguagem e Dialogismo: os conceitos do círculo de Bakhtin

Para atender às necessidades desta análise, recorreremos a conceitos teóricos do círculo de Bakhtin, tais como Gêneros do Discurso, Enunciado Concreto e Dialogismo. (BAKHTIN, 2000, 2016). Dessa forma, pretende-se aqui analisar os efeitos da linguagem no mundo social por meio do uso de gêneros discursivos específicos, escolhidos conforme as peculiaridades da sua esfera de comunicação.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2016, p. 39), são “formas típicas de enunciados”. Essas formas são inúmeras e inerentes aos falantes nativos de uma determinada língua, mesmo que conhecidas apenas em sentido prático do uso desta língua, pois, segundo o autor:

[..] falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do*

conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente sua existência. (BAKHTIN, 2016, p. 38 – ênfase do autor).

Desse modo, todos os atos enunciativos estão emoldurados por essas formas genéricas e relativamente estáveis de discurso. Para Bakhtin (2016), os enunciados são organizados na forma de gêneros, a saber, nos modos mais ou menos estáveis de composição de discurso. Nesse sentido, acredita-se que todo falante/escritor/sinalizante nativo de uma língua possui uma gama de formulações específicas de discursos para atender às diversas situações comunicativas das quais ele participa. Os atos comunicativos completos, ou seja, os enunciados concretos de determinado falante/escritor/sinalizante são próprios, situados e individuais. Porém, seguem um modelo parcialmente padronizado (conscientemente ou não) de formulação.

Esses modelos genéricos de enunciados são responsáveis, aliados ao contexto de produção, pela criação de sentido e revelação da intenção comunicativa do discurso. Semelhantemente, o leitor/ouvinte/sinalizante, ao se deparar com enunciados concretos, automaticamente, recorre aos gêneros e ao contexto da enunciação. Toda atitude em relação ao enunciado, a partir de sua compreensão por parte do interlocutor, é considerado um ato responsivo, em maior ou menor grau, passiva ou ativamente.

De forma entrelaçada, os enunciados concretos possuem estreitas relações com outros que lhes antecederam e com outros que lhes serão subsequentes, haja vista que, segundo Bakhtin (2016, p. 26) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Nesse sentido, toda enunciação realizada por um interlocutor tem relação com outras anteriores e este é uma das razões pelas quais a linguagem se constitui como dialógica. Logo, os enunciados aos quais, anteriormente, esse falante teve acesso, o influencia e mantém inevitável diálogo com seus atos enunciativos. Assim, como uma teia que sempre terá um novo fio, esse enunciado influenciará e dialogará com outros que poderão surgir a partir dele.

Concebido dessa forma, o enunciado é compreendido, segundo o círculo de Bakhtin, como unidade concreta da comunicação, é situado, contextualizado e ideológico, pois é marcado pelo posicionamento político de seu sujeito. Conforme Volóchinov (2017):

[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181).

Quanto ao sujeito (falante/escritor/sinalizante), ele é carregado de historicidade, é visto situadamente e de modo sempre incompleto, em processo contínuo de formação. Esse sujeito se constrói e atua na construção, continuamente, das distintas relações sociais das quais participa. Todo ato de linguagem produzido por um determinado sujeito, simultaneamente, também “o constitui e o humaniza” (ALVES, 2016 p. 163). Logo, a linguagem dos sujeitos deve ser focalizada em uma visão totalmente dialógica no sentido interior e exterior ao falante/escritor.

Nessa ótica, os enunciados concretos, desde aqueles construídos linguisticamente por um único signo até os mais complexos, como um romance literário, têm, diferentemente da oração em sua concepção abstrata, intencionalidades e são dotados de ideologia. Todo enunciado, com sua intencionalidade discursiva específica, faz referência (intencional ou não) a outros e abre possibilidade para que outros, a partir dele, sejam produzidos (ALVES, 2016).

Sendo assim, o enunciado, ao contrário do conceito abstrato de língua, possui significação para além do que está expresso de forma verbalizada. O enunciado se relaciona a elementos contextuais e possui expressividade, singularidade e destinação intencional. Há sempre um destinatário para cada enunciado, real ou imaginário. Logo, o enunciado é marcado substancialmente pelo processo de trocas discursivas entre enunciados e, conseqüentemente, entre sujeitos.

Tais enunciados, realizados por meio de gêneros, têm uma destinação, ou seja: um leitor/ouvinte/sinalizante e são marcados também pelo fato de sempre haver uma resposta em relação a ele. Sendo assim, segundo a concepção dialógica da linguagem, todo enunciado terá uma réplica daqueles por ele alcançados. Trata-se do que Bakhtin nomeia de “direcionamento ou endereçamento” (BAKHTIN, 2016, p. 62). Esse processo é resultado da identificação dos gêneros utilizados e dos sentidos produzidos pelos enunciados dentro

dessas formas típicas e, portanto, naturalmente reconhecidas/compreendidas. São essas características que qualificam o enunciado como uma reação a outros anteriores e permitem que, a partir dele, novos posicionamentos/reações sejam produzidos. Dessa forma, se constitui o que o círculo nomeia de cadeia dialógica (ALVES, 2016).

Assim, a fim de enxergar esses conceitos de forma prática, selecionamos alguns cartazes para analisar as relações dialógicas existentes. Propomo-nos a analisar como os enunciados dos cartazes escolhidos dialogam com outros discursos antecessores e quais atitudes responsivas podem provocar no contexto social. Nesta análise, o estudo dos enunciados foi feito em relação ao contexto pertinente, fugindo da tentação de analisar os textos de forma deslocada de seus contextos de produção.

Para perceber, ainda, como o letramento crítico se manifesta por meio dos cartazes analisados, convém discutir alguns pressupostos provenientes dos estudos sobre letramento crítico e educação crítica, conforme será tratado na seção 3 deste trabalho.

3 Letramento crítico e Educação crítica

Para caracterizar uma prática sociocultural por meio da linguagem escrita, Paulo Freire utilizou o termo alfabetização, muito embora tenha utilizado um sentido mais próximo ao que chamamos hoje de letramento. Para ele, a prática sociocultural estava além do sentido de decodificação das palavras. Assim, na concepção freiriana, a escrita poderia ser vista como uma prática libertadora (KLEIMAN, 2005). Para Freire (1996), não existe texto sem contexto, na medida que a leitura da palavra conecta-se com a leitura do mundo.

No Brasil, o termo letramento ganha maior visibilidade em 1980, para designar as práticas de uso da língua escrita, nas diversas esferas da atividade social. Assim, os estudos sobre letramento passam a ser reconhecidos no Brasil, principalmente, pelos trabalhos de Kleiman (1995), em diálogo com os trabalhos de Heath (1982) e Street (1984), dentre outros autores.

O fenômeno do letramento compreende as diversas situações comunicativas, nas diferentes esferas sociais, situadas em um contexto real, mediadas pela escrita. Os letramentos ocorrem por meio dos eventos de letramento. Nesses eventos, os sujeitos fazem

uso da escrita, explicitamente ou não, para a concretização de práticas sociais. Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 21), “corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita”.

Nesse sentido, situando esta análise nos estudos de letramento, podemos considerar as manifestações populares políticas como eventos de letramento, haja vista que estas situações são permeadas pelo uso da escrita, podendo ser encontradas em cartazes, faixas, adesivos, letras de músicas, entre outros gêneros. Assim, teremos como objeto de análise o uso do gênero cartaz, objetivando compreender como ocorre o letramento crítico.

Desse modo, além de percebermos as relações dialógicas a partir do gênero cartaz, destaca-se, junto a esse fenômeno, a relevância de observar a criticidade presente através do uso desse gênero, compreendendo que:

As relações sociais são complexas e intermediadas pela cultura, pela ideologia, pelos letramentos e pelas práticas sociais que dão origem aos discursos disseminados na sociedade. Portanto, a investigação dos discursos, das práticas de letramentos e das identidades que são veiculadas na mídia como representação de atores sociais pode lançar luz às estratégias de dominação (ANDRADE, 2016, p. 65).

O letramento crítico permite que os sujeitos reflitam/ajam sobre questões importantes para a vida em sociedade. Segundo Andrade (2016, p. 51), “devemos pensar, neste contexto, a crítica como uma maneira de se examinar/apreciar determinadas práticas, as quais criam/reproduzem/transformam a sociedade”. No caso deste estudo, essas práticas são manifestadas ao passo que examinam/apreciam decisões governamentais por meio de cartazes utilizados durante uma manifestação.

Conforme Freire (2008), para que a educação seja efetiva, os sujeitos devem agir criticamente sobre o modo como ela está organizada, desvelando as ideologias implícitas na sua constituição, pois a tarefa principal da educação sistemática, isto é, daqueles que estão no poder, é a reprodução da ideologia dominante. Sendo assim, não consideram as vozes que ecoam numa posição “inferior”. Desse modo,

[...] a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem

ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 46)

Nesse sentido, a educação crítica e reflexiva possibilita que os alunos deixem de ser passivos no processo de constituição do conhecimento, contribuindo para a sua autonomia na construção do saber dentro e fora da escola, tornando-os agentes transformadores, em posição ativa e significativa na vida social.

Nesse viés, tendo a educação escolar como uma das principais bases para a formação dos sujeitos, precisamos admitir que “não podemos garantir a formação de cidadãos livres e emancipados enquanto não superarmos nossas dificuldades de formar cidadãos letrados” (SANTOS, 2016. p. 182). O letramento crítico não permite necessariamente a liberdade dos sujeitos, porém possibilita a percepção de mundo necessária para que eles tenham consciência da sua própria realidade. De acordo com Andrade (2016, p. 63), “as relações hegemônicas são permeadas por letramentos que só podem ser percebidos na materialidade de textos (seja escrito, seja oral, seja imagético, seja performático) e se relacionam a criticidade conjuntural dos eventos de letramento”.

Em vista disso, o letramento crítico efetivado por meio de cartazes em uma manifestação social, de forma situada, engendra possibilidades de desconstrução de discursos hegemônicos, de forma a engajar tanto os sujeitos que produzem os cartazes, quanto aqueles que são espectadores, numa relação que cria, desfaz e refaz ideologias, as quais atuam no processo de letramento.

Assim, para denotarmos a dialogicidade desses cartazes, bem como a construção do letramento crítico, na seção 4 analisaremos com detalhes a construção dos enunciados que perpassam a constituição do gênero cartaz, em meio a uma manifestação social.

4 Análise e discussões

Esta análise fundamenta-se tanto na concepção dialógica do círculo de Bakhtin quanto nos pressupostos do letramento crítico. Durante a análise, tivemos, como foco, compreender as relações dialógicas estabelecidas por meio do gênero cartaz, em uma

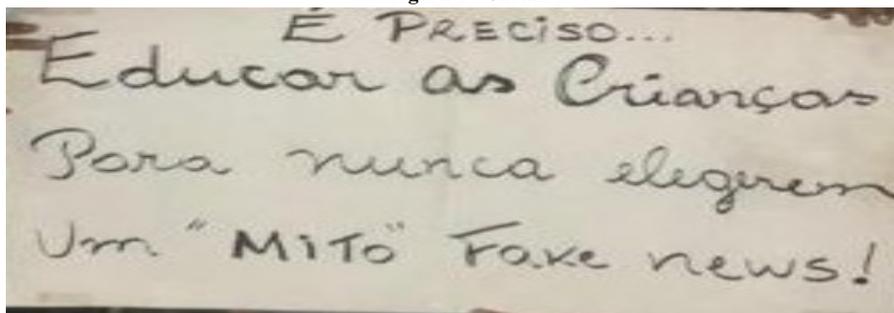
situação concreta de enunciação, qual seja a manifestação contra os cortes de verbas para a educação, e também apontar traços do letramento crítico presente no gênero em questão.

O gênero cartaz, analisado de forma dialógica e numa perspectiva crítica, permite observar o que o círculo de Bakhtin depreende por enunciados, distanciando-se da linguagem no sentido abstrato. Assim, a linguagem é compreendida

[...] como histórica e situada, constituinte e constituída por sujeitos, tem como decorrência também conceber que as atividades de linguagem são movidas e nutridas por enunciados plenos, concretos, históricos situados e marcados pela dialogicidade que os caracteriza como elos na cadeia discursiva, ao mesmo tempo em que a dialogicidade é constituinte/constituída de cada um desses enunciados” (ALVES, 2016, p. 164).

Como foi mencionado na seção 1 deste trabalho, os cartazes analisados foram provenientes de uma manifestação na cidade de Natal-RN, cujos enunciadores eram professores, estudantes e demais membros da sociedade civil que se colocavam contrários aos cortes de verbas destinadas à educação no ano de 2019. Assim sendo, o âmbito/esfera de comunicação em que os cartazes estavam inseridos foi o político-educacional.

