

policromias

Volume 6 • Número 3 • Setembro/Dezembro 2021 • ISSN 2448-2935

volume
06
número
03

Revista de estudos do discurso, imagem e som

policromias

Revista de estudos do discurso, imagem e som





COMISSÃO EDITORIAL

ANA PAULA QUADROS GOMES - Universidade Federal do Rio de Janeiro
BEATRIZ PROTTI CHRISTINO - Universidade Federal do Rio de Janeiro
EDMUNDO MARCELO MENDES PEREIRA - Universidade Federal do Rio de Janeiro
EVANDRO DE SOUSA BONFIM - Universidade Federal do Rio de Janeiro
JAQUELINE DOS SANTOS PEIXOTO - Universidade Federal do Rio de Janeiro
LEONOR WERNECK DOS SANTOS - Universidade Federal do Rio de Janeiro
LUIZ BARROS MONTEZ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
MARCIA MARIA DAMASO VIEIRA - Universidade Federal do Rio de Janeiro
MARIA LÚCIA LEITÃO DE ALMEIDA - Universidade Federal do Rio de Janeiro
MARÍLIA LOPES DA COSTA FACÓ SOARES - Universidade Federal do Rio de Janeiro
MÁRIO FEIJÓ BORGES MONTEIRO - Universidade Federal do Rio de Janeiro
PAULO CORTES GAGO - Universidade Federal do Rio de Janeiro
RAQUEL PAIVA ARAUJO SOARES - Universidade Federal do Rio de Janeiro
TANIA CONCEIÇÃO CLEMENTE DE SOUZA - Universidade Federal do Rio de Janeiro





CONSELHO EDITORIAL

ANA FERNÁNDEZ GARAY - Universidad de Buenos Aires
ANAPAU LADEMORAESTEIXEIRA-Comunicação Social do Exército Brasileiro (OM: CEP-RJ)
ANDRÉS ROMERO-FIGUEROA - Universidad Católica Andrés Bello
ÂNGELACORRÊA FERREIRA BAALBAKI-Universidade Estadual do Rio de Janeiro
ARISTIDES ESCOBAR - Universidad Católica de Asunción - Py
BEATRIZ FERNANDES CALDAS - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
BETHANIA SAMPAIO CORRÊA MARIANI - Universidade Federal Fluminense
CARLOS ALBERTO VOGT - Universidade Estadual de Campinas
CLAUDINE HAROCHE - CNRS - École des Hautes Études en Sciences Sociales
DOMINIQUE MAINGUENEAU - Université Paris - Sorbonne - Paris IV
EDUARDO ROBERTO JUNQUEIRA GUIMARÃES - Universidade Estadual de Campinas
ENI PUCCINELLI ORLANDI - Universidade do Vale do Sapucaí
EVANDRA GRIGOLETTO - Universidade Federal de Pernambuco
FREDA INDURSKY - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
JACQUES GUILHAUMOU - CNRS - UMR - MMSH, ENS de Lyon
JEAN-JACQUES CHARLES COURTINE - University of Auckland
JOSÉ HORTA NUNES - Universidade Estadual de Campinas
KLEBER SANTOS DE MENDONÇA - Universidade Federal Fluminense
LÍDIA SILVA DE FREITAS - Universidade Federal Fluminense
MARIA ONICE PAYER - Universidade do Vale do Sapucaí
MIRIAM CABRAL COSER - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
MONICA GRACIELA ZOPPI FONTANA - Universidade Estadual de Campinas
NÁDIA RÉGIA MAFFI NECKEL - Universidade do Sul de Santa Catarina
PATRICK CHARAUDEAU - CNRS - Université Paris - Sorbonne - Paris XIII
PEDRO DE SOUZA - Universidade Federal de Santa Catarina
ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA - University of Macau
ROSANE DA CONCEIÇÃO PEREIRA - Universidade Salgado de Oliveira - Fundação de Apoio à Escola Técnica
SILMARA CRISTINA DELA DA SILVA - Universidade Federal Fluminense
SILVÂNIA SIEBERT - Universidade do Sul de Santa Catarina
SONIA SUELI BERTI SANTOS - Universidade Cruzeiro do Sul
SYLVAIN AUROUX - CNRS - Université Sorbonne Nouvelle - Paris III
TELMA DOMINGUES DA SILVA - Universidade do Vale do Sapucaí
VANISE GOMES DE MEDEIROS - Universidade Federal Fluminense
WEDENCLEY ALVES SANTANA - Universidade Federal de Juiz de Fora



Editor responsável

Tania Conceição Clemente de Souza, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Editores assistentes

Maycon Silva Aguiar, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rodrigo Pereira da Silva Rosa, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Organizadores da edição

Tania Conceição Clemente de Souza

Maycon Silva Aguiar

Rodrigo Pereira da Silva Rosa

Organizadores da sessão "Dossiê"

Jonathan Ribeiro Farias de Moura, Fundação Oswaldo Cruz

Viviane dos Ramos Soares, Fundação Oswaldo Cruz

Design e diagramação

Cesar Buscacio

Revisão

Tania Conceição Clemente de Souza

Maycon Silva Aguiar, Museu Nacional

Rodrigo Pereira da Silva Rosa

Redação e assinaturas

Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som (LABEDIS)

Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro, RJ, Brasil (CEP: 20940-040)

revistapolicromias@mn.ufrj.br | mayconsilvaaguiar@mn.ufrj.br | rodrigopereiradasilvarosa@mn.ufrj.br

Divulgação

Rosane da Conceição Pereira, Fundação de Apoio à Escola Técnica

Ficha Catalográfica

Policromias – v. 6, n. 3 (Setembro/2021)-.- Rio de Janeiro:

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som.

Quadrimestral.

ISSN: 2448-2935

Editora responsável: Tania Conceição Clemente de Souza

Editora adjunto: Maycon Silva Aguiar

1. Linguística. 2. Análise do discurso. I. Título. II.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som.

CDD 401.41



SUMÁRIO

EDITORIAL	8
EDITORIAL	9
ÉDITORIAL	10

ARTIGOS

A NOÇÃO FOUCAULTIANA DE DESSUBJETIVAÇÃO: ALICERCES, EXPERIÊNCIAS E MODOS DE AGIR DO SUJEITO	12
Nilton Milanez	

VENDER PARA MELHORAR? DISCURSO E IDEOLOGIA SOBRE A PRIVATIZAÇÃO DO SANEAMENTO NA BLOGOSFERA POTIGUAR	40
Daniel Dantas LEMOS Henrique Alberto MENDES	

REDE DE VIOLÊNCIA VERBAL NOS TUÍTES DE BOLSONARO: "NÓS" VS. "ELES"	69
Tania Gastão SALIÉS Livia Mello FRANCO	

E O VERBO SE FEZ MÍDIA: A CARNAVALIZAÇÃO DO CORPO CONCEITUAL DE JESUS CRISTO	104
Vlamiir Marques DUARTE Ed Porto BEZERRA Oriosvaldo de Couto RAMOS	





SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DA
IMAGEM DE JESUS NAS ESCOLAS DE SAMBA..... 132

Tiago Herculano da SILVA
Fátima Costa de LIMA

BRUXARIA, MISOGINIA E CINEMA: O FILME *THE WITCH* E A (DES)
CONSTRUÇÃO DE UM ESTEREÓTIPO MIDIÁTICO DE GÊNERO..... 159

Isabella Chianca Bessa Ribeiro do VALLE
Micaelle Lages LUCENA

MUSILINGUAGEM E EMOÇÕES – PODE A MÚSICA EVOCAR
MEMÓRIAS COLETIVAS DE LONGA PERMANÊNCIA? 198

Roberto Godofredo Fabri FERREIRA
Thais Rodrigues VIEITOS
Ranielly Andrade Mota SPOLADORE
Joao Pedro FELICIO
Isabella Fernanda dos Santos SILVA
Leonam de FreitasAzevedo LOUREIRO

DOSSIÊ

LÍNGUA(GEM), DISCURSO E EDUCAÇÃO:
OS DESAFIOS DIANTE DOS RECENTES MOVIMENTOS DA
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA 224

Jonathan Ribeiro Farias de MOURA
Viviane dos Ramos SOARES

AS POLÍTICAS DE LÍNGUAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E
AS “LUTAS IDEOLÓGICAS DE MOVIMENTO” 228

Mariza Vieira da SILVA





SUMÁRIO

TEORIA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	260
--	-----

Isabella Lopes PEDERNEIRA
Elaine Alves Santos MELO
Murilo Mariano VILAÇA

A LEI N. 13.415/17 E A BNCC COMO AGENTES DE SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO DOS DOCENTES DE “LÍNGUA NO FRANCAS”	292
--	-----

Cristina Fernandes LOPES
Maria do Rosário GREGOLIN

SENTIDOS DE LÍNGUAS BRASILEIRAS NA BNCC: TENSÕES ENTRE IMAGINÁRIOS DE UNIDADE E DE DIVERSIDADE.....	318
--	-----

Juciele Pereira DIAS
Luciana NOGUEIRA
Tania Conceição Clemente de SOUZA

ENTREVISTA






EDITORIAL

A Revista Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, vinculada ao Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som (LABEDIS) e ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – publica estudos nacionais e internacionais referentes à contemporaneidade da teoria do discurso, em áreas do conhecimento em que a linguagem se faz presente, tais como Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais, Ciências Humanas, entre outras.

Policromias tem como Missão e objetivo principal ser um espaço de análise e reflexão sobre estudos críticos, teóricos e práticos, de âmbito simbólico, social e histórico sobre a linguagem verbal e não verbal, em sua relação com aspectos políticos, culturais, sociais, tecnológicos e de ensino. Sua meta é publicar, dentre outros, textos sobre fotos e vídeos, que assinalem qualitativamente questões locais e de cunho internacional sob o escopo proposto.

Busca-se, assim, servir a estudiosos e pesquisadores, no sentido de divulgar pesquisas originais, relevantes e inovadoras para o conhecimento humano, constituindo tanto um espaço de reflexão quanto uma política de memória.

Prof. Dr. Tania Conceição Clemente de Souza - Editor-chefe
Museu Nacional | Universidade Federal do Rio de Janeiro
LABEDIS - Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som
Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som
<http://www.labedis.mn.ufrj.br/>
labedis@mn.ufrj.br






EDITORIAL

The journal *Policromias* - Journal of Speech, Image and Sound Studies, linked to Laboratory of Speech, Image and Sound Studies (LABEDIS) and National Museum of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) - publishes national and international papers about the contemporary use of discourse theory, in areas of knowledge in which language is present, such as Linguistics, Letters and Arts, Social Sciences, Human Sciences, among others.

Policromias has as its mission and main objective to be a space for analysis and reflection on critical, theoretical and practical studies, with a symbolic, social and historical scope on verbal and non-verbal language, in relation to political, cultural, social, technological and education. Its goal is to publish, among others, texts about photos and videos, which qualitatively highlight local and international issues under the proposed scope.

It seeks to serve scholars and researchers in the sense of disseminating original, relevant and innovative research for human knowledge, constituting both a space for reflection and a policy of memory.

Prof. Dr. Tania Conceição Clemente de Souza - Editor-chefe
Museu Nacional | Universidade Federal do Rio de Janeiro
LABEDIS - Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som
Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som
<http://www.labedis.mn.ufrj.br/>
labedis@mn.ufrj.br





ÉDITORIAL

« Policromias » – Journal d'études du Discours, l'Image et le Son, lié au Laboratoire de Recherche du Discours, l'Image et le Son (LABEDIS) et au Musée National de l'Université Fédérale du Rio de Janeiro (UFRJ) – publiées des études nationales et internationales sur la théorie contemporaine du Discours, dans les domaines de la connaissance que la langue est présente, comme la linguistique, la littérature et des arts, sciences sociales, sciences humaines, entre autres.

« Policromias » a la mission et l'objectif principal d'être un espace d'analyse et de réflexions sur des études critiques, théoriques et pratiques, dans le contexte symbolique, sociale et historique sur le verbal et non verbal, dans sa relation avec des aspects politiques, culturelles, sociales, technologiques et de l'enseignement. Votre but est faire publier, entre autres, les textes sur les photos et vidéos, qui soulignent qualitativement les questions relevant de la naturalité locale et internationale du champ d'application proposé.

Ainsi, l'idée centrale est servir les chercheurs, avec l'intention de diffuser les recherches originales, novatrices et pertinentes à la connaissance humaine, ce qui constitue à la fois un espace de réflexion et une politique de mémoire.

Prof. Dr. Tania Conceição Clemente de Souza - Editor-chefe

Museu Nacional | Universidade Federal do Rio de Janeiro

LABEDIS - Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som

Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som

<http://www.labeledis.mn.ufrj.br/>

labeledis@mn.ufrj.br



Revista Policromias
Volume 06 | Número 3

ARTIGOS



A NOÇÃO FOUCAULTIANA DE DESSUBJETIVAÇÃO: ALICERCES, EXPERIÊNCIAS E MODOS DE AGIR DO SUJEITO

THE FOUCAULDIAN NOTION OF DE-SUBJECTIVATION: GROUNDWORKS, EXPERIENCES AND SUBJECT'S WAYS OF ACTING

Nilton Milanez¹

RESUMO

Apresento, neste artigo, as condições em que Michel Foucault escreveu sobre dessubjetivação e, também, organizo as leis que orientam as bases dessa conceitualização, destacando a hipótese e metodologia dessa empreitada. Remonto a autores e obras que auxiliam na delimitação do campo teórico da experiência, em especial, a experiência-limite. Trata-se de alicerces discursivos que fomentaram a problematização da dessubjetivação em Foucault a partir de Bataille, Blanchot, Klossowski, Nietzsche e Canguilhem. Para tanto, indico e discuto onze possibilidades que o sujeito pode enfrentar durante um processo de dessubjetivação como experiência interior de si face a processos de subjetivação. Por fim, coloco em pauta as relações entre dessubjetivação, subjetivação e os modos de reinvenção do sujeito por meio de uma possível ressubjetivação.

PALAVRAS-CHAVE

Dessubjetivação. Subjetivação. Ressubjetivação. Experiência-limite. Foucault.

ABSTRACT

I introduce in this article the conditions within Michel Foucault wrote about de- subjectivation, and I also organize the laws guiding the basis of that conceptualization, highlighting the hypothesis and methodology of such an enterprise. I resumed authors and works collaborating to the theoretical domain delimitation on experience, specially, the limit-

¹ Doutor em Lingüística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (2007). Professor Pleno da Universidade Estadual de Feira de Santana. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1403266753468089>. E-mail: nilton.milanez@gmail.com.



experience. It is referred to discursive foundations which rise the problematization about de-subjectivation on Foucault's works from Bataille, Blanchot, Klossowski, Nietzsche and Canguilhem. Therefore, I point and discuss eleven possibilities the subject could face during a de-subjectivation process as part of an inner experience of the self-confronted to processes of subjectivation. Finally, I emphasize the relations among de-subjectivation, subjectivation and the modalities of the subject reinvention through a possible resubjectivation.

KEYWORDS

De-subjectivation. Subjectivation. Resubjectivation. Limit-experience. Foucault.

DESSUBJETIVAÇÃO: UM INÍCIO POR QUAIS VIAS?

Mexeu comigo me deparar com uma noção como essa de dessubjetivação, quando as teorias foucaultianas do discurso já me pareciam um pouco, aqui e ali, estabilizadas. Em estágio pós-doutoral em 2010-2011, na Sorbonne Nouvelle, foi que dei de encontro com a noção de dessubjetivação ao investigar a questão das Luzes em Foucault. No livro *Foucault et LesLumières*, publicado anos antes, em 2006, me surpreendi com a proposta de estudo de Mathieu Frackowiack (2006), que apresentava a leitura que Foucault tinha feito dos *Dialogues* de Rousseau, considerando uma experiência de loucura que desembocaria na manifestação da autoria e seu apagamento.

Ouvi o que me atraía no fato de o sujeito transgredir os limites da disciplina que se nos impõem e a nossos discursos, ultrapassando os próprios limites da subjetividade. Essa ruptura com a subjetividade, entendi, portanto, é que causaria uma fissura no processo de subjetivação, aquilo que faz com que passemos de indivíduos a sujeitos, fazendo trincar a subjetividade, culminando na dessubjetivação do sujeito, alienado então de si. Isso passou a ser para mim mais uma provocação teórica que eu



ajustaria junto com a dimensão social dos modos de se diagnosticar as experiências históricas do presente dos sujeitos.

Esse sobressalto que tive com a noção foucaultiana de dessubjetivação me levou a rever e retornar, em um primeiro momento, as discussões de Foucault sobre a constituição do sujeito, a produção das subjetividades e o processo de subjetivação. Muito brevemente e de modo bastante didático, fiz isso a partir da análise do relato de Dolores, que problematizei em um artigo chamado *A dessubjetivação de Dolores* (MILANEZ, 2013). Com a perda de sua identidade, ao suspender seus preceitos religiosos, a fim de atender as práticas sexuais de um amante virtual, Dolores se distancia vertiginosamente do sujeito católico que a constituiu e é internada em uma instituição para tratamento de sua saúde mental. A empreitada de dessubjetivação pela qual Dolores passou demonstra² como os laços que ligam o sujeito à singularidade de sua subjetividade, ainda que a coajam e a restrinjam seu uso dos prazeres, era o manto que vestia seu corpo para o processo de subjetivação necessário, que nos reafirma em uma sociedade normalizada. A experiência de Dolores a colocou no limite de si mesma, orientando e abraçando um longo interstício de busca de si. Uma história com um presente que nunca a abandonou e que ecoou fortemente em mim.

Foi na ligação entre essas duas experiências que a noção de dessubjetivação se tornou, para mim, um objeto de estudo e análise das matrizes de condutas às quais estamos vinculados. Parte do processo

² Dolores, ela mesma, aceitou meu convite de participar do Seminário “Querida Alexina: intersexualidade, corpo e discurso”, que ministrei em 2019, tendo gravado um vídeo e respondido questões do corpo discente do curso. Essa investida pessoal de Dolores, em falar ainda mais uma vez de seu processo de dessubjetivação, virtual, em vídeo, mas que considero ‘ao vivo’, porque viva, pode ser acessada na página do Seminário no Facebook, a partir deste link <https://fb.watch/6vrL3joj9d/>.



teórico de escrita sobre essas questões já tinha sido indicado e até mesmo desenvolvido no documentário *Dessubjetivação e corpo* (MILANEZ, 2019), em trabalho apresentado no primeiro encontro da Anpoll no GT de Estudos Discursivos Foucaultianos, em 2018. Nesse trabalho, focalizei o estudo da dessubjetivação de HerculineBarbin, mulher intersexual francesa que viveu no século XIX, cujas memórias foram apresentadas por Foucault em *O diário de uma hermafrodita* (1978; 1982). As audiovisualidades sobre as quais trabalhei nesse vídeo didático-pedagógico me ajudaram a situar de modo mais efetivo a noção de dessubjetivação em Foucault, me dando a possibilidade inclusive de revisitar, em específico, o filme *Mystère Alexina*, de René Féret, lançado em 1975, em referência aos estudos foucaultianos sobre HerculineBarbin (MILANEZ, 2018), assim como estabelecer contato com as reportagens da mídia francesa sobre o filme.

No correr desse percurso é que me encontro, aqui, hoje. Para tanto, vou estabelecer, inicialmente, em que condições Foucault falou de dessubjetivação, buscando organizar as leis que me parecem orientar as bases da conceituação de dessubjetivação, tais como sua hipótese e uma possível metodologia. Seguindo assim, vou me amparar em algumas relações que dão contorno à noção de dessubjetivação, remontando a autores e obras que delimitaram o campo teórico de Foucault. Esse remontar a textos nos quais Foucault se lançou, não significa uma sistematização dessa leituras, de outro maneira, principalmente, gostaria de colocar como compreendi essa leituras e de que modo, hoje, é possível referenciar perspectivas potencialmente dessubjetivantes. Sob esta medida, procuro, enfim, constituir os aspectos que sustentam o que Foucault denominou de dessubjetivação e que dela se depreendem, a meu ver, sob modos de agir do sujeito, formando um quadro de práticas



vivenciadas por um sujeito no limite de si durante o doloroso, mas também regozijante, processo de dessubjetivação.

DESSUBJETIVAÇÃO: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE, HIPÓTESE E MÉTODO

Em 1978, o jornalista italiano Duccio Trombadori faz uma extensa entrevista com Foucault, que será publicada em 1980, considerando os grandes eixos de pesquisa de Foucault, questionando sobre a arqueologia do saber, sobre a morte do homem, as relações de poder-saber, a emergência das sociedades disciplinares, a ruptura com as ideologias, focalizando, sobretudo, as relações foucaultianas entre verdade e experiência. É essa vertente da experiência que nos interessa, acima de tudo, para pensar as práticas de dessubjetivação, uma vez que Foucault (1980, p. 290) insiste em dizer “Sou um experimentador, e não um teórico.”

A intersecção entre experiência e sujeito é a forma que Foucault encontrou para descrever sua escrita e demonstrar como ela impacta sobre ele mesmo, mudando seu modo de pensar, diferentemente do que fazia antes. Foucault (1980, p. 292) apresenta um problema a si mesmo, convidando também os outros a fazerem com ele “uma experiência do que somos”. Trabalhar a experiência deste modo não tem a ver apenas com olhar para trás no passado. Inclui, principalmente, voltar-se ao nosso presente e prestar atenção em como podemos dessa experiência sairmos transformados. Foucault propõe que produzamos essa transformação a partir de um conteúdo histórico. Por isso, a proposta de dessubjetivação de Foucault traz uma hipótese e se constitui ao mesmo tempo de uma teoria e de um método.



Sua hipótese gira em torno da problematização do sujeito, frisando o fato de que nossa constituição não está desenhada em consonância com a natureza, não há uma essência natural que diga quem somos. Foucault (1999) bate nessa tecla em *As palavras e as coisas*, ao demonstrar as categorias e taxionomias clássicas do discurso da natureza que propõe uma interpelação entre a conduta dos animais e das plantas com o comportamento do homem. Essa mesma ideia sobre o natural das coisas é perpetrada por Foucault (2001a) na noção de contranatureza, em suas aulas de *Os Anormais*, que leva a crucificar o sujeito que foge da lei pregada pela natureza e julgada pelo homem. Aliás, a metáfora do mundo animal é uma constante no trabalho de Foucault (2016), vide a primeira aula do curso *Subjetividade e Verdade*, cuja tomada do modo de vida conjugal do elefante servirá de modelo no mundo cristão para coagir o corpo sexual, retificar a monogamia, inculcar a impureza dos atos sexuais, calculando e reduzindo os afetos.

Do mesmo modo, tamanha a importância, devido a seu efeito excludente e segregacionista, Foucault (2019) insiste nessa questão em *As Confissões da Carne*, detalhando o decalque da natureza do qual o cristianismo se aproveitou para separar os sujeitos e submetê-los a uma ordem do matrimônio e da procriação sob a égide do que denominava contranatura. Portanto, vejo aí, nesse discurso de imposição ao sujeito em se conduzir e se assemelhar à natureza, uma prática dessubjetivante socialmente orientada não apenas na domesticação do sujeito, mas no esvaziamento do processo de subjetivação das sexo-afetividades que o sujeito pode experimentar.

Diante dessa hipótese para a qual insiste mostrar uma verificação, Foucault quer também fazer a demonstração por meio de um material



histórico, um tipo de prova que nos envia a seus trabalhos, suas referências e seu modo de colocar lado a lado ideias e fatos, demonstrando como se forma um esquema de organização com explicações que auferem ao sujeito uma condição dessubjetivadora. Decifrar o processo de dessubjetivação precisa, assim, de um método que dê a possibilidade de se verificar em que condições o sujeito, tendo passado por um processo de subjetivação social, vai se desvencilhar das próprias armadilhas que a sociedade lhe impôs para se constituir, arrancando-lhe aquilo que firmava sua identidade no mundo. Daí vemos a necessidade, ou melhor dizendo, a positividade do poder que nos exige uma tomada de posição corporal e sexual e que, finalmente, é o que constitui o nosso saber sobre a experiência de quem somos.

A experiência-limite é aquele lugar no qual o sujeito ultrapassa a sua própria subjetividade, a transgride, se desmorona nela. Essa aventura de transformação do sujeito sobre si poderá produzir uma transformação tão intensa e profunda, gerando um novo sujeito, levando a uma metamorfose completa desdobrada em outro sujeito ou em um nada, um vazio, sem forma. Nesse caso, a dessubjetivação propõe um caminho que leva, no processo de abandono do eu criado pelo processo de subjetivação do qual ninguém escapa, a uma recriação ou uma dispersão total do sujeito. Isso quer dizer que se o sujeito não vence essa luta de si para consigo diante das relações com o outro, que podem sufocá-lo no interior das práticas coletivas, o sujeito se perde de si, desfalece e antes de reinar novamente soberano de si, se dissolve, metaforicamente pulverizando em outros espaços ou realmente, de fato, desaparece porque, de fato, morre.

Temos, portanto, no processo de dessubjetivação essas duas empreitadas em suas extremidades, perder-se para encontrar-se, mas dependendo da



força das instituições no meio do caminho, o sujeito pode se lançar a um precipício sem ver a luz de seu novo dia. É, então, sobre uma hipótese e um tipo de método de destrinchamento do material histórico sedimentando o sujeito que Foucault falou pela primeira vez sobre essa “empreitada de dessubjetivação” (FOUCAULT, 2010, p. 291), tradução bastante adequada do original em francês, no qual Foucault pronunciou como *entreprise de dé-subjectivation*. Compreendo, desse modo, que não se tratava de um projeto como o da loucura, das prisões ou das questões do poder, mas de um *empreendimento* sobre o sujeito, que não o deixou em momento algum de suas investigações, desde seus estudos sobre a personalidade e a psiquiatria em *Psicologia e Doença Mental* até seus últimos escritos em *As Confissões da Carne*.

Para tanto, teria de falar já aqui das leituras que permearam a vida e obra de Foucault no que se refere à noção de dessubjetivação, que Foucault não tratou explicitamente em outro lugar, não ao menos com essa nomenclatura, senão durante essa entrevista ímpar, na qual Foucault abre o que se chamou de livro-experiência, ou que Duccio Trombadori (2005, p. 29) denominou em subtítulo a sua entrevista de “Come nasce un ‘libro-esperienza’”. Essa perspectiva aponta para um relação bem estabelecida entre ciência, sujeito e objeto, atribuindo à ciência um caráter de concepção e análise vinculados à experiência do sujeito em sua coletividade, uma experiência de si frente ao corpo social. Nesse intercâmbio, o sujeito se reconhece em sua experiência da vida social e identifica o objeto de sua demanda, que é plural, coletivo. Sujeito e objeto se encontram, enfim, em alinhamento nas camadas sedimentares da história para convergir ou se extubarem um do outro, de acordo com o *modus operandi* social de seu tempo.



UMA EMPREITADA DE DESSUBJETIVAÇÃO: ALICERCES DISCURSIVOS

As raízes históricas da empreitada de dessubjetivação se formam a partir da reciprocidade entre o sujeito da experiência e o objeto experienciado. Essa díade preenche o espaço de uma história real, que responde ao mesmo tempo às instituições e ao desejo. Estamos, então, entrando em uma área na qual “a experiência é tentar chegar a um certo ponto da vida que seja o mais perto possível do não passível de ser vivido. O que é requerido é o máximo de intensidade, ao mesmo tempo, de impossibilidade”, como descrito por Foucault (1980, p. 291) em sua conversa com Duccio Trombadori. Essa experiência que Foucault faz desfilarm sob nossos olhos vêm de fontes diversas de suas leituras, mas as duas bases que fundamentam a noção de dessubjetivação para Foucault fazem voltarmos nossa atenção a Georges Bataille e Maurice Blanchot, que sustentaram com suas problematizações a formação e análise das práticas de dessubjetivação.

Georges Bataille, em 1943, publica pela Gallimard, o livro *L'expérienceintérieure*, desenvolvendo a ideia da materialidade histórica de uma servidão baseada em dogmas religiosos que estabelecem limites à experiência humana, impedindo-a de ir além dos horizontes que já se conhece. Maurice Blanchot mostra-se muito impactado pela escrita de Bataille em seu livro, originalmente em francês *L'entretieninfini*, publicado em 1969 também pela Gallimard, intitulado no Brasil como *A conversa infinita*. Essa conversa infinita se torna um de seus temas e crítica sobre a experiência interior, apontando desenvolvimentos e prolongamentos sobre a questão, que se desdobram no que Blanchot cunha de *experiência-limite*. É nesse trabalho de Bataille e na releitura de Blanchot sobre ele que Foucault vai pensar a questão da linguagem e sua relação com o infinito, assim como compreender



o lugar do homem nas exterioridades da linguagem que permeiam os modos de agir o sujeito em um quadro de dessubjetivação. Ou seja, é de Bataille e Blanchot que vem a discussão de Foucault sobre a experiência-limite, implicando pontos particulares na fala de cada um desses fundadores da discursividade sobre a experiência para Foucault.

Bataille (1973) fixa a experiência interior sobre três bases, introduzindo uma crítica sobre a servidão dogmática em torno do misticismo, definindo a experiência como um lugar de autoridade e valor para o sujeito, à medida que insere a experiência em um método e a compreende no interior de uma comunidade. Em um primeiro momento, Bataille focaliza os desvios e limites que os dogmas religiosos podem impor ao sujeito, tirando-o do caminho da experiência. A experiência vai se colocar, nesse sentido, não como um saber dado, muito pelo contrário, se entende que a experiência é um tipo de não-saber, uma região na qual o sujeito não encontrará qualquer totalidade, unidade ou ancoragem para si. Nesse território compreendido por Bataille, o sujeito não tem o dever de ser, apenas cabe a ele religar-se, daí misticamente, a si, sem lugar, sem tempo, sem espaço, a própria criação de um nada. Em um segundo momento, explica como esse movimento do sujeito ao interior dele mesmo leva ao limite do impossível.

Sob esse desdobramento, se o sujeito aceita essa viagem para dentro de si é porque nega qualquer autoridade ou valor, religião ou crença que possa submetê-lo a uma ordem dada. Dado tal desengajamento a essa ordem, o sujeito realiza a existência de a própria autoridade sobre suas necessidades e desejos, se desprende de qualquer dogma que possa fixá-lo às normas daquilo que é possível ser. A própria experiência é posta em questão, levando a uma fusão do objeto com o sujeito por meio do desconhecido. Chegamos, então,



a um terceiro momento, no qual, depois da fusão do objeto com o sujeito, a vida passa a experimentar uma falta constitutiva, que não se dá a ver como um desfalecimento, mas como um êxtase, que se materializou pela autoridade do sujeito sobre si. Isso significa que o sujeito rejeitou os saberes que lhe eram servidos e destituiu-os em um não-saber. O não-saber, o despregar-se de si toma os contornos de uma salvação que são compreendidos como refutação à autoridade da norma. A refutação, o rechaço, o desprendimento da norma se instala como método para o sujeito fazer sua experiência interior e realizar a ascese em direção de si mesmo.

Blanchot, em *Conversa Infinita*, não deixará de buscar compreender os movimentos das pressuposições, argumentos e sentimentos de Bataille, falando de modo muito intenso sobre a experiência interior, que me esforço para sintetizar aqui em quatro pontos. Um, Blanchot entende a experiência interior como uma maneira pela qual o sujeito se consolida por meio de uma negação radical. Essa radicalidade insiste na ideia de que não há nada mais a se negar. Dois, trata-se, sobretudo de um “excesso de nada, esse vazio inutilizável” (BLANCHOT, 2007, p. 188), respondendo a uma demanda que não tem nada a ver com produzir, triunfar ou realizar seja uma obra, seja uma fala para exercer alguma utilidade. Antes disso, o excesso sem utilidade exige uma dependência do limite que busca mesmo é fracassar, falar de modo vão e ociosamente para materializar uma experiência interior. Três, fica claro, então, que a experiência interior colabora com um tipo de acontecimento o qual a possibilidade não é acessível a ele. Isso acaba fraturando o sujeito, fazendo-o transbordar e, nesse excesso, deixar escapar-se e exceder-se. Quatro, a experiência interior não tem o objetivo de se afirmar, pois ela respeita e se subordina a uma lei interna a si própria. Assim, Blanchot compreende o



porquêBataille diz que é a própria experiência que detém o momento de sua autorização, depois de desvalorizar tudo que se lhe impunha, dissolvendo até mesmo a ideia de autoridade.

Blanchot compreenderá esses interstícios de soberania do sujeito sobre si a partir de uma experiência interior, proclamando-a de *experiência-limite*. Vai definir o que Foucault vem chamando de experiência-limite, a partir de algumas modalidades de o homem se relacionar com o impossível a qual pode chegar, tais como: a) a experiência-limite é a decisão do homem de colocar uma questão que o deixa face à impossibilidade de não se deter diante de dogmas, verdades, interesses ou certezas de qualquer saber; b) a experiência-limite se define com o desejo mesmo de um sujeito sem desejo, contraditoriamente, marcando a presença de insatisfação de estar satisfeito, demonstrando a maneira do sujeito se realizar e se consumir efetivamente na falta, no vazio; c) a experiência-limite está fora de tudo que é exterior, pois não há nada a alcançar fora do próprio sujeito, senão ele mesmo, o encontro do inacessível com o desconhecido; d) o problema que a experiência-limite coloca é aquele de como o sujeito pode superar a totalidade ela mesma, uma vez que ele é, e somente ele, o objeto e resultado de sua ação; e) a experiência-limite torna-se a própria experiência, efetivamente para Blanchot (2007, p. 194) a “Experiência da não experiência”, ou seja, a experiência para a qual os limites foram derrubados e por atingir essa máxima é que passa a uma prática ascética da qual não se tem qualquer domínio. Perder-se de si, portanto, é o eixo para encontrar-se em uma experiência interior consigo próprio.

A força desses discursos, tanto das formações que Bataille apresenta quanto da revisitação que Blanchot faz de sua obra, leva Foucault a se debruçar sobre as questões da linguagem, da fala e dos desdobramentos do sujeito até



atingir a si mesmo em uma dispersão infinita em seu *Linguagem ao infinito*, assim como reconciliar a experiência interior em tudo aquilo que, segundo seu *O pensamento do exterior*, poderia colaborar com aquela conquista, mostrando que “o sujeito que fala é o mesmo que aquele pelo qual ele é falado” (FOUCAULT, 2001b, p. 219), explicando-nos como as fronteiras e os limites da experiência interior exigem do sujeito somente a si mesmo, refutando a história que o colocaria em processo de subjetivação, o que desemboca na sua autoridade sobre si, na valoração de si próprio, dessubjetivando-o de qualquer prática que pudesse refreá-lo em suas crenças, seus desejos, suas necessidades. Parece-me que esse é um filão dessa questão tão provocativa de Foucault. A história que nos constrange se torna uma limitação para o exercício da prática de uma experiência interior, ao mesmo tempo que nos coloca na berlinda diante de uma experiência-limite, um redobramento extremo sobre si mesmo.