Figura 1 - Cartaz 1



Fonte: Acervo de pesquisa/autorizada (2019)

No primeiro cartaz, temos a construção “É PRECISO... Educar as crianças para nunca elegevem um “MITO” Fake news!”. Podemos afirmar que pessoas que não conheçam o cenário político brasileiro não poderiam dar significação total à intenção do enunciado, haja vista que a palavra “mito” se insere em um contexto de significação específico, qual seja o termo usado pelos simpatizantes/apoiadores do atual presidente da república. Para

analisarmos a dialogicidade do enunciado, recortamos parte de uma reportagem veiculada no site G1. A reportagem intitulada: “De capitão a presidente: conheça a trajetória de Jair Bolsonaro” foi veiculada em 2018, ano de eleição para presidente da república no Brasil.

Figura 2 - Reportagem

'Mito, mito, mito...'

No fim de 2014, recém-eleito para o sétimo mandato consecutivo, o deputado percorreu o país, realizou carreatas, estampou camisetas e adesivos, posou para “selfies” com eleitores e proferiu palestras. Ganhou um público jovem e ligado nas redes sociais, que o apelidou de “mito” e distribuiu memes com frases do político.

E passou a compartilhar nas redes sociais tudo o que vivia e fazia, cada momento. Como o vídeo de um protesto contra a corrupção em Copacabana, em 15 de março de 2015, em que ouviu de apoiadores: “Um, dos, três, quatro, cinco mil... queremos Bolsonaro presidente do Brasil!”. Ou o

registro de uma visita a Belém também em 2015: “Assim, a cada dia, ficamos mais capacitados para dar um voo mais alto”.

No segundo semestre de 2015, foi recebido aos gritos por seus futuros eleitores em aeroportos lotados em Fortaleza (“Bolsonaro, guerreiro, orgulho brasileiro!”), Cuiabá (“Mito, mito, mito...”), João Pessoa (“Olé, olé, olé... mito, mito!”), Manaus, entre outros. A reação o deixou confiante no futuro.

Sobre o apelido de “mito”, Bolsonaro já disse:

“Mito, eu não sei de onde veio isso aí. Até brinquei, deve ser do meu apelido de criança, ‘parmito’”.

O plano presidencial passou a ser revelado em 2015 para colegas, que não levavam a sério a viabilidade da empreitada, já que a polarização entre PT e PSDB parecia sólida. O general Mourão foi procurado à época.

“Lá por 2015 ele disse que poderia precisar de mim em algum momento, pois queria um vice de absoluta confiança. Fiquei paradinho”, contou o general, que foi para a reserva do Exército em 2018 e **virou o vice da chapa de Bolsonaro após a desistência de outros nomes.**



Fonte: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/de-capitao-a-presidente-conheca-a-trajetoria-de-jair-bolsonaro.ghtml>

O subtítulo da matéria destaca: “Mito, mito, mito...”, referente ao apelido posto ao candidato pelos seus eleitores. Em resposta ao apelido, de acordo com a reportagem, o então candidato responde afirmando: “Mito, eu não sei de onde veio isso aí. Até brinquei, deve ser do meu apelido de criança, ‘parmito’” (G1, 2018). Embora, o atual presidente não afirme o sentido real do apelido, de acordo com a reportagem, é possível identificar que tal apelido é idealizado pelo fato dele ser visto como alguém capaz de deter a corrupção, sendo, assim, caracterizado como um mito. A palavra mito também retoma o imaginário mitológico, relativo para seus apoiadores, a um herói, a um homem de grandes feitos. Vemos no cartaz, porém, que a palavra mito está escrita em letras maiúsculas, reforçada por aspas, marcando, dessa forma, uma possível posição contrária ao sentido adotado pelos apoiadores.

O enunciado presente no cartaz pode corresponder dialogicamente aos enunciados presentes na reportagem. Essa correspondência possui caráter crítico, tendo em conta que o cartaz responde de forma diferente a noção de mito, em sentido adverso ao qual está exposto

na matéria do site. É possível perceber essa relação adversa também através da palavra “fake news”, que corresponde à ideia de notícia falsa. Logo, “mito” não condiz com algo de valor verdadeiro diante da postura ideológica adotada por quem produziu o cartaz. Portanto, se de um lado, o presidente é visto como mito por tentar deter a corrupção, por outro lado, ele torna-se um mito fake news (falso) por deixar de investir na educação. Sobre essa relação, Alves (2016, p.168) assevera:

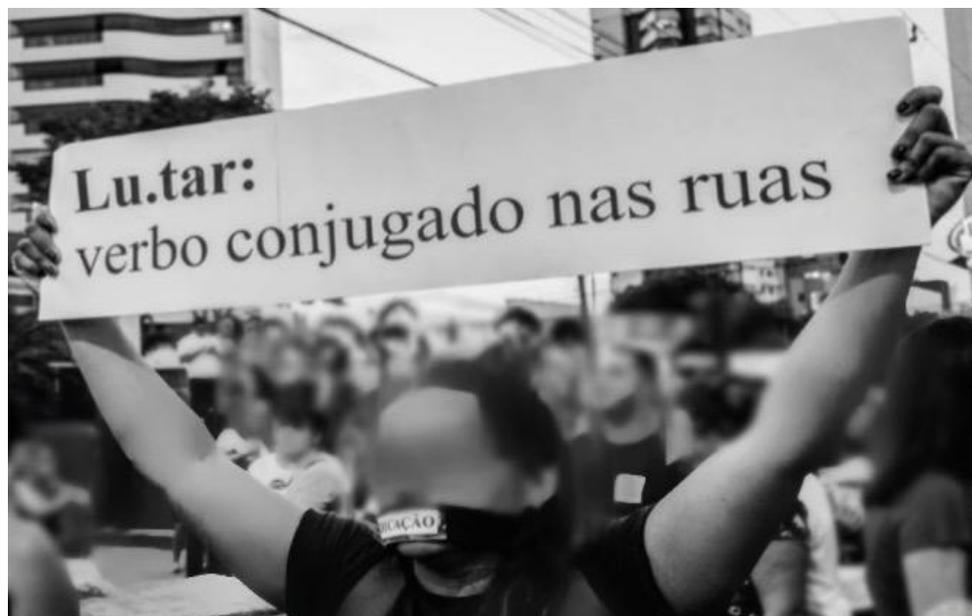
Para compreender a vida social e construir um conhecimento ético sobre ela, somente o faremos se nos acercarmos dos enunciados que circulam no mundo da vida e das lentes que propiciem uma investigação que considere a historicidade, os posicionamentos, a valoração, o axiológico e o ideológico dos enunciados produzidos/refratados por sujeitos, também eles históricos e posicionados nas diferentes esferas onde atuem.

Convém, ainda, destacar a intencionalidade do emprego da palavra “fake news”, termo amplamente utilizado nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil, para remeter às notícias falsas, em ataque, geralmente, ao candidato de oposição ao então candidato Jair Bolsonaro³. As fake news podem decorrer significativamente do processo da rápida circulação de informações propagadas pela mídia, sem que haja investigações sobre a procedência de tais notícias. Nesse sentido, o termo “fake news” ressoa após o período de eleição, atribuindo, ao agora presidente, um falso mito, ou seja: um falso herói.

Em face disso, numa perspectiva bakhtiniana, importa pensar como uma palavra pode dotar-se de valores, em uma visão histórica e simbólica, refletindo ou refratando uma ideia, em um determinado tempo, domínio e espaço (BAKHTIN, 2016). Portanto, a palavra “mito” passa pelo processo de refração, reconstrução de sentido, e, nesse prisma, podemos considerar duas visões ideológicas distintas. A primeira idolatra o atual presidente da república, adotada pelos apoiadores que defendem as suas ações. E a segunda, por sua vez, o renega, pois o considera uma farsa, tendo em vista que as atuais mudanças não condizem com a postura de um representante, principalmente, por realizar cortes de verbas educacionais. Em manifestação aos atos governamentais, vejamos a figura 3:

³ Fonte: < Cinco ‘fake news’ que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro | Notícias | EL PAÍS Brasil (elpais.com)>. Acesso em 28 mar. 2021.

Figura 3 – cartaz 2



Fonte: Acervo de pesquisa/autorizada (2019)

No segundo cartaz, temos o enunciado: “Lu.tar: verbo conjugado nas ruas”. Estilisticamente, é possível perceber que o cartaz se organiza em forma de verbete, sendo que a acepção adotada se caracteriza de forma diferente do significado que é empregado em dicionários e enciclopédias. Nesse sentido, o enunciado transgrediu propositalmente o significado original, com a intenção de impactar o público-alvo, podendo atuar como convite para que outras pessoas também tenham o interesse de irem às ruas.

Ademais, na fotografia, nota-se uma mordaza na região da boca da pessoa que está segurando o cartaz, na qual estava escrito “educação”. Infere-se nesse enunciado o sentido de repressão à educação, uma vez que a mordaza simboliza o aprisionamento, nesse caso, de vozes. Dessa maneira, juntamente ao cartaz, o enunciado da mordaza anunciou uma resposta a diálogos anteriores, os quais, possivelmente, oprimem aqueles que possuem uma ideologia democrática em relação à educação.

Como representação dos enunciados motivadores do protesto da manifestante, selecionamos uma matéria realizada no mês anterior ao protesto, realizada pela revista *Veja*, cuja manchete reproduziu a fala do então ministro da educação Abraham Weintraub: “Universidades com ‘balbúrdia’ terão verbas reduzidas”.

Figura 4 - Matéria do site da revista Veja



Universidades com 'balbúrdia' terão verbas reduzidas, diz Weintraub

Critério já diminuiu repasses para três instituições federais: a UnB, a UFF e a UFBA

Por **Da Redação**
 30 abr 2019, 15h08 - Publicado em 30 abr 2019, 10h05

Segundo Weintraub, três universidades já foram enquadradas nesses critérios e tiveram repasses reduzidos: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, está sob avaliação, afirmou o ministro.

O ministro afirmou que, no ambiente universitário, acontecem eventos políticos, manifestações partidárias ou festas inadequadas. "A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo", disse. Ele deu exemplos do que considera bagunça: "sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus".

O ministro da Educação **Abraham Weintraub** afirmou que o **Ministério da Educação (MEC)** vai cortar recursos de universidades que não apresentarem desempenho acadêmico esperado e estiverem promovendo "balbúrdia" em seus campi. "Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas", disse o ministro ao *Estado*.

Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>

Nessa matéria, algumas falas do atual ministro dialogam com o discurso anterior para a colocação da mordança, conforme realizada pelo manifestante. Trata-se da intenção de coibir atos classificados pelo ministro como balbúrdia: “sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus” (VEJA, 2019). Além disso, segundo a revista, o ministro afirmou que, em vez de local de ensino, a universidade se tornou ambiente em que acontecem eventos políticos, manifestações partidárias e festas inadequadas.

Percebe-se, portanto, com muita clareza, uma cadeia discursiva na qual esses discursos estão envolvidos. Primeiro, a fala do ministro, ao ameaçar retaliar universidades em cujos campi ocorrem atos políticos, artísticos e sociais. Segundo o próprio ministro, três universidades (Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal da Bahia – UFBA) já tinham sido penalizadas com redução de repasses financeiros e uma outra (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Minas Gerais) “estava sob avaliação”.

Ao afirmar que uma universidade estava sob avaliação, fica claro não se tratar de uma averiguação de rotina por parte de uma instância superior da qual o ministro era o chefe (MEC). Dentro do contexto em que tal enunciado foi produzido, há margem para

compreender esse discurso como uma ameaça de corte financeiro, assim como ocorreu nas demais universidades, caso o referido campus praticasse atos classificados pelo ministro como “balbúrdia”.

No entanto, como todo enunciado encadeia o surgimento de outros em resposta a ele, a comunidade acadêmica e setores da sociedade foram às ruas em forma de protesto contra as falas do ministro. A imagem do manifestante com a mordaza, portanto, retrata bem o que os demais manifestantes pensavam a respeito do posicionamento do ministro: tentativa de calar/restringir a liberdade de expressão nos campi das universidades brasileiras. Além disso, podemos ver um exemplo do que Bakhtin (2016) denomina de responsividade ativa, na medida em que o manifestante reage à enunciação do então ministro da educação, o que ilustra a cadeia dialógica da linguagem.

Em resposta a essa tentativa ministerial, o enunciado do cartaz, além de se opor a intenção do governo, conforme expresso pelo verbo em forma de verbete ‘lu.tar’ juntamente com o uso da mordaza, podemos inferir a luta de classes, especialmente a dos professores, cujas vozes são oprimidas pela hegemonia.