A NOÇÃO DE DESSUBJETIVAÇÃO E SEUS MODOS DE AGIR SOBRE O SUJEITO

Ao tomar as referências da leitura desses alicerces discursivos que compuseram as ideias de Foucault na empreitada dessubjetivante, procurei tocar de perto a noção de sujeito e seu processo de subjetivação. O resultado foi um conjunto de elementos que caracterizam a experiência-limite que podemos viver, um livro-experiência de nossa vida do qual subjaz duas ondas possíveis entre a desintegração do sujeito e o retorno que ele pode fazer a si mesmo, governando-se de outra maneira. Vou me concentrar no interior dessas possibilidades de vida para o sujeito, indicando uma série de



modos de agir do sujeito. Quero apresentar, enumerar, e discutir um grupo de atitudes que acredito designarem a noção de dessubjetivação.

Apresento, a seguir, os aspectos constituintes da empreitada foucaultiana de dessubjetivação. Cheguei a elas ouvindo as experiências de leitura de Foucault com vários pensadores que atravessam sua fala durante a entrevista a Duccio Trombadori. Ali Foucault às vezes cita explicitamente, às vezes deixar ecoar uma porção de referências, não somente de Blanchot e Bataille, mas também de Klossowski, Nietzsche e Canguilhem, para citar apenas alguns, que intervém diretamente na formação desse outro modo de ser do sujeito, a dessubjetivação.

1. *O descentramento do sujeito.* Questionar a centralidade do sujeito significa dessoberanizar a identidade do sujeito como se ela estivesse vinculada apenas a si mesmo, tal é a problemática cartesiana sintetizada em ‘Penso, logo existo’. Limitar o primado do eu sobre todas as coisas gera uma crise pelo apartar do indivíduo com uma suposta reversão à origem de si, como aquele que vive em si, desconsiderando suas margens e territórios exteriores. A existência do sujeito é, assim, colocada em xeque, entrando em cena os questionamentos sobre a finitude do homem e os limites que o constroem em sua formação biológica, nos canteiros da linguagem e nas fronteiras com o trabalho, esquadros bem engajados e historicizados por Foucault em *As palavras e as coisas*. Não obstante, Foucault em *Arqueologia do Saber* apresenta as possibilidades do sujeito de se constituir por meio de acontecimentos discursivos, desalinhando o sujeito com um eu *per se*, ao colocá-lo no campo dos discursos. Dessa feita, o sujeito descentrado aparece na dispersão dos acontecimentos, na descontinuidade da história e se movimenta dentro de um arquivo de discursos que movimentam as



práticas de dessubjetivação. O corpo do sujeito, portanto, marcado pelos furos da história, se preenche pela intensidade dos saberes, às vezes de períodos curtos, outros longos, e pela pungência de um estrato social que demanda dele se tornar parte correspondente do corpo social. Os efeitos de um sujeito descentrado dão a ele a possibilidade de ser sempre outro, mas não sem antes ter que lutar contra o fato de ser apenas um servidor, um sargento às ordens de seu superior nas operações dos processos de subjetivação.

2. *Quebrar a relação do sujeito consigo.* A dessubjetivação parece começar por uma desregulação do sujeito com seu ambiente social, assujeitando-se a saberes e práticas de cada época. Quando o sujeito entra em relação de subordinação e assentimento a um poder que pode privá-lo de pensar e viver autonomamente, é porque já se instalou aí um processo dessubjetivante. À medida que o sujeito é ferido em suas condições participativas das demandas sociais em nome, por exemplo, de interdições sobre sua orientação sexual, sua expressão de gênero, sua identidade sexual, para ficarmos apenas no campo da sexualidade, ele está privado de estabelecer as relações que o definem como o sujeito que precisa se constituir para viver. Ali a dessubjetivação já está em curso. Em termos de sexualidade, as ciências da vida podem contribuir para o estopim desse processo ao conceituarem posições sobre condutas corporais normais e anormais, tendo aí Foucault (2005) seguido o caminho dos ensinamentos de Georges Canguilhem (2006). Por isso, se uma determinada política de vida se torna um empecilho se encarregando por ela mesma da vida de um sujeito, a intenta dessubjetivante pode ser devastadora, quebrando os laços sociais que ligam o sujeito a si.

3. *Arrancar o sujeito de si próprio.* A dessubjetivação, mais que uma metáfora, pode assumir a forma de um fórceps que violenta historicamente o



sujeito, execrando-o a deixar o corpo da formação do sujeito que o compunha. Trata-se de desligar o sujeito das táticas e técnicas de si durante seu processo de subjetivação, técnicas essas sem as quais jamais poderá ser o sujeito que a história dele próprio sustentou. Parece-me aqui que estamos perto daquela ideia, para Foucault (1979, p. 22), de que a história é que está “arruinando o corpo”, como escreveu em *Nietzsche, a genealogia e a história*, ao refletir sobre o embate do sujeito com a história. O sujeito se desintegra diante de seus próprios olhos como em um filme de super-herói, vencido pelo super-vilão da tradição, de uma história tradicional assassina. As tradições impedem as transformações e reduzem o corpo do sujeito a um mecanismo de sujeição a certos poderes que se arrastam na história, de ontem até hoje.

4. *Decepção e Desgosto total*. Há um momento que a interação do sujeito com os laços sociais em relação aos objetos da ciência, quanto a suas crenças, modo de ocupar os espaços, reinventar lugares, relacionar-se interpessoalmente, falha, se entristece, levando o sujeito a uma profunda decepção com os outros e consigo. Essa repulsa com o laço social que não contempla o sujeito, que o envia à margem ou que o expurga, ao final, das atividades sociais e do direito à cidadania, produz o sentimento de uma pequena falência de si e emerge por meio de estados de ânimo e uma grande emoção: o desgosto. O desgosto diante dessa violência afoga o sujeito em um vale sombrio, atrelando-o ao medo de viver, medo de se desintegrar por não ter espaço para si e ser obrigado a abdicar-se do sujeito que se tornou. Desgosto, então, emulado pelo medo que se transforma em pavor. O horror de não existir socialmente abala a unidade do sujeito, fratura-o, trincando o trato entre a vida do sujeito consigo e sua vida em sociedade. O sujeito perde o seu núcleo, desata o nó que o liga à realidade do dia a dia,



no uso da língua, no trabalho, nos afetos. A dessubjetivação que daí deriva se volta a um caráter ético-político que constitui a experiência. Quando a dessubjetivação, naquilo que pode ter de horrífica, mostra as suas garras, estamos no âmbito da força extenuante de um movimento radical para modificar uma sociedade que queremos diferente daquela na qual vivemos. “Nós desejávamos um mundo e uma sociedade não apenas diferentes, mas que fôssemos um outro nós-mesmos; nós queríamos ser completamente outros em um mundo completamente outro” (FOUCAULT, 2010, p.297-298). Diante do impossível dessa mudança, e dessa identificação com o social, é que se instala a dessubjetivação, uma decepção incontornável que abriga uma fortíssima reação em forma de esgosto, um desgosto total diante de esforço vencido pelo esgotamento, que enterra o sujeito vivo de retorno a sua tumba colonial.

5. *Quedas e perdas de si.* Os momentos, instantes de vida, podem ser fragmentos rápidos e esparsos de dessubjetivação e fazem parte de um dispositivo de saber. Isso tem a ver com uma maneira padronizada de o sujeito viver, porque é obrigado ao ato da penitência, de ter de confessar seu sexo, como faz sexo, como ganha a vida, mesmo que dela se perca como *homosoeconomicus*. A não correspondência com a exigência à ordem moral e econômica faz dele mesmo um espectro, vivendo instantes de dessubjetivação, como se tivesse um déficit na sua formação de sujeito, como se estivesse vinculado a um transtorno dado por um diagnóstico, pequenas e breves anormalidades cotidianas que fazem dele um desvairado. A ordem social calcada nos parâmetros de um tipo de matrimônio dado, de condições cristalizadas para as funções sexo-biológicas do sujeito, dizendo quem é homem, quem é mulher e quem tem de exercer qual papel, deixa o sujeito



vulnerável a quedas, que o tiram do paraíso e fazem viver seu pequeno inferno. Quem não lembra da dona-de-casa de Clarice Lispector, em *Amor*, que se perde a si no Jardim Botânico, depois de ter se enfrentado consigo mesma diante da visão de um cego e de seus ovos quebrados? A narrativa clariciana é um campo de experiências e êxtases de dessubjetivação. A dessubjetivação pode constituir, assim, marcas frequentes no sujeito, como um ir e vir para fora e para dentro de si. Obviamente, a constância desses ciclos, podem causar um furo em uma hora qualquer, momento em que a viagem para fora de si se torne uma viagem sem volta. Alguns, entretanto, se amparam nessa modalidade, a de desgarrar-se às vezes encobrando o massacre social de sempre sobre si. A queda se torna uma necessidade e uma urgência para perder-se de si de vez em quando, como uma válvula de escape, um fôlego mais longo, para continuar enfrentando um dever desestimulador e opressivo. Quem sabe, se pergunta o sujeito, adiando a completa dessubjetivação, se ganha o tempo para a transformação de que necessita? Como um sintoma social, a sociedade histericiza os corpos e os quer encurralados ao seu extremo, confrontando-os entre a dessubjetivação total e o processo de subjetivação que, mesmo diante da dor, pode confortá-lo. O controle que promove quedas e perdas de si disciplina o sujeito para que ele, tendo momentos de vazão de sua angústia e inconformismo, possa continuar a servir e desvestir-se das roupas e desarmar-se das armas de Jorge.

6. *A decomposição do sujeito e a perda de identidade.* Reconheço que há grades que subjazem tanto à formação quanto ao desmantelamento do sujeito. A decomposição de si coloca o sujeito à beira do precipício, uma atração para o Caos quando ele encara o abismo. O trajeto para chegar ao limite de si não vem em um salto a longa distância, mas está ali presente



no sujeito nas questões diárias, nos princípios que formam nossa cultura. A dessubjetivação se entrevê quando o sujeito sente essa relação de si com a cultura como um desvario, levando-o à perda do princípio com a realidade vivida em função de questões exteriores instituídas por discursos de autoridade, que desautorizam as marcas identitárias com as quais se identifica. Klossowski em sua leitura de Nietzsche questiona o modo como o indivíduo, que vive uma existência filosófica, pode se conformar a sua cultura, assumindo uma postura servil, com uma grande perda de respeito a si mesmo, não podendo mais dirigir ou se organizar diante de sua cultura. Ao perguntar “¿Qué significa actualmente para nosotros una existencia filosófica? ¿No es casi un medio de salirse del juego?, ¿una suerte de evasión?”, Klossowski (1995, p. 15) destaca o jogo de combate contra a cultura naquilo que ela tem de astúcia e engano no que se refere às imposições do que chama de guerras da religião e a conseqüente guerra moral que dali se desencadeia. No momento em que se confronta a ideia do desaparecimento de Deus, muitos deuses podem ocupar o seu lugar, decompondo o sujeito, não necessariamente desfacelando-o, se não fosse o caso de o sujeito estar submetido a moral de uma história das obediências, por uma consciência servil a seus costumes, conhecimentos, hábito e usos. Desse modo, o embate entre sujeito e cultura que sempre foram os recursos de um processo de subjetivação, acabam por limitar as investidas do sujeito de tal maneira, que à medida que o tempo passa, dessubjetiva suas relações com as fontes primordiais de sua concepção, destituindo-se de si mesmo, apertando demais os nós que o obrigam a se identificar com sua cultura, fazendo arrebentar o fio que o liga as suas próprias identidades.



7. *A dissolução do eu.* Essa condição extrema para o sujeito parece prever o corpo no centro da história. Foucault alinha o corpo enquanto uma superfície, que é marcado pelos acontecimentos, mostrando que o corpo é a arquitetado pela força da inscrição da história. O que produz, segundo Foucault (1979), essas inscrições? A linguagem é a resposta. Mas ao mesmo tempo em que o inscrever-se os acontecimentos sobre o corpo por meio da linguagem é uma forma de dar-lhe vida, Foucault nos diz que as ideias é que irão dissolver os corpos. Daí, temos algumas asserções importantes. Primeira, o corpo é o que constitui o eu. Segundo, a produção de saber, ou seja, como leio o que Foucault chama de *ideias*, é o responsável pela dissolução do corpo. Terceiro, emerge aí um interdito que impossibilita um determinado corpo por meio de uma pedagogia social engessada de ser outro corpo diferente do que a cristalização de uma conduta social lhe apresentou. A onnipresença castradora da inscrição de uma história que exige do sujeito ser o modelo da natureza, uma natureza clássica, de taxionomias e categorizações, não apenas o decompõem em partes, mas o dissolve na massa dos arquivos morais de seu tempo. A dessubjetivação se completa com a pulverização do sujeito de uma maneira em que ele não é compreendido nem mais é visto pela materialidade do corpo que um dia já apresentou.

8. *A explosão do sujeito.* De modo violento, a dessubjetivação pode fazer o próprio sujeito implodir, extirpar-se “em mil estilhaços” (Lebrun, 1985, p. 23). A forma de o sujeito separar-se de si não é por vias etéreas, pluridissolvidas sócio-histórica e culturalmente. De outro modo, funciona como uma bomba que respinga estilhaços em todos a seu redor. Por isso, o sujeito é visível, seus rastros são identificáveis, sua amargura persiste nos restos que deixou plantados na terra. No momento em que a dessubjetivação



vem violentamente com a raiva e o ódio social, o esmagamento é certo. O sujeito, naquele momento, se encontra acuado, submetido ao sistema judiciário de uma história corroída pela inquisição do prazer do outro. O sujeito é triturado pela máquina social, seus pedaços vagam por aí e um dia vão dar na cara de quem os explodiu. A dessubjetivação como medida atômica para a corrosão do sujeito quer um tipo estrito de subjetivação, da normatização aos bons costumes, de uma conduta dita limpa, que atende, é claro, aos falsos e pequenos governantes do sistema família-tradição-propriedade, velhuscos fora de moda, aos montes escondidos e falando com suas vozezinhas diplomáticas de censuradores aos pés dos ouvidos alheios.

9. *O aniquilamento do sujeito.* Essa função de morte vem como efeito da dissolução e da explosão do eu. Dissolvendo-se os eus, explodindo o sujeito, aniquilam-se os estratos da subjetividade que recheavam o corpo do sujeito. Aniquilar é uma tentativa de não deixar nenhum rastro, nenhuma pegada, cancelando a história que precedeu o sujeito. Paradoxalmente, a poeira da história se espalha indefinidamente sobre os territórios e em forma de cinza impregna a vida de qualquer sujeito. E sedimenta camadas que não deixarão a aniquilação ser esquecida, cria mártires, indivíduos assassinados pelas ideias de quem quer calar a força inventiva dos sujeitos. O aniquilamento coloca a dessubjetivação, de um lado, com um fim do sujeito, de outro, como encorajamento para se recomeçar, mas demarcadamente dentro de um discurso moral cristão, aquele do sacrifício de si, do suplício, aqueles saberes que servem não mais que ao próprio Estado para submeter, promover o ódio dos indivíduos sobre os outros que não agem conforme o regramento da tradição papai-disse, mamãe-obedece.



10. *A destruição real do sujeito.* Refere-se à morte em berço esplendido como experiência genocida do sujeito. Não se trata tão aviltantemente de silenciar ou apagar a condição de existência do sujeito. É a instrução social que leva o sujeito à destruição de fato, pondo fim a sua vida não apenas moral, mas também física. Promove-se um exercício de direito sobre a vida do sujeito que se volta à morte, assassinando-o diante de uma população inteira, processo social de dessubjetivação do outro por meio da mão de uma ditadura que instala a precariedade na vida dos sujeitos em termos de trabalho, saúde, educação, moradia, lazer, subsistências básicas que são retiradas do cidadão. Uma dessubjetivação política de direitos que mata o sujeito: mais barato extirpá-lo como um mal do que tratá-lo em suas subjetividades, que oferecem ameaça, uma ameaça de poder delirante, porque é totalitário.

11. *Transformação do sujeito e ressubjetivação.* Diante de todas as possibilidades de o sujeito se deteriorar, há ainda, e não haveria como não haver, a contingência de o sujeito sobreviver a todos os ataques que a dessubjetivação atira contra o sujeito. Vencendo os obstáculos político, sociais e históricos que coagem e buscam restringir a subjetividade do outro, o sujeito pode viver a experiência de uma dessubjetivação como uma transformação, uma mutação de si. A perspectiva de o sujeito se tornar o seu próprio objeto e fazer de si a obra de si mesmo é viável em um cenário de sobrevivência da guerra a favor da genoflexão do sujeito. Os coletivos e as lutas sociais nos mostram como as resistências aos facismos do dia a dia, sobretudo no campo das sexualidades implica o sujeito em uma evenementalização de si. Passada pela fúria do clima gélido social, o corpo vai se reaquecer a partir de escolhas adequadas ao modo de identificação do sujeito consigo, que se ressubjetiva, enfrenta um novo processo de



subjetivação. Essa nova confrontação com os procedimentos de subjetivação vão, agora, vestir o corpo e a conduta que o sujeito se vê tendo no espaço que ele quer ocupar. Portanto, dessubjetivar-se é também uma evidência de que o sujeito pode se tornar outro, fazer-se heterotópico, ocupar outros espaços e construir novos corpos para si. Que a dessubjetivação seja em nosso presente uma forma de governo de si, uma trabalho do sujeito sobre si mesmo, visando à prática de uma governamentalidade que não sacrifica o outro em nome do bem maior da população, mas constituiu uma população de subjetividades cada vez mais diversificadas, diversas e cuja diversidade seja tal qual a força primeira da dessubjetivação, sem limites.

DESSUBJETIVAÇÃO, DESSINGULARIZAÇÃO E RESSUBJETIVAÇÃO: UM TRABALHO SOBRE SI

O sujeito pode diversificadamente se materializar por meio de experimentações que o colocam em causa junto com uma gama variada de modos de ser e agir. O sujeito pode, então, ramificar-se em *processos de subjetivação*, salvaguardar suas identidades por meio da *produção das subjetividades*, desdobrar-se sobre si propiciando uma *auto-subjetivação*, ao enfrentar as imposições de se tornar aquele sujeito que se reconhece primeiro a si, antes de ser reconhecido pelo outro. Além disso, pode ser colocado em uma *empreitada de dessubjetivação*, despregando-se do sujeito que é dado a ver socialmente, construindo um outro sujeito bem diferente, nesse caso, portanto, *ressubjetivando-se*, ou se não resistir à esmagadora força exterior, pode acabar *dessingularizando-se* e chegar a ser exterminado como sujeito e o que restar de seu corpo físico, dado como inútil, desatinado e sem eco social produtivo. Em todas essas possibilidades



não temos como saber quando começa um tipo de processo e por que tipo de outro acabamento ele irá passar.

Não há limites estabelecidos entre as possibilidades de ser do sujeito. O que constato é o que sujeito é que é a nervura do tecido sociale perpassa por um rede possível de condições para se estar na vida. Como indiquei acima, o sujeito se converte em pelo menos outras seis modalidades de se conduzir socio-historicamente, sendo que todas merecem sua atenção devida e um espaço para elaboração de seu funcionamento. De todo modo, neste momento, estou tratando apenas da constituição da empreitada de dessubjetivação e dos efeitos que ela pode produzir sobre o sujeito.

E o que me vem fortemente é o tema foucaultiano da descontinuidade. Ao colocar o sujeito nas interações com a história de forma descontínua, Foucault enuncia sua vontade de apontar a ruptura, de identificar as diferenças, dar saltos para frente e para trás na história, a fim de situar os modos de agir, lutar e se transformar do sujeito. É com Judith Revel, em seu *Foucault, une pensée d'edus discontinu*, que entendemos o pensamento foucaultiano sob uma base dupla, aquela da descontinuidade que coloca o sujeito na árvore genealógica da vivência de seus acontecimentos, assim como reafirma a arqueologia da atitude crítica de Foucault em suas pesquisas. Para Revel (2010, p. 19), Foucault não se limita apenas a uma descontinuidade do pensamento para elaborar e reelaborar, como compreendo, a história, mas, ao contrário, se trata, já traduzindo do original em francês, de “um verdadeiro pensamento do descontínuo”.

O pensamento ativo descontínuo e as descontinuidades que ele provoca como efeito sobre o sujeito me parece ser a grande formação que abriga um tipo de linguagem que vai deslocando o sujeito dele mesmo.



A maneira que a descontinuidade refrata o sujeito foi apontada como dessingularizante por Foucault quando estudou a doença mental, em seu primeiro trabalho, *Psicologia e doença mental*, adentrando e apontando também na *História da Loucura* como o sujeito retirado de si, portanto, dessingularizado, com as subjetividades invadidas, se tornava alvo de um poder disciplinador. Nessa toada, a punição do corpo dos súditos pelos soberanos e sua estratégia em fazer morrer também faziam implodir o sujeito, em *A vontade da verdade* da *História da sexualidade*, do mesmo modo que o encarceramento não permitia ao sujeito, em *Vigiar e Punir*, exercer sua singularidade nas prisões. Instalado o exercício da dessingularização, a dessubjetivação seguia veia aberta jorrando sangue, vide os casos de como os códigos e práticas jurídicas, médicas, aterraram sujeitos como Pierre Rivière, em *Eu, Pierre Rivière que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*, e Alexina Barbin, em *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*, conduzindo a uma morte atribuída a eles, quando, efetivamente, a morte emerge como assassinato do próprio estômago social.

Dessingularizar-se, no entanto, diante de uma massa discursiva e documental de acontecimentos históricos pode produzir, ainda, um trabalho ético para o sujeito, tomando a dessubjetivação a seu favor como uma prática de ressubjetivação. À medida que passa por mudanças, se transmuta em sujeito que não serve à ordem social, que obedece à ordem de um prazer interno a si, reinventa um sujeito, ressubjetiva-se enquanto o objeto pulsional interior é capaz de fundamentar sua própria vida. Hoje começamos a ver essa possibilidade estética de ressubjetivação se tornar a obra que ele próprio construiu e tenho me voltado a essa investigação no campo das sexualidades. Fazer de nossas vidas uma obra de arte, como problematizou Foucault em *O*



cuidado de si na *História da Sexualidade*, trata-se dessa reviravolta no modo da ressubjetivação. Seja no campo das decoloniaisidades, nos canteiros dos encarceramentos, nas vielas das disciplinas sobre as sexualidades, esobre essas veredas que a nossas investigações cabem pairar.

Acredito que a empreitada de dessubjetivação seja frutífera não para teorizar as condutas da vida; diferentemente, essa empreitada introduz o enfrentamento da ressubjetivação como mobilização dos prazeres de estar vivo face a um governo que convenha ao sujeito e que parta dele próprio na produção dos acontecimentos. Se assim agirmos, não mais trataremos do ataque da história sobre nossos corpos, mas de nossos corpos para a revalidação de uma nova história, uma nova história outra, atos políticos que convergem em direção a um si político.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, G. *La experiencia interior*. Seguida de Metodo de meditacion y de post-scriptum 1953. Versión castellana de Fernando Savate. Madrid: Taurus Ediciones, 1973.

BLANCHOT, M. *A conversa infinita*. Vol.2- A experiência limite. Tradução de João Moura Jr. São Paulo: Editora Escuta, 2007, p. 183-222.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. A vida: a experiência e a ciência. In: MOTTA, M.B. (org). *Ditos e Escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 352-66.



FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974- 1975). São Paulo: Martins Fontes. 2001a, p. 43-58.

FOUCAULT, M. Aula de 7 de janeiro de 1981. In: FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016, p. 3-23.

FOUCAULT, M. Criação, Procriação. In: **História de Sexualidade IV. As Confissões da Carne**. Tradução Miguel Serras Perreira. Lisboa: Relógio D'água Editores. 2019, p. 21-64.

FOUCAULT, M. **Herculine Barbin dite Alexine B**. Paris: Gallimard, 1978.

FOUCAULT, M. **Herculine Barbin**: o diário de um hermafrodita. Tradução de Irley Franco. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 15-37.

FOUCAULT, M. O pensamento do exterior. In: MOTTA, M.B. (org). **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b, p. 219-242.

FOUCAULT, M.; TROMBADORI, D. Conversa com Michel Foucault. (Entrevista de Duccio Trombadori com Michel Foucault, fim de 1978, publicado em 1980). In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Repensar a política. MOTTA,



Manoel Barros da (Org.). Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 289-347.

FRACKOWIACK, M. Signe, discipline, dé-subjectivation, Rousseau avec Foucault. In: BRUGÈRE, Fabienne; LE BLANC, Guillaume; SPECTOR, Céline; TERREL, Jean. (orgs). *Foucault et les Lumières*. Revue Lumières, N° 8. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 123-140.

KLOSSOWISKI, P. *Nietzsche y el círculo vicioso*. Tradução de Roxana Páez. Colección Caronte Filosofía dirigida por Carlos Torres. Editorial Altamira: Buenos Aires, 1995.

MILANEZ, N. **A dessubjetivação de Dolores**. Escritas de discurso e misérias do corpo-espço. Linguagem. Estudos e Pesquisas (UFG), v. 17, 2013, p. 369-389.

MILANEZ, N. **Dessubjetivação e corpo**. (Vídeo didático-pedagógico; edição e montagem Matheus Vieira). LABEDISCO: Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2019.

MILANEZ, N. O corpo de Alexina Barbin: escrita e audiovisualidades de si com Michel Foucault. MILANEZ, Nilton; NASCIMENTO, Rebeca; SANTA BARBARA, Urania (orgs.). **Temas de pesquisa: o corpo e suas extensões no discurso**. Feira de Santana: Edições Labedisco, 2018, p. 9-24.

REVEL, J. *Foucault, une pensée d'aujourd'hui*. Paris: Mille et un nuits, 2010.

TROMBADORI, D. *Colloquicon Foucault*. Pensieri, opere, omissioni dell'ultimo maître-à-penser. Roma: Castelvecchi, 2005.



VENDER PARA MELHORAR?
DISCURSO E IDEOLOGIA SOBRE A PRIVATIZAÇÃO DO
SANEAMENTO NA BLOGOSFERA POTIGUAR

SELL TO IMPROVE?
DISCOURSE AND IDEOLOGY ABOUT THE
PRIVATIZATION OF SANITATION IN THE
POTIGUAR BLOGOSPHERE

Daniel Dantas LEMOS¹

Henrique Alberto MENDES²

RESUMO

Este trabalho visa a analisar matérias jornalísticas publicadas em veículos on-line de circulação estadual abordando o tema da privatização da Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (Caern) partindo do contexto em que se acentuaram as discussões a respeito da instituição de um novo marco legal para o saneamento básico no Brasil a partir do Projeto de Lei 4162/2019. Para fins de delimitação do corpus, optou-se por analisar notícias e artigos de opinião em dois blogs reconhecidos no estado do RN. A intenção do artigo é compreender, com base nos princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD), as relações discursivas estabelecidas nos blogs de cunho ideológico neoliberal a respeito da prestação do serviço de saneamento no Rio Grande do Norte.

Palavras-chave

Análise do Discurso. Privatização. Saneamento Básico. Caern.

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Associado 1 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2776869268430888>. E-mail: danieldantas79@globocom.com.

² Licenciado em Letras – Português/Espanhol pela Faculdade Itapeçerica da Serra (2013). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3278320222258714>. E-mail: hmendes692@gmail.com.



ABSTRACT

This paper aims to analyze journalistic articles published in online vehicles of local circulation which approaches the theme of privatization of the Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (Caern), starting from the context in which stirs up the discussions about the institution of a new legal framework for basic sanitation in Brazil in 2019. For a delimitation of the corpus, we decided to analyze news and opinion articles in two recognized local blogs. Our purpose is to understand, based on the theoretical-methodological principles of Discourse Analysis (AD), the discursive relationships established in blogs of a neoliberal ideological nature about the provision of sanitation services in Rio Grande do Norte.

Keywords

Discourse Analysis. Privatization. Basic sanitation. Caern.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o objeto é o discurso que circula na mídia potiguar sobre a privatização da empresa estatal de saneamento básico. Optamos por analisar notícias e artigos de opinião em dois blogs reconhecidos como influentes no Rio Grande do Norte: *Blog do BG* e *Blog do Robson Pires* ou *Blog do Xerife*.

Para observar as nuances existentes entre a experiência do saneamento básico no Brasil e no RN e a construção de sentido na mídia sobre a gestão deste serviço, a análise dessas fronteiras discursivas antagônicas sobre o tema tomará como base as construções realizadas em torno do uso do binômio *público* e *privado* e dos sentidos construídos (e pretendidos) no uso dos termos *privatização*, *desestatização* e *venda*. Neste anexo, é possível analisar como os veículos sinalizam para um processo de mudança em direção a um outro modelo de gestão estatal constituído e estabilizado com base em uma carga histórica e em uma racionalidade em que o público é visto como negativo e o privado como positivo.



A análise buscou a priori estabelecer se há base material para essa sinalização no contexto do serviço prestado pelas empresas de saneamento: o Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS)³ informa que, atualmente, 8% das cidades brasileiras são atendidas pela iniciativa privada – como Manaus e alguns municípios do estado de Tocantins – e, de acordo com levantamento do Instituto Trata Brasil⁴, nestes locais os serviços de tratamento de água e esgoto têm qualidade abaixo da média nacional.

De modo que torna-se curioso notar o modo como, assim como a mídia de referência, os blogs potiguares apresentam uma tomada de posição a favor das privatizações e de mudanças no modelo de gestão do saneamento no Brasil e no RN. Nota-se ainda, no caso específico dos veículos analisados, que nessas construções são projetados benefícios futuros para a população potiguar caso a Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (Caern) passe a ser controlada pela iniciativa privada.

A importância de empreender uma análise discursiva do ponto de vista crítico está no fato de que uma leitura simples dos diversos textos que circulam na sociedade nem sempre proporcionam uma compreensão além dos seus limites linguísticos e a analisá-los mais profundamente. A Análise do Discurso (AD) fornece bases teórico-metodológicas que permitem a análise de todo tipo de texto a partir da seleção de enunciados, que é como pretendemos empreender a aplicação deste método.

³ Disponível em: <http://www.snis.gov.br/diagnosticos/agua-e-esgotos>. Acesso em 19 de set. 2020.

⁴ Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/estudos/estudos-itb/itb/ranking-do-saneamento-2020>. Acesso em 19 de set. 2020



Segundo Orlandi (2010, p. 62) o método, a teoria e prática na AD se constituem num movimento que perpassa pela observação do corpus, pela pesquisa teórica e pela análise. Na “intermitência entre descrição e interpretação” o processo analítico da AD permite tratar o objeto em sua especificidade, exigindo a articulação entre dispositivo teórico, que fornece as bases para compreensão dos processos de produção de sentidos na forma como “encara a linguagem”, e o dispositivo analítico, mobilizado de acordo com as necessidades da análise colocadas pelo objeto de estudo. A autora assevera, ainda, que a escolha do corpus já corresponde a uma fase da análise.

A formação do corpus é um primeiro momento desta análise, pois a inclusão de materiais no corpus já é uma decisão sobre quais propriedades discursivas se buscará focar. Segundo Orlandi (2010), na AD o objetivo não é realizar uma análise exaustiva e completa em relação ao objeto, porque todo o discurso está em relação intertextual com outros que o precederam e aos quais vai se relacionar no futuro. Por isso, como o objetivo é mostrar como um discurso funciona e produz efeitos de sentido, o processo discursivo pode ser recortado e analisado em aspectos diferentes tendo como objetivo a justa delimitação do tema de pesquisa.

Para Orlandi (2005), o corpus não corresponde apenas à coleta feita pelo analista, mas trata-se de um material selecionado e preparado para a análise da sua relação com as condições sócio-históricas de produção da discursividade. Assim, o corpus é também uma construção do analista que seleciona o material de acordo com os objetivos de sua análise. Nossa construção, portanto, está baseada na escolha de uma amostra representativa de cada um dos veículos escolhidos.



A formação do corpus foi constituída a partir de materiais arquivados e coletados do jornalismo on-line escrito, a partir de recortes de textos que foram tomados como unidades significativas constituídas em enunciados utilizados para a análise com o objetivo, no tratamento de observar como os sentidos discursivos se formam em suas relações com os interdiscursos e com o contexto histórico e ideológico que condicionam a produção destes enunciados e textos.

O material, organizado do ponto de vista temático e cronológico, formou um corpus que permitiu identificar os padrões discursivos presentes em cada uma das partes de textos que analisamos a seguir. Nesses enunciados, pudemos observar que a privatização figura como um processo discursivo construído a partir das fronteiras de significação entre *público* e *privado*. Assim, foi possível observar como os sentidos de *venda* e *privatização* se desestabilizam em diferentes sentidos em processos polissêmicos e se institucionalizam como sentidos dominantes nos dois veículos noticiosos analisados. Este processo discursivo ocorre na linguagem e resulta na legitimação histórica dos sentidos, em que se observa a valorização do que é privado em detrimento do que é estatal.

Neste nexos, ressaltamos que entende-se como privatização a prática na qual uma empresa ou instituição pública é vendida total ou parcialmente ao setor privado, os casos em que o Estado deixa de gerir uma determinada entidade passando-a para uma empresa privada ou a transferência do controle das ações de uma determinada empresa pública a uma empresa ou grupo de empresas do setor privado.

A primeira consequência observada no uso dominante da ideia de *privatização* do saneamento é a transformação em *privado* aquilo que era



público. A nominalização, neste processo, constitui assim a passagem para o controle ou posse da iniciativa privada de uma empresa originariamente estatal que compõe um patrimônio público. Desenha-se, por meio do léxico, um caminho linear que vai de estatal diretamente para privado, por meio da incidência de um processo de privatização. Assim, ocorre a construção de um sentido que prevê diretamente uma transição do estatal para o privado, como caminho único para a melhoria na prestação do serviço.

No processo de levantamento bibliográfico para este trabalho de pesquisa, notou-se que esse discurso é colocado em foco no discurso dos meios de comunicação locais. O regime privado corresponde à mudança de um modelo anteriormente estatal, o que permite localizar na palavra “privatização” um ponto nodal histórico-discursivo em que o público é velho e ultrapassado e o privado novo e moderno. Este caminho está assim determinado no sentido de privatização, ou seja, pode-se considerar que do ponto de vista político e discursivo não se preveem alternativas que não sejam a de vender ativos do estado para suprir crises orçamentárias. Desta forma, a iniciativa privada, entendida como grandes empresas e grupos internacionais do setor de saneamento e financeiro, são os participantes legítimos deste processo.

Podemos dizer que a ideia da privatização é afetada pela relação entre governo e os grandes grupos privados, considerados os únicos capazes de realizar investimentos considerados necessários para a melhoria de serviços e, portanto, detêm a primazia para a compra das estatais, que devem ser postas à venda pelo Estado que não consegue gerir com eficiência nem oferecer serviços de qualidade.