Assim, o tom do enunciado analisado, vinculado ao contexto em que foi produzido é altamente ideológico e instigador para posicionamentos/reações. Qualquer leitor desse discurso reagirá ao seu sentido (ativa ou passivamente) conscientemente ou não. Portanto, percebe-se, nesta breve análise, o quanto se pode construir, em termos de sentido e de reflexão crítica, de discursos concretos formatados genericamente por falantes/escritores reais.

Em relação à formação do letramento crítico construído por meio dos cartazes, podemos seguir duas perspectivas. Na primeira, conduzindo a relação entre aqueles que produzem o gênero, permeados por ideologias que produzem reivindicações/respostas, uma vez que não concordam com as ideias postas pelo governo vigente, e a segunda, com relação aos interlocutores, sejam eles contra, a favor ou imparciais às ideologias disseminadas nos cartazes.

Isto posto, consideramos imprescindível o que Santos (2016. p. 182) afirma, “não podemos falar em cidadania enquanto desconsiderarmos as relações entre linguagem e cidadania, linguagem e poder, linguagem e emancipação e linguagem e mudança social”.

Sendo assim, para aqueles que reivindicam através de cartazes, essas relações são, na maioria das vezes, questões que permeiam a esfera onde estão situados, tornando-os conscientes da realidade em que estão inseridos, independente de posições políticas.

Dessa forma, o cartaz assume as vozes desses sujeitos à medida que estão engajados nas suas causas, refletindo em respostas ao que está sendo proposto pelo governo. Esse engajamento torna-se possível por meio da escrita

[...] Aprender a escrever, concebendo a escrita como prática social pressupõe ensinar a usar os gêneros discursivos nas situações do cotidiano como cidadão crítico e participativo e não ensinar apenas a escrever redações, que se configuram em textos meramente escolares, deslocados da situação em que são produzidos, ou seja, distanciados do contexto sócio-histórico dos seus produtores (SANTOS, 2016, p. 187).

Dessa forma, o letramento crítico é formado na relação contextual, por pessoas capazes de questionar, refletir e agir sobre as mudanças a que lhes são impostas. Logo, utilizar o cartaz como ferramenta de produção de sentido, cujos valores ideológicos, muitas vezes, são vozeados por respostas aos poderes da classe dominante, permite aos usuários não apenas desenvolver o próprio letramento, mas também contribuir para o letramento do outro.

Assim, na segunda perspectiva, considerando o letramento crítico dos interlocutores, podemos afirmar que o letramento ocorre à medida que os enunciados presentes nos cartazes vão construindo sentido para eles, criando conflitos, despertando curiosidade, e lhes permitindo refletir, pesquisar e/ou questionar as ideologias veiculadas, sempre numa relação dialógica, como podemos observar na análise realizada. Vale ressaltar ainda que o letramento crítico não ocorre apenas no ambiente de manifestações: ao serem disseminados nas mídias sociais, os cartazes ganham maior visibilidade possibilitando o alcance de novos interlocutores.

Considerações finais

A intenção deste trabalho foi de produzir conhecimento capaz de contribuir no processo de letramento crítico, a fim de que se compreendesse os elementos realmente

relevantes de um enunciado (concreto), e que percebam as relações dialógicas (anteriores e posteriores) e de poder envolvidas em sua produção. A relevância de desenvolver tais capacidades é fundamental para propiciar uma melhor compreensão de mundo e das práticas sociais, a fim de que os sujeitos se construam ativa e conscientemente, por meio (e partir) da produção de enunciados concretos direcionados.

A escolha do gênero cartaz, situado em um ambiente de manifestação/protesto de professores e alunos de diferentes níveis de ensino, contribuiu para uma análise imbricada à concepção de ambiente de ensino como espaço de reflexões e, também, para perceber, com mais nitidez, as direções/alvos dos discursos analisados.

Assim, pudemos perceber que as relações dialógicas, construídas por meio dos cartazes analisados, foram estabelecidas por meio de retomadas e ressignificações dos termos como “fake news” e “mito”. Tais ressignificações, por sua vez, só foram possíveis a partir de uma postura crítica dos interlocutores que produziram e expuseram seus cartazes no contexto da manifestação. Nesse sentido, é notória a possibilidade de promover eventos cujo uso da linguagem escrita seja carregado de criticidade e de ideologia frente aos discursos hegemônicos. Sendo assim, a linguagem, no contexto estudado, assumiu a sua função dialógica de refratar os significados, de retomar outros discursos e de responder ativa e ideologicamente os enunciados existentes.

Referências

- ALVES, M. P. C. *O enunciado concreto como unidade de análise: perspectiva metodológica bakhtiniana*. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (Org.). *Estudos dialógicos da Linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- ANDRADE, S. B. *Ciência crítica e letramento crítico*. In: *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos de letramento*. Recife: Pipa comunicação, 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Os Gêneros do Discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CARVALHO, C. *Novos estudos do letramento*. In: SATO, Denise Tamaê Borges.; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes.; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro. (Orgs).

Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife: Pipa comunicação, 2016. p. 51-69 ,181- 207.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. Language and society, vol. 11, 1982.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

MAZUI, G; CALGARO, F. *De capitão a presidente: conheça a trajetória de Jair Bolsonaro*. G1, Brasília, 28 de out. de 2018. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/de-capitao-a-presidente-conheca-a-trajetoria-de-jair-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 30 de jun. de 2019.

MOITA-LOPES, L. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, M. S; TINOCO, G. M. A; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2. ed., Natal: EDUFRN, 2014.

RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (Orgs). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016, p. 163-176.

SANTOS, I. B. A. *O ensino de escrita na perspectiva do letramento e do empoderamento para a participação e mudança social*. In: Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos de letramento. Recife: Pipa comunicação, 2016.

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

UNIVERSIDADES com ‘balbúrdia’ terão verbas reduzidas, diz Weintraub. *Veja*, 30 de abr. de 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>. Acesso em: 30 de jun. de 2019.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ⁱ Professora da Rede Municipal de Ensino – Bom Jesus/RN.
E-mail: laumarya@gmail.com
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0849079847201094>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3797-5998>

ⁱⁱ Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Língua Portuguesa do Instituto Federal Pernambucano (IFSertãoPE).
E-mail: jardienelf@gmail.com
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9385656394838920>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2950-4005>

ⁱⁱⁱ Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS/UFRN).
E-mail: hamopaz@yahoo.com.br
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3154455138181144>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5621-4938>

SÃO PAULO E A MARÉ CINZA: O APAGAMENTO DO GRAFITE URBANO COMO RECURSO DO DISCURSO AUTORITÁRIO

SÃO PAULO AND A MARÉ CINZA: THE ERASURE OF THE URBAN GRAFFITI AS A RESOURCE OF THE AUTHORITARIAN DISCOURSE

Johan Gabriel Capucho von Behrⁱ
Gabriel Gonçalves Costa Xavierⁱⁱ
Renata de Oliveira Miranda Gomesⁱⁱⁱ

Resumo: O presente artigo busca relacionar, com base em pesquisa qualitativa e análise documental e teórica, o grafite urbano como expressão de arte popular e o seu respectivo apagamento e destruição como expressão do discurso autoritário. Analisando decisões institucionais e ações do governo de São Paulo, sob a gestão do prefeito João Doria, objetiva-se compreender como essa manifestação se mostra antidemocrática e antipopular, por meio de Análise Crítica de Discurso (ACD) interdisciplinar. Para se chegar ao resultado do estudo aqui apresentado, utilizou-se a concepção teórica de grafite como expressão artística e conceituações de fascismo, bem como sua relação para com a arte, em cada governo autoritário exemplificado. Conclui-se, após realização da análise, que o ato de apagamento do grafite e o discurso que o sustenta são manifestações ur-fascistas, com base no conceito de Umberto Eco e de referenciais teóricos fornecidos por autores como van Dijk e Maingueneau.

Palavras-chave: Grafite. Arte de Rua. Discurso Autoritário. Análise Crítica de Discurso.

Abstract: This article seeks to relate, based on qualitative research and documentary and theoretical analysis, urban graffiti as an expression of popular art and its respective erasure and destruction as an expression of authoritarian discourse. Analyzing institutional decisions and actions of the government of São Paulo, under the management of Mayor João Doria, the objective is to understand if and how this manifestation proves to be anti-democratic and anti-popular, through interdisciplinary Critical Discourse Analysis (CDA). To arrive at the result of the present study, the theoretical conception of graffiti as an artistic expression and concepts of fascism were used, as well as its relationship to art in each authoritarian government. It is concluded, after carrying out the analysis, that the act of erasing graffiti and the its base discourse are ur-fascist manifestations, based on Umberto Eco's concept and theoretical references provided by authors such as van Dijk and Maingueneau.

Keywords: Graffiti. Street Art. Authoritarian Discourse. Critical Discourse Analysis.

Introdução

Em 2 de janeiro de 2017, o prefeito João Doria (PSDB), eleito para administrar a cidade de São Paulo, deu início ao “Projeto Cidade Linda”. De acordo com o site oficial da Prefeitura:

A ação, iniciada na Avenida 9 de Julho, contempla serviços de manutenção de logradouros, conservação de galerias e pavimentos, retirada de faixas e cartazes, limpeza de monumentos, recuperação de praças e canteiros, poda de árvores, manutenção de iluminação pública, reparo de sinalização de trânsito, limpeza de pisações, troca de lixeiras, e reparo de calçadas (ARANTES, 2017, n.p.).

Entretanto, 14 dias depois, a revista *Veja* noticiou:

Como prometido pelo prefeito João Doria (PSDB) no último dia 14, parte considerável dos grafites da avenida 23 de Maio, no centro da cidade de São Paulo, foram substituídos por uma tinta cinza. (sic) Em ação do projeto Cidade Linda, Doria afirmou que os grafites seriam mantidos em apenas oito espaços definidos pela Secretaria Municipal de Cultura e que os demais, “envelhecidos” ou “mutilados por pichadores”, seriam pintados (REDAÇÃO, 2017, n.p.).

Outros veículos jornalísticos, como a Folha de São Paulo (2017b, 2017c) e o espanhol *El País* (2017a), acompanharam o noticiamento não apenas da remoção dos murais, mas também de citações de protesto vindas de diversos grafiteiros e artistas da cidade. Diante da situação, pode-se utilizar a Análise Crítica de Discurso (ACD), por meio de sua essência multidisciplinar e do dever de “explicar as complexidades das relações entre estruturas do discurso e estruturas sociais” (VAN DIJK, 2005, p. 36), para compreender que tipo de fenômeno sociodiscursivo se manifesta na divergência entre o texto de cunho informativo-publicitário anunciado no site da prefeitura e os textos jornalísticos dos diversos portais de notícias.

Tal incompatibilidade demonstra não apenas a contradição argumentativa *per se*, mas expressa uma manifestação discursiva muito mais profunda. O presente trabalho busca, portanto, responder à questão norteadora: Os processos de apagamento do grafite em São

Paulo durante o governo de João Doria podem ser configurados como expressão de um discurso autoritário e/ou fascista? Para tal, analisar-se-á o ato do apagamento dos grafites em si, relacionando o conceito de grafite como arte e expressão popular e seu respectivo apagamento como ato repressivo. Ainda, teremos como fonte textos de cunho jornalístico dos veículos El País, G1, Folha de São Paulo, Conjur e da Revista Veja, publicados entre janeiro de 2017 e junho de 2022. Resta evidente que os objetos de análise não são os textos em si, mas o ato político de apagamento dos grafites e citações relativas a este, tendo como fonte os textos jornalísticos.

O trabalho tem cunho qualitativo e usa de principal estratégia metodológica a Análise Crítica do Discurso. Para tal, a ACD pressupõe uma relação simbiótica entre linguagem e sociedade, “pois questões sociais são também questões discursivas, e vice-versa” (VIEIRA & RESENDE, 2011, p. 15), e a ACD “não pesquisa a linguagem como sistema semiótico nem como textos isolados, mas, sim, o discurso como um momento de toda prática social” (Ibidem, p. 16).

Este artigo preenche, então, uma lacuna acadêmico-científica de Análise Crítica do campo discursivo, à medida em que investiga – sob a metodologia de pesquisa qualitativa e análise documental – o nascimento do discurso autoritário vindo dos atos políticos, mediante percebida incongruência entre publicações publicitárias advindas da instituição e de artigos jornalísticos, que defenderiam tais manifestações populares, da prefeitura de São Paulo sob a gestão Doria.

Antes de se seguir à análise de tais manifestações discursivo-autoritárias em si, deve-se compreender ainda o grafite como forma de arte popular e a relação sociocultural entre autoritarismo/fascismo e arte. Com essa base, será possível compreender tais atos como manifestações do discurso autoritário, de relações de poder entre o Estado e a própria população.

1 Contextualização e Objeto de Estudo

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a política “São Paulo Cidade Linda” e suas ações de apagamento de grafites pela cidade. O programa foi instaurado nos primeiros dias de governo do ex-prefeito de São Paulo, João Doria. Para traçar um contexto político e histórico do programa, é necessário primeiramente entender quem é João Doria, qual o panorama de sua ascensão política, e qual a controvérsia pública envolvendo a política urbana.

João Doria é um político paulista, nascido em 1957. Sua vida profissional teve início no setor de comunicação, no qual dirigiu departamentos de emissoras de televisão como a TV Tupi e a Rede Bandeirantes, além de ter liderado uma das maiores agências de publicidade em funcionamento na época (FRANZON, 2018). Doria é um político de origem empresarial; criou em 2003 o Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), que reúne executivos brasileiros “em busca de fortalecer a livre iniciativa do desenvolvimento econômico e social, assim como a defesa dos princípios éticos de governança nas esferas pública e privada” (LIDE, s.d.).

A carreira no setor público de Doria teve início em 1983, quando foi Secretário Municipal de Turismo em São Paulo, presidente da Paulistur, e em seguida, presidente da Embratur, durante o governo de José Sarney (FRANZON, 2018). No entanto, o início da vida política de Doria se deu apenas em 2016, quando venceu as disputas internas do PSDB para a candidatura à Prefeitura de São Paulo, e venceu o seu oponente, Fernando Haddad (PT), em primeiro turno, e em quase todas as zonas eleitorais da capital (BARRA, 2016).

Franzon (2018), ao analisar a escolha de Doria como candidato às eleições municipais, aponta que o partido passou a funcionar diante de um poder carismático weberiano, passível de mover as massas em virtude de uma confiança em nível pessoal (WEBER, 2000). O autor aponta que “a opção pela estrutura de um partido empresa por parte da cúpula que assumiu o controle do PSDB paulistano foi eficiente na dominação das principais zonas de incerteza da arena eleitoral de 2016” (p. 104). Além disso, o autor afirma que Doria seduziu a população paulista, justamente por ter conhecimento de técnicas de

persuasão da comunicação de massa. “A mensagem do partido empresa reverberou e atingiu com eficiência moradores de bairros de alto padrão e da periferia da capital paulista, o que ficou comprovado empiricamente por meio dos mapas de votação do distrito eleitoral colocados em comparação” (FRANZON, 2018, p. 104).

O programa “São Paulo Cidade Linda” foi um dos primeiros atos implementados por João Doria enquanto prefeito. O projeto é considerado como uma operação de revitalização de todas as regiões da cidade de São Paulo (ARANTES, 2017). Como mencionado na introdução do presente artigo, a ação contempla diversos serviços de manutenção urbana, como a conservação de galerias, retirada de cartazes, reparos de sinalização de trânsito e a limpeza de monumentos.

No entanto, Costa e Barros (2017) citam que a operação de maior controvérsia pública se deu na cobertura de mural de grafite, localizada na Avenida 23 de Maio. O mural foi pintado em 2015 em 15 mil metros quadrados de paredes, tornando a avenida “o maior mural a céu aberto da América Latina” (G1 SÃO PAULO, 2017b). Em resposta à ação, manifestantes protestaram a favor dos grafites. O então prefeito João Doria afirmou ao portal de notícias G1 que “pichação não é grafite nem mural. Mural e grafite são expressões de arte urbana, que nós respeitamos. Pichação, não, nós condenamos” (G1 SÃO PAULO, 2017c). O portal contextualiza ainda a polêmica envolvendo o programa “São Paulo Cidade Linda”.

Desde antes de assumir, o prefeito João Doria já tinha um discurso mais duro com os autores das pichações na cidade. Para ele, pichações são diferentes de grafites e os pichadores precisam ser penalizados.

No último dia 14, ao iniciar a etapa do programa Cidade Linda na 23 de Maio, o prefeito anunciou que, no lugar das pichações dos arcos da Rua Jandaia (popularmente conhecido como “Arcos do Jânio”, vistos por quem passa pela 23 de Maio, haverá um novo projeto para grafiteiros e muralistas que terá como referência a cidade norte-americana de Miami.

Desde então, vários pontos da cidade têm recebido pichações e grafites com frases de protesto à medida da Prefeitura. Em um dos protestos, foi escrito num muro ‘Não dê vexame, São Paulo não é Miami’ (G1 SÃO PAULO, 2017c).

Percebe-se que o governo de Doria, ao lançar o programa “São Paulo Cidade Linda” gerou um desconforto generalizado na população artística. Embora exista a diferenciação entre grafite e pichação (que será analisada com profundidade na próxima seção), o então prefeito ignora os apelos da população e prossegue com a ação, sem de fato propor o diálogo com a sociedade afetada. O que o presente artigo analisará é justamente a ação por parte da prefeitura como discurso autoritário, por meio de análise documental (com foco na ACD) de textos jornalísticos.

2 O Grafite como expressão artístico-popular

Por se tratarem de fenômenos bastante recentes, a princípio marginalizados e em constante mudança e desenvolvimento, as artes urbanas contemporâneas, vide o Grafite, são carregadas de uma complexidade que não pode ser deixada de lado quando se trata das suas respectivas conceituações. No Brasil, em especial, essa questão tem um agravante: a diferenciação entre Grafite e Pichação, que se dá tanto no senso comum quanto no meio jurídico.

O Grafite contemporâneo surge e se consolida na periferia. Em decorrência disso, tal meio de expressão é associado à marginalidade e foi, de fato, ilegal até 2011, quando se distingue – legalmente, por meio da Lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011 – Grafite e Pichação, descriminalizando apenas o Grafite (ALMENDRA, 2020). Mas o que exatamente é o Grafite e como ele se separa da pichação?

Celso Gitahy (1999), no primeiro capítulo de seu livro “O Que É Grafite?”, traça a origem do grafite nas pinturas rupestres em cavernas, passando pelos códigos cristão marcados nas paredes romanas e pelo muralismo moderno. Apesar disso, mesmo tendo tido uma certa influência, o Grafite se diferencia radicalmente dos murais de Di Cavalcanti e Diego Rivera. Ainda neste capítulo, o autor também descreve algumas características conceituais e estéticas em comum nas produções de grafite (GITAHY, 1999).

As características conceituais citadas são: a subversão e espontaneidade; a abordagem de problemáticas sociais, políticas e econômicas; a apropriação do espaço aberto,

democratizando e afastando a arte do elitismo que a consome atualmente e a utilização do espaço urbano como ateliê (GITAHY, 1999). Das características estéticas citadas, cabe focar em uma: o material utilizado, o *Spray*. O uso do *Spray* é necessário de ser citado por ser o principal local de convergência entre o grafite e a pichação. A principal diferença visual de ambos é o foco da obra em questão. O Grafite foca em imagens e na beleza estética, já a Pichação foca em textos de denúncia ou reclamação e caligrafias muitas vezes ilegíveis para o público geral (GITAHY, 1999).

Partindo de uma perspectiva materialista, a arte é um reflexo do seu tempo, do seu contexto e do seu povo, tendo ou não essa intenção.

Considerar a imagem enquanto construção implica, necessariamente, que a entendamos enquanto signo imbuído de significado cultural. Ou seja, devemos partir do pressuposto que esta, independentemente dos objectivos do seu produtor, nos comunica algo, uma vez que transporta códigos, culturalmente significativos e que podem ser descodificados. [...] Os diferentes territórios em que a imagem é fabricada e, se quisermos, os diferentes tipos de imagem, possuem uma lógica interna própria, marcada por convenções estilísticas, elementos simbólicos e modos de produção, que são distintos e afetam o significado transportado (CAMPOS, 2007, p. 34).

No ensaio “Vanguarda e Subdesenvolvimento” (1978), Ferreira Gullar trata da importância de ter isso em mente no momento da produção artística, principalmente quando se trata de uma produção que visa uma mensagem política. Palavras do autor: “A arte política, antes de ser política, precisa ser arte”. Para Gullar, o foco da arte que se propõe ativista deve ser também a imagem e não só a mensagem, pois não importa quão forte seja a mensagem, se a obra for esteticamente fraca e desinteressante, a mensagem não vai alcançar o espectador (GULLAR, 1978).

O Grafite cumpre bem essa tarefa, pois ele fala a língua do povo e está ao alcance do povo. O Grafite é essencialmente ativista e essencialmente popular. É conveniente conceituar o ativismo artístico: ação artística que visa modificar os comportamentos sociais, despertando no espectador sua criatividade e senso crítico, tirando-o da sua zona de conforto (LOCH, 2014).

Apesar de ter iniciado na década de 1970, o grafite só se consolida como arte na década de 1980, quando passa a ser o tópico principal de exposições e estar presente em bienais pelo mundo (GITAHY, 1999, p. 37). A segunda metade do século XX também foi palco de críticas à cultura de massas. Passando por Guy Debord e Umberto Eco, a *Mass Media*, ou a mídia de massas, é abordada como meio de despolitização, que encoraja uma visão passiva e acrítica do mundo (ECO, 1976, p. 41).

É justamente nesse sentido que o ativismo do grafite se faz necessário. Apenas por existir enquanto forma de expressão artística e cultural, essas obras de arte urbana desequilibram a cultura das *Mass Media* que impõem uma cultura de cima para baixo, ou seja, é imposto pela superestrutura midiática. O grafite inverte o jogo e estabelece uma arte que vem de baixo, dando visibilidade para uma cultura que é, geralmente, apagada.

Entretanto, o Grafite tem caminhado para ser, também, parte do *status quo*, passando inevitavelmente por um processo de despolitização. No sistema capitalista, as coisas facilmente se tornam produtos e com o Grafite isso não é diferente e isso é visível na própria legislação. Na nova redação do artigo 65 da Lei nº 9.605/1998 consta a seguinte afirmação: “Não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado” (BRASIL, 2011).

A descriminalização do Grafite está, portanto, ligada diretamente à possibilidade de utilizá-lo para valorizar o patrimônio privado e/ou público. Essa nova maneira de produzir artisticamente, mesmo imbuída de um discurso antissistêmico, se tornou objeto de valor. Em decorrência disso, para poder limitar a sua politização, o capital precisou apropriar-se da mesma. No presente artigo será considerado Grafite: um meio de expressão popular, cultural e artístico, advindo das artes plásticas, diferenciando-se assim da pichação, que advém da escrita sem pretensão estética (GITAHY, 1999, p.20).

3 O Fascismo como repressão artístico-popular

A arte, como supracitado, sendo um retrato da sua realidade concreta, também retrata as reivindicações de um povo. Em momentos de crise do capitalismo, a arte aflora como instrumento de contestação e conscientização social, tornando-se uma ameaça ao sistema hegemônico (PEDRONI, 2019). Não coincidentemente, é também nestes momentos de crise que o fascismo emerge para retomar a ordem capitalista.

Posto isso, é importante compreender como o fascismo e o chamado autoritarismo se manifestam de diversas maneiras, para assim compreender como eles se expressam na repressão à arte e à cultura. Utilizaremos aqui dois conceitos para que isso se clarifique, sendo estes a análise da teoria do autoritarismo de Florestan Fernandes – uma resposta crítica à conceituação de Hannah Arendt – e o conceito de Ur-Fascismo, ou Fascismo Eterno, de Umberto Eco.

Florestan descreve o autoritarismo como algo intrínseco à sociedade de classes, uma característica que se encontra presente em todos os seus níveis de organização, funcionamento e transformação do sistema (1979, p. 51). Porém, em fases de crise, tais potencialidades autoritárias crescem e se enrijecem, sendo imposta com mão de ferro pela burguesia para fortalecimento e expansão do “sistema democrático capitalista”.

Do micro ao macro, a sociedade capitalista contém toda uma rede relações autoritárias, normalmente incorporadas às instituições, estruturas, ideologias e processos sociais, e potencialmente aptas a oscilar em função de alterações de contexto (ou, mesmo, de conjunturas adversas), tendendo a exacerbar-se como uma forma de autodefesa dos interesses econômicos, sociais e políticos das classes possuidoras e dominantes (ao nível institucional e ao nível global) (FERNANDES, 1979, p. 51-2).

Quando se trata da cultura ativista: “O capitalismo (...) manietou o conflito social e procurou despojá-lo de sentido político, não só através da massificação da cultura mas também pela fragmentação e pulverização das próprias condições objetivas de existência da classe social revolucionária.” (Idem, p. 55).