Portanto, este estudo está norteado na busca por responder como se articula a relação entre *público* e *privado* no discurso que circula na imprensa norte-rio-grandense sobre a privatização da empresa de saneamento básico e quais significações a mídia local busca construir. Para Orlandi (2010, p. 63), só é possível captar a “espessura semântica” quando se vai além do que está expresso no léxico e analisa-se o discurso que rege as relações semântica. Nos tópicos seguintes, após breve contextualização da temática do saneamento, apresentamos os recortes das sequências discursivas e iniciamos a análise a partir das marcas linguísticas das verbalizações *privatizar* e *vender* e das nominalizações *privatização* e *venda*, que perpassam o corpus.

O SANEAMENTO BÁSICO NA AGENDA

Entende-se por saneamento básico o conjunto de estruturas e serviços que visam a assegurar o direito assegurado pela Constituição em relação à saúde, moradia digna e meio-ambiente ecologicamente equilibrado. A Lei Nacional do Saneamento Básico estabelece diretrizes nacionais para a prestação deste serviço essencial e estabelece a obrigatoriedade do Estado em garantir o abastecimento de água tratada, o esgotamento sanitário, a limpeza urbana por meio do manejo adequado de resíduos sólidos e a drenagem urbana de águas pluviais (BRASIL, 1988; BRASIL, 2007).

Desde que foi registrada a primeira ação de saneamento no Brasil até o início da comercialização deste serviço pelo Estado nos anos 1940, diversos fatores dificultaram o alcance da universalização do acesso da população à água e esgoto tratados e à correta destinação do lixo urbano. Em consequência da falta de planejamento adequado das ações, da baixa quantidade de investimentos e da deficiência de gestão no setor, hoje, de



acordo com dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Informação sobre Saneamento (SNIS) e pelo Instituto Trata Brasil, cerca de 35 milhões de brasileiros ainda não possuem acesso à água tratada e mais de 100 milhões não são atendidos por serviços de coleta de esgotos (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2017). Os autores analisam que para cumprir as metas de universalização do acesso aos serviços de saneamento seria necessário maior esforço do poder público na elaboração de políticas públicas.

No Rio Grande do Norte, a principal prestadora do serviço de abastecimento de água e tratamento de esgoto é a Caern, que detém contrato de concessão com 154 dos 167 municípios do estado. As outras treze cidades são atendidas pelo Serviço Autônomo de Água e Esgotos (SAAE) ou são de administração direta dos governos municipais.

Segundo Figueiredo e Ferreira (2017, p. 5-8), 82,73% dos municípios potiguares tem abastecimento de água tratada, enquanto que a coleta de esgotos é de 21,74%. Como o saneamento é um serviço público essencial que depende da ação dos governos em políticas públicas específicas para o setor, o tema é de inegável interesse público de todos os cidadãos, justificando, portanto, o interesse da mídia nacional e local para o tratamento do assunto em sua pauta jornalística.

Obtivemos dados a partir das informações tabuladas no serviço de clipping realizado como atividade do estágio acadêmico na Assessoria de Comunicação Social da Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte. Tomando por base o ano de 2019, cerca de 200 matérias sobre a Caern são veiculadas mensalmente nos blogs e portais jornalísticos potiguares. A maioria destes textos constam de reproduções dos releases



distribuídos pela assessoria de comunicação da estatal para a imprensa local por meio de newsletters diárias.

Analisamos os meses de outubro e março de 2019, a fim de verificar se a incidência de temas perdurou durante aquele ano nos meses que correspondem ao acirramento das discussões sobre o projeto de lei do saneamento básico que resultaria na aprovação do novo marco legal para o setor e a sanção da Lei 14.026/2020.

Os assuntos tratados durante os meses observados são diversos, com predomínio de informativos sobre paradas no abastecimento de água em regiões específicas. Observamos um aumento da incidência do tema privatização da empresa tendo em vista que 2 matérias foram publicadas em março, contra 6 em outubro.

Como parte de um processo interativo de agendamento, conforme descreve Traquina (2000), é possível observar que o tema da privatização da Caern foi sendo construído entre a agenda da mídia ao publicar matérias relacionadas ao tema no período analisado e a agenda pública representada pelos representantes legislativos contrários e favoráveis governo estadual em sua relação com os cidadãos.

Um exemplo deste processo ocorreu assim que passamos a observar as formações discursivas a respeito da gestão do saneamento básico no RN, em março de 2019: em sua conta no Twitter, a governadora Fátima Bezerra se manifestou sobre após o jornalista Bruno Giovanni, dono do *Blog do BG*, veicular o tema em um programa de rádio. A governadora postou a seguinte mensagem: “A Caern não será privatizada pq é um importante ativo do estado e uma empresa que nos dá lucro. Vamos saneá-la, modernizá-la e fazer uma gestão profissionalizada para dar mais (sic.) atuar ainda mais em



favor do povo do RN”⁵. Uma das respostas que a postagem recebeu dizia: “Se gera lucro, é por que ainda não tinha passado pela gestão do PT. Sanear e modernizar não é destruir. Dados mostram melhor desempenho econômico a empresas; após ser geridas pela iniciativa privada. A senhora não pode ir na contra mão da realidade positiva. PRIVATIZA TUDO!”. Observa-se, com isto, que, como assevera Traquina (2000), o efeito do agendamento da mídia sobre a agenda pública é quase que imediato, com repercussões de temas tratados pela imprensa tanto na agenda do governo quanto na do público.

Deste modo, destacamos que assumimos a noção de ideologia como um conceito relevante para a compreensão da formação de sentidos discursivos de uma perspectiva crítica porque, segundo Orlandi (2010, p. 10), estes “sentidos estão sempre ‘administrados’, não soltos”, ou seja, o funcionamento da língua materializa a existência de formações ideológicas. Assim, o uso da linguagem na formação de um discurso está sob aspectos simbólicos que constituem os sujeitos e a realidade: “o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2010, p. 18).

Thompson (2011) é dos que reafirmam que a ideologia nas formas de produção do discurso dependem do contexto em que estão inseridas e da análise de sentido pelos sujeitos que as produzem e as recebem. Deste modo, a análise da ideologia permitirá compreender como as formas simbólicas afetadas pela historicidade e pelos sujeitos são usadas para a estabelecer

⁵ Disponível em: <https://twitter.com/fatimabezerra/status/1116738194802925568>. Acesso em 4 de out. de 2021



construções discursivas dentro de condições de produção imediatas e históricas. Neste nexos, como assevera Orlandi (2010, p 30):

As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

As relações assimétricas de poder que formam a implementação da ideologia, como assevera o trabalho de Thompson (2011), são o “pré-construído” de que fala a análise pècheuxiana do discurso. E este pré-construído não pode, em nenhum momento da análise discursiva, ser ignorado, o que equivale a dizer que nenhum texto jornalístico analisado possa ser compreendido fora das relações capitalistas de sua produção e, por conseguinte, dos aspectos da economia política de ideologia liberal e neoliberal que define o enfoque de suas temáticas, como é o caso do tratamento da questão do saneamento básico atravessado pela defesa do chamado Estado mínimo.

O estudo de Thompson (2001, p. 81-84) apresenta cinco formas gerais de operação da ideologia dentro de sua proposta metodológica que serve como exemplo para o reconhecimento e identificação do uso ideológico de formas simbólicas nas construções discursivas: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação. O ator descreve para cada uma dessas formas gerais pelas quais a ideologia se operacionaliza, as respectivas estratégias típicas de construção simbólica.

Embora o debate da privatização do saneamento, bem como de outros setores dos serviços estatais, esteja colocado no debate público sob diferentes pontos de vista, dos que defendem as privatizações e dos que discordam



dessa prática, os veículos locais de maior circulação adotam, como vimos observando, uma defesa unilateral da privatização da Caern como a melhor solução para a resolução dos problemas de universalização e melhoria da qualidade dos serviços de água e esgoto tratada.

Os sujeitos produtores possuem um pensamento liberal em relação à economia e justificam as privatizações como uma alternativa ao Estado de quitar suas dívidas e melhorar a prestação de serviço no setor do saneamento básico e em diversos outros setores, que, em tese, seriam mais bem administrados pela iniciativa privada do que pela gestão pública.

O que se conhece como neoliberalismo vem se desenhando ao longo da história a partir do final dos anos de 1930 e início de 1940 com movimentos de pensadores ligados às escolas austríaca e norteamericana de pensamento da economia. Basicamente, os entusiastas da corrente enxergavam que o papel do Estado nas sociais-democracias vinha criando a manifestação de um coletivismo que se sobrepunha às liberdades individuais.

Perry Anderson (1995) aponta que o que inaugura o pensamento liberal é uma argumentação de que o planejamento da economia pelo governo representava um controle totalitário do Estado em detrimento do individualismo. Anderson relata que uma obra de 1946 chamada “O caminho da servidão” chamou a atenção principalmente de capitalistas ricos, que viram em suas ideias uma oportunidade de se libertar da regulação das atividades comerciais e produtivas pelo Estado e de impostos; o que viria culminar em apoios financeiros de milionários para a criação dos centros de pensamento dedicados à disseminação do neoliberalismo, os chamados “tink tanks”.

Harvey (2005) propõe que a história longa do neoliberalismo a despeito de suas implicações nefastas para os direitos sociais, se explique



porque, mais do que um modelo econômico, trata-se de um fenômeno complexo e que envolve a produção de uma ideologia. Dadas as crises econômicas sofridas pelos países de modelo capitalista a partir de meados dos anos 1970, houve o resgate das ideias liberais com vistas a recuperar as economias do capitalismo por meio da implementação da economia de mercado, que é uma forma de funcionamento do sistema econômico capitalista que postula a centralidade do mercado e a redução dos papéis exercidos pelo Estado na economia. Esse ideal, filiado às bases do liberalismo econômico tem como elemento central a defesa do chamado Estado mínimo (ANDERSON, 1995).

Para o neoliberalismo, o Estado, para ser mínimo, precisa executar tarefas para o capitalismo, como postula Anderson (1995): precisa conter a inflação, manter a moeda nacional competitiva para elevar os lucros dos grandes proprietários e, com isso, gerar desemprego e acentuar as desigualdades. Precisa, ainda, promover a desregulamentação da economia, deixando os agentes do mercado livres para se autorregularem pelas leis de oferta e procura, assumir compromissos perante organismos internacionais destinados a garantir a estabilidade da moeda e o pagamento da dívida com os fundos monetários e gerir os possíveis conflitos entre os poderes capitalistas interessados no processo de abertura da economia.

Não alheio a este contexto de configuração da ordem econômica mundial, o saneamento básico no Brasil e em outros países vem sendo marcado por esta trajetória cujos desafios são inerentes a uma determinação político-ideológica fundada em estrutura de poder e das relações sociais inseridas modelo de produção e de gestão capitalista. Borja (2014, p. 433) argumenta que o Brasil viveu, a partir de 2003, um momento em que o Estado esteve



direcionado para a melhoria na qualidade de seus serviços e infraestrutura calcado no aumento de investimento nos setores públicos, mas pondera que

Se por um lado houve a configuração de um ambiente propício para a construção de uma agenda política mais voltada para a promoção de justiça social, por outro, a permanência da ação hegemônica de grupos econômicos e políticos na definição da ação estatal revelou as dificuldades de se avançar para um projeto mais democrático, universalista e inclusivo.

Deste modo, ainda que tenha havido um esforço por parte do Estado brasileiro em garantir um acesso mais qualitativo aos serviços de saneamento e trabalhar para a universalização do acesso da população, há entraves de natureza político-ideológica que reverberam nas decisões institucionais para o setor, em barreiras para a ampliação do financiamento, em entraves partidários de gestão das empresas estatais do setor, em modernização tecnológica, além dos problemas da participação decisória, do controle social quando se constata a baixa intensidade da democracia brasileira, que padece, ainda, da falta de movimentos sociais engajados nas questões do saneamento básico.

Todos estes fatores, segundo Borja (2014, p. 434), dificultam o “avanço de um projeto político-social vinculado aos princípios da universalidade e da igualdade”. A autora coloca, ainda, que no seio do avanço neoliberal como ideologia dominante,

a água, além de se constituir como um meio de produção e um elemento que dá suporte ao desenvolvimento das forças produtivas, protegendo a saúde do trabalhador e permitindo a implantação da infraestrutura sanitária das cidades, passa a ser dotada de valor de troca. Assim, a água, ou os serviços públicos de abastecimento de água, passa a ser um bem econômico que pode ser privatizado e regulado pelo mercado. A onda de privatização dos serviços públicos



de abastecimento de água que se inicia em Londres e se dissemina na Europa e nos países em desenvolvimento é o testemunho desse processo. Assim, também no saneamento básico, como na cidade, no campo, na educação, na saúde, na moradia o que está em disputa é o projeto de sociedade e, conseqüentemente, o papel do Estado no campo das políticas públicas.

O poder de classe que os ideais neoliberais visam manter, se constitui numa visão de um serviço essencial como algo lucrativo e que, por este motivo, não deve ser monopolizado pelo Estado, mas aberto para os agentes do mercado poderem explorá-lo. Para Borja (2014, p. 434),

a questão central do saneamento básico passa pelo debate sobre o próprio caráter do Estado brasileiro. Assim, a definição da natureza das ações de saneamento básico se relaciona com a disputa que se dá no seio da sociedade entre projetos sociais, que podem, minimamente, ser representados por dois: um deles considera o saneamento básico como um direito social, integrante de políticas sociais promotora de justiça socioambiental, cabendo ao Estado a sua promoção; o outro projeto, de cunho neoliberal, o saneamento básico é uma ação de infraestrutura ou um serviço, submetido a mecanismos de mercado, quando não se constitui na própria mercadoria.

Pode-se dizer que quanto mais afeito aos ideais neoliberais é um governo, mais probabilidade de as políticas executadas, no saneamento básico ou em outras áreas, tenda a privilegiar a diminuição do Estado e a abertura para a exploração da iniciativa privada por meio do livre mercado. No atual governo brasileiro, portanto, a opção privada para a gestão de sistemas de saneamento tende a ser tomada como um caminho inevitável, como demonstram os discursos do ministro da economia, que constituem um dos textos do corpus analisado neste trabalho. Essa ideia faz parte da tentativa de implementação de um processo de reforma do Estado em que temas como



a desestatização, a modernização do setor público e a desregulamentação passaram a fazer parte da ordem do dia, tanto do governo, quanto da mídia.

O setor de saneamento, a partir da promulgação do novo marco legal, passará a ser o alvo de empresas nacionais e multinacionais, que devem se empenhar em explorar fatias de um novo e expressivo mercado, agora aberto para todas as empresas, sem a preferência das estatais para a execução.

Os esforços daqueles comprometidos com os ideais neoliberais, entre os quais uma boa parcela da mídia, se empenharam em construir um consenso em torno da necessidade de privatização dos serviços de saneamento, por meio de uma construção discursiva que recorre a elementos de um passado em que supostamente o Estado não foi capaz de gerir com eficiência o setor, e na projeção de um futuro idealizado caso o serviço passe a ser gerida por empresas privadas, tudo isto ancorado num contexto imediato que favorece a discussão da privatização, em face de uma crise econômica vivida pelo país.

BLOGS ENUNCIADOS: VENDA, PRIVATIZAÇÃO E SEUS USOS IDEOLÓGICOS

Dentro de uma unidade discursiva há o que se define como um efeito discursivo anterior e exterior ao que é construído no enunciado analisado num recorte de AD, o que Michel Pêcheux (1997, p. 99) define como o “pré-construído: essa unidade anterior e exterior integra os enunciados analisados como se ele tivesse sido pensado antes, em outro lugar e independentemente”. Segundo o autor, é a partir do pré-construído que os sentidos discursivos ganham “transparência”, como frutos de significados naturalizados historicamente na realidade das pessoas de um grupo social, o “mundo das coisas” (PÊCHEUX, 1997, p. 164).



Nos enunciados a seguir, observamos como se dá o pré-construído dos sentidos de “privatização” e “venda” e a partir de qual referente social esses sentidos se transformam numa evidência supostamente compartilhada socialmente no discurso dos blogs noticiosos escolhidos, já que não são explicados ao leitor em nenhum dos enunciados.

O enunciado (1) trata-se de matéria veiculado pelo *Blog do Xerife*, escrito pelo jornalista Robson Pires, em que se apresentam dados sobre gastos com pessoal na Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte:

CAERN: é pra privatizar! Fátima Bezerra não tem peito

Entre 2010 e 2017, as despesas da Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (Caern) se concentraram cada vez mais em salários e encargos sociais do que com investimentos. É o que mostra um estudo do Ministério da Economia sobre as empresas públicas de saneamento do Brasil, obtido pela TRIBUNA DO NORTE. Os gastos com o funcionalismo da Caern cresceram R\$ 169 milhões no período e, com os investimentos, R\$ 14,8 milhões, ou seja, dez vezes mais. Descontada a inflação no período, a evolução com pessoal chega a ser seis vezes maior do que as melhorias para o sistema.

Proporcionalmente, a Caern teve o segundo maior aumento de despesas com funcionalismo do Nordeste, atrás somente da Companhia de Água e Esgotos do Maranhão. O crescimento real no período foi de 62,17% – o que mais contribuiu para isso, considera a equipe econômica, foi o aumento de 30% no número de funcionários. Os investimentos, nos mesmos anos analisados, evoluíram apenas 13%. Os dados são do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS).

Ela tem que privatizar... (Blog do Robson Xerife, 21 de agosto de 2019).

Neste enunciado, observa-se – além do pré-construído assentado na questão do desinvestimento do setor público e a consequente ineficiência dos serviços tanto quanto na quase criminalização dos planos de cargo e carreira dos funcionários públicos e, conseqüentemente, do próprio Estado – o uso do imperativo na forma verbal destacada ao final do texto, em “tem



que”, que representa igualmente um apelo/ordem/súplica para uma ação a ser desempenhada no futuro. Nota-se, ainda, que o enunciador busca construir um título chamativo, com o uso da expressão popular “não tem peito”, que remete a alguém que não tem coragem para realizar algo a que é instado a fazer, ou que se considera necessário que se faça. Essas duas construções são as únicas realizadas pelo enunciador, já que o conteúdo do texto, expresso nos dados sobre os gastos com aumento de pessoal, são uma reprodução de texto publicado em um veículo da mídia de referência.

O blog noticioso que publicou o excerto recortado pode ser classificado como popular, no sentido da proximidade do jornalista que o produz com seus leitores, já que circulam em âmbito mais localizados. No entanto, por força da forma como realiza suas coberturas, o tipo de conteúdo expresso no enunciado acaba por aproximar-se ao sensacionalismo, que representa a inversão da ideia de jornalismo popular como aquele que promove instrumentos para o exercício cidadão de seus leitores para incorrerem em práticas que, conforme descreve Amaral (2006, p. 22), subestimam a capacidade de leitura de seus públicos, quando, “[e]m busca do público-alvo, no lugar dos jornais populares se adequem as expectativas do leitor, introduzindo um texto mais criativo e rico em informações para levar as pessoas a progredirem, eles optam por notícias sobre sexo, fofocas, crime e deboche”.

O enunciado (2), abaixo, trata-se da repercussão de estudo relacionado pelo Ministério da Economia sobre o valor que os estados arrecadariam com a venda de suas empresas de saneamento básico como solução para atingir a meta de universalização dos serviços no setor.

Para governo, empresas de saneamento valem até R\$ 140 bi se privatizadas. Caern avaliada em R\$ 350 milhões



Na tentativa de estimular governadores a vender companhias estaduais de saneamento, o Ministério da Economia fez um estudo para detalhar o potencial de ganho aos cofres públicos com as privatizações.

Se a opção for pela venda de 100% do capital, essas empresas podem atingir um valor próximo a R\$ 140 bilhões.

[...]

O debate se dá no momento em que o Congresso discute um novo marco legal para o saneamento e o governo defende maior abertura. No documento obtido pela Folha, o ministério liderado por Paulo Guedes conclui que a meta de universalizar o saneamento básico no país até 2033 não será cumprida sem privatizações.

[...]

Segundo ele, o Brasil não terá os R\$ 700 bilhões necessários para bater a meta de universalizar o saneamento até 2033, definida no Plano Nacional de Saneamento Básico, que previa que isso ocorresse até 2033 se não optar pelas privatizações.

“O setor público não tem esse dinheiro. Ou vem o setor privado, ou o governo não vai entregar”, diz.

“No entendimento do Ministério da Economia, privatizar é o melhor caminho, mas isso não significa que a gente quer obrigar quem não concorda com a gente a seguir esse caminho. O importante é entregar um bom serviço”, afirma Mac Cord.

O secretário ressalta que os índices de cobertura e atendimento à população chegam a quase 100% nos setores de telecomunicações e elétrico, que foram abertos para as privatizações (Blog do BG, 13 de outubro de 2019).

Aqui nota-se a verbalização de *vender* já no início da construção da notícia, cujo sentido aponta para “Caern avaliada em R\$350 milhões” no título. Ou seja, a ideia de venda como aquilo que trará um retorno monetário imediato àquele que pratica tal ação, no caso o governo estadual. Na segunda construção verbal destacada, “não será”, aponta-se novamente para uma projeção de futuro que prescinde da ideia de venda: ou a ação de vender as empresas de saneamento é concretizada pelos governos, ou o desejo de universalização do serviço não será alcançado pelos brasileiros.



Em (1) e (2) ressalta-se a presença do que Pêcheux (1997, p. 99) chama de pré-construído, ou seja, “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”. Os dois enunciados, que trabalham com as nominalizações e verbalizações *venda/vender* e *privatização/privatizar* de forma simultânea, têm como referência no discurso social este pré-construído, cujo sentido é supostamente compartilhado pela construção histórica do que são os processo de venda e de compra, sendo que *privatização/privatizar* tem um uso que se sustenta pelo efeito de correspondência com a ação com a forma mais usual *venda/vender*.

A AD só o é realmente, quando o analista realiza o movimento de passagem da análise linguística para a análise do discursivo. Nesta etapa, cabe ao analista do discurso desfazer os efeitos da literalidade para constituir o objeto discursivo que resulta da relação do texto com os contextos históricos e ideológicos que conformam o processo discursivo, como assevera Orlandi (2010). Seguindo a autora, é preciso deixar a posição de mero leitor para se tornar um analista do discurso. São os procedimentos da AD que permitem o deslocamento da posição de leitor para a de analista, e a partir daí, ao acessar a mídia informativa, é possível compreender os gestos de interpretativos realizados nas publicações das notícias; a importância que este ou aquele veículo atribui a um fato; o destaque e a centralidade que o assunto objeto da análise ganha nas páginas.

Este movimento de leitura analítica insere a ideologia como um fator constitutivo dos dispositivos discursivos de interpretação. Para Orlandi (2010, p. 9), “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente:



estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar”.

Assim, a autora reitera que, ao buscar a compreensão dos processos de significação que constituem o elemento discursivo das diversas textualidades que circulam socialmente, a AD “reúne três regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias: a teoria da sintaxe e da enunciação; a teoria da ideologia; e a teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação” (ORLANDI, 2010, p. 25).

A privatização da Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte, como vimos demonstrando ao longo deste estudo, é apontada pelos veículos analisados como uma saída inevitável para a contenção de uma crise orçamentária no governo, bem como para ampliar e melhorar a oferta dos serviços de saneamento para a população do estado. A defesa deste ponto de vista tem sua ancoragem numa visão neoliberal sobre os rumos da gestão pública, que deve abrir espaço para que serviços lucrativos sejam operados e explorados por empresas de capital privado, que deverão concorrer entre si em processos de leilão e de licitação. Neste tópico, pretendemos demonstrar, no corpus analisado, como é construída esta formulação e quais são os interdiscursos subjacentes a essa apologia da *venda/desestatização/privatização*.

Para Orlandi (2010, p. 32-33), a formulação de um discurso tem em seu interior uma constituição de sentido, algo que já faz sentido por si só:

há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. A formulação, então, está determinada pela relação que estabelecemos com o interdiscurso. A constituição (interdiscurso) determina a formulação,



pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória).

Analisando detidamente o excerto do enunciado (2), destacado novamente abaixo, cuja ancoragem se dá principalmente na projeção do futuro, podemos inferir que os sujeitos produtores do discurso e a recuperação do interdiscurso de defesa da privatização por parte do Ministério da Economia também demarcam as posições dos sujeitos que formulam e constituem os sentidos deste discurso. A partir de um contexto político-ideológico dado, o discurso midiático vai privilegiando em suas formulações aquilo que as vozes que dominam o discurso político postulam, num processo discursivo em que, segundo Orlandi (2010, p. 37), há apenas a “reiteração de processos cristalizados”, a reprodução sem problematização ou contraponto.

[...] o ministério liderado por Paulo Guedes conclui que a meta de universalizar o saneamento básico no país até 2033 não será cumprida sem privatizações. [...]

Segundo ele, o Brasil não terá os R\$ 700 bilhões necessários para bater a meta de universalizar o saneamento até 2033 [...]

“O setor público não tem esse dinheiro. Ou vem o setor privado, ou o governo não vai entregar”, diz.

“No entendimento do Ministério da Economia, privatizar é o melhor caminho [...]” (Blog do BG, 13 de outubro de 2019).

Neste enunciado (2) cabe fazer referência à paráfrase e à polissemia como elementos constitutivos deste discurso, em que o sujeito enunciator se coloca numa posição distante e dá voz ao ministro da economia. Esses elementos são importantes de observar porque são, para Orlandi (2010, p. 38) “a matriz do sentido”, isto porque “não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma



vez que ela é a própria condição de existência dos discursos”. De modo que a linguagem, ao fazer essas recuperações e remissões a outros sujeitos, materializa também a ideologia destes outros sujeitos, materializando, assim, a própria linguagem. Não há sujeito sem ideologia e a ideologia materializa a língua.

Neste sentido, a ideologia volta a ser um conceito-chave para a realização de uma análise do que está subjacente a estes discursos, pois

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. O discurso se constitui em sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele (ORLANDI, 2010, p.43).

É, em grande parte, nesta direção que se dá formulação da ideologia sobre a privatização. De acordo com Thompson (2011, p. 80-89), a ideologia pode se operacionalizar sob sob formas gerais as quais possuem respectivas estratégias típicas de construção simbólica: a legitimação possui como estratégias simbólicas típicas a racionalização, a universalização e a narrativização; a dissimulação tem como correspondentes a eufemização, o deslocamento e o uso de figuras de linguagem (tropo); a unificação tem como estratégias simbólicas a standardização e a simbolização da unidade; a fragmentação usa das estratégias de diferenciação e expurgo do outro; e, por fim, a reificação utiliza das estratégias simbólicas de naturalização, de eternalização, de nominalização e de passivização.



Procuramos fazer uma observação de como e se essas formas gerais e suas respectivas estratégias simbólicas figuram no discurso constituído no corpus analisado, tendo em vista que, segundo Orlandi (2010, p. 9), em AD, “ a entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político”. De modo que a interpretação do analista precisa atentar para a língua enquanto sistema constitutivo desse elemento que precisa ser completado pelo gesto da interpretação.

Assim, quando a AD postula que o sujeito e a linguagem que utiliza são afetados pelo elemento simbólico da realidade, quer dizer que há a necessidade do gesto interpretativo que busque a compreensão do sentido dos fatos e de como eles são interpretados por sujeitos partícipes da ordem discursiva, quem produz e quem recebe o discurso. Esse elemento funciona, como vimos demonstrando, através de mecanismos de formulação de sentidos que são ideológicos.

Neste sentido, em Thompson (2011, p. 82), o primeiro modo geral pelo qual a ideologia é operacionalizada é o de legitimação, no qual “ relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas [...] pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio”. Podemos observar a constituição de tentativas de legitimação nos dois enunciados delimitados no corpus : em (1) há um excesso de gasto de dinheiro público na gestão da estatal, que “se concentraram cada vez mais em salários e encargos sociais do que com investimentos”; e em (2) “privatizar é o melhor caminho”.

Como estratégia típica da legitimação tem-se, em primeiro lugar, para Thompson (2011, p 82-83), a racionalização, quando “o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender,



ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio”. Esta estratégia também pode ser identificada nos enunciados escolhidos para a análise: em (1) se defende que as despesas com pagamento de “pessoal chega a ser seis vezes maior do que as melhorias para o sistema”; e em (2), apela-se para a alegação de que “a meta de universalizar o saneamento básico no país até 2033 não será cumprida sem privatizações”.

O segundo modo de operação da ideologia é o da dissimulação, em que “relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes” (THOMPSON, 2011, p. 83).

Thompson (2011, p. 84) assinala, ainda, que a “a ideologia como dissimulação pode ser expressa através de outra estratégia, ou grupo de estratégias, que podemos colocar debaixo do rótulo geral de tropo [...] uso figurativo da linguagem”. Nos enunciados analisados, não nos deteremos em analisar o uso de figuras de linguagem específicas, tendo em vista que esta seria uma análise extensa. Dentro dos limites de nossa análise baseada em AD, reiteramos o uso da paráfrase como o tropo mais recorrente na formulação dos discursos, com ênfase no enunciado (2), constituído pelo discurso de outro enunciador que não o sujeito produtor.

A unificação e fragmentação como operações de formulação ideológica de discursos excede os limites da análise deste trabalho, uma vez que mais comumente se manifestam em discursos de autoridades nacionais com fins determinados. Embora o discurso analisado, sobretudo no enunciado (2), tenha esse caráter de apelar para a coletividade da sociedade apontando



os benefícios da exploração privada do saneamento básico como forma de universalizar o acesso das pessoas e melhorar a qualidade do serviço, seu conteúdo é mais direcionado para uma discussão sobre a gestão econômica do Estado que, também ideologicamente, exclui o cidadão comum da parte decisória de processos como a privatização.

Por fim, discutimos a ideologia como reificação dos processos sociais. Para Thompson (2011, p. 87) este *modus operandi* se manifesta quando

Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado.

Essa operação pode ser observada no enunciado (2), no qual a situação de dificuldade orçamentária não é problematizada devidamente em sua relação com a queda de arrecadação dos cofres públicos em face do empobrecimento das famílias, do desemprego e das mudanças ocorridas no cenário econômico mundial, em que o Brasil ocupa um lugar de dependência em relação às economias centrais do capitalismo.

Em (2) quando se enuncia que “o setor público não tem esse dinheiro. Ou vem o setor privado, ou o governo não vai entregar”, não se aventa a possibilidade de recuperação no panorama de receitas pelo Estado num futuro, caracterizando um processo de eternalização, quando “fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes” (THOMPSON, 2011, p. 88).

Thompson (2011) assinala, ainda, que a ideologia como reificação pode estar expressa em escolhas gramaticais na construção do discurso



que privilegiam uma informação ou enfoque temático em detrimento de outra, processos denominados como nominalização e a passivização, que, na formulação discursiva “concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros. Elas apagam os atores e a ação e tendem a representar processos como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que produza essas coisas” (THOMPSON, 2011, p. 88). Por se tratarem de elementos linguísticos, acreditamos que essas dimensões dos discursos escolhidos para a análise já estejam suficientemente colocadas no trabalho, sobretudo quando discutimos como se formularam as nominalizações a partir das verbalizações em *privatização/ privatizar e venda/vender*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa foi compreender, as relações discursivas estabelecidas na mídia comercial dominante e nos blogs de cunho ideológico liberal e neoliberal a respeito da prestação do serviço de saneamento pela Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (Caern) e os rumos da gestão da estatal. Para observar tais questões, a análise dessas fronteiras discursivas antagônicas sobre o tema teve como base as construções realizadas em torno do uso do binômios *público* versus *privado* e dos sentidos construídos e pretendidos no processo de nominalização dos termos *privatização/ desestatização/venda*.

Como o saneamento é um serviço público essencial que depende da ação dos governos em políticas públicas específicas para o setor, o tema é de inegável interesse público de todos os cidadãos, justificando, portanto, o interesse da mídia nacional e local para o tratamento do assunto em sua



pauta jornalística. O trabalho procurou observar de que forma se dá o tratamento deste tema na mídia local e como são construídos os discursos em torno da resolução dos problemas a serem enfrentados pela sociedade na área do saneamento básico.

O enfoque da temática se deu sob a defesa da privatização, prática na qual uma empresa ou instituição pública é vendida total ou parcialmente ao setor privado; quando o Estado deixa de gerir uma determinada entidade, passando-a para uma empresa privada ou a transferência do controle das ações de uma determinada empresa pública a uma empresa ou grupo de empresas do setor privado. Notou-se que o discurso que é colocado em foco nos meios de comunicação locais se funda na construção de um sentido que prevê diretamente uma transição do estatal para o privado, como caminho único para a melhoria na prestação do serviço.

Assim concluímos que os blogs apresentam uma visão neoliberal da condução da gestão estatal, com uma tomada de posição a favor das privatizações e de mudanças no modelo de gestão do saneamento no estado, bem como são projetados benefícios futuros para a população potiguar caso a Caern passe a ser controlada pela iniciativa privada, sem ter em conta a perspectiva assistencialista ou solidária. A ideia da privatização é construída pela relação entre governo ineficiente e os grandes grupos privados. Estes últimos considerados os únicos capazes de realizar investimentos considerados necessários para a melhoria de serviços e, portanto, detentores da primazia para a compra das estatais, que devem ser postas à venda pelo Estado que não consegue gerir com eficiência nem oferecer serviços de qualidade.



REFERÊNCIAS

AMARAL, Márcia Franz. **Jornalismo Popular**. São Paulo: 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BORJA, Patrícia Campos. Política pública de saneamento básico: uma análise da recente experiência brasileira. **Saude soc.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 432-447, junho, 2014.

FIGUEIREDO, Fábio Fonseca; FERREIRA, José Gomes. O saneamento básico no Nordeste e no Rio Grande do Norte: avanços e constrangimentos. In: **Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional**. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2017.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editora, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRAQUINA, Nelson. **O Poder do Jornalismo: análise e textos da teoria do agendamento**. Coimbra: Minerva, 2000.



REDE DE VIOLÊNCIA VERBAL NOS TUÍTES DE BOLSONARO: “NÓS” VS. “ELES”

NETWORK OF VERBAL VIOLENCE IN BOLSONARO'S TWEETS: “WE” VS. “THEY”

Tania Gastão SALIÉS¹

Livia Mello FRANCO²

RESUMO

Este artigo analisa a violência enquanto fenômeno discursivo nas interações de Jair Bolsonaro com jornalistas, via tuítes. Para fazê-lo, examina as categorias de pertencimento na rede dialógica formada pelos comentários e vídeos que sucedem os tuítes. Com o mesmo propósito, destaca as condições sociais e políticas que dão origem à violência e as implicações morais a ela associadas, entendendo-a como ataques pessoais, insultos e manifestações agressivas com o potencial de impactar moralmente as atividades dos atores sociais. A análise mostra que sempre que há violência verbal nos tuítes do Presidente, os internautas e a imprensa podem responder com igual violência. Isso leva a uma rede de violência verbal que opõe “nós” a “eles” e gera uma rede dialógica de violência verbal que pode ir além das representações discursivas.

PALAVRAS-CHAVE

categorização por pertencimento; rede dialógica; violência verbal.