Essa presença constante do autoritarismo em diferentes manifestações se liga diretamente ao Ur-Fascismo de Umberto Eco (2018): O Fascismo como um conceito possível de se adaptar, o qual, ao ter ao menos uma dentre algumas diversas características, já se manifesta por meio de uma “nebulosa fascista”. As características são: Culto a tradição; negação à modernidade; *suspeita e ataque ao mundo intelectual e cultural*; medo da diferença, desacordo e diversidade (racismo); apelo às frustrações das classes médias; nacionalismo; elitismo popular; culto do heroísmo; machismo; populismo qualitativo.

Além de conceituações teóricas, também convém abordar exemplos empíricos da perseguição fascista e autoritária à cultura como um todo mas, principalmente, aquela que ameaça seus interesses. O século XX é recheado de incontáveis exemplos para que se possa conectar tudo que já foi abordado. Trata-se aqui, então, de alguns selecionados.

O exemplo mais notável a se tratar é o terceiro reich alemão (1933-1945), introduzindo com uma citação atribuída a Goebbels, ministro da propaganda do regime nazista: “Quando ouço falar em cultura, pego logo a pistola” (ECO, 2018, p. 39). Durante o regime nazista, as artes foram separadas entre arte oficial e arte degenerada, sendo a arte degenerada o que conhecemos atualmente como arte modernista (ou de vanguarda) e a oficial a arte que se adequasse aos gostos do regime (BORTULUCCE, 2008, p. 65).

Em 1933, os órgãos oficiais de propaganda nazista exigiram que todas as produções artísticas com tendências cosmopolitas ou bolcheviques fossem retiradas dos museus e coleções alemãs para serem, então, confiscadas e/ou eliminadas. Parte foi vendida para coleções internacionais para financiar o regime e o resto foi queimado (BORTULUCCE, 2008, p. 65-66).

Na Espanha de Francisco Franco (1939-1975), a repressão ocorreu durante e após a guerra civil. Livros foram queimados, bibliotecas e museus bombardeados. A censura instaurada pelos nacionalistas franquistas também proibiu a produção e venda de imagens e textos que não passassem anteriormente por uma verificação e autorização. Para os republicanos, a oposição ao franquismo, o livre acesso do povo à cultura e a liberdade de expressão eram essenciais ao progresso (CERQUEIRA, 2006).

Em Portugal, a censura foi um dos pontos chave para a ditadura de Salazar (1926-1974) se consolidar, sendo afirmado em 1953 por um capitão que se desvinculou do governo: “Sem censura o regime não se aguentaria três meses” (BARRETO, 1999, p. 13). O campo das artes, tendo sido, também, afetado por essa censura, sofreu com uma grande limitação de profissionais autorizados a atuar na produção cultural (BARRETO, 1999, p. 8).

Fora da Europa, na América Latina, a cultura também foi alvo dos ataques do autoritarismo e do fascismo. Para descrever a situação cultural e artística do Chile durante a ditadura de Pinochet (1973-1990), é utilizado o termo “Apagão Cultural”, referente à censura e à repressão ocorrida, que diminuíram drasticamente a produção no país (FRITZ, 2013). Além disso, por meio de uma “guerra psicológica”, o governo em questão buscava associar as obras feitas por artistas de esquerda com sentimentos de angústia, neurose, tragédia, perigo e medo (FRITZ, 2013, p. 110-2).

Já no Brasil, na década de 60, existiam os Centros Populares de Cultura (CPCs). Os jovens artistas que participavam dos CPCs levavam as suas produções para a periferia (favelas, sindicatos, subúrbios, vilas operárias etc.), utilizavam a arte como um instrumento de ação política, problematizavam o distanciamento da arte e do povo e se propunham a competir com os meios de comunicação de massa (GULLAR, 1979, p. 21).

A ditadura militar (1964-1985), após ser instaurada, teve como um de seus primeiros atos a detenção e proibição dos CPCs como parte do seu projeto de despolitização das massas e do país como um todo. Apesar disso, a arte contemporânea brasileira tomou para si o papel de repolitizá-lo (GULLAR, 1979, p. 21). Isso durou até a instauração do AI-5, em 1968, permanecendo num período de submersão até 1975 (ZÍLIO, 1982, p. 130).

Em todos os casos vistos acima, a arte e as expressões populares e culturais foram igualmente censuradas e apagadas por representarem uma ameaça ao governo em questão. No caso do Brasil, os CPCs da década de 60 apresentavam uma proposta muito próxima do que o Grafite também se propõe a ser: uma arte democratizada, popular, que alcance a periferia e conteste os meios de comunicação de massa.

A presença de obras de arte é sempre caracterizadora de um contexto cuja historicidade manifesta. Uma vez que é o contexto que determina as idéias de espaço e de tempo, estabelecendo uma relação positiva entre indivíduo e ambiente, descaracterizar o ambiente destituindo-o das suas presenças

artísticas tradicionais é uma maneira de favorecer as neuroses coletivas (ARGAN, 1984, p. 87).

A destituição de um ambiente artístico favorece, então, uma descaracterização da expressão cultural urbana, gerando e sendo gerada por uma alteração ideológica em seu contexto. O tópico a seguir analisa como esse fato se dá, a nível discursivo, no contexto da gestão Doria em São Paulo.

4 Análise Crítica do Discurso Autoritário: a Maré Cinza em São Paulo, sob gestão Doria

Diante da base teórica acima exposta, compreende-se, para fins de análise, que: 1) o Grafite é uma manifestação artística de expressão popular, e; 2) é notória a relação essencial entre governos fascistas e autoritários e a censura da expressão artística popular. Logicamente, infere-se que o governo em questão (gestão Doria), que exerce o ato de apagamento dos grafites sem consulta popular ou participação democrática, está perpetuando um discurso autoritário. Mas de que forma isso foi estabelecido? Existe, *de facto*, um discurso sendo manifestado ali?

A primeira observação que se estabelece aqui é que o contato que se tem com um ato público é por meio do texto jornalístico. De diferentes fontes, podemos analisar não só o ato em si, mas o posicionamento discursivo governamental e do veículo midiático.

O jornal El País noticia que Doria afirmou, em discurso, que “Se preferirem continuar pichando a cidade, terão o rigor da lei. É tolerância zero” (EL PAÍS, 2017a), fato este que ocorreu logo após o apagamento dos grafites da rua 23 de Maio, “que segundo ele já estavam antigos e haviam sido pichados” (EL PAÍS, 2017a). Em outro trecho da mesma reportagem, porém, o autor escreve que “artistas de várias áreas e paulistanos comuns criticaram a falta de diálogo na tomada de decisões e acusaram a gestão de apagar grafites mesmo sem estar, segundo os critérios da prefeitura, ‘danificados’ por pichações” (EL PAÍS, 2017a). Nota-se, aqui, uma divergência de conteúdo. Enquanto o prefeito afirma que os murais apagados já estavam danificados, a população não apenas nega essa informação diretamente, mas também questiona a conduta com a qual o ato se materializa.

A forma de se realizar a ação é entendida como resultado da falta de diálogo entre o Estado e sua população. Logo, além do apagamento de algo tido como expressão artística, nota-se inicialmente que 1) a veracidade do discurso institucional é negada pela população, e/ou os critérios escolhidos são questionados; e 2) identifica-se um lapso de comunicação entre instituição estatal e sociedade.

A frase também gera uma diferenciação do ponto de vista institucional entre pichação e grafite, visto que o picho é visto pelo prefeito como um agente danificador do grafite. Apesar disso, o próprio grafite - já esclarecido aqui como manifestação artístico-popular - também é apagado de forma deliberada, quando criticado o ato do apagamento. Em reportagem do G1 (2017b), noticia-se um painel do artista Eduardo Kobra como “obra de arte”, e uma intervenção - uma pintura de um funcionário da prefeitura pintando o painel de cinza - como pichação.

Figura 1



Fonte: G1 (2017b)

A intervenção, retratada como pichação, faz crítica à política de Doria. A notícia em questão divulgou, ainda, que o prefeito “vai deixar o mural de Kobra pichado por alguns dias ‘para as pessoas verem a agressão’” (G1, 2017b). Até sem palavras ou símbolos gráficos, a intervenção é tida como pichação não apenas pelo prefeito, mas também pela reportagem. Assim, percebe-se a marginalização de uma obra: ao ser adereçada como grafite,

é uma obra de arte, ou esteticamente produtiva para a cidade. Mesmo dotada de crítica social e sem os critérios aqui estabelecidos como pichação, a intervenção é marginalizada, e leva a classificação social de “pichação”, por depredar o que é socialmente considerado uma obra de arte e/ou pela crítica que carrega. A fim de prosseguir com a listagem iniciada acima, há aqui a percepção de que 3) Grafite e Pichação se diferenciam dentro desse discurso não por características técnicas e/ou de conceituação teórica, mas resumem-se a atribuições de mérito opinativo.

Nesta mesma notícia, reporta-se a citação de Doria da seguinte maneira:

“Comigo não vão ter moleza. Eu sou prefeito da cidade para defender a cidade e o interesse da cidade é sem pichação”, disse Doria sobre os pichadores. “Eles terão a resposta. Isso é inaceitável, eu pedi até que deixassem lá por um tempo porque as pessoas vissem a destruição do painel do Kobra, que era um dos oito painéis que estavam em ordem, que não tinham sido pichados e vandalizados. Eu pedi que deixassem lá mais um tempo para que as pessoas pudessem ver o efeito desta agressão.” Questionado se a política contra os pichadores pode ser pior para a cidade, Doria afirmou: “Não, não é política agressiva. A responsabilidade do prefeito é administrar a cidade, agressivos são eles, o que eles fizeram é uma agressão, agrediram a obra de um artista. O Eduardo Kobra é um artista, é um grafiteiro, um muralista, ele foi agredido com esta pichação” (2017b).

Há aqui uma tentativa de ressignificação de discurso. Doria se coloca como defensor da cidade, com base em seu cargo político, ao estabelecer que atos de expressão popular, mesmo que irregulares, sejam algo a ser vencido. A relação de alteridade que se põe é “eles x nós”, sendo “nós” os defensores da cidade e dos artistas - mesmo sob protestos de diversos artistas e grafiteiros - e “eles” como agressores e vândalos (VAN DIJK, 2008, p. 55). A própria imprensa reforça isso, com El País e CartaCapital¹ chamando de “guerra ao picho”. Portanto, 4) estabelece-se relação de antagonismo entre o governo Doria - autotransclassificado como “defensor”, portanto em posição de mérito positiva - e os “pichadores” - em que também se enquadram grafiteiros, e colocados em posição de mérito negativa.

¹<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/na-repressao-de-doria-contra-arte-de-rua-alvo-e-a-juventude-periferica/>

Essa ressignificação de que trata van Dijk (2008) tem carga ideológica, visto que “todas as ideologias englobam uma (re)construção da realidade social dependente de interesses. [...] Dessa forma, uma ideologia proporciona coerência às atitudes sociais, que, por sua vez, codeterminam as práticas sociais” (p. 48). Infere-se, então, que 5) o ato político do apagamento, com base na resposta acima apresentada por Doria, é dotado de conteúdo ideológico.

A prefeitura relata que apenas oito painéis, portanto, estão em ordem para com os critérios utilizados. A jornalista Zelda Mello relata a resposta de Eduardo Kobra: “O artista diz que a obra dele também deveria ser removida. Que a prefeitura tem que usar o mesmo critério para todos os artistas” (G1, 2017c).

Em reportagem televisada, também do G1, o Secretário Municipal de Cultura explica, do ponto de vista institucional, qual foi o critério adotado, aqui transcrito: “Não cabe à prefeitura discutir se um grafite é bonito ou feio, se é mais arte ou menos arte. O critério que a gente usou foi o estado de conservação” (G1, 2017b). A ausência de diálogo - ou, com base no supracitado, “discussão” - é justamente o que gera o desacordo entre a opinião popular e o ato governamental, conforme o item 2 da análise (identifica-se um lapso de comunicação entre instituição estatal e população).

Posteriormente, em agosto de 2020, o prefeito foi absolvido de processos relativos ao apagamento, já em segunda instância. Um artigo do ConJur² notícia que a desembargadora responsável pelo caso, Maria Olívia Alves, concluiu seu relatório com o seguinte trecho: “As intervenções de remoção do grafite estão de acordo com as políticas públicas locais vigentes de preservação e conservação de espaços públicos, pautadas em deliberações de órgãos técnicos e, principalmente, em conformidade com os regramentos protetivos conferidos às obras artísticas”. A magistrada se pautou no prazo de permanência dos grafites - entre três meses e um ano. Passado esse período, e sem tombamento por parte de outros órgãos, a decisão de retirá-los caberia, juridicamente, à entidade administrativa competente, ou seja, a prefeitura. Portanto, 6) do ponto de vista burocrático, institui-se a

² <https://www.conjur.com.br/2020-ago-06/doria-absolvido-tres-aco-es-retirada-grafites-muros>

legitimidade como grau acima da expressão popular, mesmo em um sistema tido democrático.