ABSTRACT

This article analyzes violence as a discursive phenomenon in tweets posted by Jair Bolsonaro, the current President of Brazil. For that purpose, it analyzes the membership categories in the network of commentaries and videos that follow the tweets. In addition, it highlights the social and political context that may originate verbal violence and the associated moral

¹ Doutora em Letras pela Oklahoma State University. Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3747185157836643>. E-mail: tancias.salies@gmail.com.

² Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3298234720503433>. E-mail: liviafranco.master@gmail.com.



implications to those involved. Whenever the President tweets show symbolic violence, web-surfers and the press may respond with equal violence. This forms membership categories that oppose “we” and “they” and create a dialogic network of verbal violence that may go beyond discursive representations.

KEYWORDS

membership categorization; verbal violence; dialogical network.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é investigar manifestações públicas de violência verbal em postagens do presidente Jair Bolsonaro no Twitter a interagir com a imprensa e com internautas. Analisa quatro postagens do presidente na modalidade escrita e dois vídeos igualmente postados no Twitter, transcritos segundo convenções disponibilizadas no Anexo. Além disso, examina comentários e vídeos que se seguiram a essas postagens com o intuito de refletir criticamente sobre como essas postagens são coordenadas dialogicamente e se, no exercício dialógico, reafirmam e desenvolvem a violência iniciada pelo presidente. Nesse processo analítico, destacamos as condições sociais e políticas que dão origem às manifestações de violência, tomando a violência como um fenômeno discursivo que atravessa ataques pessoais, insultos e manifestações agressivas com o potencial de impactar moralmente as atividades dos atores sociais envolvidos.

Metodologicamente, conjugamos procedimentos analíticos da Categorização por Pertencimento ou *Membership Categorization Analysis* (SACKS, 1992; STOKOE, 2012) com a proposta de Rede Dialógica de Nekvapil e Leudar (2002). Embora a Categorização por Pertencimento já tenha sido utilizada em estudos sobre a manifestação da violência na mídia (cf. LEUDAR;



NEKVAPIL; MARSLAND, 2004), não foi justaposta aos conceito de Rede Dialógica. Do mesmo modo, sua interpretação não foi iluminada pelo olhar interacional e pragmático (BALOCCO; SHEPHERD, 2017). Para fazê-lo, revisitamos a literatura que trata da violência verbal e apresentamos o arcabouço teórico-metodológico que nos inspirou discutindo pontos de encontro e afastamento em relação ao estudo aqui empreendido. Nos procedimentos de pesquisa, descrevemos o contexto de geração de dados e como esses se inserem no contexto sociocultural e político contemporâneo do Brasil. Fechamos com uma reflexão crítica sobre os entendimentos que emergiram da análise.

1. VIOLÊNCIA VERBAL NA ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL: O QUE DIZ A LITERATURA?

Redes sociais como o Twitter, YouTube e Facebook despontaram como espaços de posicionamentos, preferências, afiliações e disputa de poder nos últimos anos. Na esfera do discurso político, governos mundo afora logo descobriram o alcance sem limites de plataformas como o Twitter, que passaram a ser exploradas por políticos para divulgar informações anteriormente publicadas pela imprensa, mas raramente para publicizar vieses inovadores nas ações das atividades legislativas (ZAPPAVIGNA, 2012, p. 171).

O ex-presidente Obama foi um dos primeiros a fazer uso do Twitter nas eleições de 2008 visando ganhos políticos, e muitos defendem que sua campanha tornou o Twitter um canal legítimo de comunicação na arena política (TUMASJAN et al., 2010). De lá para cá, parece que tanto o Facebook quanto o Twitter chegaram para ficar nas relações entre políticos e cidadãos, que recorrem às Redes para reagir, criticar ou prestar solidariedade face aos



acontecimentos da contemporaneidade, ações impensáveis na magnitude que hoje possuem, vinte anos atrás. Tais manifestações, no entanto, nem sempre são afetuosas; muitas vezes enquadram-se dentre as que aqui classificamos como ‘violência verbal’: risos, comentários irônicos que desqualificam o outro; ataques pessoais; ameaças veladas; julgamentos de valor preconceituosos e agressões de vários tipos que incluem, “xingar, injuriar, ridicularizar, lançar insultos a outra pessoa, seu caráter, religião, raça, inteligência e habilidades física ou mental” (BALOCCO; SHEPHERD, 2017, p.1021).

Não nos surpreende, portanto, que a ‘violência verbal’ na mídia seja tema recorrente em estudos discursivos das mais diversas abordagens teóricas, em especial dentre aqueles que elegem o discurso digital como corpus. Cunha (2013) e Chiara (2017), por exemplo, o fazem por meio da Análise do Discurso (AD) e demonstram como tais manifestações são alçadas à categoria de ‘violência’ em função do contexto discursivo. Enquanto a primeira analisa um corpus de ofensas verbais em comentários de leitores postados em sites de notícia, a segunda investiga um corpus de debates, redes sociais e sites oficiais mantidos na campanha presidencial no Brasil em 2014. Ambas descrevem a internet como um contexto polêmico em que posições políticas e ideológicas divergentes constituem práticas discursivas voltadas para destruir o adversário, não para discutir ideias. Ou seja, “a violência verbal se materializa discursivamente por meio de ataques e desqualificação direta ou indireta do outro” (CUNHA, 2013, p. 248); diretamente ao personagem (no caso examinado por Cunha, do ex-presidente Lula) ou entre os internautas que veiculam opiniões e críticas em seus comentários. Chiara, inspirando-se em Foucault (1996), ainda defende que discursos ditos agressivos parecem ser a expressão de uma vontade de se criar verdades.



Desse modo, as temáticas selecionadas voltam-se para o ataque pessoal. Na referida campanha de 2014 em que disputaram Dilma Rousseff e Aécio Neves, ilustra Chiara (2017,p. 122), os temas foram “Aécio bate, bebe, dirige alcoolizado.Dilma é mentirosa, leviana”.Chiara ainda recorre à Semiologia Histórica (SARGENTINI, 2011) para destacar as implicações dos perfis fictícios e pseudônimos na internet:afastam a punição individual, pois há um grupo de pessoas que replicam a violência verbal (os insultos, neste caso) em grande escala e assim autorizam a intolerância, já que o território da internet favorece o surgimento de grupos de pertencimento que se opõem dicotomicamente e inviabilizam o debate e o respeito à diversidade.Do mesmo modo, os ataques à pessoa, apareceram predominantemente em Cunha nos comentários entre os internautas.Ambos os estudos (CUNHA, 2013; CHIARA, 2017) interessam-nos particularmente por adotarem uma abordagem discursiva na análise da violência verbal e ilustrarem suas implicações e modos de materialização. Tal qual as autoras, defendemos ser a verdade um fenômeno complexo, constituída pelo momento histórico, cultural e discursivo (ou seja, pelo contexto) e pelo ponto de vista dos interactantes. Isso implica refletir sobre as relações da linguagem com a ideologia, com a moral e a ética e com o contexto social em que ocorrem as postagens (tuítes e comentários digitais).

Também nos interessa o olhar interacional e pragmático proposto por Balocco e Shepherd (2017,p.1033) que ressaltam não ser a anonimidade, os temas ou conteúdo das postagens os responsáveis pela violência verbal ou *flamingon-line*, mas sim a percepção de antagonismo em relação ao outro participante, que emerge do cenário de dissenso.As autoras examinaram a violência verbal (*flaming*) em comentários digitais postados em sites de



notícia em período que se sucedeu à eleição presidencial de 2015 e que foi pautado por manifestações contra a então presidente Dilma Rousseff. Para as autoras, é na análise de aspectos interacionais e do cenário de conflito em que ocorrem os comentários que se encontram os índices para a compreensão da violência verbal *on-line* (p. 1015). “A mídia digital por si só não motiva o uso de linguagem agressiva e hostil” (p. 1015).

Afastando-se do discurso *on-line*, mas em viés metodológico de nosso interesse, Leudar, Nekvapil e Marsland (2004) investigam a apresentação pública da violência em comunicados à nação por George Bush e Tony Blair e em discurso de Osama bin Laden publicizados em Rede de Televisão após os ataques de 11 de setembro 2001 a Nova Iorque e Washington. Usam a Categorização por Pertencimento (MCA, *Membership Categorization Analysis*) para mostrar a polarização entre ‘nós’ e ‘eles’, enquanto estratégia para justificar ações violentas já executadas no plano político e preparar o terreno para outras ainda por vir. Bush e Blair adotam a estratégia em termos sociais, políticos e morais, enquanto Osama bin Laden o faz em termos religiosos. Em outras palavras, a apresentação da violência como retratada por Leudar, Nekvapil e Marsland funciona pragmaticamente como avaliação moral de eventos passados e preparação para outras ações violentas que estão por vir. Os autores ainda propõem que os argumentos desses atores políticos, que se encontram separados no tempo e no espaço, parecem articulados dialogicamente, pois a análise individual dos discursos, seja de Bush, Blair ou Bin Laden seria insuficiente para compreendê-los.

Na realidade, segundo Leudar, Nekvapil e Marsland (2004), as falas desses líderes constituem uma rede dialógica de construção de sentido em que uma complementa a outra. Isoladas, as falas individuais



perdem a significação. Ou seja, para entendermos as posturas de Bush e Blair assim como os comunicados à nação em termos sociais, políticos e morais, temos que contrapô-los à fala de Bin Laden na Rede de TV do Qatar, AlJazeera, e seu discurso de viés religioso, dentro do contexto mundial pós 11 de setembro de 2001.

Para ilustrar como tal articulação acontece, usam a Rede Dialógica (*Dialogical Network*, DN) pionerada por Nekvapil e Leudar (2002). A Redemostra que ao categorizarem, os participantes fazem algo mais do que simplesmente ‘categorizar’ (cf. HAUSENDORF, 2000; MORATO; BENTES, 2017): agem pragmaticamente no mundo para fins que só o contexto macro pode esclarecer. Leudar, Nekvapil e Marsland (2004) citam o exemplo de um estudo anterior (LEUDAR; NEKVAPIL, 2000) em que analisaram como os romenos eram categorizados na mídia tcheca em quatro debates televisivos dos quais participaram romenos e tchecos. Os tchecos categorizavam os romenos negando aspectos que consideravam positivos em si próprios para provocar a rejeição dos romenos pelo público ou gerar protestos contra essa mesma rejeição.

No caso do 11 de setembro, a categorização por pertencimento funcionou de modo semelhante: delimitou características morais, sociais e religiosas de Bush e Blair por um lado, e de bin Laden de outro, visando provocar rejeição, recrutar aliados e justificar futuras ações igualmente violentas, mesmo que discursivamente não fossem assim representadas pelos atores sociais (LEUDAR, NEKVAPIL; MARSLAND, 2004, p. 244). Ou seja, ‘nós’ e ‘eles’ são categorias de pertencimento, as “mais gerais que os atores sociais têm ao seu dispor enquanto praticam sociologia no cotidiano” (p. 245). Nossa análise é inspirada por esses mecanismos de categorização e pela



Rede Dialógica, aportes teóricos que detalhamos na sequência, em um viés interacional e pragmático.

2. CATEGORIZAÇÃO POR PERTENCIMENTO (MCA)

A Categorização por Pertencimento (MCA – *Membership Categorization Analysis*) vem sendo revisitada e ampliada por pesquisadores como Leudar e Nekvapil (2000), Leudar, Nekvapil e Marsland (2004), Stokoe (2012), Fitzgerald e Hausley (2015) e Pádua (2017). É um viés teórico-metodológico que visa entender as categorias construídas localmente pelos participantes discursivos, assim como nuances a elas relacionadas que, apesar de geralmente passarem despercebidas, as constituem igualmente por localizarem no contexto sociocultural mais amplo. Sua origem remonta ao conceito de Mecanismos de Categorização proposto por Sacks (1992), que explica como reunimos membros de uma coleção em uma categoria por força das práticas socioculturais e por meio de inferências. Se um membro é assinalado a uma categoria, qualquer ação praticada por esse membro é igualmente considerada exemplar dessa categoria.

Distingue-se da Análise da Conversa pela unidade de análise (as práticas cotidianas de descrição do mundo sinalizadas por ‘exemplares’ de uma categoria), pelo tipo de corpus (situações interacionais que ressaltam aspectos morais, culturais ou identitários relacionados à construção da realidade) e pela preocupação com o contexto. Estudos que recentemente revigoraram a MCA como metodologia de análise, olham especialmente para como o conhecimento geral sobre as pessoas é evocado e reproduzido no e pelo discurso, assim como para os efeitos que geram (LEUDAR; NEKVAPIL; MARSLAND, 2004, p. 245). É nesse sentido que Leudar,



Nekvapil e Marsland consideram a violência discursivamente representada, atos de violência de fato.

Conceitualmente, a MCA orienta-se, por exemplo, pelos corolários da economia e da coerência. Enquanto o primeiro assinala que basta uma categoria de pertencimento para descrever toda uma coleção, mesmo que possamos usar outras, o segundo assinala que se usarmos uma categoria para descrever um membro de uma coleção, essa categoria ou outras da mesma coleção podem caracterizar outros membros dessa coleção. Em outras palavras, os alunos de uma disciplina podem descrever o professor como ‘professor’ apenas. No entanto, podem caracterizá-lo como ‘professor titular’, associando duas categorias: uma da coleção ‘atividade profissional’ e uma da coleção ‘nível profissional’ no exercício do corolário da economia. Já o corolário da coerência explica como identificamos dois membros como pertencentes a uma mesma coleção mesmo que em enunciados aparentemente distintos. O exemplo clássico usado por Sacks (1992, p. 247) é “O bebê chorou. A mãe o pegou.” Interpretamos serem bebê e mãe pertencentes a mesma família ou ‘coleção’. Do mesmo modo, inferimos ser parte do rol de deveres de uma mãe acudir um bebê que chora. Há, portanto, atividades que são orientadas para uma determinada categoria ou por elas delimitadas, conforme nos explica o autor. Se nos referimos a um ‘professor titular’, encontram-se entre as inferências possíveis atividades geralmente desenvolvidas pela categoria (fazer pesquisa, dar aulas, publicar artigos, dentre outras), pois as categorias associam-se a ações particulares que são regidas socialmente por direitos e deveres. A presença de pares relacionais (pai-filho; professor-aluno; presidente-cidadãos, por exemplo) implica social e moralmente direitos e deveres na relação social entre eles.



Visando a sistematização dos procedimentos analíticos da MCA, Stokoe (2012) listou cinco passos: (1) a percepção de uma categoria e a subsequente seleção de exemplares semelhantes em várias situações discursivas; (2) a compilação de menções explícitas da categoria por meio de mecanismos de categorização e de menções implícitas por meio de atributos ou outros mecanismos que a mantenha ativa no discurso; (3) a análise da orientação para ação sinalizada pelo discurso localmente e dos mecanismos de categorização que a sustenta; (4) o exame de fatos que se coadunam com a orientação dos interlocutores em relação à categoria ou de mecanismos de categorização diretos e indiretos, suas consequências interacionais e as características de sua co-ocorrência; (5) a identificação dos sinais de resistência à categorização ou seus mecanismos. Esses passos orientaram nossa escolha de exemplares de tuítes (passos 1 e 2) e a análise que a sucedeu (passos 3, 4 e 5).

2.1. DÊITICOS E A CATEGORIZAÇÃO POR PERTENCIMENTO

Os dêiticos referem-se aos modos como a língua codifica aspectos do contexto em um dado enunciado e pressupõem a existência de um enunciador assim como de um público alvo que os irá interpretar à luz do ponto de vista de quem enuncia (cf. HASAN, 2011; LEVINSON, 1983; MEY, 2001; TRASK, 1999; ODEBUNMI; OLANIYAN, 2006). Levinson (1983, p. 55) já nos informara sobre como os dêiticos atuam no plano pragmático. Segundo o autor, eles apontam para o contexto de uso, por isso são chamados de índices; por isso orientam a referência para as “coordenadas contextuais” de um proferimento (MEY, 2001, p.54). Quem fala representa o centro dêitico; assim sendo, o uso dos dêiticos é condicionado pela intenção e pela atitude do enunciador para com o tópico e o contexto (HASAN, 2011, p. 9). Interessa-



nos aqui especialmente os dêiticos pessoais ('nós' vs. 'eles' e suas variantes) e espaciais ('esta' vs. 'essa' e suas variantes).

No caso dos primeiros, os pronomes pessoais, distinguem quem fala do público alvo e de todos os outros ouvintes (TRASK, 1999, p. 68). De acordo com Odebunmi e Olaniyan (2006, p.7), “a primeira pessoa inclui quem fala, a segunda pessoa o público alvo, mas a terceira pessoa exclui tanto quem fala quanto o público alvo”. Já os dêiticos espaciais (pronomes demonstrativos) localizam no espaço o referente. Fato é que, como defende Pennycook (1994), o uso de pronomes é complexo, pois todos só significam em contexto, em relação àquilo para o que apontam e dentro de um quadro de relações sociais. É o contexto que define a interpretação. Daí nossa preocupação em delinear o contexto em que os tuítes de Bolsonaro aqui analisados acontecem, de modo a podermos refletir sobre os papel dos pronomes na formação de categorias de pertencimento ou de endogrupos ('nós') e de exogrupos ('eles'). Em outras palavras, no discurso político, os pronomes podem associar ou dissociar políticos de suas ações visando persuadir a sociedade de modo geral sobre a correção dos rumos/decisões por eles escolhidos (HASAN, 2011). A persuasão, como nos diz van Dijk (2006, p. 735), é resultado da colaboração cognitiva entre a situação discursiva, o texto e o contexto (VAN DIJK, 2006, p.735).

Se por um lado o 'nós' define quem pertence à categoria do enunciador, por outro define quem não pertence (PENNYCOOK, 1994). Nas palavras de Pennycook, ao usar o pronome 'nós', reivindicamos autoridade pela comunalidade e construímos o par relacional 'nós/eles' ou 'nós/vocês'. Um só pode ser entendido em relação ao outro. Ou seja, ao assumir pertencer a categoria 'nós', o enunciador constrói simultaneamente quem pertence à



categoria 'eles'. Enfim, o autor demonstra como os sentidos são construídos no e pelo discurso (FAIRCLOUGH, 1989) e que nenhum pronome faz referência de modo neutro a um mundo sem problemas. Todos abrem questões relacionadas à linguagem, às relações de poder e de representação (p.178).

3. REDE DIALÓGICA (DN)

A Rede Dialógica (DN, *Dialogical Network*), enquanto arcabouço teórico para análise de discurso, foi introduzida por Nekvapil e Leudar (2002) e propicia aos analistas a possibilidade de examinar como notícias nas Redes Sociais, TV, jornal, conferências, rádio são articuladas em uma rede temática, interacional e argumentativa. Ao usarmos o conceito, intencionamos mostrar como os tuítes do presidente Bolsonaro e os comentários que os sucedem constituem uma Rede Dialógica (DN). O que é dito por um, não é exatamente um evento discursivo separado dos outros, principalmente se considerarmos retuítes e a possibilidade de sincronia nas postagens de comentários.

4. CONTEXTO: TUÍTES, POLÍTICA E IMPRENSA NO BRASIL DE BOLSONARO

Segundo Crystal em entrevista a AUTOR (2013, p.31), “uma pergunta que ainda não mereceu a atenção devida é qual seria a melhor forma de classificar os tuítes”. Zapavigna (2012, p. 38) os caracteriza como uma performance orientada pelo desejo humano de pertencer a uma comunidade (aspecto que reforça o uso de categorias de pertencimento como procedimento analítico):

Nós existimos em comunidades de outras vozes com as quais desejamos nos conectar. Os posicionamentos, observações e avaliações que compartilhamos existem em relação aos significados construídos por outros membros da rede social e em relação a todas as redes potenciais



de significação. Em outras palavras, performamos identidades *on-line* visando nos conectar com outros (ZAPAVIGNA, 2012, p. 38)³.

Em meio aos variados tuítes que circulam na internet, há tuítes de personalidades políticas de grande influência como o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o ex-presidentes dos Estados Unidos da América (Donald Trump e Barack Obama), congressistas e senadores. Fato é que o Twitter tornou-se a ferramenta mais utilizada por políticos proeminentes e o Presidente Jair Bolsonaro não é exceção. No Twitter, desde 2010, Bolsonaro tem 5.6 milhões de seguidores com os quais interage por meio de vídeos e postagens nas quais confronta, demite ministros e faz declarações não oficiais que geram polêmicas. Apesar de parte do emaranhado caótico que é o Twitter, suas declarações saem da “caixinha” potenciando reações e ressignificações nos comentários e retuítes. Mesmo que as declarações muitas vezes pareçam descontextualizadas, com imagens e reportagens deslocadas das fontes ou editadas, transformam-se em informação nova, não raramente distante do dado inicial de origem.

Limitados pelos 180 caracteres, os tuítes, retuítes e comentários subsequentes podem erguer muros ideológicos e arquitetar categorias de significação ainda impensadas. Tais tuítes formam nosso objeto de análise. Em especial, voltamo-nos para os tuítes do Presidente Bolsonaro dirigidos à imprensa e as reverberações que provocam em comentários subsequentes. Os dados selecionados para análise são recortes de tuítes, comentários e

³ “[...] we exist within communities of other voices with which we wish to connect. The stances we adopt and observations and evaluations we share all exist relative to the meaning-making of the other members of our social network and to all other potential networks of meaning. In other words, we perform our online identities in order to connect with others” (ZAPAVIGNA, 2012, p. 38).



vídeos que destacam o embate de Bolsonaro com a imprensa brasileira nos dois primeiros meses do ano de 2020, segundo os passos (1) e (2) de Stokoe (2012). O objetivo é analisar as formas de violência verbal e suas repercussões como anteriormente explicitado.

Já logo nos primeiros meses de governo, os conflitos com a mídia assumiram protagonismo nos tuítes do presidente. Em março de 2019, por exemplo, acusou a repórter do *Estado de São Paulo*, Constança Rezende, de dar falsas declarações para derrubar o governo recém empossado e arruinar a vida de um de seus filhos. Mais de trintamil seguidores comentaram o tuíte e outros tantos clicaram *like* dentre as mais de dois milhões de visualizações. Em janeiro de 2020, ao sancionar o “fundão eleitoral” de dois bilhões de reais, foi chamado de traidor nos comentários. Não gostou e reagiu em vídeo chamando os apoiadores à reflexão (cf. OYAMA, 2020, p. 2). Verdade é que desde 2019, o Twitter tornou-se um espaço de polarização entre apoiadores e críticos do presidente. Se instigados por estratégias discursivas que sinalizam ‘violência’, nas suas mais diferentes formas, parecem responder com igual violência, criando uma rede de violência verbal. Os dados aqui analisados visam a examinar essa conjectura.

5. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Visando compreender a violência verbal presente em Twitters de Bolsonaro, colecionamos tuítes e retuítes, assim como vídeos e *lives* do presidente durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2020. Deles selecionamos 7 tuítes, seus retuítes e 2 vídeos/*lives* transcritos conforme as normas de transcrição no Anexo. Os critérios de seleção envolveram (1) haver afronta, aumento de tom e volume de voz e, nos vídeos e imagens expressões



faciais indexando desconsideração e/ou desrespeito para com os jornalistas ou entre os internautas ao retuitar e responder às mensagens (passo número 1 em STOKOE, 2012) e (2) haver percepção de pistas semelhantes formando subsequentes exemplares da categoria (passo 2 em STOKOE). Ou seja, foram selecionados os tuítes e *lives* em que havia pistas multimodais indexando conflito ou polarização.

Esse corpus foi analisado qualitativamente da seguinte forma: em primeiro lugar, verificamos o modo como o presidente categoriza os jornalistas no uso pronominal (por exemplo ‘nós’ vs. ‘eles’; ‘esse’ vs. ‘esta’); nos qualificadores e por meio do modo e aspecto verbal (icoativo, iterativo, conclusivo). Esse passo permitiu-nos examinar se Bolsonaro cria oposições na forma de um par relacional, como aconteceu no estudo de Leudar, Nekvapil e Marsland (2004) sobre os discursos de George Bush, Tony Blair e Osama bin Laden. ‘Nós’ representaria a categoria que inclui aliados que pensam igual ao presidente e que exclui aqueles que se oporiam às ideias veiculadas por ele nos tuítes. ‘Eles’ representaria a categoria que inclui opositores ou aqueles que discordariam das iniciativas e atitudes de Bolsonaro. Em segundo lugar, examinamos os marcadores discursivos como ‘mas’, ‘no entanto’, ‘só’ (conjunções adversativas e advérbios), que formam oposições no discurso, assim como as inferências e os implícitos (‘não ditos’) no plano pragmático, visando igualmente verificar se há formação de pares relacionais.

Em um terceiro momento, analisamos o contexto e a situação discursiva que levam os envolvidos nos tuítes a desqualificar o outro ou qual a orientação para a ação sinalizada pelo discurso (passos 3 e 4 de Stokoe, 2012). Esses procedimentos nos ajudaram a entender o que possivelmente induz os



atores sociais ao uso da violência verbal e quais as intenções pragmáticas que subjazem a linguagem por eles utilizada nos tuítes.

Por fim, refletimos sobre os comentários no processo interacional. Como reafirmam e desenvolvem a violência iniciada pelo presidente ou como a sustentam? O objetivo foi examinar se haveria uma rede dialógica de violência no encadeamento de tuítes e comentários por menções diretas e indiretas, assim como resistência à orientação dos interlocutores (passo 5 de Stokoe, 2012).

Ao executarmos esses passos, justapomos uma seleção de tuítes, comentários e vídeos que apresentam sequências semelhantes de descrição-categoria-predicado-ação e que remetem a significados nas dimensões política, moral e ética. Na próxima seção, apresentamos a análise e as respostas às perguntas de pesquisa.

6. A VIOLÊNCIA VERBAL: COMO E PORQUE SE MANIFESTAM NOS TUÍTES DE BOLSONARO?

Os dois primeiros tuítes selecionados para ilustrar nossa resposta às perguntas de pesquisa (Tuítes 1 e 2) têm como participantes discursivos o juiz Sérgio Moro, uma reportagem do Jornal *O Globo*, e a crise gerada pelo aparente inevitável pedido de exoneração do cargo por Moro em janeiro de 2020:

Tuíte 1: Jair M. Bolsonaro @ jairbolsonaro 14 de janeiro
<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1217063880377147400>
“- Essa imprensa é uma vergonha. Lê meus pensamentos e ministros se convencem a não se demitirem a si próprios. KKKKKKKK & KKKKKKKK”



Na sequência do Tuíte 1, consta a imagem de Sérgio Moro retirada de tuíte do jornal *O Globo* (postado em data anterior) e um único trecho legível(a fonte gráfica utilizada prejudicou a legibilidade):

“Ministro Augusto Heleno convenceu Moro a não demitir Sérgio Moro (@SF_Moro), diz livro. globo/2uLRCH9

No link (globo/2ulrch9) proposto na própria sequência do Tuíte 1, encontramos o Tuíte 2, do jornal *O Globo*, uma errata em que a mesma foto de Moro é postada:

Tuíte 2: O Globo Brasil@OGloboPolitica 13 de janeiro
<https://twitter.com/oglobopolitica/status/1216767507794669568>
 “Correção: Ministro Augusto Heleno convenceu Bolsonaro a não demitir Sergio Moro (@SF_Moro), diz livro.glo.bo/2uLRcH9”
 [FOTO DE SÉRGIO MORO]

No Tuíte 1, o presidente qualifica a imprensa brasileira ‘como uma vergonha’. Aquilo que é classificável como vergonha é condenável, desonroso. Usa o aspecto verbal iterativo (‘lê’), já que o enunciador parece entender ser o ‘comportamento vergonhoso’ uma característica habitual da imprensa brasileira no estado de coisas descrito. Por fim, usa o pronome demonstrativo ‘essa’ em “**essa imprensa** é uma vergonha” (grifo nosso). O fato de ser ‘essa’ e não ‘esta’ sinaliza a história pregressa do relacionamento de Bolsonaro com a imprensa, pois desencontros como o ilustrado em (1) já ocorreram no passado, como é sabido por quem o acompanha no Twitter e conforme discorreremos em nossa análise do contexto de geração dos dados. O uso de ‘essa’ parece sinalizar também que **toda a** imprensa brasileira poderia



ser empacotada em uma mesma categoria, sem distinção ou grau, em uma generalização que não admitiria exceções.

Ao mesmo tempo, é nosso conhecimento de que, biologicamente, é impossível a imprensa ler os pensamentos do presidente ou ainda de que é prerrogativa do presidente manter ministros no cargo ou demiti-los. Não basta um ministro se convencer a não se demitir a si próprio. Em ambos os enunciados, o conflito entre o dito e o não dito, espaço em que reside nosso conhecimento compartilhado, dá lugar à uma atitude que, no nível pragmático, funciona como um ataque à imprensa em geral e não apenas ao jornal *O Globo*, fonte do desencontro.

Cabe-nos ainda refletir sobre a origem etimológica do substantivo ‘vergonha’. A origem latina da palavra (*verecundia*), dentre outras coisas, a caracteriza como uma forma de controle político e social advindo da consciência de que um dado comportamento causa desonra ou é defeituoso. Se assim o é, referir-se à imprensa como uma vergonha pode indexar a intenção de acuar ou até mesmo de calar mediante a conscientização sobre comportamentos desonrosos ou que causem humilhação. O riso que fecha a sequência (KKKKK) reforça a maneira sarcástica com que o Presidente parece se posicionar frente a um fato que já havia sido corrigido pela fonte publicadora (Tuíte 2). Um sarcasmo que pode denigrir e humilhar e que portanto pode ser classificado como violência verbal.

O fator motivador, neste caso, foi a troca do nome de Bolsonaro pelo de seu ministro Moro no Tuíte de *O Globo*. Foi o general Heleno quem convenceu Bolsonaro a não demitir Moro e não Moro a não demitir a si próprio. Um dia antes (no dia 13 de janeiro), no entanto, o jornal tuitou a errata (Tuíte 2), postagem ignorada pelo Presidente. Por mais grave que seja um erro



dessa monta, não nos parece justificar uma reação que etiquetaria toda a imprensa como uma vergonha. Ela se seguiu com 7,1 mil retuítes e uma série de comentários que também geraram retuítes e outros comentários em uma exponenciação das formas de violência presentes no Tuíte 1. Fora de contexto e individualmente, esses comentários tangenciam as significações que assumem em relação à postagem do Presidente e à luz do cenário político brasileiro, ultimamente orientado para o conflito. A grande maioria dos comentários desqualifica a imprensa brasileira, se alinha ao presidente e, em forma, em par relacional, a categoria “nós” (os alinhados ao Presidente) e, em oposição, a categoria “eles” (todos os jornalistas). Alguns desses comentários⁴ foram postados no mesmo dia em que o presidente tuitou (14 de janeiro). Em negrito, destacamos referências e qualificadores que classificam a imprensa de modo desrespeitoso, em alinhamento ao Tuíte 1, instanciando uma rede dialógica de violência verbal.

Tuíte 3: João Carlos. 14 de janeiro

Em resposta a @JairBolsonaro

Quem dera todos os empregos fossem assim! “Eu convenci a mim mesmo que eu não vou ser demitido” HAHHAHAHAHAHAHAHAHA

Tuíte 4: Ian Costa.

Em resposta a @joãocarlos

Melhor seria, “eu convenci a mim mesmo que, além de não me demitir, eu mereço receber um aumento” 🤔🤔🤔🤔🤔🤔

Tuíte 5: Maria Cristina.

Em resposta a @JairBolsonaro

A **imprensa da calúnia e da farsa** em prol de objetivos políticos da esquerda. **Beira o ridículo.** 🤔

⁴ Mesmo sendo o Twitter uma plataforma pública e de livre acesso, optamos por não identificar os autores dos comentários que formam a Rede Dialógica. Os nomes utilizados são fictícios. Se os leitores assim julgarem necessário, poderão acessar o Tuíte 1, na internet e terão disponibilizada a Rede Dialógica por completo.



[VÍDEO DO PRESIDENTE DO PRONA, ENÉAS CARNEIRO “Essa **imprensa podre, que defende interesses escusos, antinacionais** (...)” com 6,7 mil visualizações]

Tuíte 6: Marlon dos Santos.

Em resposta a @Jairbolsonaro

Bom dia, SR Presidente. **A jornalista** que escreveu essa **mentirada** é aquela NIPO-BOLIVARIANA q fez “perguntas p/o SR no Roda Viva, sendo respondida como ele mereceu. Ficou chateadinha e esta precisando d jabá, uma vez q este governo acabou c/ **essa patifaria**. Mais **uma canalha!**

A ‘ser uma vergonha’ juntaram-se outros qualificadores (em negrito) nos Tuítes 5 e 6, que não só demonstram o poder de multiplicação da violência verbal, mas que também parecem definir com contornos absolutos, sem matizes, a imprensa brasileira: imprensa da calúnia e da farsa, ridícula, podre, canalha, que defende interesses escusos, antinacionais, e que escreve mentira, patifaria. Esses qualificadores dialogam em rede com o Tuíte 1, com a situação discursiva e o contexto de geração dos dados.

Por outro lado, os risos nos Tuítes 3 e 4 refletem uma prática comum nos tuítes de Bolsonaro, que geralmente se encerram com “KKKKKKKK & KKKKKKKKK”. Enquanto o riso (comumente utilizado pelos internautas em *chats* de conversa informal ou em aplicativos como o *Whatsapp*) confere ao discurso de Bolsonaro certa descontração e gera aproximação e solidariedade entre o Presidente e seus seguidores, ele pode ao mesmo tempo reforçar a ridicularização da imprensa. O mesmo efeito parece acontecer na rede de comentários que insinuam poderem os trabalhadores se autodemitir, aumentar o próprio salário, quando sabemos estarem tais ações fora do poder decisório de empregados. Esses comentários pouco fazem sentido individualmente, mas em rede, na situação discursiva, reforçam a interpretação anterior.



Tanto a polarização “nós” e “eles” no par relacional se sustenta quanto a rede dialógica de violênciaverbal. Referências como “eles”, “essa imprensa”, em contraposição a “nós”, “o presidente, seus ministros e seguidores”, apontam para a intenção de destacar os dois pólos na ordem do discurso. Ao mesmo tempo, o riso final (como havíamos apontado anteriormente) aproxima o presidente dos que também riem com ele do erro do jornal (Tuítes 3 e 4). Temos assim: “nós” – Bolsonaro e seus seguidores (ministros ou partidários) versus “eles” (essa imprensa que publica sobre o presidente e suas decisões).

Em termos de ação pragmática, parece-nos também flutuar no discurso o seguinte não dito: “uma imprensa que lê os pensamentos de um presidente nunca poderá veicular notícias verídicas. O melhor caminho é ler o presidente diretamente nas Redes Sociais e se informar por ele”. Ou ainda: “essa imprensa não é confiável; leiam a mim e desconfiem sempre do que essa imprensa fala sobre mim”. Como Bolsonaro se exprime com frequência em seu Twitter e canais de vídeo no Youtube, a constante preocupação em ser a fonte principal de notícias parece-nos ser um meio de descredenciar a imprensa como fonte de informação e preparar o terreno para ações governamentais futuras que envolvam controvérsia ou disputas ideológicas e políticas. Temos aqui, à luz de Stokoe (2012), uma sequência de descrição (sem vergonha)-categoria (essa imprensa)-predicados (canalha, mentirosa)-ação (defender interesses antinacionais).

O Tuíte 7, publicado em letras maiúsculas, é seguido por um vídeo de 49 segundos da *Folha do Brasil*, canal do presidente no Youtube, em pronunciamento oficial. À luz da etiqueta da internet, significa tom e volume de voz altos, ambos índices de emoção negativa. A elas somam-se índices verbais (uso do imperativo, ‘tome’ e a própria expressão ‘tomar vergonha



na cara’) que configuram o tom violento do discurso. Tanto no tuíte quanto no vídeo encontramos o par relacional “nós” composto por ‘eu’ (presidente Bolsonaro), meu governo e o meu povo versus “eles” composto por ‘essa imprensa’ – jornalistas e mídia em geral, que impactam o andamento das ações governamentais com inverdades (linhas 10 e 11). Trata-se de uma postagem que intensifica o que está sendo problematizado: a verdade (linha 3, duas menções explícitas). Se é para ‘começar a produzir verdade’, tudo o que foi publicado anteriormente à data do vídeo faltou com a verdade. Novamente, parece-nos que todos os jornalistas são alocados a uma mesma coleção, sem restrição, em um processo de categorização que não admite graus de diferença: são todos mentirosos. O sintagma nominal ‘essa imprensa’ aparece na posição de tema por repetição e por meio da morfologia verbal (Brown e Yule, 1983) nas linhas 1, 2, 8 e 10 respectivamente, assumindo qualidade de categoria e sustentando o par relacional que dicotomiza “nós” e “eles”.

Tuíte 7: Jair M. Bolsonaro@ jairbolsonaro 16 de janeiro
 - IMPRENSA, TOME VERGONHA NA CARA!”
<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1217976022198620160>
 [VIDEO 49s]

LINHA	
1	
2	
3	Bolsonaro
4	
5	
6	
7	
8	Bolsonaro
9	



10		
11	Bolsonaro	Deixem o nosso governo em paz! Pra poder... levar paz, tranquilidade... e harmonia ao
12	Bolsonaro	nosso povo.

Enquanto a categoria de pertencimento ‘nós’ alinha-se à verdade, a outra (‘eles’) alinha-se à mentira (linhas 2, 3 e 4). Se a verdade tem como características a moralidade, a ética e o compromisso com o bem de todos, o contrário, espaço em que residiriam as ações ‘dessa imprensa’ na perspectiva do enunciador, tem como características a ‘falta de vergonha’, inverdades, desarmonia, belicosidade e a intenção de prejudicar ações governamentais bem intencionadas (linhas 11 e 12). Essa interpretação seria ainda corroborada pela sucessão de imperativos nas linhas 2, 8 e 10 (‘comecem a produzir verdades’; ‘tomem vergonha’; ‘deixem o governo em paz’) enunciados em alto tom de voz. Tais ações discursivas têm efeito de acusações e ameaças veladas, ambas aqui entendidas como violência verbal. Não só podem desqualificar por completo o trabalho da imprensa, mas abrir espaço para não ditos no plano pragmático, como por exemplo: ‘Se não tomarem vergonha na cara, posso censurá-los’, sublinhando as relações de poder. O marcador discursivo ‘mas’ (linha 8), antecedido por uma menção negativa à censura e sucedido por um imperativo (‘tomem vergonha na cara’) aponta para essa inferência. Esse “não dito” configura-se também como violência verbal.

Não podemos deixar de discutir o tom messiânico das linhas 3 e 4, enunciadas em volume e tom dramáticos: ‘Só a verdade pode nos libertar!’ Em sentido amplo, ‘messianismo’ refere-se à existência de um messias ou de uma ideologia que acredita na existência de um homem (ou grupo de homens) que salvariam a humanidade. Fato é que o enunciado ‘só a verdade pode nos libertar’ replica o apóstolo João, capítulo 8, versículo 32: “E conhecereis



a verdade, e a verdade vos libertará” no Novo Testamento. Agora, no caso do enunciado proferido pelo Presidente, cabe-nos perguntar o que seria a verdade? Uma verdade que atenda aos propósitos do Governo? Cabe-nos ainda perguntar: libertar-nos de que? Da ditadura do relativismo que coloca em xeque a verdade defendida pelo enunciador? Se assim o é, parece-nos, portanto, configurar-se como mais uma forma de violência verbal, já que o advérbio ‘só’ pode excluir todas as outras formas de verdade (religiosa, moral, ética, ideológica) que não sejam a defendida pelo governo. Emerge desse modo um novo par relacional: “a verdade do governo”, que é a que salva, versus a “verdade da imprensa”, que é a que destorce os bons propósitos daqueles que visam a salvação do povo.

Esses ataques à imprensa desaguam no Tuíte 8, em que o Presidente parece reforçar uma postura semelhante, que desqualifica a imprensa pelo sarcasmo enquanto estratégia de categorização dos pares relacionais “nós” e “eles”; “a verdade do governo” versus “a verdade da imprensa”. Não há comentários do presidente nesse tuíte, apenas o riso, que indexa uma forma de ação.

Tuíte 8: Jair M. Bolsonaro @ jairbolsonaro 19 de janeiro de 2020
“– KKKKKKKKKKKKKKKKKKK.”
<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1219046106690215936>

Na sequência de enunciados que estabelecem a categorização por oposição de pares, há ainda a captura de imagem do *UOL Notícias* na qual se lê: “Bolsonaro foi autor de 58% dos ataques contra jornalistas em 2019, diz entidade.” A reportagem se contrasta com a imagem do presidente ao telefone, sorrindo, ao ser fotografado por um celular de um amador do qual só se veem as mãos. Ao fundo da imagem, percebe-se que o presidente está



em uma casa simples, com roupas estendidas no varal e uma árvore no quintal, cenário que pode remeter às residências de classes sociais brasileiras menos abonadas. Na reportagem (cujo link não é disponibilizado no Tuíte⁵), há menção ao patrulhamento sofrido pela imprensa por parte do Governo.

Nos comentários que se seguiram (Tuítes 9 a 12), a rede dialógica exponencia a violência verbal iniciada no Tuíte 8 pelo riso (KKKKK). Há acusações contra a imprensa implícitas (“só mostre a vdd”; “se desculpar de que??”; Tuíte 10) ou explícitas (“a imprensa passou o ano inteiro inventando mentiras e fazendo ataques absurdos contra o presidente e você que ELE se desculpe?”; Tuíte 12). Há ainda acusações entre os internautas que se afiliam às categorias “nós” (“Aiiinn, não se desculpou e mimimi”; Tuíte 12 em resposta ao Tuíte 9) e “eles” (“a coragem move o mundo enquanto os covardes se escondem”; Tuíte 11). Foram 432 comentários que se seguiram, no mesmo dia 19 de janeiro, à resposta ao presidente (Tuíte 9) postada pelo jornalista do Correio Braziliense, que explicitamente acusou o presidente de debochar da imprensa com o riso, no Tuíte 8.

“Ah, Vá!” no Tuíte 12, fecha a rede dialógica de violência verbal no recorte do corpus aqui apresentado. Trata-se de uma agressão direta ao jornalista que reagiu ao riso do Presidente, pois implícita linguagem de baixo calão.

Tuíte 9: em resposta a @jairbolsonaro 19 de janeiro

<https://twitter.com/reporterenato/status/1219046754211024898>

Em vez de se desculpar, debocha. A honra é um dom de poucos homens.
432 comentários 22 retuítes 720 curtidas

Tuíte 10: em resposta a @reporterenato e @jairbolsonaro 19/01

⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/bolsonaro-foi-autor-de-58-dos-ataques-contrajornalistas-em-2019-diz-entidade.shtml>



Se desculpar de que?? Só mostre a vdd, para de militar e pronto
 Todo mundo sai feliz

1 retuíte 117 curtidas

Tuíte 11: em resposta a @reporterenato 19 de janeiro

Você quer que a imprensa só publique o que o governo quer?
 Desculpe, não será possível. A coragem move o mundo enquanto os
 covardes se escondem.

57 comentários 14 curtidas

Tuíte 12: Em resposta a @reporterenato e @jairbolsonaro

Aiiinn, não se desculpou e mimimi” Desculpar pelo quê? A imprensa
 passou o ano inteiro inventando mentiras e fazendo ataques absurdos
 contra o presidente e você que ELE se desulpe? Ah, Vá!

41 comentários 38 reutítes 1,1 mil curtidas

Portanto, os mecanismos de categorização estabelecem dois tipos de sequência: uma de **descrição** (mentirosa)- **categoria** (imprensa)- **predicados** (responsável por ataques absurdos, não mostrar a verdade, militar) - **ação** (prejudicar o governo e ações que visam o bem estar de pessoas como ele, da classe média) em um par relacional em que o ‘nós’ é o presidente e seus seguidores e o ‘eles’ a imprensa; e outra de **descrição** (debochado; sem honra) - **categoria** (“eles”, presidente e governo”) – **predicados** (perseguidor da imprensa) – **ação** (impedir a disseminação de reflexões críticas sobre as ações governamentais) em um par relacional que polariza a imprensa e o presidente, mas em que a imprensa é o “nós” e o governo o “eles”, invertendo quem é quem no par relacional.

Em contraposição aos mecanismos de categorização que o posicionam como “eles” e que têm como predicado perseguir a imprensa, no Tuíte 130 presidente evita a imprensa (**predicado**: “não dar mais entrevista”) e posiciona-se como vítima dela (**categoria posicionada**: “sou acusado de agredir”). Ao ser questionado repetidamente sobre os escândalos do governo ou sobre a nomeação da atriz Regina Duarte para o cargo de secretária da



cultura, o Presidente parece refugiar-se nas alegadas agressões dele contra a imprensa como justificativa para não mais conceder entrevistas.

Tuíte 13: Jair M. Bolsonaro @ jairbolsonaro 22 de janeiro
 “Como sou acusado de agredir a imprensa com entrevistas, a solução é não dar mais entrevistas. Bom dia a todos!”
<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1219962969443966976>
 [VÍDEO 0:23s]

LINHA		
1	Bolsonaro	Eu quero falar com vocês, mas a situação () jornalismo quando eu falo eu agrido vocês. Então como eu sou uma pessoa da paz, não vou dar entrevista.
2		
3		
4		
5	J1	Regina Duarte...
6	J2	Que horas o senhor encontra a Regina Duarte, Presidente?
7		
8	J3	Como é que vai ser o dia com a Regina Duarte?
9		
10	Bolsonaro	Gente (.) Eu não posso... eu não posso agredir vocês aí... ((vaia e gritos))
11		
12	J2	Presidente
13	Bolsonaro	...manda tirá o processo que eu volto a conversar com vocês.
14		
15	J2	... que horas é o encontro, Presidente? ((aplausos 0:16-0:19))
16		
17	J1	Presidente...o processo não é a gente que encaminha, Presidente. Como vai mandar tirar?
18		
19		

Do mesmo modo, usa da cordialidade verbal ao cumprimentar os repórteres, ao expressar desejo de falar (“quero falar”, “ser da paz” nas linhas 1 e 2) e ao modalizar (“não posso . não posso agredir” linha 10), predicados que reforçam uma categorização discursiva de si como vítima da imprensa e da imprensa como intolerante. Um dos jornalistas (linhas 17-19) fecha a interação problematizando a condição impeditiva que o Presidentemencionara – um processo movido contra Bolsonaro pelos jornalistas. Ele (J1) explica



que somente as entidades de classe, que representam os jornalistas, poderiam entrar ou retirar um processo; não eles, jornalistas. No entanto, em notícia do dia 22 de janeiro, a Federação Nacional dos Jornalistas havia já informado ser tal processo inexistente⁶. O voto de silêncio do Presidente e a inexistência do processo parecem reforçar a performance de vítima e pacifista construída pelo enunciador (“nós”) contra uma imprensa belicosa (“eles”). As ações discursivas que se desenrolaram de 19 de janeiro a 22 de janeiro podem ter preparado o terreno para a recusa do presidente em falar com os jornalistas, assim como para ações futuras relacionadas à imprensa e às atividades que a constituem.

CONCLUSÃO

Os tuítes, comentários e vídeos analisados formam uma rede dialógica ao coordenar o trabalho de categorização dos participantes contra ou a favor do ‘nós’ e do ‘eles’ por meio da violência verbal sinalizada por silêncios, referências desqualificadoras, generalizações, ameaças, acusações, não ditos, mudança nas atividades que fazem parte da profissão de um dos pares e a construção de categorias posicionadas. Trata-se de uma rede de alta coerência dialógica, já que os mecanismos de categorização são muito semelhantes e assim facilitam o emprego do corolário da economia proposto por Sacks (1992).

Já os predicados que caracterizam as ações de cada um dos lados do conflito como ‘nós’ ou ‘eles’ dependem do enunciador e seu ponto de vista. Tanto a imprensa quanto o Presidente podem ser categorizados como ‘nós’ e

⁶ Ver notícia em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/01/22/interna_politica,822442/bolsonaro-evita-imprensa-por-causa-de-processo-que- nao-existe.shtml

como ‘eles’. No Tuíte 12, por exemplo, o voto de silêncio do Presidente acaba por construir uma categoria posicionada em que Bolsonaro é a vítima da imprensa e não o contrário. A violência verbal aqui seria a própria ação de impedir que os jornalistas exerçam suas funções.

Neste sentido, observamos várias comunalidades com estudos que se apoiaram na MCA. Dentre eles, ressaltamos os de Leudar, Nekvapil e Marsland (2004) e Leudar e Nekvapil (2000) que problematizam como as categorias de pertencimento emergem e se modificam discursivamente. De acordo com os autores, há três modos de o fenômeno acontecer no discurso: por meio de mudança nos predicados normativamente ligados a categoria (quais são as atividades ligadas a cada um; a disposição de agir de um determinado modo; as características pessoais); por meio de reespecificação nas incumbências de cada um; e por meio de alteração na coleção na qual a categoria fora alocada. Vimos aqui neste estudo uma demonstração de como isso pode ocorrer. A violência verbal foi manifestada via silêncio em oposição a um alegado processo movido pela imprensa contra o Presidente. Ao mesmo tempo, a disposição do presidente para a violência verbal sofreu igual alteração, pois ao contrário do que houve nos tuítes anteriores, no Tuíte 12 ele performa de modo pacifista. Ao mesmo tempo, incumbências que são da imprensa (entrevistar, divulgar ações governamentais) foram impedidas e reespecificadas pelo silêncio, culminando na realocação da coleção em que cada categoria (‘imprensa’ e ‘presidente’) fora alocada. Quem era vítima passou a ser o agressor. Não são processos independentes; sim articulados dialogicamente (LEUDAR; NEKVAPIL; MARS LAND, 2004, p. 262) dentro de uma situação discursiva e contexto sociopolítico.



De todo modo, em todos os estudos resenhados e no que aqui ilustramos, as categorias de pertencimento não parecem emergir como meras representações discursivas, mas podem se relacionar com ações. No nosso caso, conforme materializado na Rede Dialógica, podem estar justificando ações passadas em que o Presidente acusara os jornalistas de faltar com a verdade. Podem também estar apontando para o futuro, pois a exemplo do que aconteceu na análise de Leudar, Nekvapil e Marsland (2004), preparam o terreno para ações futuras (o silêncio e o posicionamento de vítima) que parecem orientadas a gerar rejeição à imprensa pelo público ou ainda um possível patrulhamento do que é noticiado. Tal qual aconteceu no estudo de Nekvapil e Leudar (2000), os tchecos categorizavam os romenos negando aspectos que consideravam positivos em si próprios para provocar a rejeição dos romenos pelo público ou gerar protestos contra essa mesma rejeição. Podemos estar testemunhando ações discursivas que visam efeitos pragmáticos semelhantes.

O olhar para o contexto sociocultural e histórico (passo 4 de STOKOE, 2012) visa entender possíveis explicações para a violência verbal veiculada no Twitter pelo presidente e pelos comentários de internautas, assim como refletir criticamente sobre seus desdobramentos morais, sociais e políticos por meio de um exame dos fatos que se coadunam ou não com a orientação dos interlocutores. Os ataques verbais à imprensa ou por ela impetrados materializam-se na polarização dos pares relacionais ‘nós’ e ‘eles’, ‘essa’ e ‘esta’ que pode gerar desconfiança e o constante questionamento da sociedade sobre a idoneidade da imprensa e/ou do presidente em relação ao compromisso com a moral e a ética.

O Brasil viveu um período eleitoral repleto de escândalos e notícias falsas (*fake news*). O primeiro ano de Governo seguiu com escândalos



protagonizados pelo filho mais velho do Presidente, principalmente com o assassinato não explicado do capitão Adriano da Nóbrega, tido como parte das relações de Flávio Bolsonaro. O fato de o presidente colocar em questão notícias publicadas pela imprensa, generalizando e categorizando toda a mídia como mentirosa e contrária aos interesses do país, parece assim visar criar dúvidas quanto à moral e ética dos jornalistas.

Por outro lado, a situação discursiva e o contexto sociopolítico parecem explicar a reação de jornalistas aos comentários de internautas e às postagens do Presidente, categorizando-o como debochado, sem honra, perseguidor da imprensa, colocando em questão a disposição do Governo em permitir a livre ação da imprensa no exercício de suas atividades. Essas incluem a reflexão crítica sobre fatos do cenário político nacional.

Ao sublinhar que não censuraria a imprensa em de seus tuítes, o Presidente abre espaço para o não dito: por enquanto, pois ao se negar a responder perguntas sobre as ações governamentais, na realidade, impede os jornalistas de executarem atividades ou incumbências que a eles pertencem, de acordo com a ordem normativa dos direitos e deveres da imprensa. Como pontuaram Balocco e Shepherd (2017), são os aspectos interacionais em um cenário de conflito que semeiam o terreno para a violência verbal: a percepção da imprensa como antagonista ao programa de governo, às informações ainda não esclarecidas sobre casos como a morte do ex-capitão do BOPE carioca, emergem dos dados como a origem dos ataques ou acusações que redundam em categorizações que desqualificam moral e eticamente a imprensa.

Ecoando a voz de Morato e Bentes (2017, p.24-25), fechamos afirmando que categorizar é etiquetar, conceber e significar as coisas do mundo por meio da linguagem. Ao categorizarmos e nos manifestarmos publicamente,



construímos versões públicas do mundo. Bolsonaro publica sua versão de mundo em seu canal de YouTube e em seu Twitter. Os internautas e a própria imprensa fazem o mesmo ao dialogarem com ele nas Redes. Faz parte dos rituais sociointeracionais saber o que dizer, quando dizer e como dizer, principalmente em se tratando de espaços públicos como a internet. Sustentar esses rituais em muito agregaria à ordem institucional, à ordem moral e à ordem sociopolítica no Brasil de hoje, principalmente no que tange ao respeito à diversidade de pensamento.

REFERÊNCIAS

BALOCCO, A. E; SHEPHERD, T. M.G. “A violência verbal em comentários eletrônicos: um estudo discursivo-interacional”. In: **DELTA**, v. 33, n.4, p.1013-1037, 2017.

BROWN, G; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CHIARA, G. **Entre insultos e falsas harmonias**: a construção dos efeitos de agressividade no discurso político eleitoral na campanha de 2014. 134 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017.

CORPUS. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro?lang=fr>. Acesso em: jul.2021.

CUNHA, D. de A. “Violência verbal nos comentários de leitores publicados em sites de notícia”. In: **Calidoscópio**, v. 11, n. 3, p. 241-249, 2013. Doi: 10.4013/cld.2013.113.02.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.



FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, SP: Loyola, 1996.

FITZGERALD; R.; HOUSLEY, W.. **Advances in membership categorization analysis**. London: Sage, 2015.

HASAN, J.M. “A linguistic analysis of in-group and out-group pronouns in Hosni Mubarak’s Speech”. In: **Journal of Basrah Researches**(Humanities Series), v. 38, n.2, p.5-24, 2011.

HAUSENDORF, H. **Zugehörigkeit durch Sprache: eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung**. Tübingen: Niemeyer, 2000.

LEUDAR, I; MARSLAND, V; NEKVAPIL, J. “On membership categorization: ‘us’, ‘them’ and ‘doing violence’ in political discourse”. In: **Discourse & Society**, v. 15, n.2-3, p. 243-266, 2004.

LEUDAR, I.; NEKVAPIL, J. “Presentations of Romanies in the Czech media: On Category Work in Television Debates”. In: **Discourse & Society**, v. 11, p.487-513, 2000.

LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MEY, J. **Pragmatics: An Introduction**. Oxford: Blackwell, 2001.

MEADOWS, B. “Distancing and showing solidarity via metaphor and metonymy in political discourse: a critical study of American statements on Iraq during the years 2004-2005”. In: **Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines** v. 1, n.2, p.1-17, 2007.

MORATO, E; BENTES, A. C. “O mundo tá chato: algumas notas sobre a dimensão sociocognitiva do politicamente correto na linguagem”. **Revista USPS**, n. 115, p.11-28. 2017. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/2017/10/justica-condena-bolsonaro-por-fala-sobre-quilombolas-1014102246.html>. Acesso em: fev.2020.



NEKVAPIL, J; LEUDAR, I. “On dialogical networks: Arguments about the migration law in Czech mass media in 1993”. In:HESTER, S; HOUSLEY, W (Orgs.),**Language, interaction and national identity**, Aldershot: Ashgate, 2002. p. 60–101.

ODEBUNMI, A.; OLANIYAN, K.“Perspectivization in fiction: A deictic study of Wole Soyinka’s *ake*”.In: **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, USP, S. Paulo, v. 27-28, p. 135-149, 2006/2007.

OYAMA, T. “O risco de querer ser amado”.Artigo de Opinião. **Jornal O GLOBO**. 11/02/2020. p. 2. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaio/artigo-risco-de-querer-ser-amado-24241406>. Acesso em: fevereiro de 2020.

PADUA, J. P. “Apenas encaminhado: categorizações como estratégias discursivas de (in)efetivação de garantias fundamentais em uma decisão do Supremo Tribunal Federal”. In: **Language and Law / Linguagem e Direito**, v. 4, n.1, p. 60-72, 2017.

PENNYCOOK, A. “The politics of pronouns”. In: **ELT Journal**, v. 48, n. 2, p. 173-178,1994.

SACKS, H. **Lectures on conversation**. Cambridge, MA: Blackwell, 1992.

SARGENTINI, V. M. “Análise do discurso político:Semiologia e história”. In: XVI CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA ALFAL, 13 de junho de 2011. **Libro de Resúmenes**.Alcalá, Espanha: Editorial Universidad de Alcalá, 2011.p. 1687-1696.

SCHEGLOFF, E. A. “A tutorial on membership categorization”. In: **Journal of Pragmatics**, v. 39, p. 462-482, 2007.

AUTOR. 2013, p.17- 35.



STOKOE, E. “Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis”. In: **Discourse Studies**, v. 14, n.3, p. 277-303, 2012.

TRASK, R.L. **Key concepts in language and linguistics**. London: Routledge, 1999.

TUMASJAN, A. et al. “Election forecasts with Twitter: How 140 characters reflect the political landscape”. **Social Science Computer Review**, v. 29, p. 402-418, 2011. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=1833192> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1833192>. Acesso em: 12 de set. 2021.

VAN DIJK, T. “Politics, ideology, and discourse”. In: BROWN, K. (Org.), **The Encyclopaedia of Language and Linguistics**. Oxford: New York: Pergamon Press, 2006. v. 9, p. 728-740.

ZAPPAVIGNA, M. **Discourse of Twitter and social media: How to use language to create affiliation on the web**. London: Continuum, 2012.
ANEXO: convenções de transcrição

(0.5) Pausa em décimos de segundos

. Descida de entonação

? Subida de entonação

(()) Comentários do transcritor

, fala contígua

— Sublinhado tom e volume de voz altos

... micropausa de menos de dois décimos de segundo

() fala incompreensível



E O VERBO SE FEZ MÍDIA: A CARNAVALIZAÇÃO DO CORPO CONCEITUAL DE JESUS CRISTO

AND THE WORD BECAME MEDIA: THE CARNIVALIZATION OF THE CONCEPTUAL BODY OF JESUS CHRIST

Vlamir Marques DUARTE¹

Ed Porto BEZERRA²

Oriosvaldo de Couto RAMOS³

RESUMO

Este artigo objetiva analisar os efeitos do uso da concepção crística no discurso midiático em aplicabilidades políticas conservadoras do nosso tempo. Para tanto, considerou-se a utilização da iconografia crística no Carnaval brasileiro e sua repercussão em um programa de televisão nacional. Nossa pesquisa foi instrumentalizada pela metodologia de Análise do Discurso, postulada por Pêcheux (1990), sob o suporte teórico de Flusser (2002); Bakhtin (1999) e Lévy (1996). Descobriu-se que a midiática da imagem crística, sob aspectos argumentativos e discursivos como o deboche, o exagero e o grotesco são uma estratégia discursiva comum a dois extremos ideológicos, progressista e conservador, com implicações sociais, políticas e culturais.

PALAVRAS-CHAVE

Cristianismo. Competência cultural. Discurso midiático. Política.

¹ Mestre em Comunicação e Culturas Midiáticas pela Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1728543044552549>. E-mail: vlamir10@hotmail.com.

² Doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal da Paraíba (2000). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Lattes: ID Lattes: 009876382616687. E-mail: edporto@di.ufpb.br.

³ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Secretaria de Educação de Pernambuco e da Prefeitura Municipal de Jurema (PE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7511974121721291>. E-mail: orycouth@yahoo.com.br.



ABSTRACT

This article aims to analyze the consequences of the use of the Christ conception in the media discourse in conservatives political applicability in our time. Therefore, the use of Christic iconography in the Brazilian Carnival and its repercussion on a national television program was considered. Our research was instrumentalized by the Discourse Analysis methodology, postulated by Pêcheux (1990), under the theoretical support of Flusser (2002); Bakhtin (1999) and Lévy (1996). It was discovered that the mediatization of the Christic image, under argumentative and discursive aspects such as debauchery, exaggeration and the grotesque, are a discursive strategy common to two ideological extremes, progressive and conservative, with social, political e cultural implications.

KEYWORDS

Christianity. Cultural competence. Media discourse. Policy.

1. INTRODUÇÃO

A mensagem de Jesus de Nazaré, contida no Novo Testamento bíblico, versa sobre o aperfeiçoamento ético e moral da condição humana baseado em um conjunto de ideias progressistas⁴ que envolvem o avanço social. Juntamente com a história de sua vida, contada por episódios de pregação, discursos contra o sistema vigente à sua época, milagres e suplícios, edificou-se a concepção do Cristo que, ao contrário de outros vultos, atravessa mais de dois milênios com sua simbologia de redenção, salvação e imortalidade ainda desempenhando papel crucial na composição religiosa e cultural ocidental.

Isto é o que forma o corpo conceitual de Cristo: sua mensagem, imagem e história, que ao ser transportado aos meios midiáticos chamamos de *corpo eletrônico*, compreendido como sua presença em ambientes eletrônicos e digitais.

⁴ Entendemos o termo **progressista** como relativo ao progresso, às reformas políticas, sociais e econômicas, impulsionadas pela ciência e tecnologia e que promovem valores como igualdade e liberdade.



Baseada no culto à vida e ensinamentos do Cristo, a concepção crística tem por aspectos essenciais o senso de justiça, compaixão, humildade, caridade e amor ao próximo. Estes traços estão no cerne do cristianismo,

Segundo historiadores como Atienza (1995) e Gonzales (1984), ao longo de sua existência o cristianismo influenciou o surgimento de diversas igrejas como a copta egípcia, a ortodoxa russa, a católica romana, a anglicana inglesa e, mais recentemente, a neopentecostal brasileira⁵.

Cada denominação possui rituais e sistema de crenças que orbitam o corpo central, que é Jesus. Por exemplo, os católicos creem na mediação da Virgem Maria entre o céu e a terra e os neopentecostais creem na unção milagrosa de objetos, usados como amuletos para afastar o mal ou atrair riquezas. Assim, algumas práticas associadas ao cristianismo – e à concepção crística, por consequência – se encarregaram de moldar não só os rituais cristãos, mas a própria significação da imagem crística.

A realidade brasileira, com seus contrastes que determinam o lugar social dos sujeitos a partir de fatores como etnia, condição econômica, gênero e crença, tem servido de caldo primordial ao brote de imagens e mensagens alegóricas de Jesus que, quando difundidas através das festas carnavalescas, um ícone cultural nacional, reverberam em discussões na imprensa e redes sociais digitais, ecossistemas midiáticos nos quais a presença do Cristo ressignifica a sociabilidade política do país.

⁵ Movimento dentro do cristianismo protestante pentecostal que, no Brasil, possui o evangelismo massivo como característica: possuem ou se utilizam de TVs, rádios, jornais, editoras ou literaturas próprias e portais ou sites. Assim como nos Estados Unidos, os neopentecostais brasileiros passaram por um **sincretismo** entre os movimentos evangélicos tradicionais e as **religiões de matrizes africanas** como o **candomblé** e a **umbanda**, muito embora combatam estas práticas religiosas.



As importantes transformações tecnológicas das últimas duas décadas atribuíram às virtualidades grande parte das interações sociais em que as mídias eletrônicas e digitais operam papel decisivo na construção do senso crítico dos sujeitos: se antes o imaginário popular estava acomodado a pensar o Nazareno branqueado pelo eurocentrismo, hoje já se discute a sua aparência mais provável, a árabe, como abordado pela jornalista Romey (2017) em matéria para o site da revista National Geographic.

Junto a essa discussão sobre a imagem corpórea histórica manifesta-se a plurissignificação da imagem política: Jesus gay, Jesus negro, Jesus portador de necessidades especiais, Jesus idoso, Jesus favelado. Estas faces de Jesus no século XXI, no Brasil, têm sido expostas particularmente pelo Carnaval do Rio de Janeiro e São Paulo, evento que se intitula como legitimador das minorias sociais, voz dos oprimidos.

Neste estudo, a análise restringiu-se à repercussão midiática da figura contemporânea de Jesus Cristo na especificidade de sua expressão carnavalesca (evento midiático transmitido para todo o país e para o mundo), sobre a qual refletimos acerca do efeito pendular paradoxal entre opiniões conservadoras⁶ de um apresentador de televisão e as reconfigurações imagéticas propostas por carnavalescos progressistas, visando entender como a pluralidade de expressões da iconografia crística tem afetado o tecido sociopolítico brasileiro através da análise de comentários de internautas.

A investigação realizada, de corte crítico-interpretativo, teve por ponto de partida os estudos da palavra como signo ideológico (VOLOCHINOV,

⁶ Entendemos o termo **conservadorismo** como relativo à defesa da manutenção das instituições sociais consideradas tradicionais no contexto da cultura e da civilização, como família, comunidade e religião.



2009; MEDVIÉDEV, 2012) e sobre o uso de fontes noticiosas e midiáticas como instrumento de pesquisa, de Browne e Castillo (2013), para quem a construção social da realidade pode ser compreendida a partir dos tratamentos jornalísticos.

Esta ideias, corroboradas por Cepeda, Mujica, Pilleux e Poblete (1999), assim como Fowler (1985), que consideram a linguagem como um produto sociocultural, sendo, portanto, passível de análise em todos os níveis, serviram como um princípio de raciocínio sobre a problemática levantada, que nos guiou aos conceitos dos pensadores com quem dialogamos neste trabalho, que foram: o teórico da comunicação checo-brasileiro Vilém Flusser (2002); o linguista e filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1999); e o sociólogo franco-tunisiano Pierre Lévy (1996), de quem adaptamos o conceito sobre desterritorialização ao entendimento da intercessão entre fé e presença virtual.

Elegeu-se a metodologia da Análise do Discurso, da linha francesa, postulada por Michel Pêcheux (1990), para tentar responder a problemáticas tais como: quais sentidos se produzem para a religiosidade a partir do deslocamento do sagrado para lugares de ativismo? E ainda, até que ponto o discurso midiático influencia o processo de percepção da ressignificação política da imagem crística?

Sobre a técnica, o autor argumenta que “O discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente à determinada formação discursiva” (PÊCHEUX, 1990, p. 18). Igualmente, Gregolin (1995, p. 17) afirma que a Análise do Discurso coloca “(...) em relação ao campo da língua (susceptível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela



história e pela ideologia).” Logo, este método de análise propõe-se a descrever e explicar os efeitos contidos em determinado discurso (Pêcheux, 1990, p. 255), delimitando as condições de figurativização a que a concepção crística é submetida no recorte analítico proposto.

Portanto, os valores ideológicos foram levados em consideração durante a interpretação dos sentidos estabelecidos nas formas de produção e recepção, ideia corroborada por Cavalcante et al. (2009), que esclarece que “(...) não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo” (CAVALCANTE et al, 2009, pp. 25-26).

Por meio de decupagem de vídeo relativo às representações crísticas no Carnaval do Rio de Janeiro e São Paulo nos anos de 2019 e 2020, protagonizado por Sikêra Junior⁷, apresentador do programa policial televisivo Alerta Nacional, da Rede TV!, e disponibilizado no canal do Youtube MelhorDaNet, foi coletado o discurso do citado apresentador, observando os recursos de persuasão utilizados para criar uma verdade religiosa e política.

Também foram coletados os comentários de internautas (receptores) relativos ao conteúdo videográfico, a fim de percebermos quais sentidos se produzem por um discurso com forte apelo conservador. Deste modo, a nós interessou compreender o sistema de ideias que formam a complexidade discursiva implícita nos posicionamentos conservadores destes sujeitos.

⁷ José Siqueira Barros Júnior é apresentador de programa policial televisivo nacionalmente conhecido por declarações transfóbicas, misóginas, homofóbicas e insultos a usuários de maconha.



Isto posto, nosso objetivo foi analisar os efeitos do uso do corpo crístico conceitual (mensagem, imagem e história) em aplicabilidades políticas conservadoras no nosso tempo.

Nesta perspectiva, o foco da nossa investigação foi o aspecto da competência cultural, compreendido no contexto desta pesquisa como o espaço no qual as opiniões se concebem mediadas por notícias, não descartando, todavia, a temporalidade social referente às afetações e impactos sociais dos investigados.

O recorte temporal da nossa pesquisa está situado em duas festas de Carnaval realizadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro nos anos de 2019 e 2020, respectivamente. A escolha dos Carnavais carioca e paulistano se deu por acreditarmos que a dinâmica cultural destas festividades seja um grande palco midiático, que apresenta alguns dos anseios da opinião pública.

O Carnaval brasileiro, que tem na irreverência um traço inerente, possui abrangência de cobertura midiática tanto a nível nacional quanto internacional, sendo, por conseguinte, evento propício para se investigar o uso das imagens de Jesus Cristo enquanto estratégia política para a realidade social de uma parte considerável da população.