O discurso estabelecido institucionalmente, por meio do que Pêcheux (1995) chama de “aparelhos ideológicos do Estado”, busca a perpetuação de um discurso não apenas institucional, mas que também o é. Sendo o Ur-Fascismo (ECO, 2018) uma manutenção da nebulosa fascista em governos não necessariamente vistos como golpistas e/ou autoritários, compreende-se de um governo a capacidade de criar e perpetuar discursos de ordem fascista, para fins de controle social, e isso pode ser realizado por meio do discurso. A manifestação de um discurso ur-fascista pode resultar do desacordo, que, para Eco (2018), é, aos olhos do Ur-Fascismo, traição. A própria divergência inicialmente aqui apresentada, entre os veículos midiáticos e o discurso político, gera esse desacordo.

Após essa análise de *corpus*, é importante também relacionar o discurso aqui analisado com uma visão classificatória do discurso em si. A ordenação do discurso como tal, e, posteriormente, a compreensão de suas relações para com estruturas de poder, pode ser iniciada com a proposta teórica de Maingueneau (2014, p. 25-29). O autor estabelece um conjunto de “ideias-força”, ou de caracterizações, que podem nos guiar na concepção de um discurso:

- *O discurso é uma organização além da frase*: O ato do apagamento dos grafites em si é justamente um aspecto contextual que dá peso discursivo aos trechos de entrevistas e decisões judiciais relativas ao tema, já supracitados no tópico 1 deste artigo.
- *O discurso é uma forma de ação*: “Toda enunciação constitui um ato”, e as enunciações institucionais referentes ao Projeto são funcionais, a fim de viabilizar e legitimar as ações políticas.
- *O discurso é interativo*: “Não se pode reduzir a interatividade fundamental do discurso à conversação”, e, de fato, o discurso interage em múltiplas camadas. Nesse caso, o discurso interage com a população geral, tendo tanto respostas pelas mesmas vias quanto de outras maneiras, como manifestações e intervenções.

- *O discurso é contextualizado*: É mais que isso, ele se relaciona diretamente com o contexto. Como no primeiro ponto dessa relação, o aspecto contextual é o ato de apagamento dos grafites e a gestão Doria.
- *O discurso é assumido por um sujeito*: Sendo o sujeito manifestador do discurso, portanto, o governo e aparelhos estatais, por meio da figura de João Doria.
- *O discurso é regido por normas*: As normas estabelecidas em pronunciamentos e manifestações jornalísticas se resumem não apenas às regras de gênero textual, mas também ao decoro esperado socialmente de um político.
- *O discurso é assumido no bojo de um interdiscurso*: “O discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso.” O posicionamento reportado nos veículos midiáticos, de todas as partes, encontra-se em uma grande rede de informações que envolve o caso aqui analisado. O apagamento em si gera interação entre população, dividida em diferentes grupos, poder executivo e suas personas, poder judiciário e suas personas, mídia e seus diferentes veículos, e todos esses reproduzindo diversos discursos que convergem ou divergem entre si.
- *O discurso constrói socialmente o sentido*: a análise visa justamente a concepção dos sentidos e significados estabelecidos pelos sujeitos. A pichação, mesmo com características técnicas que a definem, é despida dentro do discurso aqui estudado e rerepresentada como ato intrinsecamente marginal.

Van Dijk (2008) analisa, ainda, como as estruturas de poder manifestam discursos de desigualdade. O professor holandês estabelece, como fatores de observação:

Em primeiro lugar, *a institucionalidade*, ou seja, em qual grau institucional o discurso se mantém. Neste caso, não apenas advindo da Prefeitura, mas com anuência do Tribunal de Justiça de São Paulo, o poder vem de uma esfera política máxima, na soberania do espaço em que se exerce.

Em segundo, *a hierarquia*, isto é, a posição na cadeia de comando, formal ou informal, em que o sujeito que manifesta o discurso se encontra. Neste caso, no topo - com o Prefeito, no caso da Prefeitura.

Em terceiro, *a relação de poder entre grupos*, como maiorias e minorias sociais. Neste caso, Doria estabelece uma relação de alteridade, como supracitado, em que ele representaria um grupo moralmente correto sobre os marginalizados. Não contamos, ainda, aspectos interseccionais, como cor, classe, gênero e sexualidade, que são relevantes, mas necessitam de outra natureza metodológica para serem abordados.

Em quarto lugar, *o seu domínio ou abrangência de ação e tipo de influência*, ou seja, até onde esse discurso afeta. No presente caso, a abrangência não se estabelece no aspecto institucional, isto é, em Doria como prefeito, mas nele como figura política relevante, cujo discurso ideológico se replica em outros estados e nacionalmente, podendo determinar como outras instituições e figuras relevantes se posicionam acerca de arte e marginalização desta.

Em último lugar, *a distinção entre tipos de legitimidade para as formas de controle social*, isto é, se o controle estatal é imposto ou mantido pela força, sancionado por uma elite, ou até pela população de fato. Nesse caso, a legitimidade é realizada pelo aparato governamental, estatal e jurídico, e não apenas isso: com a nebulosidade trazida pelo conceito de Ur-Fascismo, Doria procura se legitimar por um cargo eleito, sendo que a própria população - ao menos o grupo envolvido, composto por artistas e grafiteiros - se mostra contra seus atos. Ainda, as ações do Projeto vão diretamente contra demonstrações de expressão cultural, a criação artístico-cultural que é o grafite.

Dessa forma, consegue-se conceber melhor as condições em que esse discurso é promovido e fundamentado. Diante do exposto, passa-se às conclusões do presente artigo.

Conclusão

Nota-se, portanto, pela análise *per se* e base teórica acerca de grafite e fascismo apresentados anteriormente, que o ato de apagamento do grafite em São Paulo, da forma que foi realizada pelo prefeito Doria e sua gestão, configura um ato autoritário e, por isso, manifesta discurso semelhante, podendo ser enquadrado, mais que isso, no conceito de Eco (2018) do Ur-Fascismo.

Utilizando como base os fatores já apresentados, retoma-se: 1) a veracidade do discurso institucional é negada pela população, e/ou os critérios escolhidos são questionados; 2) identifica-se um lapso de comunicação entre instituição estatal e sociedade; 3) Grafite e Pichação se diferenciam dentro desse discurso não por característica técnicas e/ou de conceituação teórica, mas resumem-se a atribuições de mérito opinativo e, aqui, ideológico; 4) estabelece-se relação de antagonismo entre o governo Doria - autoclassificado como “defensor”, portanto em posição de mérito positiva - e os “pichadores” - em que também se enquadram grafiteiros, e colocados em posição de mérito negativa; 5) o ato político do apagamento, com base na resposta supracitada apresentada por Doria, é dotado de conteúdo ideológico; e 6) do ponto de vista burocrático, entende-se a legitimidade institucional como grau acima da expressão popular, mesmo em um sistema tido democrático.

Compreende-se, ainda, que há discursividade intrínseca ao ato, baseada nas estruturas de poder. Dessa forma, cumprindo o papel da ACD, consegue-se relacionar de forma simbiótica o ato do apagamento em si para com a vigência do Ur-Fascismo, pois o ato alimenta o conceito e o conceito define o ato. Não se pode, contudo, concluir aqui que um governo ou uma pessoa tem caráter ur-fascista, mas sim que o discurso manifestado, no que se refere ao ato da Maré Cinza em São Paulo, se encaixa no conceito. É importante que isso fique bem estabelecido, pois é a partir desses baluartes que outras ciências e metodologias podem analisar, sob outros prismas, um governo ou uma gestão como um todo.

Afinal, é a partir das práticas sociais e suas manifestações que o discurso se constrói, e é por meio da análise destes que se chega a compreender a prática de fato (VIEIRA & RESENDE, 2011). É com base, portanto, na ACD, sempre levada em consideração sua interdisciplinaridade, que as práticas sociais e os textos deixados por estas devem ser analisados. Os discursos são, em primeira instância, o contato de uma ideologia para conosco. Cabe a essa ciência identificá-la, compreendê-la, e assim tomar nossa posição, gerando outra prática social.

Referências

ALMENDRA, R. S. *A cidade inteira é minha: representações e territorialidades nos grafites de Brasília*. Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Derntl. 2020. 321 p. Tese (Doutorado

em História) - Departamento História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2020.

ARANTES, F. *Prefeitura institui o programa “São Paulo Cidade Linda”*. Secretaria de Comunicação, 2 jan. 2017. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/noticias/?p=227880. Acesso em: 16 jul. 2022.

ARGAN, G. C. *A História da Arte Como História da Cidade*. 5 ed. [S. l.]: Martin Fontes, 2005. 280 p. ISBN 85-336-2147-7.

BARRA, P. *Doria é eleito prefeito de São Paulo no primeiro turno em eleição histórica*. InfoMoney, São Paulo, 2 out. 2016. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/politica/doria-e-eleito-prefeito-de-sao-paulo-no-primeiro-turno-em-eleicao-historica/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BARRETO, J. A Censura em Portugal (1926-1974) In: BARRETO, A; MONICA, F., *Dicionário de História de Portugal – Suplemento*, v. VII, Porto: Figueirinhas, p. 275-28, 1999.

BORTULUCCE, V. B. *A arte dos Regimes Totalitários do Século XX*. [S. l.: s. n.], 2008. 116 p.

CAMPOS, R. M. O. *Pintando a cidade: uma abordagem antropológica ao graffiti urbano*. Orientador: Professor Doutor José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro. 2007. 512 p. Tese (Doutoramento em Antropologia – Especialidade Antropologia Visual) - Universidade Aberta, [S. l.], 2007.

CERQUEIRA, J. Arte e literatura na guerra civil de Espanha. *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, I Série v. V-VI, pp. 135-140. 2006-2007.

COSTA, L. A; BARROS, I. R. P. *Política urbana e a proteção do patrimônio histórico: Análise do Projeto Cidade Linda*. ETIC 2017 - Encontro de Iniciação Científica, v. 13, n. 13, 2017. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6116>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. [S. l.: s. n.], 2003. 189 p.

ECO, U. *Apocalípticos e Integrados*. 2 ed. [S. l.]: Editora Perspectiva, 1976. 390 p.

ECO, U. *O Fascismo Eterno*. 1 ed. [S. l.]: Editora Record, 2018. 50 p.

EL PAÍS. *A ‘maré cinza’ de Doria toma São Paulo e revolta grafiteiros e artistas*, El País, São Paulo, 24 jan. 2017a. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/24/politica/1485280199_418307.html . Acesso em: 20 jul. 2022.

FERNANDES, F. *Apontamentos sobre a Teoria do Autoritarismo*. 1 ed. [S. l.]: Expressão Popular, 2019. 165 p.

FRANZON, D. J. *A eleição de João Doria Junior: A ascensão do partido de modelo empresarial?* Orientador: Dr. Rafael de Paula Aguiar Araújo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/21195/2/Davi%20Jose%20Franzon.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FRITZ, K. D. El “apagón cultural” en Chile: políticas culturales y censura en la dictadura de Pinochet 1973-1983. *Revista Outros Tempos*, v. 10, n.16, p. 104-129, ISSN:1808-8031, 2013.

G1 SÃO PAULO. *Grafite do artista Kobra na Av. 23 de Maio é pichado com imagem de Doria*, G1, São Paulo, 25 jan. 2017b. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/grafite-do-artista-kobra-na-av-23-de-maio-e-pichado-com-imagem-de-doria.ghtml> . Acesso em: 20 jul. 2022.

G1 SÃO PAULO. *Grupo protesta por grafites na Avenida 23 de Maio, em São Paulo*, G1, São Paulo, 22 jan. 2017c. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/grupo-protesta-por-grafites-na-avenida-23-de-maio-em-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2022.

G1 SÃO PAULO. *Parede que teve grafite apagado na Av. 23 de Maio amanhece com manchas coloridas*, G1, São Paulo, 23 jan. 2017d. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/parede-que-teve-grafite-apagado-na-av-23-de-maio-amanhece-com-manchas-coloridas.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GITAHY, Celso. *O que é Graffiti: representações e territorialidades nos grafites de Brasília*. 1. ed. [S. l.]: Editora brasiliense, 1999. 85 p. ISBN 978-85-11-00049-8.