A importância de se abordar a midiática do corpo crístico conceitual reside no fato de que as mediações tecnológicas têm remodelado as interações pessoais, políticas e culturais no século XXI, com reflexos nas práticas da religiosidade cristã. Este movimento, que distancia o vulto crístico da forma eurocêntrica com que chegou às Américas, atualiza sua simbologia ao lhe atribuir novos paradigmas de atuação social.

Desta forma, a escolha de Sikêra Junior se deu por acreditar-se que seu discurso televisivo diário, de comunicador e formador de opinião, reflita o



lado oposto ao das representações crísticas carnavalescas, o conservador, com o qual uma outra parcela considerável da população brasileira se identifica.

Além desta introdução, este trabalho conta com outras quatro seções, sendo a próxima uma reflexão acerca dos conceitos de carnavalização e desterritorialização do Cristo em oposição às ideias flussianas de que a tecnicidade enfraquece a fé. A terceira seção traz as repercussões aos episódios carnavalescos do Rio de Janeiro e São Paulo, e em suas subseções realiza-se a decupagem do vídeo do MelhorDaNet, a partir do qual analisamos os discursos de Sikêra Junior e dos internautas. Na quarta seção discutem-se os principais resultados e, finalmente, na quinta seção, conclui-se.

O estudo dos usos do corpo crístico conceitual, a concepção crística e suas imagens representativas como recurso político no Carnaval brasileiro, não se propõe a avaliar o cristianismo, mas a compreender a dinâmica político-cultural que emerge de um fenômeno que envolve produção, recepção e discursividades conservadoras.

2. CARNAVAL, TECNICIDADE E RELIGIOSIDADE

O Carnaval é uma das principais festividades da cultura popular brasileira, tendo a folia profunda ligação histórica com as religiosidades desde o período colonial quando se forjaram, particularmente nas procissões católicas, manifestações carnavalescas de dança, canto e trajes, como as vemos hoje em dia, como confirma o folclorista Renato de Almeida (*apud* COSTA, 2009, p. 205) ao dizer que “o elemento essencial do Carnaval, durante muito tempo foi o cortejo: (...) reminiscências de folguedos negros, com rei e rainha, também existentes nos carnavalescos”.



O advento de midiaticização do Carnaval brasileiro teria se iniciado, segundo Cunha-Júnior (2010, p. 47) com os desfiles de Joãozinho Trinta, que chamaram a atenção de gestores de emissoras de TV em relação a resultados satisfatórios com a transmissão do evento, transformando-o em um espetáculo televisivo.

Contudo, a parafernália midiática nunca suplantou a ligação entre religiosidade e Carnaval, como percebido na análise deste estudo: os desfiles das escolas de samba Grêmio Recreativo Cultural e Escola de Samba Gaviões da Fiel (G. R. C. E. S. Gaviões da Fiel - conhecida simplesmente por *Gaviões da Fiel*), em 2019, e do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira (G. R. E. S. E. P. Mangueira - conhecida simplesmente por *Mangueira*), em 2020, duas tradicionais agremiações do Carnaval brasileiro que recorreram à concepção crística em seus enredos nos anos de 2019 e 2020..

Os sentidos manufaturados pela transposição representativa do Cristo aos meios midiáticos são explicados pelo Doutor em Direito, Cristiano Colombo, ao dizer que:

Na rede mundial de computadores, em grande parte, já está o corpo e a mente de milhares de pessoas, permitindo ao usuário que possa acessar e se dar a conhecer, substituindo, muitas vezes, o contato pessoal pela forma mediada. Uma das formas apresentadas para ‘imaterializar’ o corpo deu-se a partir da evolução tecnológica que passou a representar uma extensão dos corpos e dos sentidos humanos, conforme já apontava Macluhan (COLOMBO, 2015).

O filósofo Pierre Lévy (1996) criou o termo *desterritorialização*, explicado como “Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam eles se tornam não presentes, se desterritorializam” (LÉVY, 1996, p. 9). A não-presença, no caso aqui abordado, também é uma onipresença: o corpo midiático de Jesus o coloca em todos os lugares.



Particularmente, e em conformidade com este trabalho, pode-se afirmar que quando as representações de Jesus Cristo ocorrem em espaço carnavalesco transmitido por meios de comunicação, promove-se a desterritorialização crística.

Segundo Flusser (2002, p. 17), a tecnicidade deforma a religiosidade fazendo-a assumir “formas grotescas e monstruosas como o zen-budismo nos Estados Unidos ou o paganismo atroz da Alemanha hitlerista” (*ibidem*, p. 18), o que se relaciona diretamente com a carnavalização bakhtiniana, que abordaremos na sequência.

Para o linguista russo Bakhtin (1999), a cultura de um povo se opõe à cultura oficial, representada pelo Estado e Igreja, como um conjunto de manifestações ligadas à comicidade (humor positivo ou não). Bakhtin (1999, pp. 3-4) cunha o termo *carnavalização* para explicar suas teorias sociológicas e filosóficas acerca da importância do riso e do grotesco na cultura popular (em suas expressões monstruosas, exageradas, palhaços, deformidades físicas e universalismo cômico).

Desta forma, elucida-se a essência do Carnaval como um festejo popular de caráter subversivo e contestador. Na história dos carnavais brasileiros, encontramos exemplo desta subversão no fato ocorrido no Recife (PE), em 1971, durante os Anos de Chumbo⁸, época em que o Estado impunha controle sobre os cidadãos através de mecanismos de cerceamento das liberdades, como o Ato Institucional nº5 (AI-5). Os foliões de então recorreram ao deboche em protesto contra o apoio da Arquidiocese de Recife e Olinda ao regime militar usando camisetas com a frase “Jesus Cristo, eu estou aqui”, alusiva à música do cantor Roberto Carlos (Melo, 2010, online).

⁸ Período mais repressivo da ditadura militar no Brasil, compreendido entre o fim de 1968, com a edição do AI-5 em 13 de dezembro daquele ano, até o final do governo Médici, em março de 1974.



Bakhtin (1999, pp. 76-78), explica que o universalismo cômico do riso confronta a austeridade de órgãos do poder público e religioso conferindo aos ritos e espetáculos carnavalescos o caráter desafiador, que dá voz às minorias.

As deformidades advindas da carnavalização, sugerida por Bakhtin (1999) e Flusser (2002), promovida por pessoas adeptas de ideologia política progressistas em ambiente carnavalesco, parece ser percebida por pessoas e instituições conservadoras como uma afronta à ordem e à moral.

Neste sentido, os conceitos de religiosidade enfraquecida (FLUSSER, 2002) e carnavalização (BAKHTIN, 1999) sugerem a subversão da concepção crística como uma deformação da religiosidade não necessariamente negativa, mas explorada por pessoas adeptas de ideologia política conservadora como tal.

Já o conceito de desterritorialização (LÉVY, 1996) entra em conflito com a proposta flussiana de que a tecnicidade enfraquece a religiosidade, particularmente por perceber-se, na atualidade, que a virtualização da mensagem e imagem é um advento que expande e democratiza a informação – e os saberes, por consequência –, como percebido em relação à transmissão televisiva do Carnaval brasileiro.

Neste sentido, a carnavalização manifesta-se também como um recurso expansivo do discurso político, além de recurso estético e artístico. Assim, o corpo conceitual desterritorializado do Cristo, relativo ao ambiente midiático brasileiro, encontra no Carnaval um espaço de (re)construção simbólico-imagético da cristandade nacional.

É neste percurso compreensivo acerca dos aspectos argumentativos e discursivos em relação à intercessão histórica entre cristianismo e festividades que chega-se aos usos alegóricos da figura crística no Carnaval brasileiro na atualidade, depreendendo a carnavalização bakhtiniana enquanto estética



da transgressão, extravagância e provocação, recurso utilizado pelo ativismo político como dispositivo subversivo de supressão temporária das hierarquias de poderes políticos, econômicos e religiosos.

3. ALEGORIAS CRÍSTICAS NO CARNAVAL

Ao se iniciar a análise do vídeo que motivou a fala conservadora do apresentador Sikêra Junior, faz-se necessário que antes sejam expostas as polêmicas desencadeadas pelos dois episódios recentes ocorridos no Carnaval brasileiro.

O primeiro trata do controverso desfile da Escola de Samba paulistana Gaviões da Fiel no Carnaval de 2019, que trouxe a representação artística do triunfo de Satã sobre Jesus (Imagem 2) em sua comissão de frente⁹.

Imagem 2 – Satã triunfa sobre Jesus no Carnaval paulistano de 2019.



Fonte: fotografia de Jales Valquer/ Framephoto.

⁹ Ala responsável por apresentar a agremiação ao público e comissão julgadora, e que, geralmente, traz performances bem elaboradas sobre o enredo que será contado.



Segundo Edgar Júnior (2019), coreógrafo responsável pela comissão de frente da Gaviões, em entrevista à jornalista da Veja Online, Meire Kusumoto, o enredo mostra que...

(...) o diabo perde a batalha para os anjos do bem diversas vezes. Depois disso, ele coordena com as forças do mal e batalha com Jesus, que realmente sofre. Mas, no final, os anjos protegem Jesus e ele aparece forte, abençoa a plateia, os anjos do bem e do mal e até o diabo, porque ele é uma pessoa de luz (JUNIOR, 2019, online).

A Gaviões contou com 3.200 componentes distribuídos em 24 alas e cinco alegorias para contar a história do enredo intitulado *A saliva do Santo e o veneno da serpente*, reedição de um enredo originalmente mostrado pela escola no Carnaval de 1994 sobre a história que relaciona o tabaco a Santo Antão, cuja lenda diz que, ao ser picado por uma serpente, cuspiu o veneno no chão de onde surgiu a planta do fumo.

Certamente, a cena do duelo entre o diabo e Jesus (Imagem 2), foi a responsável por causar a polêmica religiosa que envolveu a bancada evangélica da Câmara dos Deputados federais, que emitiu nota à imprensa na qual manifestou sua “profunda indignação e repúdio ao espetáculo” que, segundo os parlamentares, estimulou a intolerância religiosa (CONGRESSO EM FOCO, 2019). Já a Liga Cristã Mundial¹⁰ moveu Ação Cível contra a Gaviões pedindo R\$ 5.000.000 (cinco milhões de reais) em indenização por danos morais por blasfêmia, ação julgada improcedente pela juíza Camila

¹⁰ Em seu blog, a Liga Mundial Cristã se descreve como “instituição sem fins lucrativos que tem como objetivo combater o Terrorismo Islâmico, o Comunismo e promover permanentemente a defesa da Fé **Cristã**: defender os cristãos, seus direitos, símbolos e cultos.” (ligacristamundialriodejaneiro.blogspot.com).

Rodrigues Borges de Azevedo, da 19ª Vara Cível do Foro Central Cível de São Paulo (KUSUMOTO, 2019).

Segundo o site Conservadorismo do Brasil, o coreógrafo Edgar Júnior teria admitido em entrevista que “O foco era chocar. Essa comissão de frente foi incrível e alcançou nosso objetivo, que era essa polêmica com a fé de cada um” (CONSERVADORISMO DO BRASIL, 2019).

O segundo episódio ocorreu no Carnaval de 2020, no qual a Escola de Samba carioca Mangueira, conhecida por seus posicionamentos políticos durante os carnavais do Rio de Janeiro, gerou polêmica por suas representações crísticas, sobretudo a do Jesus negro (Imagem 3).

Imagem 3 – O Jesus negro no Carnaval do Rio de Janeiro de 2020.



Fonte: foto de Jéssika Pinheiro. Divulgação/LIESA.

Sob o comando do carnavalesco Leandro Vieira e defendendo o título de campeã do Carnaval carioca conquistado no ano anterior, a Mangueira apresentou seu desfile em 19 alas, 5 carros alegóricos, 3 tripés e 4.000 componentes. O



samba-enredo¹¹ intitulado *A verdade vos fará livre* tem em sua letra um cunho político de voz das minorias, notadamente nas estrofes 4 e 5, que diz:

Eu sou da Estação Primeira de Nazaré
Rosto negro, sangue índio, corpo de mulher
Moleque pelintra no Buraco Quente
Meu nome é Jesus da gente
Nasci de peito aberto, de punho cerrado
Meu pai carpinteiro, desempregado
Minha mãe é Maria das Dores Brasil

Por todo o desfile da agremiação, a concepção crística (imagem / mensagem / história) esteve presente, ainda que de forma subvertida. Por exemplo, em sua comissão de frente a Mangueira trouxe a figura de Jesus retratado como pobre, nascido numa favela e com apóstolos negros.

Em relação a este segundo episódio, a jornalista Isabella Cavalcante (2020) opinou sobre o enredo da agremiação dizendo que

(...) falava de hipocrisia religiosa e apontava violências sofridas por minorias. Para reforçar a mensagem, Jesus surgiu como mulher, índio e negro (Figura 3) com balas alojadas no corpo. Outra ala da Mangueira mostrava abuso do poder policial. A comunidade LGBTQ também teve vez na montagem. (CAVALCANTE, 2020).

¹¹ Estilo de samba feito especificamente para desfile de escola de samba. Consiste na junção de letra e melodia criadas a partir de um resumo do tema escolhido como enredo da agremiação carnavalesca para sua apresentação.

A percepção da escultura do homem negro crucificado foi traduzida pelo vereador carioca Tarcísio Motta, em uma postagem no Twitter, como “O Jesus do nosso tempo” (MOTTA, 2020).

Em resposta, grupos religiosos conservadores, como o Instituto Plínio Corrêa de Oliveira¹², acusaram a Mangueira de blasfêmia alegando que o enredo da agremiação foi um ataque aos valores cristãos. Também, 21 (vinte e uma) entidades religiosas lideradas pela Arquidiocese do Rio de Janeiro assinaram carta enviada à Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (LIESA) pedindo para serem consultadas previamente sobre enredos com temática religiosa (MILZ, 2020, online).

Em matéria publicada no site Conexão Planeta, a jornalista Mônica Nunes reproduziu trecho de postagem do carnavalesco Leandro Vieira, feita no Instagram antes do Carnaval, em que ele sintetiza o enredo da agremiação do qual foi responsável ao dizer que:

“Em *A verdade vós fará livre*, o Cristo de dois mil anos atrás é posto na situação do Brasil de dois mil anos depois. O Cristo que nasceu numa família pobre da Galileia, nasce agora numa família pobre do Morro de Mangueira” (VIERA *apud* NUNES, 2019, online).

Percebemos, por meio da exposição da repercussão, que o posicionamento progressista de ambas as Escolas de Samba nos episódios supracitados foi percebido como uma afronta pelos conservadores.

Assim, instrumentalizados pela metodologia AD, partimos à análise da fala do apresentador Sikêra Junior em um vídeo postado pelo canal

¹² Em seu site (<https://ipco.org.br/>) descreve-se como uma associação civil criada para mobilizar a sociedade civil e preservar a Civilização Cristã. Sobre as manifestações do instituto contra o samba-enredo da Mangueira, ver: <https://bitlybr.com/8PaHEL>.



MelhorDaNet (59.126 visualizações e 736 comentários no dia em que acessamos), publicado no dia 28 de fevereiro de 2020, referente aos episódios aludidos, visando a compreensão dos sentidos produzidos pela ressignificação da imagem crística no Carnaval (subseção 3.1). Em seguida analisamos as opiniões dos internautas (subseção 3.2). O vídeo contém a opinião do apresentador Sikêra Júnior e de internautas sobre as imagens de Jesus nos desfiles carnavalescos supracitados.

3.1. ANÁLISE DO DISCURSO DE SIKÊRA JUNIOR

O título do vídeo, Mangueira ridiculariza Jesus no Carnaval e se dá mal, antecipa o tom condenatório do conteúdo ao qual a maioria dos 736 internautas que comentaram são favoráveis¹³.

Diante de um telão que apresenta imagens de representações de Jesus no Carnaval (Imagem 4), o apresentador ironiza a arte e politiza o fato dizendo “Olhe que homenagem a Jesus Cristo no Carnaval. Mas, isso é arte, tá (sic)? Só depende do lado que você está. Isso aqui chama-se arte da Esquerda” (YouTube, MDN, 00’12”, 2020)¹⁴.

Na sequência da sua fala, diz: “Sabe que eles estão fazendo (isso) para provocar? É porque não tem mais dinheiro para financiar essa merda. Acabou” (YouTube, MDN, 00’48”, 2020).

¹³ Dados obtidos no dia de acesso: 11 de mar. 2021.

¹⁴ A partir deste ponto, adotamos a grafia YouTube para nos referirmos à plataforma onde o vídeo citado está disponível; a sigla MDN para nos referir ao canal MelhorDaNet, a fim de facilitar a escrita e a leitura, e 00’12” se refere à localização exata (em minutos e segundos) da fala extraída do vídeo mencionado.



Figura 4 - Sikêra Junior diante do Cristo sangrando no Carnaval.



Fonte: captura de tela / MelhoresDaNet no Youtube.

Em seguida, é exibida a foto de um ator interpretando Jesus em seu calvário. Os elementos cenográficos são assim descritos por Sikêra: “Jesus Cristo todo sangrando em pleno Carnaval e ninguém diz nada. Nós somos muito frouxos. O brasileiro tem medo de falar, de se posicionar. Parem com isso. Acabou” (YouTube, MDN, 00’38”, 2020).

A inferência analítica, proposta pela metodologia de Análise do Discurso, doravante AD, identifica o posicionamento conservador por meio de evidências ideológicas no discurso moralista do apresentador. Por exemplo, no momento em que ele classifica o desfile da Mangueira como *arte de Esquerda*, denota divergência de valores e atribui aos partidos progressistas uma suposta deturpação da cristandade.

Nesse sentido, legitimando a análise realizada, apresenta-se o pensamento de Gregolin (1995, p. 18) ao dizer que “O discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um



sujeito quando este o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva.”, como percebido na convocação implícita do apresentador à revolta popular contra as representações crínicas no Carnaval na frase “Jesus Cristo todo sangrando em pleno Carnaval e ninguém diz nada. Nós somos muito frouxos. O brasileiro tem medo de falar, de se posicionar. Parem com isso. Acabou” (YouTube, MDN, 00’38”, 2020).

O discurso não verbal do apresentador enuncia, por gesticulação exagerada, sua indignação com os fatos apresentados. Mais que isso, a carnavalização do gestual pelo exagero é usada como recurso que enfatiza seu discurso verbal, muitas vezes entrecortado, em tom de deboche, como quando se refere à queixa dos povos originários sobre usar trajes indígenas como fantasia de Carnaval: “Recomendaram não se vestir de índio porque...o cocar do meu povo...” (YouTube, MDN, 01’03”, 2020).

Neste ponto, o apresentador altera a entonação assumindo uma voz chorosa e continua sua fala referindo-se às lideranças do ativismo indígena, como Yacunã Tuxá e Yasni Kalapalo, ao dizer que: “Viu aquela morena?” (YouTube, MDN, 01’08”, 2020) (mais uma vez imita voz chorosa para imitar a fala da ‘morena’ a que se refere e leva as mãos aos olhos, imitando uma criança que enxuga lágrimas, visivelmente desdenhando da queixa supracitada pela infantilização). E continua: “Ah, ele está usando o cocar do meu povo. Vai tomar no...vai enfiar o cocar no teu...” (YouTube, MDN, 01’11”, 2020).

Mantendo um diálogo imparcial com os telespectadores (e internautas), o apresentador constrói o efeito de objetividade por meio do emprego recorrente de questionamentos, um recurso estilístico de discurso que busca a cumplicidade entre o enunciador e o enunciatário.



Observadas as condições de produção do discurso de Sikêra Junior, no que diz respeito ao seu posicionamento ideológico enquanto materialidade discursiva com efeitos para a sua audiência, as amostras coletadas nos fornecem uma análise significativa da concepção do apresentador com relação às representações de Jesus e sobre o uso da imagem crística como dispositivo de ativismo, por meio do emprego de um vocabulário obsceno, agressivo e reacionário, reforçado pelo gestual marcadamente carnalizado.

3.2. ANÁLISE DO DISCURSO DOS INTERNAUTAS

A metodologia de análise adotada prevê que se observem os valores ideológicos de uma estruturação social representados no discurso por um conjunto de ideias que determinam o lugar que o emissor e o receptor se atribuem mutuamente (Pêcheux, 1990, p.18). Desta forma, e em concordância ao proposto neste trabalho, examina-se aqui como o discurso religioso e o político do apresentador Sikêra Junior (emissor) influi na opinião dos internautas que reagiram à sua fala no vídeo analisado na seção 3.1, entendendo que estas opiniões, enquanto objetos linguísticos, estão atravessadas por elementos sociais e pulsionais.

A unanimidade dos internautas que reagiram ao vídeo, por comentários, concorda com o discurso do apresentador. Falas reprobatórias, de cunho religioso, foram verificadas, a exemplo da nota postada pelo perfil @Rádio TV da ABCD – Associação Brasil em Comunhão com Deus: “Essas imagens ridículas é (sic) do Jesus deles, não é a do nosso Jesus Cristo, o Deus supremo e redentor” (YouTube, MDN, 2020), percebendo-se o uso do pronome ‘deles’ como determinante de distinção e inferiorização.



O discurso religioso é, sem dúvida, o recurso discursivo predominante entre os internautas que deixaram comentários ao vídeo, com teor condenatório e maldizente. Por exemplo, a internauta Jacinta Lúcia declarou que “(...) quando eu vi essas imagens no carnaval fiquei puta da vida com a falta de respeito com Deus, o que estamos passando é só o começo. Com Deus não se brincar, Deus é pra ser louvado” (YouTube, MDN, 2020). Já Raquel Rodrigues postou que “Espere até cair a ira de Deus sobre eles” (YouTube, MDN, 2020).

A internauta Luzinete Fffra demoniza as religiões de matriz afrodescendente ao culpá-las pela pandemia de Covid-19, dizendo que “Aonde estão os carnavalescos agora nessa pandemia? Será que eles estão com medinho? Se converta, tropa de zombadores, porque senão o Exu Caveira tá (sic) chegando para buscar suas almas” (YouTube, MDN, 2020).

Contudo, o discurso político também se apresenta fortemente através de pontos de vista como o do internauta Viktor Moskalenko, que diz: “Isso não é arte, é um lixo. Ainda bem que o dinheiro público não será mais empregado nessa porcaria. Exigem tanto respeito, mas, não dão exemplo” e de John Ettore Amaro Demarque⁶, que diz: “O povo culpa o Bolsonaro pelo número de vítimas pela Covid-19, mas na hora do povo querer ir para carnaval não tem problema, né? (sic) Parabéns, Brasil, 🤔🤔🤔🤔 mais uma vez mostrou sua burrice” (YouTube, MDN, 2020).

Dentre os comentários ao vídeo, não encontramos nenhum contrário ao discurso de Sikêra. A amostragem coletada demonstra suficientemente como a carnavalização atua no conservadorismo, por meio de conteúdo repetitivamente ofensivo e provocativo dos internautas, que corroboram a fala do apresentador.



Assim sendo, acreditamos que os aspectos da materialidade ideológica, previstas por Pêcheux (1990) como fundamentais à análise, foram satisfatoriamente registradas, cumprindo o intento da metodologia AD e respondendo à problemática levantada.

4. DISCUSSÃO

A dissociação imagética do Cristo europeu tem promovido o uso do personagem enquanto dispositivo da militância política, social e cultural brasileira, cujos afetos identitários com a mensagem crística têm impulsionado, pela substancialidade hiperbólica¹⁵ da carnavalização, a atualização de concepções a ele associadas.

Redimensionando os limites da religiosidade (LÉVY, 1996) e promovendo o senso crítico por meio do afastamento do senso comum, surge uma pseudo-religiosidade (FLUSSER, 2002) que mais tem a ver com ativismo e sociabilidade política.

Por outro lado, a resistência de parcelas da sociedade diante das reconfigurações crísticas que emergem, por exemplo, do Carnaval brasileiro, verificadas na análise das interações simbólicas e simétricas entre o discurso do apresentador Sikêra Junior e de internautas, denota que o conservadorismo relativo ao cristianismo permanece como traço inerente da nossa sociedade.

A carnavalização como dispositivo potencializador de posturas ideológicas, fica explícita nos discursos que analisamos por meio dos usos alegóricos da figura crística. Progressistas e conservadores recorrem

¹⁵ A substancialidade hiperbólica do discurso é compreendida, segundo os preceitos bakhtinianos de carnavalização, como aspectos argumentativos e discursivos compostos pelo deboche, o exagero e o grotesco.



a uma estética discursiva que pode ser traduzida como uma amálgama entre transgressão, extravagância e provocação, percebida em expressões imagéticas, gestuais, textuais e linguísticas que são usadas para validar seus posicionamentos.

O caráter icônico das imagens utilizadas para ilustrar o discurso do apresentador, que surgem no telão (3.1), podem ser compreendidas como recurso que não deixa espaço à refutação às opiniões por ele emitidas. Esta estratégia, sob a perspectiva de um sistema semiótico estruturado para que o receptor creia na verdade proferida pelo emissor, confirma o fazer persuasivo da fala de Sikêra Junior, que foi construído como um dispositivo veridictório que espalha traços de pressupostos e de subentendidos, o *dizer sem dizer*, a exemplo do verificado na incitação velada à revolta de seus audientes contra as representações crísticas no Carnaval.

O Cristo carnavalizado humaniza a divindade e atualiza a formação mítica da tradição sobre o Jesus político-messiânico ao (re)apresenta-lo ao mundo sob novas faces e signos. Porém, paradoxalmente, o Cristo midiaticado e desterritorializado, restitui o ser supranatural das tradições cristãs mais conservadoras, rígido em sua representação.

Em ambos os casos, internautas e ativistas se apropriam e discutem as aplicabilidades políticas, econômicas, sociais, culturais, de entretenimento e de militância da mensagem e imagem de Jesus. O homem que venceu a morte continua ressuscitando na contemporaneidade em territórios tão distintos quanto as redes sociais digitais, o grito dos excluídos ou no brado dos reacionários, em ressignificações que deformam o seu culto, mas não o extingue.



Então, ao apropriar-se da imagem de Cristo e recorrer à subversão de sua concepção crística, carnavalescos brasileiros conferem a esta um caráter político e provocador, dando voz a apelos de minorias sociais que muitas vezes são ignorados por seus representantes políticos.

5. CONCLUSÕES

A escolha do método AD, apoiado pelos aportes teóricos utilizados neste artigo, foi fundamental à interpretação de ideologias e dialogismos implícitos no discurso do nosso objeto de análise. Assim, concebemos que a carnavalização se trata de um ato político cujo objetivo central demonstrou-se na apropriação imagética com fins ideológicos, conservadores ou progressistas, que redimensiona os limites da religiosidade e da própria mensagem cristã no Brasil.

As tecnologias comunicacionais intensificaram os exageros discursivos, carnavalizando a presença eletrônica e digital do Cristo. Ao dar voz aos destituídos de voz, os carnavais analisados reivindicaram a valorização de parcelas sociais que precisam ter seus direitos assegurados, conforme apregoam respectivamente a Constituição Nacional e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Entretanto, estas mesmas tecnologias, tanto em transmissões televisivas massivas quanto em comentários nas mídias sociais, também têm favorecido a resistência às reconfigurações da imagem crística em outras parcelas da sociedade. As interações verificadas em nosso trabalho demonstram simbolicamente e simetricamente que os conservadores, igualmente aos progressistas, têm se apropriado do corpo eletrônico de Jesus em usos políticos



e ideológicos, especialmente na preservação do Cristo secular, recorrendo à estratégia da carnavalização discursiva para validar seus posicionamentos.

Assim sendo, pode-se dizer que as várias faces do Cristo que têm sido usadas por progressistas e conservadores em ativismos (político, sexual, cultural, religioso e etc.) são conceitos abstratos de um representante concreto. Em essência, Jesus é único, mas há várias faces dele em ação, sendo a face eletrônica – ou midiática – uma de suas sociabilidades mais significativas nos processos interacionais religiosos deste novo milênio.

Com isto, é correto afirmar que os debates desencadeados por artistas, ativistas, jornalistas e repercussões nas redes sociais digitais, mediados por veículos informacionais do mundo midiático, influenciam o processo de formação da religiosidade cristã do século XXI, particularmente no Brasil, reconfigurando opiniões, crenças e, conseqüentemente, a figura central de devoção.

REFERÊNCIAS

ATIENZA, J. G. **Santos pagãos. Deuses ontem, santos hoje.** São Paulo: Ícone, 1995. ISBN: 85-274-0371-4

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais.** São Paulo/Brasília: Edunb/HUCITEC, 1999.

BROWNE-SARTORI, R; CASTILLO-HINOJOSA, A. M. (2013). **Análisis crítico del discurso de la representación intercultural en la prensa chilena.** *Convergencia*, 20 (62), 13-43. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140514352013000200002&lng=es&tlng=es>, acesso em 2 mar. 2021.



CAVALCANTE, I. **Carnaval 2020: Mangueira traz Jesus diverso como mulher e negro**. Publicado online em: 24 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/entretenimento/carnaval-2020-mangueira-traz-jesus-diverso-como-mulher-e-negro>>, acesso em 22 fev. 2021.

CAVALCANTE, M. *et al.* **Análise do Discurso: Fundamentos e Prática**. Maceió: Edufal, 2009.

CEPEDA, G; MUJICA, G; PILLEUX, M. e POBLETE, M. **Análisis crítico del discurso en una entrevista semiformal**. Estudios filológicos, (34), 73-82. 1999. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17131999003400006>. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?scrip-t=sci_arttext&pid=S0071-17131999003400006>, acesso em 14 fev. 2021.

COLOMBO, C. **Corpo eletrônico e tutela jurídica**. Disponível em: <<http://direitoeti.com.br/artigos/corpo-eletronico-e-tutela-juridica/>>, acesso em 17 fev. 2021.

CONGRESSO EM FOCO. **Bancada evangélica acusa Gaviões da Fiel de estimular intolerância religiosa: “Não é arte, é crime”**. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/direitos-humanos/bancada-evangelica-acusa-gavioes-da-fiel-de-estimular-intolerancia-religiosa-nao-e-arte-e-crime/>>, acesso em 13 mar. 2021.

CONSERVADORISMO DO BRASIL. **Coreógrafo da Gaviões da Fiel diz que objetivo era “chocar” e “mexer com a fé”**. Publicado online em: 06 mar. 2019. Disponível em: <<https://conservadorismodobrasil.com.br/2019/03/coreografo-da-gavioes-da-fiel-diz-que-objetivo-era-chocar-e-mexer-com-a-fe.html>>, acesso em 15 set. 2021.

COSTA, H. **O Rio negro no carnaval. Textos escolhidos de cultura e artes populares**. Rio de Janeiro: v. 6, n. 1, pp. 197-210, 2019. DOI: 10.12957/tecap.2009.12167.

CUNHA-JUNIOR, Milton. **Rapsódia Brasileira de Joãozinho Trinta: Um grande Leitor do Brasil!** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2010.

FLUSSER, V. **Da Religiosidade: a literatura e o senso de realidade.** São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

FOWLER, R. **“Power”. Handbook of discourse analysis.** Vol. 4. Londres: Academic Press, 1985.

GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>>, acesso em: 16 set. 2021.

G. R. E. S. E. P. MANGUEIRA. **A verdade vos fará livre.** Composição: Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo. Intérprete: Marquinho Art’Samba. Rio de Janeiro: Universal Music e Edimusa, 2019. 1 CD.

GONZALES, J. L. **The Story of Christianity: Vol. 1: The Early Church to the Reformation.** San Francisco: Harper, 1984. ISBN: 0-06-063315-8

JUNIOR, E. **‘O bem vence no final’, diz coreógrafo da Gaviões da Fiel sobre desfile.** [Entrevista concedida a Meire Kusumoto]. Publicado online em 06 mar. 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/cultura/o-bem-vence-no-final-diz-coreografo-da-gavioes-da-fiel-sobre-desfile/>>, acesso em 10 abr. 2021.

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

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, D. B. **Jesus Cristo, eu estou aqui: a polêmica em torno do uso das camisas no carnaval de chumbo do Recife (1971).** In: XIV

Encontro Regional – ANPUH-Rio – Memória e Patrimônio. Rio de Janeiro: 19 a 23 de jul. 2010. ISBN: 978-85-60979-08-0. Disponível em: <<https://urlless.in/ZD95v>>, acesso em 11 mar. 2021.

MELHORDANET. *Mangureira ridiculariza Jesus no Carnaval e se dá mal*. Youtube: 4m51s, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MwT0CubxO3w&t=47s>>, acesso em 06 de jan. 2021.

MILZ, T. **A polêmica em torno do Jesus negro da Mangureira**. Publicado online em 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/02/19/a-polemica-em-torno-do-jesus-negro-da-mangureira.htm>>, acesso em 20 fev. 2021.

MOTTA, T. O Jesus do nosso tempo. O Jesus do funk, do grafite, do rap, o Jesus que toma dura, que mora aqui, justo aqui, do nosso lado. O Jesus carioca, o Jesus da favela. Que ele resista, renasça, que sua luta seja parte de nós. Obrigado, Estação Primeira de Mangureira. **Twitter**. [@MottaTarcisio]. Publicado em 24 de fev. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3mUXzok>>, acesso em 27 de dez. 2020.

NUNES, Mônica. **Carnaval da Mangureira, em 2020, terá Nossa Senhora de luto contra a violência e Maria Madalena LGBT**. Publicado online em 2019. Disponível em: <<https://conexaoplaneta.com.br/blog/carnaval-da-mangureira-em-2020-tera-nossa-senhora-de-luto-contra-a-violencia-e-maria-madalena-lgbt/>>, acesso em 14 set. 2021.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Pontes, 1990.

ROMEY, K. **Em busca do Jesus real**. National Geographic Brasil, 2017. Disponível em: <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/revista/2017/12/em-busca-do-jesus-real>>, acesso em 10 abr. 2021.

VOLOCHINOV, V. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.



REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DA IMAGEM DE JESUS NAS ESCOLAS DE SAMBA

REFLECTIONS ON THE REPRESENTATIONS OF THE IMAGE OF JESUS IN SAMBA SCHOOLS

Tiago Herculano da SILVA¹

Fátima Costa de LIMA²

RESUMO

Este artigo tem, como objetivo, abordar as representações da imagem de Cristo no carnaval brasileiro, no período sambódromo, apontando para as tensões que envolvem as agremiações carnavalescas e a religião cristã. Nessa abordagem, partimos da ideia de olhar para as representações de Jesus por meio da figura do Cristo Redentor como referência e reverência à cidade do Rio de Janeiro e do Brasil e nas relações de interesses das agremiações em representar a imagem do Cristo pelo viés crítico e/ou polêmico com intuito de demonstrar poder político e/ou atrair visibilidade para elas. Este estudo aborda imagens e registros de alguns desfiles das escolas de samba para levantar questões perante a figura de Jesus no carnaval detonando caminhos e indagações que permeiam minha pesquisa de doutorado em teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE

Jesus. Cristo redentor. Escolas de samba. Jesus.