GULLAR, Ferreira. *Vanguarda e Subdesenvolvimento: Ensaios Sobre Arte*. 2. ed. [S. l.]: Civilização Brasileira, 1978. 76 p.

LIDE. *LIDE - Quem é líder, participa*. Lide. [s. l.] [s. d.]. Disponível em: <https://lide.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LOCH, C. *Do graffiti à ciberintervenção urbana interativa*. Orientador: Profa. Dra. Suzete Venturelli. 2014. 188 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Instituto de Artes da Universidade de Brasília, [S. l.], 2014.

PEDRONI, R. *A relação entre arte e política: Possíveis expressões de enfrentamento e contra-hegemonia*. Orientador: Dr. Marcílio de Souza Vieira. 2019. 92 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

REDAÇÃO. *Sob Doria, grafites são apagados por tinta cinza em avenida de SP*. Veja, 23 jan. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/sob-doria-grafites-sao-apagados-por-tinta-cinza-em-avenida-de-sp/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. 2008. Tradução: Judith Hoffnagel et al. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018. ISBN 978-85-7244-406-4.

VAN DIJK, T. A. *Discurso, Notícia e Ideologia*. 2005. Tradução: Zara Pinto Coelho. 1 ed. Porto: Campo das Letras.

VIEIRA, V; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso (para a) Crítica: O texto como Material de Pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Pontes Editora. 2011.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. v.1. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2000.

ZÍLIO, C. *Da Antropofagia à Tropicália*, [s.l.] 1982, 34 p.

ⁱ Licenciado em Letras - Português e respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: johanvonbehr@gmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9208040643958309>

ORCID: 0000-0002-0169-7976

ⁱⁱ Graduando em Teoria, Crítica e História da Arte pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: gabrielgcx@gmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6293425097140642>

ORCID: 0000-0003-3314-0408

ⁱⁱⁱ Mestranda em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: renataomgomes.97@gmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2526286754355925>

ORCID: 0000-0002-2723-9391

ENSINO PLURAL PELO VIÉS DA INTERCULTURALIDADE

PLURAL EDUCATION THROUGH THE BIAS OF INTERCULTURALITY

Maruana Kássia Tischer Seraglioⁱ

Zenaide Borre Kunrathⁱⁱ

Resumo: O presente estudo propõe analisar as contribuições da interculturalidade no ensino básico brasileiro pensando na diversidade. Esse objetivo geral sinaliza três nortes: examinar as principais concepções da teoria intercultural para a educação básica; investigar como o processo de globalização transita nesse espaço intercultural; e identificar a interculturalidade na Base Nacional Comum Curricular (2017). A metodologia é qualitativa e bibliográfica. Os resultados apontaram para uma concepção de interculturalidade enquanto teoria que deve ser mobilizada em sala de aula, no âmbito das discussões sobre movimentos, culturas, povos e etnias. Teoria esta que compõe a heterogeneidade global e busca combater, principalmente, os preconceitos que envolvem as sociedades contemporâneas. Além disso, a globalização se apresenta como movimento que, por um lado, busca a conexão entre diferentes culturas mas, por outro, limita e define o que e quem pode fazer parte dessa sociedade global. Já a BNCC, a partir de dois recortes discursivos, representa as novas orientações educacionais do país que percebem essa nova perspectiva educacional e buscam orientar professores e diretores. Contudo, para que se tenha realmente um ensino plural pelo viés intercultural, mudanças significativas devem começar a ocorrer imediatamente nas instituições do Estado, nas escolas e na sociedade de modo geral.

Palavras-chave: Interculturalidade. Ensino. Diversidade.

Abstract: This study proposes to analyze the contributions of interculturality in Brazilian basic education thinking about diversity. This general objective signals three directions: to examine the main conceptions of intercultural theory for basic education; to investigate how the process of globalization transits in this intercultural space; and to identify interculturality in the Common National Curriculum Base (2017). The methodology is qualitative and bibliographic. The results pointed to a conception of interculturality as a theory that should be mobilized in the classroom, within the scope of discussions about movements, cultures, people and ethnicities. This theory makes up the global heterogeneity and seeks to combat, mainly, the prejudices that involve contemporary societies. In addition, globalization presents itself as a movement that, on the one hand, seeks the connection between different cultures but, on the other hand, limits and defines what and who can be part of this global society. Already the BNCC, from two discursive clippings represents the new educational orientations of the country that perceive this new educational perspective and seek to guide teachers and principals. However, in order to really have a plural education through an intercultural bias, significant changes must begin to occur immediately in State institutions, in schools and in society at large.

Keywords: Interculturality Education. Diversity.

Introdução

Este estudo tem como tema a interculturalidade, com foco na análise das contribuições dessa abordagem na educação básica brasileira. A relevância desse recorte se caracteriza pela atualidade e importância do tema, afinal, se discute muito no âmbito educacional como a escola pode e deve ser um ambiente de respeito à diversidade e como o professor pode abordar conteúdos mais relevantes na vida dos alunos.

Nesse sentido, a teoria intercultural se apresenta como uma das soluções para ser abordada em sala de aula com alunos de todas as idades. Contudo, a sua eficácia depende, entre outros elementos, da qualificação dos docentes. Essa qualificação se inicia no período em que estão em processo de formação na universidade, isto é, nos cursos de licenciatura. Logo, conhecer e discutir sobre os principais conceitos e contribuições da interculturalidade no processo de ensino aprendizagem é de suma importância para a sua eficácia em sala de aula, além de analisar como o processo de globalização, tão presente atualmente na vida cotidiana, se relaciona com a interculturalidade, e que pode servir como material de suporte a prática docente.

Para tanto, a pergunta que motiva esse trabalho é: qual a relevância da presença da interculturalidade na educação básica? O objetivo geral almejado é analisar as contribuições da teoria intercultural a nível de educação básica brasileira. Visando atender essa proposta, esse estudo possui três objetivos específicos que são: examinar as principais concepções da teoria intercultural para a educação básica; investigar como o processo de globalização transita nesse espaço intercultural; e identificar a interculturalidade na Base Nacional Comum Curricular (2017).

A metodologia desse estudo se qualifica, do ponto de vista de sua natureza, como básica, pois a meta é o saber. A abordagem do problema é qualitativa, pois se considera haver “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; URBANESKI, 2009, p. 49).

Com relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória pois ocorre levantamento bibliográfico e se busca maior proximidade com o problema, sendo que dessa forma, do

ponto de vista dos procedimentos técnicos, é uma pesquisa bibliográfica, pois é desenvolvida a partir e exclusivamente de fontes bibliográficas (SILVA; URBANESKI, 2009).

No que concerne aos instrumentos de coleta e análise, esta acontece a partir do diálogo com autores e documentos selecionados de modo a atender os objetivos estabelecidos para esse estudo. As principais obras abordadas se encontram nessa introdução, contudo no decorrer das análises outros autores, obras e pesquisas foram levadas em consideração.

Com relação ao papel da globalização na teoria intercultural, é abordado o artigo “A perspectiva intercultural como base para um projeto de educação democrática” de Marin (2010), no qual ocorre diálogo com pensadores que discutem o papel da globalização e da ideologia neoliberal. Para a abordagem da teoria intercultural são discutidos textos de autores de renome e que se dedicam a escrever sobre a multiculturalidade e a educação brasileira, como Candau (2009, 2010, 2012, 2016), Coppete, Fleuri e Stoltz (2012a, 2012b) e Fleuri (2001).

Já com relação aos documentos oficiais, é tomada a Base Nacional Comum Curricular na sua terceira versão em 2017, bem como o artigo “A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação” de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012), no qual se discute a importância e a eficácia de documentos oficiais que abordam a interculturalidade. A escolha do documento da Base Nacional se justifica por ser um dos documentos oficiais relacionados à educação mais atuais vigentes no Brasil e que, portanto, deveria abordar a interculturalidade.

Nesse sentido, a construção da pesquisa e das análises é feita a partir da discussão desses textos e documento, contextualizando com a prática docente. A partir dos objetivos específicos, é identificado o que se defende na teoria intercultural, como ela se relaciona no panorama atual, pensando na globalização, e o que diz um dos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

1 Movimentos de análise

Buscando atender aos objetivos, esse estudo se desenvolve em três momentos,

visando: as concepções teóricas sobre a interculturalidade e a educação; a globalização e sua relação com a interculturalidade; e a análise da Base Nacional Comum Curricular (posteriormente, BNCC).

O embasamento teórico e as análises acontecem simultaneamente e não fragmentados, pois se entende que a questão teórica deve ocorrer sempre com ligação à parte prática. Portanto, enquanto ocorrem as análises, a teoria caminha juntamente, sendo que os conceitos e as opiniões do documento oficial e dos autores estão em diálogo com as análises.

Como se pensa a interculturalidade enquanto processo conectado ao movimento pós-moderno, presume-se necessário conhecer o que é a pós-modernidade. De acordo com Hall (2015), ela não é definida apenas como a convivência com a mudança rápida e contínua, mas é uma forma reflexiva de vida na qual as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas.

As sociedades são caracterizadas pela diferença e atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, produzindo uma variedade de posições de sujeito, isto é, identidades. Para Harvey (2017), ser moderno é se encontrar num ambiente que promete transformação de si e do mundo, mas que ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que o indivíduo tem, sabe e é.

2 Interculturalidade e educação

Para iniciar esse debate, é necessário primeiro partir de um pressuposto simples abordado por Coppete, Fleuri e Stoltz (2012a), mas ainda muito negado por grupos que acreditam na superioridade racial: somos resultado de diferentes mestiçagens ocorridas durante a história, no processo de construção das civilizações. Além disso, só existe uma espécie biológica do homem, diferente das hierarquias desenvolvidas pelo processo de racismo. Logo, qualquer defesa de pureza biológica é absurda, afinal, todos pertencem a mesma espécie.

Esse movimento de pensar os seres humanos como todos igualmente dignos de respeito e direitos emerge com os estudos pós-coloniais, que buscam reforçar a semelhança dos indivíduos. Contudo, ainda prevalece a soberania de certos povos e culturas sob outros,

atribuindo a estes, categorias de segunda classe (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012a).

Colocado isso, é necessário pensar que a diversidade cultural existe e, portanto, a principal questão posta é: como a espécie humana pode viver junta? Segundo Marin (2010) esse é o desafio proposto pela interculturalidade. Contudo, se pode ver pela condução da história que houve (e ainda ocorrem) guerras, genocídios e crises que influenciaram a construção das sociedades contemporâneas.

De acordo com Marin (2010, p. 5), a consequência principal da reflexão intercultural “é a de criar uma pedagogia apropriada às sociedades multiculturais”. Logo, a proposta da teoria intercultural se refere ao respeito para com a diversidade cultural, para que se desenvolva uma perspectiva de mundo como um espaço a ser compartilhado entre todos os seres. Isso ocorre porque, como assinala Candau (2012), a escola atual é herdeira da escola do século XIX, que foi encarregada de criar um único povo e uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos que eram considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola deveria contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens.

Fleuri (2001, p. 53) entende interculturalidade como interação com culturas diferentes, pois “contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade na medida em que lhe possibilita compreender pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social”. Nessa perspectiva, a interculturalidade também contribui para que ocorra valorização aos sujeitos, pois compreendendo o outro, também há respeito.

Nesse sentido, a escola funciona como instituição que deve mediar o diálogo entre estado e sociedade, discutindo sobre diversidade cultural e linguística. Nesse ponto de vista, “o enfoque interdisciplinar utilizado pela reflexão intercultural nos permite o reencontro com as múltiplas faces da sociedade e de sua complementaridade, tendo em vista a integração democrática e participativa que buscamos” (MARIN, 2010, p. 7).

Portanto, os docentes são a principal ferramenta ou obstáculo para transformar a escola e o processo de ensino e de aprendizagem como espaço intercultural. Como ressalta Candau (2010, p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do

contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Ambas as questões (solução e obstáculo) perpassam a formação do docente. Logo, a escola “processa tanto a produção quanto a reprodução da cultura, podendo ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação aos diferentes quanto a naturalização das desigualdades” (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 149), evidenciando ainda mais a importância da educação e do professor nessa busca por mudança.

É necessário destacar que o docente nunca está formado, ele está sempre em processo de formação. Logo, os cursos de formação continuada para docentes que já atuam e a metodologia e os conteúdos abordados durante o período do ensino superior são de extrema importância, pois vão muito além de uma questão pedagógica. Afinal, “é preciso realizar também um trabalho de conscientização e sensibilização, para que possam os professores adquirir uma nova percepção” (MARIN, 2010, p. 13). Portanto, pensar na formação acadêmica do docente nunca é demais.

As obras de Paulo Freire contribuem para essa perspectiva, pois buscam a libertação do aluno no sentido dele compreender a sua realidade e transformá-la para melhor acolher o ser humano, baseando-se em intercâmbios de cultura e visando a igualdade, o respeito, o reconhecimento e a valorização do outro, seja no âmbito cultural, econômico, social, religioso ou político. Por isso, não basta reconhecer a diversidade, precisa-se acolher. Neste ínterim, a escola é desafiada a se reinventar. Reformular seu currículo, material didático e sistema educativo como um todo. Face ao exposto, trazemos as contribuições de Candau (2009, p. 23), a qual expressa que:

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica - como prática política- desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitivo dos grupos e sujeitos racionalizados; com às práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos- que privilegiam alguns sobre outros, naturalizando a diferença e ocultando às desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior.

Nesse sentido, os programas educativos são uma forma de integrar a sociedade e a interculturalidade como “projeto de diálogo de culturas, está associada aos programas educativos, como uma busca para reforçar as identidades” (MARIN, 2010, p. 24). De acordo com Godenzzi (1996), a interculturalidade visa: construir relações de justiça, seja em termos econômicos, políticos, culturais; incentivar o diálogo em torno da igualdade; e refletir e estimular a educação buscando ampliar a negociação entre os seres.

Na América, Marin (2010) afirma que o foco está nos povos indígenas, já na Europa está nos imigrantes. Nesse sentido, e independente do local, a interculturalidade é uma reflexão necessária para se desenvolver uma educação que se adapte e que respeite a diversidade, além de análise por parte do Estado. Isso porque, a “educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico” (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 149), possibilitando a pluralidade, e desconstruindo e problematizando a homogeneidade. Candau (2016) enfatiza a necessidade de construção de projetos pedagógicos que melhor atendam as especificidades da comunidade escolar:

É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAU, 2016, p. 807).

3 Globalização: transitando em espaços interculturais

Os termos globalização e globalismo circulam como se tivessem os mesmos sentidos. Contudo, Beck (1999) os diferencia afirmando que o globalismo é uma espécie de ditadura construída pelo neoliberalismo e pelo mercado, os quais atrapalham o desenvolvimento democrático, enquanto que a globalização supera esse lado único, se desenvolvendo como fenômeno plural. O globalismo vê a globalização enquanto processo somente econômico, sem intercâmbio social e cultural.

Esse pensamento se encontra com Marin (2010, p. 5) ao abordar o fato de que mesmo que “a ideologia neoliberal proclame o livre trânsito das mercadorias, os governos dos países ricos impõem uma política de imigração restritiva e discriminatória, ao limitar o livre trânsito das pessoas”.

Nesse sentido, o discurso da globalização era o discurso da inclusão, da troca de informações e do contato, mas que se transformou em um processo discriminatório e restritivo. Afinal, atualmente também ocorre controle da informação e das comunicações, sustentando a visão da sociedade norte-americana como o modelo a ser seguido, impondo “os mitos do progresso e do desenvolvimento econômico, como também o mito do pensamento único, hegemônico” (MARIN, 2010, p. 26).

A globalização diz respeito à heterogeneidade. Ao se pensar nos movimentos de colonização, percebe-se que houve grande contato/choque entre os povos que aqui viviam e os que se instalaram mais tarde. Isso proporcionou a heterogeneidade que constitui o “brasileiro”, tanto do ponto de vista racial quanto cultural. Em vista disso, “no contexto da globalização, já parece pouco razoável trabalhar com a ideia de ‘culturas puras’, no Brasil, se trata de um verdadeiro contrassenso, dadas as condições de nossa formação enquanto nação” (KALIL; TURA; 2008, p. 81).

As políticas de (não) migração e os absurdos divulgados nas diferentes mídias, sobre casos de migrantes que morrem ao tentar fazer as travessias para tentar a vida em outro país, escancaram o sentido não inclusivo da globalização (ou seria globalismo?). O contato com as outras culturas, com a diversidade, que propõe a concepção intercultural é um caminho que deve ajudar no resgate da concepção da globalização no sentido de união e de respeito aos povos de todo o mundo.

4 BNCC: a interculturalidade enquanto orientação

A partir de 1990, começaram a ser criadas políticas públicas pensadas na diversidade cultural, com foco nas questões de raça, de gênero e de etnia. Pensa-se a educação indígena, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação; define-se o dia da Consciência Negra; torna-se obrigatório

o ensino da cultura e da história africana nas escolas, entre outros movimentos (COPPETI; FLEURI; STOLTZ, 2012a), que juntos são refletidos na BNCC.

A BNCC passou por várias versões com o objetivo de aprimorar e de auxiliar nas dificuldades encontradas na educação básica. Ajudar, por exemplo, na prática docente não somente com relação aos conteúdos que devem ser vistos em sala de aula, mas também das competências que os alunos devem desenvolver, como colaborar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, aprimorar conhecimentos científicos, artísticos, culturais, conhecer e utilizar tecnologias, valorizar a diversidade, saber argumentar, cuidar da saúde, exercitar o diálogo e agir em prol do bem coletivo (BNCC, 2017).

As palavras interculturalidade e/ou intercultural são utilizadas em alguns momentos dentro do documento, principalmente ao se abordar o ensino de língua inglesa. É interessante destacar que a língua inglesa aparece enquanto língua franca, conectada com o processo de globalização que elegeu essa língua como a principal para a realização de negociações mercantis.

Nesse sentido, são analisados dois recortes discursivos que pensam na questão da interculturalidade enquanto movimento que deve ocorrer no período da educação básica e que está diretamente ligada com a prática docente.

A SD 1 diz respeito à interculturalidade no ensino de língua inglesa nas escolas. Verifica-se que o foco do ensino nessa perspectiva (intercultural) deve ser o respeito às diferenças a partir das práticas de linguagem e que incentivem reflexões críticas sobre as diferenças na sociedade e no mundo.

SD 1: Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BNCC, 2017, p. 240).

Os autores Coppeti, Fleuri e Stoltz (2012b) vão ao encontro dessa visão sobre a interculturalidade, pois para eles é preciso considerar a educação intercultural no sentido da não discriminação, isto é, “pensar a diversidade a partir da compreensão e do respeito à

diferença e à paridade de direitos” (COPPETI; FLEURI; STOLTZ, 2012b, p. 283). Os mesmos autores afirmam ainda que os documentos oficiais que servem como referência para nosso país se baseiam no princípio da não discriminação.

Nessa mesma área de conhecimento, a interculturalidade aparece em outro momento, como uma dimensão dentro do ensino. Na SD 2 identifica-se que permanece a noção de respeito à diversidade, mas se reconhece que as culturas a nível mundial estão sempre mudando, se alterando, se recriando. Nesse sentido, a escola deve ser um ambiente de apoio para a construção de alunos plurais e abertos as mudanças.

SD 2: A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (BRASIL, 2017, p. 243).

Essa ideia tem base na concepção da escola como lugar de aprendizado de coisas úteis, que auxiliaram no enfrentamento e na vivência da vida, ajudando na formação de um ser livre, criativo, educado e justo. Nesse sentido, a escola é o lugar de encontro do sujeito com o seu outro, com o diferente, que se aprende e se descobre sobre si e sobre o outro. Local que requer que as ações abordadas pelos docentes sejam “pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e equidade social, à construção de um mundo menos desigual” (COPPETI; FLEURI; STOLTZ, 2012b, p. 295).

Contudo, mesmo os documentos orientando sobre o respeito à diversidade e à pluralidade, a realidade escolar muitas vezes não comporta essa visão. A BNCC (2017) é um documento que busca a padronização do ensino a nível nacional, com abertura para pequenas inserções de conteúdos relacionados a cada localidade. Todavia, as condições das escolas no Brasil são muito desiguais e precárias e, portanto, não bastam somente documentos elaborados pelo alto escalão da educação e que não pensam na mudança real no dia a dia de alunos e de professores.

Portanto, os estudantes brasileiros precisam conhecer a realidade da sua região e

daquelas diferentes, de contraste. Por ser um país de extensão territorial grande, as mudanças são muito perceptíveis. Além disso, as condições de vida no mundo se alteram a todo instante, logo, é preciso haver um currículo vivo e intercultural, que dialogue com isso. É nesse aspecto que destaca-se a importância e a urgência de diálogo entre os governos federais, estaduais e municipais com os docentes. Os profissionais que não tiverem uma formação continuada e aberta para interlocução e troca com outros terão dificuldade em atender a essa multiplicidade e fazê-la significativa aos seus estudantes. É apenas a partir desse diálogo que os currículos poderão ser contruídos com base nos princípios da interculturalidade.

Conclusão

A partir do delineamento dos objetivos desse estudo, sinalizaram-se as contribuições e a importância da interculturalidade pensada na educação básica. Dessa forma, atendendo ao primeiro objetivo específico, examinaram-se as principais concepções da teoria intercultural à educação básica por meio da análise de textos que defendem uma concepção de educação que visa o respeito à diversidade.

Com relação ao segundo objetivo, investigou-se como o processo de globalização transita nesse espaço intercultural, no sentido de que, atualmente, se propaga e se defende a globalização. Contudo, não se percebe que, concomitantemente, ocorre a defesa do comércio entre países e do lucro financeiro, havendo o esquecimento de que a abertura cultural, étnica e social não ocorre, principalmente com relação aos países que enfrentam dificuldades. Isso leva os cidadãos a buscarem novas condições em outras nações, não sendo bem recebidos.

E por fim, se identificou a interculturalidade na BNCC (2017). A concepção no documento vai ao encontro das concepções dos autores consultados, os quais buscam uma educação que contribua para a formação de alunos abertos à pluralidade, que respeitem o diferente e construam sociedades mais justas. Entretanto, pensando nesses conceitos dentro da realidade da educação básica brasileira, é necessário destacar que essa luta vai muito além da criação de normativas como a BNCC (2017) que buscam a padronização do ensino. A interculturalidade é o caminho para uma mudança na sociedade. A intolerância, seja ela

social, religiosa, étnica, econômica e cultural, deve ser combatida e a educação é a chave.

Todo esse movimento de conscientização deve ser iniciado nas escolas, pois é o momento de abrir as portas do mundo para os alunos e mostrar que pode-se e deve-se ir muito além do que a pequena realidade de cada um mostra. Contudo, para isso, é preciso que os professores estejam preparados e em constante aprendizado. Portanto, os cursos superiores devem focar não somente em conteúdos e em métodos, mas também em abordagens e em assuntos que auxiliem nesse sentido. A BNCC (2017) preza pelo ensino pensado no aluno cidadão, logo, se deve oferecer oportunidades para que isso ocorra. Questões de estrutura, de tempo para preparação de aula, de remuneração e de prestígio são assuntos clichês, mas de importância tão grande e que devem ser solucionados o quanto antes para que permitam a evolução em outros quesitos importantes dentro da educação.

Educação pensada de modo intercultural e na diversidade exige uma organização consciente do Estado, das instituições de ensino, da família, da sociedade, do professor e do aluno. É preciso continuar analisando e discutindo sobre propostas de ensino que reflitam sobre a diversidade e o aluno enquanto parte do mundo. É preciso que a mudança inicie agora.

Referências

- BECK, U. *O que é globalização? Equívocos do globalismo respostas à globalização*. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar, terceira versão. Brasília: DF, 2017.
- CANDAU, V. M. F. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.
- CANDAU, V. M. F. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.* v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de pesquisa*. v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, v. 1, n. 18, p. 231-262, 2012a. Disponível em: https://www.academia.edu/58683892/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_a_diversidade_numa_perspectiva_intercultural. Acesso em: 25 ago. 2022.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 281-302, 2012b. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3426/1525>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FLEURI, R. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, v. 0, n. 16, p. 45-62, 2001. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GODENZZI, J. C. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2015.

HARVEY, D. *Condição Pós-moderna*. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2017.

KALIL, I. R. *Quando a cultura do aluno entra na escola: notas sobre a construção de um currículo intercultural*. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

MARIN, J. A perspectiva intercultural como base para um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina. *Visão Global*, v. 13, n. 1, p. 13-52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/764/364>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MUNSBURG, J. A. S.; FERREIRA DA SILVA, G. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 1, p. 140-154, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, R.; URBANESKI, V. *Metodologia do trabalho científico*. Leonardo da Vinci – Indaial: ASSELVI, 2009.



ⁱ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
E-mail: maruana.seraglio@estudante.uffs.edu.br
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2642913975531223>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0751-3445>

ⁱⁱ Mestra em educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
E-mail: pzenaideborre@hotmail.com
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5550342178679325>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0480-5856>



Linguagem e Discurso