ABSTRACT

This article aims to address the representations of the image of Christ in the Brazilian carnival, during the sambódromo period, pointing to the tensions that involve carnival associations and the Christian religion. In this approach, we start from the idea of looking at

¹ Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019). Doutorando em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3688535576275314>. E-mail: txchyagoserectus@hotmail.com.

² Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1024260240075344>.

the representations of Jesus through the figure of Christ the Redeemer as a reference and reverence for the city of Rio de Janeiro and Brazil. And in the relationship of interests of the associations in representing the image of Christ through a critical and /or controversial in order to demonstrate political power and/or attract visibility for them. This study approaches images and records of some parades of samba schools to raise questions before the figure of Jesus in carnival triggering paths and questions that permeate my doctoral research in theater at the State University of Santa Catarina.

KEYWORDS

Jesus. Christ the Redeemer. Samba schools. Jesus.

O monumento do Cristo Redentor foi construído na França pelo engenheiro brasileiro Heitor da Silva Costa e pelo engenheiro Albert Caquot entre 1922 e 1931, com a colaboração do escultor francês Paul Landowdki (KAZ; LODDI, 2007/2008). Está localizado no topo do morro do Corcovado, no Parque Nacional da Tijuca. Para além de um monumento que abençoa o Rio de Janeiro, o Cristo Redentor tornou-se, desde que foi inaugurado em 12 de outubro de 1931, o símbolo dessa cidade. E para estrangeiros, em imagens da mídia e da indústria cultural, tornou-se o símbolo do país. Desde 2007, é uma das sete maravilhas do mundo moderno.

Devido à qualidade identitária e representativa da cidade do Rio de Janeiro e/ou do Brasil, foi quase “natural” que as primeiras reproduções da imagem do Cristo Redentor nos desfiles das escolas de samba fizessem essa referência e até reverência à cidade carioca promovendo uma imagem de cidade maravilhosa e abençoada por Deus tanto para o resto do país quanto para o exterior. Contudo, também tivemos algumas outras representações da imagem de Cristo no carnaval que provocaram bastante tensões entre igreja e agremiações resultando em leis e moldando a forma como essa imagem é concebida no carnaval.



O carnaval das escolas de samba constrói imagens que expressam aquilo que o enredo aborda. Essas imagens são construídas pela criação plástica – fantasias, alegorias e adereços – dos carnavalescos, na confecção dos desfiles. Os carnavalescos precisam trabalhar com imagens e representações que expressem aquilo que estão propondo como narrativa visual. Nesse processo, quando uma cidade, Londres por exemplo, é representada plasticamente, facilmente podemos perceber na sua representação elementos que remetem a cidade como uso da bandeira e de suas cores ou o uso de símbolos da cidade como monumentos, nesse caso, o relógio *big ben*. No caso da cidade do Rio de Janeiro, ou em representações do Brasil, o monumento Cristo Redentor foi usado da mesma forma.

No desfile da agremiação Mocidade Independente de Padre Miguel no carnaval de 1987, com o enredo intitulado *Tupinicópolis*, o carnavalesco Fernando Pinto faz uma representação da estátua do Cristo Redentor como representação da cidade carioca na última alegoria e em meio a outros monumentos que também representam cidades brasileiras, como o Monumento às Bandeiras que simboliza a cidade de São Paulo. O enredo abordava a possibilidade dos índios terem construído uma cidade autossustentável. Com uma virada na narrativa que até então mostrava esta cidade, a última alegoria representa os escombros do mundo dos brancos, indicando que a cidade tupi, a Tupinicópolis, se localizava no futuro. A lógica da narrativa é, pois, a de que foi dos escombros do mundo branco moderno que a população indígena vai construir o Brasil do futuro.

Dois anos depois, em 1989, a escola de samba Tradição desfilou com o enredo intitulado *Rio, sol, mar e tradição*. Nele, exaltava a cidade carioca, e trouxe como uma de suas alegorias uma imagem de um Cristo Redentor que



movia os braços como quem abraçava a cidade do Rio de Janeiro, em alusão à canção de Gilberto Gil intitulada *Aquele Abraço*, cujas estrofes versam: “Alô Rio de Janeiro/ Aquele Abraço!/ Todo o povo brasileiro/ Aquele Abraço!”. Não houve nenhuma restrição, censura ou qualquer polêmica envolvendo essa representação ou a representação da Mocidade em 1987, provavelmente devido às alegorias usarem a imagem do monumento como uma forma de reverenciar e referenciar a cidade carioca, ou seja, a representação do monumento é um símbolo de exaltação a cidade.

Ao longo dos anos outras representações da imagem do Cristo Redentor como símbolo de exaltação a cidade do Rio de Janeiro surgiram no carnaval. Novamente o Cristo Redentor que movia os braços, como quem batia palmas, foi representado no carnaval da Unidos da Tijuca em 2020, com o enredo *Onde moram os sonhos*, que falava sobre arquitetura e urbanismo. Não muito distante, em 2015, tivemos no desfile da Portela uma representação do Cristo Redentor “fundida” a águia símbolo da agremiação. O enredo era *Imaginário, 450 janeiros de uma cidade surreal* que exaltava os 450 anos da cidade carioca em uma proposta de apresentá-la pelo olhar surrealista. A imagem da Águia Redentora, como ficou conhecida a representação surrealista da alegoria, estampou sites, jornais e revistas como uma das imagens mais impactantes e bonitas do carnaval carioca.

Em todos esses casos a representação estava dentro da esfera de exaltação, um símbolo da cidade. Contudo, nem todas as representações da figura de Cristo no carnaval tinham como proposta exaltar a cidade ou o país. No ano de 1989 a agremiação Beija-Flor de Nilópolis, com o enredo intitulado *Ratos e urubus, larguem minha fantasia*, do carnavalesco Joãozinho Trinta, apresentou a imagem do Cristo Redentor de uma forma diferente,



que não reverenciava a cidade ou o país, mas como abre-alas de um desfile que interrogava a ideologia e a política nacional em relação a questões sociais crônicas e já anacrônicas – questões historicamente irresolvidas – da sociedade brasileira. No desfile, a imagem do Cristo apontava para as mazelas sociais e políticas de um país extremamente desigual, um país com contrastes econômicos e sociais no qual grande parcela da sociedade, os pobres e os mendigos, se encontravam à mercê da exploração da burguesia.

Segundo o pesquisador de carnaval João Gustavo Martins Melo de Sousa,

É importante verificar como uma manifestação cultural advinda do povo [...] propôs-se a fazer uma radiografia da situação sócio-político-cultural do Brasil [...] trazendo à tona os nossos dilemas viscerais, externando, através da construção da mensagem trazia no enredo, um desejo de transformação de um quadro social que não comunga com os anseios da grande população do país. [...] esses personagens [o pobre e o mendigo] representam o povo em seu clamor por mudanças, do cenário do lixo físico, moral e espiritual para uma outra realidade que venha a incorporar seus anseios. (SOUSA, 2000, p. 38)

A escultura consistia de um Cristo de braços aberto, como na imagem do Redentor, suas vestes eram farrapos de panos e a estátua tinha aos seus pés uma pequena favela, com uma legião de mendigos em sua volta: a Ala de Mendigos (Desenho). No desfile, este Cristo como que lidera o seu povo, representado à sua imagem e semelhança: os pobres e mendigos do Brasil. O Cristo da escola de samba Tradição, no mesmo ano, que abençoa a cidade e o povo brasileiro, foi tolerado; mas o Cristo da Beija-Flor, que lidera os pobres e mendigos, foi pela Igreja censurado.



Desenho: Desenho do projeto original da alegoria Cristo Mendigo, sem a cobertura preta.



Fonte: Arquivo pessoal³.

Biblicamente falando, o Cristo é o deus dos miseráveis, dos pobres, dos mendigos e dos aflitos que a ele acorriam. Ele nasceu pobre e conviveu com pessoas também pobres. Foi contra a riqueza e o comércio da fé, ambas foram vistas como algo que afastava as pessoas da espiritualidade e da compaixão com o próximo. Foi esta a imagem que a Beija-Flor atualizou no sambódromo: se estivesse vivo, os braços abertos do Cristo tornado

³ De autoria de Tiago Herculano da Silva, autor deste texto, o desenho se baseia em poucas imagens disponíveis da alegoria sem a cobertura de lona preta, ou seja, do projeto original. A alegoria foi censurada pela Igreja e a escola desfilou com uma lona preta cobrindo a imagem do Cristo, mas nos desfiles das campeãs podemos perceber partes da escultura no momento em que o lonado foi rasgado.



Mendigo, provavelmente abençoariam os que vivem em estado de miséria e os que lutam por eles, contra o sistema sociopolítico daquele Brasil de 1989. Desta forma, sua imagem de trapos e esfarrapada é uma alegoria semelhante ao povo pobre.

Segundo os estudos de Trevisan (2003) a Igreja Católica tomou para si a autoria e o controle da reprodução da imagem de Cristo associando a sua face aqueles que detinham o poder, ou seja, ao homem branco colonizador europeu. Isto inclui a produção do Cristo Redentor como representação que se assemelha à imagem desse homem europeu, final o monumento foi construído na França (KAZ; LODDI, 2007/2008). Já a dialética do Cristo de Joãosinho nega os valores da instituição Igreja ao mesmo tempo em que afirma valores cristãos do filho de Deus como um semelhante do pobre que acolhe seus irmãos miseráveis, tem amor ao próximo. Nesse sentido, a imagem da Beija-Flor acaba por contrastar com a imagem da Igreja Católica: um Redentor cuja figura onipotente de olhos claros encontra-se muito distante daqueles que, mais tarde, a Beija-Flor representaria a esmolar nas escadarias das catedrais.

A igreja não tolerou a interpretação da imagem de Cristo feito por Joãosinho Trinta e a censurou. O bispo Dom Eugênio Salles proibiu a escola de levar a imagem para a avenida, declarando que “a imagem de Cristo não é própria para alegorias, mas para devoção” (SALLES *apud* SOUSA, 2000, p. 42). Mesmo proibida pela Igreja, a alegoria desfilou no carnaval coberta com uma lona preta. O carnavalesco colocou em seu peito a inscrição: “Mesmo proibido olhai por nós”.

O material usado para cobrir a escultura foi um plástico preto lonado que simboliza o saco onde colocamos os restos de nosso consumo, o lixo



para que ele seja jogado fora. É como se a Igreja, ao censurar a alegoria, lhe retirasse a ideia de um Cristo que socorre os pobres e mendigos da sociedade, o jogasse no lixo. Em contradição com a Igreja, o enredo da agremiação carnavalesca convocava os mendigos a retirar do lixo suas fantasias. Ao jogar o Cristo na lata de lixo do carnaval, a Igreja o entregou aos mendigos, envolto num imenso saco de lixo – a forma com que o Cristo Mendigo se fez semelhante de seus semelhantes.

Imagem 1: Cristo Mendigo no desfile oficial da Beija-Flor 1989.



Fonte: Fotografia do site *Aventuras na História*. Crédito: Divulgação/ CarnaRio⁴.

Ao cobrir o Cristo com a lona preta, algo mais se revelava: a forma como a Igreja tenta controlar a visibilidade das imagens sacras. Quando, no

⁴ Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/no-carnaval-de-1989-igreja-catolica-proibiu-que-o-cristo-redentor-fosse-fantasiado-de-mendigo-para-o-sambodromo.phtml>. Acesso em: 14 abr. 2020.



carnaval ou fora dele, o Cristo que nasceu pobre não pode mais caminhar entre os pobres, a Igreja parece afirmar que a imagem de Jesus não comunga com eles, e sim pertence aos altares de luxo das celebrações catedráticas. Além disso, se percebe também que o contorno da lona denuncia que ali existe um corpo: mesmo que não esteja visível, o contorno se insinua como um corpo que, rejeitado pela esfera religiosa, ganhava novas possibilidades de significados ao ser coberto.

Este outro sentido da imagem do Cristo Mendigo é abordado pela Fátima Costa de Lima em seus estudos. Vejamos:

Por entregar sua própria figuração de Jesus ao coletivo do carnaval do qual se ausenta ostensivamente o deus cristão [...] a arte do Cristo Mendigo afrontou Igreja e autoridades civis e, em consequência, foi condenada por profanar os costumes cristãos. A Igreja, suspeitando o mau uso de seu panteão imagético no ambiente carnavalesco, abusou do poder institucional de representante terreno de Deus: esqueceu-se de que toda instituição é necessariamente humana, nunca divina. Nesse esquecimento, contudo, se revela seu caráter humano. Sem a compaixão que Deus dispensaria a um pecador cristão, a Cúria carioca censurou a alegoria e o resultado traduz o profundo sentido aristotélico da forma da arte que preenche o interior de seu invólucro material: o interdito não é o monte de isopor, resina e ferro da estátua do Cristo Mendigo, mas a contrariedade que sua forma instala no imaginário cristão. [...] Ao cobrir a alegoria ao invés de retirá-la do desfile, produziu uma obra com a qual se pode fazer história, se por história se entende oferecer o poder que se supunha divino ao humano (LIMA, 2011, p. 112).

A pesquisadora aponta a igreja como coautora da imagem do Cristo Mendigo e, na conclusão de sua tese, coloca sua passagem de alegoria a símbolo do carnaval das escolas de samba. Não bastasse ser a imagem mais citada do carnaval carioca, entre vários desfiles que trouxeram a imagem



do Cristo Mendigo, ele retornou à pista do sambódromo carioca num desfile da Grande Rio, em 2010. Em *Das arquibancadas ao camarote número 1, um grande rio de emoção na apoteose do seu coração*, o Cristo Mendigo foi homenageado, juntamente com o carnavalesco Joãozinho Trinta em sua última aparição no sambódromo. No ano de sua maioridade – completava-se neste ano 21 anos do desfile de *Ratos e urubus, larguem sua fantasia!* – a alegoria foi consagrada no mesmo sambódromo ao que a Igreja tentou interditar sua entrada. Segundo Lima (2011, p. 387), “a alegoria se tornou símbolo”.

A tensão religiosa provocada por esse desfile da Beija-Flor resultou em leis que visavam a proibição do uso de imagem de santos católicos nos desfiles das escolas de samba. Segundo Lima:

Uma lei proíbe, hoje, o uso de imagens sacras no desfile das escolas de samba cariocas. Os trâmites jurídicos para aprovação dessa lei iniciaram-se em 2005 com o projeto de lei de autoria de Argemiro Pimentel, vereador da Câmara Municipal do Rio de Janeiro que usa como argumento algumas citações de livros do *Antigo Testamento* para enunciar, no Artigo 1º, que “Fica proibida a veiculação de imagens sacras, como alegorias, em desfiles das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro”. Em parágrafo único do mesmo artigo, ele identifica imagens sacras como sendo “o Crucifixo, o Ostensório, os Santos e outros Mártires”. [...] com o intuito de mostrar que essas imagens roubam “a adoração devida somente a Deus”. Em outra citação do mesmo *Êxodo* (25, 18-19), complementada por citação do *Primeiro Livro dos Reis* (6, 23-29), Pimentel encontra mais motivos nos querubins de madeira que Deus encomendou para enfeitar a Arca da Aliança; e na ordem posterior de Salomão para que se enfeite seu templo com essas esculturas. Segundo o vereador relator, imagens de anjos “não são objetos de adoração, mas de ornamentação sacra” (LIMA, 2011, p. 91-92).

Dessa forma, as imagens de anjos são permitidas nos desfiles. Em todo caso, a Igreja queria garantir, assim, que suas imagens não



fossem vilipendiadas no carnaval. Por anos, vimos episódios em que as imagens sacras foram sendo proibidas de alguma forma. No carnaval em comemoração dos 500 anos do Brasil foi proibido o uso de imagem sacras no desfile da Unidos da Tijuca. Com o enredo *Terra dos Papagaios... Navegar foi Preciso!!!*, do carnavalesco Chico Spinoza, a alegoria número dois, *o venturoso*, tinha como representação uma grande caravela dos colonizadores portugueses. A proposta do carnavalesco era representar, nessa alegoria, a imagem de Nossa Senhora da Boa Esperança – primeira imagem trazida pelos portugueses ao Brasil –, contudo houve uma censura da Arquidiocese do Rio de Janeiro proibindo a exibição da imagem na alegoria.

No mesmo ano, no carnaval da cidade de São Paulo, a agremiação Águia de Ouro também passou por uma censura em seu desfile. Com o enredo *A imagem e semelhança dos Deuses: Terra Brasilis*, do Carnavalesco Paulo Fuhro, a agremiação abordou a formação do povo brasileiro, pelo conceito das três raças – índio, branco e negro –, apresentando as tensões existentes nessa formação. Na alegoria número quatro, *missões jesuítas*, a escola apontou para as tensões que existiam nas missões de catequização dos jesuítas e como várias tribos indígenas foram mortas em prol da catequização. O carnavalesco usou a imagem da Pietà, de Michelangelo, como referência, e no lugar da figura de Jesus morto nos braços de Maria era um índio. Uma alegoria crítica que apontou para o fato da Igreja ter sido conivente com as mortes de vários indígenas. A



Arquidiocese de São Paulo entrou na justiça e censurou o carro. Ainda na concentração a escola teve que pintar a pele de Maria em tons de pele indígena e colocar um cocar nela para tentar disfarçar a semelhança com a figura de Maria (Figura 1).

Figura 1: Captura de tela da alegoria da Águia de Ouro no desfile oficial.



Fonte: Imagem disponível aos 00:47:13 do tempo do desfile ⁵.

O pertinente no caso da escola paulista é o embate entre igreja e agremiações perante o uso de imagens sacras no carnaval, resultado das tensões entre a Beija-flor 1989 e a Igreja, ter força em agremiação mesmo fora da cidade do Rio de Janeiro. Ou seja, qualquer escola de samba do país que usasse imagens religiosas católicas estava sujeita a provocar tensões e embates com a Igreja. O carnaval carioca era visto pelo mundo inteiro por

⁵ DESFILE COMPLETO ÁGUIA DE OURO 2000: Globo. [S. l.: s. n.]. 14 dez. 2016. 1 vídeo (1h 13min 27seg), son., color. Publicado pelo canal Thiago Tapajós. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MeJWZ3ukbLI>. Acesso em: 22 dez. 2020.



meio das transmissões televisivas e o cuidado em não deixar a imagem de santos serem usadas na festa carnavalesca era algo bastante preocupante para a Igreja. “A aparição do Cristo Mendigo que detonou o debate entre as próprias escolas de samba sobre a conveniência da apresentação de imagens religiosas” (LIMA, 2011, p. 95). Contudo, algumas outras representações do Cristo no carnaval permearam a esfera da polêmica e, principalmente, denotam o jogo de poder entre agremiações.

No carnaval de 2005 a agremiação Beija-Flor de Nilópolis apresentou o enredo *O vento corta as terras dos pampas. Em nome do pai, do filho e do espírito guarani. Sete povos na fé e na dor... Sete missões de amor*, que abordava as missões jesuítas no Rio Grande do Sul. A escola tinha como proposta a representação de um Cristo em martírio na frente de seu desfile. Segundo o site *Uol Últimas Notícias*: “A Beija-Flor pretendia encenar o martírio de Jesus no Sambódromo usando um ator coberto com uma tinta vermelha simulando sangue e com dançarinos disfarçados de soldados romanos agredindo-o” (UOL, 2005, *online*).

Segundo a pesquisa de Fátima Costa de Lima sobre esse Cristo:

Durante o período de montagem desse desfile, a coordenação de carnaval da escola consultou uma comissão eclesiástica para avaliar a conveniência desse Cristo sair na avenida; [...] A representação era extremamente realista: o Cristo, no corpo do ator, guarda verossimilhança com a imagem do Cristo histórico. A figura foi aprovada antecipadamente: surpreendentemente, obteve a anuência dos representantes da Igreja para desfilarem no carnaval. Tornou-se, pois, uma estratégia da escola que, a cada vez que suspeita de uma proibição futura, ela apresente antes a imagem à interpretação da Igreja. Submeter-se ao veredito antecipado ameniza incidentes de última hora: é estressante ter que modificar uma alegoria às vésperas do desfile, torna-se mais viável para a produção carnavalesca a prevenção retroativa da censura e seus efeitos (LIMA, 2011, p. 97).



A agremiação da baixada fluminense foi estratégica em antecipar uma avaliação da Igreja perante a representação, estratégia que a Mangueira faria também em 2017, contudo, segundo no site da *Uol últimas Notícias*, a Beija-flor teria escolhido não representar o martírio, nem ter sangue ou coroa de espinhos na representação. Cid Carvalho, um dos carnavalescos que formavam a Comissão de Carnaval da escola, chega a dizer que no lugar da coroa de espinho poderia ser um cocar indígena. “A agremiação, por decisão própria, decidiu que o ator não usará nada que o vincule diretamente à imagem de Cristo, como a coroa de espinhos, o manto branco, a tinta vermelha simulando sangue ou uma cruz que carregaria. ‘A coroa pode tornar-se um adorno indígena, e Jesus, um índio’, afirmou Cid Carvalho” (UOL, 2005, *online*). Mas não foi isso que vimos no desfile, como podemos perceber na imagem a seguir em que o ator Cleber Carvalho está com a coroa de espinhos, a tinta representando o sangue e encena o martírio. A agremiação retirou apenas os soldados romanos que, na encenação, agrediriam Jesus.



Imagem 2: Imagem do ator Cleber Carvalho no desfile da Beija-flor em 2005.

Fonte: Fotografia de Eduardo Knapp para o site *Uol Folha*⁶.

⁶ Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/galeria/album/p_20050208-beija-05.shtml. Acesso em: 22 dez. 2020.



Assim, podemos apontar que a escola negociou com as possíveis tensões com intuito de que seus interesses em usar a figura de Jesus nesse desfile fossem alcançados. Entendemos que para uma alegoria ser censurada algo tem que ser percebido como ofensivo, geralmente a censura acontece com esculturas usadas para compor a estética do carro, mas, em alguns casos, são os corpos dos foliões que dão vida a representação proposta somente na hora do desfile. Portanto, não tinha como censurar previamente um corpo e esse corpo só acontece no momento do desfile.

Outro ponto interessante a ser abordado nessa estratégia da Beija-flor perante essa representação da imagem desse Cristo em martírio é a sua localização dentro do setor e do enredo. Ele se apresenta um pouco deslocado de sua posição no desfile perante o contexto do enredo, a figura de um Jesus adulto sangrando no martírio vinha entre a ala que representava a fúria dos centuriões de Herodes – segundo a Bíblia, foi ele quem mandou executar os meninos recém-nascidos de Belém – e o carro abre-alas que representava o nascimento de Jesus e a tirania de Herodes. A figura de um Jesus adulto dentro do setor que fala sobre o seu nascimento me parece solta e fora da lógica narrativa do setor, e acredito que fica evidente os interesses da escola em voltar a usar a imagem de Jesus em seus desfiles e, dessa forma, mostrar poder perante as restrições da Igreja com o uso da figura de Jesus no carnaval. Em todo caso, a performance do ator na frente da escola forneceu visibilidade por meio de notícia para a agremiação em jornais e revistas. Visibilidade que atende ao interesse da Beija-flor em demonstrar seu poder político e de negociação dentro e fora do carnaval. A escola que em 1989 teve o Cristo Mendigo censurado, nesse carnaval de 2005 conseguiu mostrar seu poder ao trazer essa performance da imagem de Cristo.



Refletindo sobre a possibilidade de agremiações buscarem visibilidade, em São Paulo, a Gaviões da Fiel Torcida em 2019, cujo enredo era uma reedição do seu carnaval de 1994 sobre o tabaco, intitulado de *A saliva do santo e o veneno da serpente*, trouxe na Comissão de Frente a figura de Jesus sendo agredido, arrastado e torturado pelo diabo (Imagem 3). Segundo Julia Didonet, para o site *Jornal Informal*, “trata-se de uma coreografia que representa a briga entre demônios e Santo Antão, [...] Um diabo vermelho e um anjo branco com espada se alternavam no controle de um ‘Jesus Cristo ensanguentado’, representando o humano Santo Antão folcloricamente” (DIDONET, 2019, *online*). A autora fala que foi a mídia sensacionalista quem criou a polêmica em torno da Comissão de Frente. De fato, é possível perceber na transmissão da Rede Globo de Televisão que os apresentadores ficam confusos com a coreografia da Comissão de Frente e não sabem bem como conduzir a narração. O resultado foi uma transmissão fragmentada da coreografia que facilitou em toda uma construção polêmica sobre a figura de Cristo no desfile. Entretanto, os apresentadores da Globo perguntam diretamente para o coreógrafo Edgar Junior sobre o significado da encenação e se era ou não a figura de Jesus na mesma.

Na entrevista, Edgar afirma que a figura de Santo Antão era representada em um tripé na Comissão de Frente e que o ator da comissão fazia o papel de Jesus Cristo: “O foco era esse mesmo. Era chocar! Colocar essa Comissão de Frente na pista foi incrível; passar com a Gaviões da Fiel foi incrível e realmente, assim, a gente alcançou o nosso objetivo que era realmente mexer com essa polêmica de Jesus e o diabo. Com a fé de cada um” (JUNIOR, 2019, 00:51:00).

Imagem 3: Coreografia da Comissão de Frente da Gaviões das Fiel em 2019.



Fonte: Fotografia de Cláudio L. Costa para o site *SRzd*⁷.

A Globo isentou-se em tentar explicar a comissão após a fala do coreografo na transmissão ao vivo, assim, a mídia sensacionalista que visa focas, de *blogs* e de sites que buscam polemizar fatos ocorridos fez todo o terreno para que a polêmica acontecesse e para que imagens fossem compartilhadas em redes sociais aproveitando o fato que, segundo a fala do coreografo, a representação era mesma a imagem de Jesus e o objetivo da representação foi provocar um choque, uma polêmica. A Gaviões da Fiel Torcida, talvez, tenha interesse em estar dentro dessa polêmica que gera uma grande visibilidade pois a escola é formada pela torcida do time do Corinthians e vem nos últimos anos perdendo destaque no carnaval para outras escolas também formada por times rivais como a Mancha Verde, time do Palmeiras, e Dragões

⁷ Disponível em: <https://www.srzd.com/carnaval/sao-paulo/juiza-decide-comissao-frente-gavioes-fiel-nao-causou-blasfemia/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

da Real, time do São Paulo, pois caso contrário a direção de carnaval teria vetado essa representação.

A repercussão dessa Comissão de Frente foi tão polêmica que dois fatos nos chamam a atenção para com a pesquisa da imagem de Jesus no carnaval: Primeiro que houve uma Ação Civil Pública movida pela Liga Cristã Mundial (LCM) pedindo indenização por danos morais por “blasfêmia” no valor de 5 milhões de reais. Segundo a redação do *site SRzd(2020)*, “a juíza Camila Rodrigues Borges de Azevedo, da 19ª Vara Cível do Foro Central Cível de São Paulo, julgou improcedente a ação”. A decisão da Juíza afirma que “há de se estabelecer que o Carnaval e suas representações são, de fato, uma expressão artística e cultural, independentemente das valorações positivas ou negativas que cada um faça de acordo com suas individualidades”.

Diferente da Beija-flor que em 1989 teve a escultura do Cristo Mendigo censurada, esse desfile da Gaviões da Fiel em 2019 não teve escultura e sim um corpo em cena. A encenação só acontece durante o desfile, portanto, como já observado, não foi possível censurá-lo previamente. Assim, a Liga Cristã Mundial entrou com ação de danos morais pela imagem de Jesus ter sido usada de forma humilhante. Dois anos antes desse fato ocorrido no desfile da Gaviões, a Estação Primeira de Mangueira teve uma escultura de um Cristo censurada em seu carnaval.

Em 2017 a Mangueira realizou o enredo *Só com a ajuda do santo*, pelo qual, o carnavalesco Leandro Vieira fez um tripé que ia no meio da ala das baianas. O elemento alegórico foi intitulado de *Santo e orixá*, ele ficava rodando ora mostrando a figura de Jesus e ora a figura de



Oxalá para representar o sincretismo religioso (Imagem 4). Segundo o site *extra globo*⁸, a Mangueira recebeu a visita da Arquidiocese do Rio de Janeiro para conhecer e entender o enredo religioso da agremiação, todas as alegorias foram apresentadas menos o tripé. Possivelmente a escola sabendo que ia sofrer algum tipo de censura preferiu esconder o tripé nessa visita e a Arquidiocese ficou incomodada ao ver o tripé no desfile oficial. Ambas as agremiações, Mangueira em 2017 e Beija-flor em 2005, tinham interesse em usar a figura de Jesus em seus desfiles e, para isso, usaram da estratégia de esconder informações para não ser previamente censurada. Após o desfile oficial, a Arquidiocese do Rio de Janeiro pediu para que a agremiação não levasse o elemento alegórico para o desfile das campeãs. O carnavalesco atendeu o pedido por entender que não mais faria diferença o elemento não ir para a avenida. A imagem de um Cristo-Oxalá, como ficou conhecido o tripé, já estava propagada no imaginário da população e na mídia. A mídia, por sua vez, fez toda uma polêmica em torno de uma “censura” da Igreja no carnaval, mas a tensão entre a Mangueira e a Igreja foi resolvida de forma bastante rápida; a agremiação não tinha interesse em desafiar a Igreja levando o tripé para o desfile das campeãs e nem em alimentar a tensão gerada pela mídia pois já tinha alcançado seu objetivo no desfile oficial.

⁸ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/carnaval/tripe-de-cristo-oxala-da-mangueira-nao-desfila-por-pessao-da-igreja-21011634.html>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Imagem 4: Imagem dos dois lados do tripé da Mangueira no desfile de 2017



Fonte: Fotografia do site *Ego Carnaval*⁹.

O segundo ponto que reflito em minha pesquisa perante a polêmica da Comissão de Frente da agremiação Gaviões da Fiel no desfile de 2019 é o atual uso de sua imagem para justificar a pandemia e as mortes pelo Covid-19. O ministro do turismo, Gilson Machado Neto, compartilhou em seu *Twitter* a seguinte imagem (Figura 2):

⁹ Disponível em: <http://ego.globo.com/carnaval/noticia/2017/03/desfile-da-mangueira-vai-virar-tema-de-exposicao-no-rio.html>. Acesso em: 14 abr. 2021.

Figura 2: Captura de tela da postagem do ministro no seu *Twitter*.



Fonte: Imagem disponibilizada no site *Uol*¹⁰.

O primeiro ponto que chama a atenção nessa montagem é que a Comissão de Frente da Gaviões está datada como pertencente ao carnaval 2020, quando o desfile é do ano de 2019. Isso já deixa claro a falta de pesquisa mínima do ministro antes da postagem. Segundo ponto, o fato de apresentar o sambódromo de São Paulo vazio, na segunda parte da imagem, como que isso fosse consequência da primeira imagem e a legenda “dá pra entender quem manda” é a mesma coisa que dizer que Deus mandou pandemia, o Covid-19, para castigar todos por uma encenação feita em um desfile de escola de samba.

¹⁰ Disponível em: <https://setor1.band.uol.com.br/montagem-compartilhada-pelo-ministro-do-turismo-informa-ano-errado-para-criar-falsa-relacao-do-cancelamento-do-carnaval-a-encenacao-com-jesus/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

O carnaval foi cancelado em 2021 devido as recomendações das instituições de saúde para que não houvessem aglomerações no intuito da população não sofrer mais do que já está sofrendo com a disseminação do Covid-19. Entretanto, a ideia de alguns cristãos de que Deus mandou o vírus para castigar aqueles que zombaram dele por meio da Comissão de Frente da Gaviões da Fiel é um discurso bastante presente em redes sociais, em vídeos de *youtube*, em *blogs* entre outros. Eu cheguei a receber vários deles em minhas redes sociais, inclusive de parentes neopentecostais. O próprio ministro do turismo postando essa imagem em sua rede social dá credibilidade a esse discurso que transforma o carnaval em uma cultura que deve ser combatida. Percebemos que a cultura do nosso país é algo bastante castigado e combatido pelo atual governo do Brasil.

Por fim, nosso olhar se volta para o desfile da Mangueira no ano de 2020 para fazer breves colocações sobre a imagem do Jesus Negro na alegoria O Calvário. A Mangueira fez de seu carnaval a figura de Jesus como centro da narrativa. Para este carnaval, a Mangueira apresentou o enredo intitulado *A verdade vos fará livre*. Nele, uma releitura da biografia de Cristo é carnavalizada no atual cenário brasileiro. Nessa narrativa, Jesus nasceria numa favela, o morro da Mangueira, seria negro e caminharia entre os pobres e abandonados da sociedade pela política brasileira. A proposta do carnavalesco é falar de um Jesus que represente os oprimidos: em declaração no canal do *Youtube* do jornal *Estadão* carnavalesco, Leandro Vieira declara que “Meu Jesus tem a cara do oprimido do Brasil de hoje” (VIEIRA, 2020), suas feições são imagem e semelhança dos excluídos do Brasil atual.

Do mesmo modo como o Jesus das escrituras sagradas do Cristianismo, o Jesus da Mangueira nasce em um lugar pobre. Fazê-lo nascer em uma



favela, em nosso entender, assim como Joãosinho Trinta fez com o Cristo Mendigo, é fazer de sua imagem a representação de seus habitantes, por meio de signos que remetem a traços caraterísticos e hábitos dessas pessoas, e não a de um filho de Deus branco de olhos claros e cabelos lisos, sua representação hegemônica no imaginário cristão. É no negro, pobre e favelado que a Mangueira reconhece Jesus, como sua imagem e semelhança.

Os favelados e o negro que são marginalizados em uma sociedade branca que ainda entende o negro como escravo, como bandido e que merece ser perseguido. Recentemente temos o caso do jovem Luiz Carlos da Costa Justino, violoncelista negro que foi preso porque uma vítima o teria reconhecido como seu repressor/agressor por uma foto, contudo o jovem não tinha nenhum antecedente criminal¹¹. O nosso sistema social e político da atualidade estimula a perseguição, as acusações sem base e prisões de corpos que estão à margem da sociedade, assim, o corpo negro é cravejado de bala e facilmente visto em noticiários.

Recentemente em um curso promovido pela Revista Caju, *Curso Bastidores da Criação: Enredo, Figurino e Alegoria*, o carnavalesco Leandro Viera, carnavalesco deste desfile da Mangueira, falou sobre a imagem desse Cristo – como não tivemos acesso a gravações das aulas tomei a liberdade de parafrasear a fala do Leandro: “Essa imagem desse meu carnaval não foi inventada por mim e sim pelo sistema social. Essa imagem do Cristo baleado é uma imagem que vejo toda hora; já vi várias vezes na capa dos jornais; nas ruas do morro. Esse corpo negro baleado é facilmente visível em nossa sociedade”. A intensão da Mangueira é provocar tensões entre o

¹¹ Para mais informações sobre esse caso recomendamos o site: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/09/policia-rio-foto-jovem-negro-roubo/>.

carnaval e sociedade para colocar em questionamento os corpos negros e o racismo estrutural do atual sistema político do Brasil.

Em pesquisa sobre a repercussão da imagem do Jesus negro da alegoria O Calvário, encontramos uma postagem do carnavalesco Leandro Vieira, em sua rede social. Ela mostrava uma publicação de Vanessa Navarro, assessora do deputado estadual Anderson Moraes (PSL-RJ), em que a assessora publica a foto da alegoria com a seguinte frase: “Absurdo! Mangueira homenageia bandido e o coloca no lugar de Jesus Cristo”. É válido salientar que a Vanessa está sendo investigada no inquérito do STF sobre *fake news*; ela criava diversos perfis falsos para propagar ideologias do atual presidente do país¹².

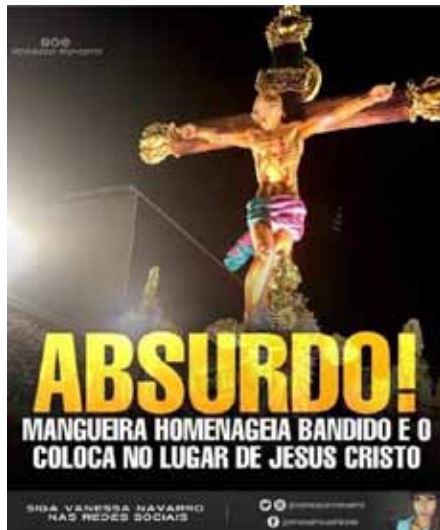


Figura 3: Imagem postada nas redes sociais de Vanessa Navarro.

Fonte: Imagem salva pelo autor do texto no dia da publicação¹³.

¹² Para mais informações sobre esse caso recomendamos o site: <https://coletivobereia.com.br/conheca-a-ligacao-religiosa-de-bolsonaristas-com-contas-banidas-pelo-facebook/>.

¹³ Infelizmente não é possível encontrar mais a fonte desta imagem devido a investigação do inquérito do STF sobre *fakenews* que resultou no apagamento das redes sociais da Vanessa. Porém, em uma busca simples no site *Google.com.br* colocando “Vanessa Navarro sobre Jesus da Mangueira” é possível encontrar vestígios desta publicação; o mesmo é válido para pesquisa de imagens com essa busca. Por meio dela, encontramos esse link que contém a imagem, mas não é possível acessar o site: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcTfdQCnIvahxYaH6a76x_tuf16B7UXYOr9d7A&usqp=CA. Acesso em: 22 dez. 2020.



Para pessoas como esta assessora, a imagem do Cristo negro crucificado incomoda por contradizer a imagem de Cristo branco de olhos azuis, como já dito: seria uma distorção da imagem sagrada. Para outras pessoas, o terror dessa imagem está na sua denúncia ao sistema social racista: à forma como o negro é marginalizado e tratado em nossa sociedade. Para Roberto DaMatta (1997) a burguesia social tolera o fato do pobre no carnaval representar os burgueses, se passar por integrantes da alta sociedade; mas, quando essa teatralização carnavalesca expressa uma crítica ou um discurso de luta social em que o pobre questiona aqueles que estão no poder, o que provocam em quem se identifica com esta burguesia é a rejeição à festa e ao samba. Daí decorrem tentativas de desmoralizar o desfile da escola de samba e o discurso carnavalesco.

Em sumo, o uso da imagem de Jesus está atrelada a tensões e interesses de diversas esferas tanto carnavalescas quanto sociais e religiosas, assim, existe um interesse da mídia e das agremiações em polemizar o uso da figura de Cristo no carnaval com intuito de ganhar visibilidade na mídia. Em outras situações, um interesse em usar da visibilidade dessa representação para questionar algo socialmente, provocar reflexão, ou para demonstrar seu poder de influência. Um jogo de tensões que a cada ano é atualizado por meio dos interesses das escolas nas representações de Jesus em seus carnavais.

REFERÊNCIAS

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DIDONET, J. **Gaviões da Fiel não simbolizou Diabo versus Jesus no Carnaval**. Site Jornal Informal, 2019. Disponível em: <https://www.>

jornalinformal.com.br/index.php?m=news&a=detail&id=5384. Acesso em: 22 dez. 2020.

JUNIOR, E. *In: Desfile da Gaviões da Fiel 2019*: Desfile Completo. [S. l.: s. n.]. 12 dez. 2019. 1 vídeo (1h 04min 31seg), son., color. Publicado pelo canal Carnaval de Bamba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sa4liVfSeK4>. Acesso em: 22 dez. 2020.

KAZ, L.; LODDI, N. (orgs.). **Cristo Redentor**. História e arte de um símbolo do Brasil. Rio de Janeiro: Aprazível Edições, 2007/2008.

LIMA, F. C. de. **Alegoria Benjaminiana e alegorias proibidas no sambódromo carioca**: O cristo mendigo e a carnavalíssima trindade. 2011. 441 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95077>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SOUSA, J. G. M. M. de. **Na vida, um mendigo. Na folia, um rei**. Uma análise das imagens do desfile Ratos e Urubus, Larguem Minha Fantasia, Beija-flor de Nilópolis, 1989. 2000. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) - Departamento de Comunicação Social e Biblioteconomia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/50836?mode=full>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SRZD. **Juíza decide que comissão de frente com tema religioso da Gaviões não causou ‘blasfêmia’**. 23 nov. 2020. Disponível em: <https://www.srzd.com/carnaval/sao-paulo/juiza-decide-comissao-frente-gavioes-fiel-nao-causou-blasfemia/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

TREVISAN, A. **O rosto de Cristo**: a formação do imaginário e da arte cristã. Porto Alegre: RS, Editora AGE, 2013.



UOL Últimas Notícias. **Igreja veta cenas do martírio de Jesus no Sambódromo do Rio**. 01 fev. 2005. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/2005/02/01/ult1817u2722.jhtm>. Acesso em: 22 dez. 2020.

VIEIRA, L. *In.*: “**Meu Jesus tem a cara do oprimido do brasil de hoje**”, **diz carnavalesco da Mangueira**. [S. l.: s. n.]. 31 jan. 2020. 1 VÍDEO (03min 13seg), son., color. Publicado pelo canal Estadão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hsO8nVMa6js>. Acesso em: 22 dez. 2020.



BRUXARIA, MISOGINIA E CINEMA: O FILME THE
 WITCH E A (DES)CONSTRUÇÃO DE UM ESTEREÓTIPO
 MIDIÁTICO DE GÊNERO

WITCHCRAFT, MISOGYNY AND CINEMA: THE MOVIE
 THE *WITCH* AND THE (DE)CONSTRUCTION OF THE
 GENDER STEREOTYPE IN THE MEDIA

Isabella Chianca Bessa Ribeiro do VALLE¹

Micaelle Lages LUCENA²

RESUMO

Este artigo visa a analisar, a partir de um estudo do filme *The Witch* (2015), como a cultura pop e midiática tem repensado o estereótipo da bruxa. O intuito é explorar o contexto histórico e as construções sociais e imagéticas que permeiam essa figura, e pensá-la através da narrativa do filme em questão. Buscamos compreender como o roteiro e a *mise-en-scène* de *The Witch* levantam pontos-chave acerca da figura da bruxa que habita o discurso coletivo popular e algumas implicações político-sociais, problematizando questões de gênero, sobretudo a respeito de misoginia, patriarcado e controle religioso, pensados à luz de reflexões de Rose Marie Muraro (2005) e Silvia Federici (2017).

PALAVRAS-CHAVE

Cinema e Audiovisual. Gênero e Sexualidade. Misoginia. Bruxas. *The Witch*.

ABSTRACT

¹ Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (2017). Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2859317457070176>. E-mail: isabella.valle@academico.ufpb.br.

² Graduanda em Cinema e Audiovisual e Bolsista de Iniciação Científica (Pibic/CNPq) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5611724951133376>. E-mail: lagesmica@gmail.com.



This article aims to analyze, from a study of the film *The Witch* (2015), how pop and media culture have rethought the witch's stereotype. The aim is to explore the historical context and the social and imaginary constructions that permeate this figure, and to think about them through the narrative of the film in question. We seek to understand how *The Witch's* script and *mise-en-scène* raise key points about the figure of the witch who inhabits the popular collective discourse and certain social and political issues, problematizing gender issues, especially regarding misogyny, patriarchy and religious control, thought in the light of reflections by Rose Marie Muraro (2005) and Silvia Federici (2017).

KEYWORDS

Films and Audiovisual. Gender and Sexuality. Misogyny. Witches. *The Witch*.

INTRODUÇÃO

Como explica Paola Zordan (2005), não há uma definição única sobre a bruxa e sua aparência. Essa imagem é uma construção histórica que compreende vários traços comuns a mulheres em diversas faixas etárias. “O que a figura da bruxa ensina é um certo modo de enxergar a mulher, principalmente quando esta expressa poder” (ZORDAN, 2005, p. 332). O medo do desconhecido e talvez incontrolável poder que as mulheres poderiam vir a exercer sobre a vida fez o patriarcado³ buscar mecanismos de frear sua liberdade e colocar seus conhecimentos na clandestinidade.

Foi construída a imagem da bruxa como aquelas que assassinam bebês, são lascivas compulsivas, destroem famílias, promovem seitas e rituais de sacrifício e, principalmente “cooperam com o demônio tendo a ele se entregado,

³ Entendemos patriarcado como “um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres [...] que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política” (MORGANTE; NADER, 2014, p. 3), mas que compõe toda dinâmica social, estando presente no inconsciente individual e coletivo e articulado à outras instituições como a religião e o sistema educacional.



a princípio, por sua livre e espontânea vontade” (KRAMER; SPRENGER, 2005, p. 70). A bruxa é uma mulher que, ao ser mulher, não conseguiria por si mesma pensar ou realizar algo que extrapola o conhecimento instituído, como ter certa capacidade de cura, entre outros domínios, sendo sua sabedoria tida como sobrenatural e sua prática classificada como bruxaria ou feitiço. Seu poder, seu conhecimento e sua magia proviriam, então, do pacto com o Diabo ou das forças malignas que agiam por intermédio de seu corpo (ZORDAN, 2005, p. 333).

A criação da figura da bruxa, e sua conseqüente caça e extermínio, foram instrumentos institucionalizados de perseguição e controle. Como nos explica Federici (2017, p. 21), não sobram dúvidas de que essa perseguição violenta serviu para redefinir as relações e construir os novos papéis de gênero e sexualidade na sociedade capitalista que se formava na passagem da Idade Média para a Idade Moderna: extremamente patriarcal e misógina⁴.

A caça às bruxas (século XV ao século XVIII) não foi só um movimento religioso, mas, primordialmente, uma ação política liderada por cortes seculares, estatais e intelectuais, pois “[...] a Inquisição⁵ sempre dependeu da cooperação do Estado para levar adiante as execuções, já que o clero queria evitar a vergonha do derramamento de sangue” (FEDERICI, 2017, p. 307). Ali, reforçou-se um imaginário negativo das mulheres a partir da

⁴ Característica daquilo que expressa aversão, desprezo, repulsa e/ou ódio contra o feminino.

⁵ Também conhecida como Tribunal de Santo Ofício, foi uma instituição formada pelo tribunal eclesiástico da Igreja Católica em aliança com o Estado com o fito de investigar e julgar sumariamente pretensos hereges e feiticeiros, acusados de crimes contra a fé. A lista de perseguidos era longa e incluía até homossexuais. As punições iam desde confisco de bens e prisão perpétua até condenação à morte na fogueira. Durante o período das duas inquisições, a crença na existência de bruxas dominou a Europa e suas antigas colônias, e provocou o assassinato de muitas mulheres. Em Portugal a inquisição foi oficialmente abolida em 1821 e na Espanha foi extinta em 1834. (COELHO, 2018).



formatação da ideia de bruxa, em estereótipos que foram sendo alimentados e reforçados por diversos dispositivos ao longo da história ocidental.

Como dispositivo, entendemos que se trata de um “[...] conjunto de práticas e mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares)” (AGAMBEN, 2009, p. 35), que carregam estratégias de fazeres e de pensamentos, um “conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições” (*ibid.*) que remete a processos de subjetivação, ou seja, de produção de sujeitos. Para Agamben (2009), fundamentado no estudo de várias palestras e escritos de Michel Foucault, a linguagem é o mais antigo dos dispositivos.

Nesse sentido, a cultura pop e midiática atua como dispositivo, ao “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 13). Federici (2017, p. 294) nos chama a atenção ao fato de a caça às bruxas continuar sendo um dos períodos menos estudados da história europeia. Os acadêmicos e historiadores se mantêm em uma espécie de cumplicidade com esse acontecimento, pois, segundo a autora, quando é estudado, muitas vezes é abordado com indiferença ou de um ponto de vista condescendente.

Foram necessários os movimentos feministas, sobretudo no último século, para tirar esses três séculos de violência do esquecimento e silenciamento, criando contradispositivos, que profanam os dispositivos, subvertendo a ordem esperada das coisas (AGAMBEN, 2009, p. 14), produzindo reorganizações em seu funcionamento.

De todo modo, a imagem negativa associada às mulheres ditas bruxas ainda se perpetua. Se não mais tanto por textos religiosos, muito por textos



mediáticos. A dinâmica da cultura transforma as instituições, mas muitos estereótipos que constroem o discurso coletivo se reestruturam em novos dispositivos na contemporaneidade. Dispositivos que, no caso das bruxas, seguem atuando de forma misógina, porém possuem seus contrapontos também na cultura pop, como veremos mais adiante.

Nos dicionários populares *online*, por exemplo, podemos ainda encontrar definições de caráter pejorativo e depreciativo do verbete bruxa⁶, apontando o que também permeia o discurso popular: mulher feia, velha, má, demoníaca. Provavelmente as pessoas também a imaginam com roupas pretas, um chapéu pontudo e voando em vassouras à noite. Essa figura de aparência desagradável à hegemonia (em relação a seus padrões normativos de beleza e juventude feminina) e comportamento condenável foi cunhada para concretizar a repulsa que o patriarcado tentava construir contra a figura da mulher que foge às regras sociais.

Também há outra figura de bruxa muito popularizada que é a de beleza estonteante, que tem por objetivo usar da sua perversão para perturbar a boa moral dos homens provocando-lhes a luxúria. Em muitas narrativas, essas duas ideias divergentes de bruxa ocupam o corpo de uma mesma feiticeira, que se modifica conforme seus interesses, e servem para justificar os traços que são muitas vezes atribuídos às acusadas de bruxaria: solitárias, pois não se conformam às normas familiares patriarcais, sobretudo matrimoniais; invejosas, por não serem aceitas aos padrões sociais de aparência e comportamento determinado às mulheres; ou lascivas, ao

⁶ Verbetes nos Dicionário Priberam disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/bruxa>> e no Dicionário Infopedia disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/bruxa>>. Acessados em 15 de junho de 2020.



corromper, através da manifestação de uma sexualidade não domesticada, a alma dos homens.

Esses estereótipos seguiram - e seguem - sendo utilizados em enunciações de bruxa na literatura e no audiovisual, entre outras tantas expressões da contemporaneidade, seja de forma a prosseguir repetindo esses discursos, que fundamentam uma sociedade ainda patriarcal e misógina, apesar de as violências às mulheres de hoje não serem mais materializadas em fogueiras⁷, por exemplo; seja no intuito de repensar e reformular essas construções, indo ao encontro do que Federici pontuou sobre as influências dos movimentos feministas, ou seja, atuando como contradispositivo.

Tem havido uma certa revisão histórica, promovida pelos movimentos sociais, em que sujeitos que foram congelados em estereótipos carregados de preconceitos e violências têm sido reconstruídos e ocupado novos lugares nas narrativas teóricas e pesquisas acadêmicas, assim como nos produtos midiáticos. Este artigo faz eco a este movimento e, para isso, mergulha na imagem da bruxa presente em algumas obras da cultura pop midiática, no sentido de apontar essas reiteraões e também os rompimentos que elas promovem na contemporaneidade, para, ao fim, promover uma análise mais aprofundada do filme *The Witch* (2015).

Antes disso, de todo modo, promovemos um breve percurso histórico com foco nas questões apontadas por Rose Marie Muraro (2005), ao pensarmos a misoginia presente na base da própria ideia de bruxa, para, em seguida,

⁷ “Um escritor estimou o número de execuções em seiscentas por ano para certas cidades, uma média de duas por dia [...] Muitos escritores estimaram que o número total de mulheres executadas subia à casa dos milhões, e as mulheres constituíam 85% de todos os bruxos e bruxas que foram executados.” (English e Ehrenreich *apud* MURARO, 2005, p. 13).



adentrarmos em outras considerações acerca da bruxa no cinema e, mais especificamente, no filme que já mencionamos.

MARTELO DAS FEITICEIRAS: COMO TUDO COMEÇOU

Malleus Maleficarum ou Martelo das Feiticeiras (2005) é um livro escrito em 1486 pelos monges dominicanos alemães Heinrich Kraemer e James Sprenger para servir como manual à Igreja Católica no combate a hereges. Amplamente utilizado nos tribunais da Inquisição, essa obra de leis teocráticas nos dá um panorama de como tal instituição influenciou na construção dos padrões de gênero e sexualidade e de quais bases corroboraram com uma política que exterminou milhares de mulheres e que, ainda hoje, reverbera.

Seus capítulos teorizam sobre como identificar e punir adequadamente o que eles classificam como feiticeiras e bruxas, validando e perpetuando diversas normativas direcionadas a mulheres, de forma geral, na intenção de dominá-las e silenciá-las. A partir desses escritos, podemos entender a partir de que bases foi construído o estereótipo da bruxa e como isso se cristalizou socialmente em forma de aversão à mulher, submissão feminina e julgamento até dos mais simples hábitos das mulheres.

Para iniciar essa compreensão, a editora Rosa dos Ventos lançou uma versão brasileira do livro religioso em 1991, contudo, antes de adentrarmos nas páginas escritas pelos monges supracitados, nela somos iniciados à leitura da obra com um capítulo de introdução histórica escrito pela pesquisadora e feminista brasileira Rose Marie Muraro (2005), em que a escritora faz um apanhado da trajetória humana em relação a como surgiu e se estabeleceu o patriarcado e a misoginia em nossa sociedade.



Muraro (2005) começa seu texto explicando que nos primórdios, época em que a nossa espécie sobrevivia da caça e da coleta, nossa vida em comunidade era matricêntrica. Não havia hierarquias, mas, sim, uma divisão igualitária de funções e todos viviam em harmonia entre si e com a natureza. As mulheres foram as primeiras a entender os ciclos da natureza, por encontrarem neles relação com seus próprios ciclos biológicos e o sentido da vida. Muitas mulheres, então, se apropriaram dessa conexão física e espiritual e desenvolveram o potencial de cura através do estudo de ervas, de rezas, atuavam como benzedoras, parteiras, curandeiras e desenvolviam grande relação da sua sabedoria e prática com suas intuições e seus corpos.

Às mulheres também cabia a possibilidade de gerar outras vidas, o que, dentro de uma comunidade, é visto como um grande poder. Para Muraro (2005, p. 11), isso despertou uma certa inveja dos homens, que começaram a se preocupar em como desconstruir esse poder e se apropriar dele para seus próprios usos. Muraro (2005, p. 7) segue explicando que, quando os homens começam a disputar pela quantidade escassa de mantimentos na caça e a compreender sua função reprodutiva, eles abandonam os hábitos nômades e começam a estabelecer os primeiros modelos de propriedade privada, domesticando a natureza e se apropriando dela. Para conseguir assegurar que suas heranças, dentro dessas disputas de território, fossem passadas a seus filhos biológicos, transformaram as mulheres também em propriedades. A mulher agora era restringida a viver apenas dentro do ambiente doméstico e tinha sua sexualidade e sua sabedoria rigidamente controladas.

A sociedade que tinha se privado de conviver em harmonia com a natureza, de suprir suas necessidades a partir dela como coletores e



caçadores, agora precisava de dispositivos reguladores nesse novo modo de vida para manter as pessoas trabalhando na agricultura e na criação de animais, além da manutenção do território enquanto propriedade. O método encontrado foi a coerção, imposta também através da repressão à sexualidade, aniquilando o modo de vida prazeroso que as pessoas levavam antes (MURARO, 2005, p. 9).

Não só o trabalho foi afastado do prazer, como a racionalidade foi alienada do sentimento. Agora o homem, associado ao trabalho, era visto como dignificado, poderoso e assumia uma superioridade em relação à mulher, agora vista apenas pela sua função reprodutiva domesticada. “A relação homem-mulher-natureza não é mais de integração e, sim, de dominação” (MURARO, 2005, p. 10).

A escritora (2005, p. 9) prossegue explicando que, nesse processo de transformação social, aos poucos, as narrativas mitológicas também foram se transformando: os mitos de um universo sendo criado por deusas foram substituídos por mitos de deuses. Vemos a crença de uma Mãe amorosa e compreensiva sendo substituída por um Pai centralizador e punitivo. Tudo o que integra essas crenças reforça o pensamento de cada era: enquanto no mito da Mãe criadora, as pessoas viviam em uma coletividade mais horizontal, sob uma integração com a natureza e seus ciclos; no mito do Pai criador, as histórias corroboram com uma sociedade mais hierárquica, dominadora, e com a diminuição da figura feminina.

Sobre a mitologia bíblica: Eva nos é apresentada como a primeira mulher, sendo expulsa do paraíso por ter acreditado na palavra de uma serpente e comido o fruto proibido, o que reforça a ideia de que mulheres são facilmente coagidas, são tentadas ao pecado e são o pivô da tragédia



primordial de toda a humanidade. Partindo desse ponto de vista, Muraro (2005, p. 10) constata e nos explica a ideia patriarcal de que há, na narrativa cristã, adotada e disseminada na cultura ocidental, inclusive nos territórios colonizados por ela, a necessidade de controlar as mulheres, pecadoras em potencial e que causavam conflito e tentação entre os homens. As mulheres passam a compor uma narrativa mitológica e ontológica, desde sua criação, ou seja, na sua suposta essência, como personagens desestabilizadoras da ordem desejada.

Na Europa, quando o sistema feudal, de poder disperso, perdeu força, por volta do século XV, houve a necessidade da centralização de poder e a religião cristã foi parte importante nesse processo. Para neutralizar a ameaça que as mulheres representavam e silenciar qualquer cidadão que se posicionava contra qualquer tipo de dominação, surgiram os tribunais da Inquisição, no intuito de condenar aqueles que os religiosos julgavam como hereges ou bruxos.

Essa perseguição partia das classes dominantes em prol de obter cada vez mais centralização de poder e riquezas em suas mãos. Foi um instrumento de controle aplicado pelo clero, a realeza e a nobreza sobre as camadas mais populares na tentativa de os disciplinar e os explorar ainda mais dentro do sistema capitalista de Estado que estava se construindo. Era necessário anular a autonomia e calar aqueles que trabalhavam muito e eram expostos à fome, doenças e guerras, pois qualquer revolta deles seria uma perturbação da hegemonia. Era necessário extinguir qualquer ameaça ao poder dos dominantes.

“É preciso usar a coerção e a violência para que os homens sejam obrigados a trabalhar, essa coerção é localizada no corpo” (MURARO, 2005,



p. 9). A Inquisição se aproveitou para associar a transgressão sexual com a transgressão da fé, fazendo cada vez mais as pessoas se sentirem culpadas, criarem um espírito regulador e repressor, e abrindo caminhos para as mulheres serem julgadas pois diriam que “toda bruxaria tem origem na cobiça carnal, insaciável nas mulheres” (KRAMER; SPRENGER, 2005, p. 121).

O Martelo das Feiticeiras (KRAMER; SPRENGER, 2005) defende em uma de suas teses centrais que foi pela sexualidade (atiçada por uma mulher) que o primeiro homem pecou, logo, ela é a vulnerabilidade dos homens. O medo instalado por entre as pessoas que viviam em uma realidade de guerras e mazelas as fazia acreditar na fé como a única salvação e esperança, e levar seus preceitos como regra. Se encontrar prazer era considerado uma transgressão da fé, e a mulher era dita como amante dos demônios e pecadora compulsiva, tudo isso seria rechaçado, destruído e classificado como bruxaria.

Até mesmo quando a Inquisição termina, suas consequências se perpetuaram: “A sexualidade se normatiza e as mulheres se tornam frígidas, pois orgasmo era coisa do diabo e, portanto, passível de punição” (MURARO, 2005, p. 16). As mulheres continuam associadas ao âmbito doméstico, tiveram seus conhecimentos invalidados pelos homens poderosos e prosseguiram transmitindo, para as próximas gerações, esses valores de opressão aos quais elas estavam submetidas.

AS BRUXAS NA CULTURA POP AUDIOVISUAL

A figura da bruxa foi incorporada na cultura folclórica em lendas de terror, afastada de todo o contexto histórico e político que envolve seu surgimento. Seu estereótipo característico, já comentado anteriormente, foi construído também através de contações de histórias oralmente passadas de



geração em geração. Tal enunciação imagética ganhou várias adaptações na cultura popular ocidental, que depois replicou-se na cultura pop midiática.

Inicialmente as produções midiáticas em que figuravam bruxas eram as adaptações de contos de fadas infantis, baseados justamente em lendas folclóricas populares, nas quais se tornaram personagens maléficas e vilãs antagonistas. Na atualidade, essa posição vem sendo repensada, sobretudo porque os movimentos feministas resgataram a imagem da bruxa como um ícone de resistência política, abrindo espaço para o surgimento de uma onda revisionista na indústria do entretenimento.

Douglas Kellner inicia seu livro *Cultura da Mídia* (2001) defendendo a ideia de que há uma cultura veiculada pela mídia, através do cinema, rádio e televisão, que não só proporciona momentos de diversão, mas também influencia nossas opiniões políticas e estabelece modelos com que forjamos nossa subjetividade: desde criar padrões sobre o que é ser mulher ou homem, o que é ser poderoso ou fracassado e até moldando nosso senso sobre sexualidade. Essa cultura é comercial e visa a obter lucro e atingir grandes audiências, portanto, se adapta e se apropria das agendas relevantes e atuais.

A indústria cultural precisa constantemente repensar suas narrativas e discursos para se posicionar frente aos paradigmas e pautas sociais. Quando surgiram, os contos de fadas infantis trabalhavam em suas personagens o modelo almejado para a figura da mulher à época. Assim como os mitos, serviam para pautar e refletir os ideais normativos hegemônicos da sociedade. São dispositivos. O ideal de beleza, passividade, doçura e submissão era colocado na personalidade das princesas (PONTES, 2018, p. 81), que sempre alcançavam um final feliz. Já traços como ambição e autonomia pertenciam às vilãs, que encontravam finais lastimosos em que nenhuma criança espectadora



queria se inspirar. Transformações nas estruturas sociais e o surgimento de contradispositivos ao discurso de gênero e sexualidade dominante fizeram essas narrativas se redirecionarem e se adaptarem (FOSSATTI, 2009).

A figura da bruxa, que antes ficava sempre na posição da vilã antagonista e era apresentada como maléfica, agora começa a assumir novas interpretações: mulheres insubmissas, inteligentes e independentes. A indústria pop lança versões atualizadas das histórias nos apresentando contranarrativas dessas personagens e o público se permite desenvolver afeto, empatia e humanizá-las, compreendendo as motivações de seus comportamentos (DUARTE, 2015, p. 25).

Ao longo desse processo de reconfiguração discursiva, ao nos deter em suas enunciações em filmes, podemos destacar algumas obras importantes como *O Mágico de Oz* (*O MÁGICO...*, 1939), que em sua narrativa separa as bruxas em boas ou más e deixa essa divisão bem clara a partir da aparência das personagens. A partir da caracterização, o filme se aproveita do fato de que a avaliação estética por parte das crianças facilmente se dilui com o julgamento de “bom” ou “mau” (ABREU, 2010, p. 114). Ou seja, associa-se diretamente a beleza exterior com características interiores, assimilando rapidamente, por exemplo, que a bruxa má do filme tenha pele verde e nariz gigante enquanto a bruxa boa tenha vestido cor de rosa, varinha de condão e exale doçura. “Para a bruxa ser considerada uma vilã, ela precisava incorporar certas características típicas do que é ser ‘mau’ - a feiura, a decrepitude, o mau-humor - como forma de ressaltar uma moralização” (ABREU, 2010, p. 117). De todo modo, a obra apresenta uma outra opção narrativa: a bruxa boa.

Contudo, mesmo em filmes mais recentes, ainda encontramos a definição secular de bruxa maligna e percebemos que esse mito amedrontador de crianças se perpetua. Em *Peixe Grande e Suas Histórias Maravilhosas*



(PEIXE..., 2003), em um momento de suas memórias de infância, o protagonista afirma: “Todos sabem que a maioria das cidades tem uma bruxa que come crianças levadas e cães que invadem o seu quintal. Ela usa seus ossos em feitiços e torna a terra infértil” (09min 40s).

Voltamos aos contos de fada para convocar um dos principais universos da cultura pop audiovisual que trabalha a figura da bruxa na releitura dessas fábulas populares: o das princesas Disney⁸, que movimenta uma indústria assentada e um capital de impacto em diversos níveis, funcionando como dispositivo das pedagogias de gênero, sobretudo na construção de ideais de comportamentos para meninas e mulheres. De Branca de Neve e os Sete Anões (BRANCA..., 1937) à Malévola (MALÉVOLA, 2014) é possível perceber um percurso de relativização da negatividade associada à figura da mulher chamada de feiticeira e da adição de camadas de complexidade a tais personagens (DUARTE, 2015).

Aqui, oportunamente, vamos nos aprofundar um pouco mais, mesmo que brevemente, na narrativa de um desses filmes, Branca de Neve e os Sete Anões (BRANCA..., 1937), primeiro longa-metragem de animação da Disney e um dos mais antigos a explorar a imagem da bruxa, para estabelecer um paradigma e em seguida adentrarmos na análise fílmica proposta pelo artigo.

Branca de Neve é um conto que teve diversas versões na tradição oral, foi compilado por escrito pelos irmãos Grimm⁹ no início do século XIX e, a partir daí, deu origem a várias adaptações para o cinema no século XX,

⁸ Empresa norte-americana de mídia e entretenimento, mais conhecida por seus estúdios de filmes que adaptaram vários contos para obras audiovisuais destinadas ao público infantil.

⁹ Irmãos pesquisadores e escritores nascidos no final do século XVIII que se dedicaram ao registro escrito de fábulas e contos populares, assim ganharam notoriedade global ao publicarem seus livros.



sendo a da Disney a mais conhecida. O filme conta a história da princesa Branca de Neve e sua madrasta, a Rainha Má. A jovem mora solitária no castelo e é obrigada a cumprir com todos os serviços domésticos para a sua madrasta maligna, egoísta e invejosa. Essa madrasta conversa todos os dias com um espelho, perguntando quem é a mulher mais bela, no intuito de confirmar sua soberania, até o dia em que o espelho diz que Branca de Neve é a mais bela. Tamanha foi a raiva que a Rainha sentiu, que ordenou que um caçador matasse a enteada e trouxesse seu coração em uma caixa. O caçador desobedece e manda Branca de Neve fugir. Ela se perde na floresta e é amparada por animais, que a ajudam a encontrar a cabana onde moravam sete anões. Lá, a princesa limpa, cozinha e organiza toda a casa e, quando os anões chegam, eles aceitam que ela continue morando na casa, já que se mostrou tão disposta a cuidar deles e servi-los.

Assim que a Rainha descobre, informada pelo espelho, que Branca de Neve ainda está viva, ela prepara uma maçã envenenada com um feitiço do sono da morte, através do qual quem a mordesse cairia em um sono profundo e só poderia despertar com um beijo de amor verdadeiro. A Rainha também ingere uma poção mágica que a transforma em uma idosa corcunda, de nariz grande, verrugas, olhos esbugalhados, sem dentes e com vestes escuras. Nesse disfarce, ela segue para a morada dos anões e consegue convencer Branca de Neve a ingerir a maçã, que logo a coloca em um sono profundo. Os anões decidem preservá-la em um caixão de vidro, até que um dia um príncipe chega e consegue despertá-la, quebrando o feitiço com o beijo do amor verdadeiro e a leva para uma vida de felicidade eterna.

A narrativa patriarcal de Branca de Neve e os Sete Anões gira em torno de uma rivalidade feminina e condiciona a salvação da mocinha a



figuras masculinas, e, além disso, podemos constatar vários indícios acerca do estereótipo da bruxa enunciado pelo filme. Apesar do roteiro não nos apresentar diretamente a Rainha Má como bruxa, esse discurso se associa à personagem, reforçando sua carga de vilania. Quando Branca de Neve conta que a Rainha Má é sua madrasta, por exemplo, os anões gritam que ela é maligna e um deles, Zangado, afirma que ela é uma bruxa velha e diz: “Ela é cheia de magia negra. Ela pode até se tornar invisível” (38min 20s).

Invocadora de forças sobrenaturais, capaz de conversar com um espelho, lançar feitiços, fazer preparos amaldiçoados, usar poções e de transformar sua aparência, a Rainha Má claramente possui atributos associados às definições que levaram muitas mulheres para a fogueira acusadas de bruxaria, sendo uma das primeiras imagens de bruxa presentes no dispositivo de uma produção audiovisual dos embriões da cultura pop. A Rainha Má é mostrada como solitária e rechaçada pela sociedade. Enquanto apresentada como uma mulher poderosa e vaidosa, sua aparência é jovial e bonita, mas quando precisa executar seu plano maligno, se transforma em uma idosa feia e horripilante.

Clark (2006, p. 164) discorre sobre como as mulheres eram vistas como rancorosas e vingativas, que se usam da ajuda diabólica para amparar e executar seus planos malignos. O bispo Alexander Roberts, conforme citado por Clark (2006, p. 164), em seu livro *Treatise of Witchcraft*, de 1616, fala sobre as mulheres: “este sexo, quando concebe ira ou o ódio contra alguém, é implacável, tomado de um desejo insaciável de vingança e levado com voracidade a corrigir (como elas pensam) os erros que lhe são apresentados”. É assim que a Rainha Má decide agir contra Branca de Neve: tomada de inveja pela beleza, age com artifícios da bruxaria para dar um fim à sua



suposta rival. Já esta, como em muitas outras narrativas hegemônicas, é a mocinha indefesa, que segue obediente à cartilha da normatividade: cuida do lar e se apaixona por um príncipe que a salva.

A bruxa é posta como aquela que se revolta com pessoas bondosas sem qualquer justificativa plausível, apenas para exercer sua maldade sem precedentes. Segundo Callado,

A bruxa é o personagem através do qual as virtudes dos outros participantes se tornam mais evidentes. Além das características físicas pejorativas já descritas, ela é desprovida de todas as qualidades morais valorizadas e encontradas nos heróis; a bondade é a primeira delas, mas muitas outras se seguem: o valor dado ao trabalho, por exemplo. Enquanto Branca de Neve lavava, cozinhava, limpava, costurava e tricotava, a madrasta, muito ociosa, só tinha tempo para arquitetar planos para saciar a inveja, afinal, “cabeça vazia, oficina do diabo”. (*apud* ABREU, 2010, p. 123).

Outras simbologias atreladas à personagem da Rainha Má possuem características atribuídas ao ofício da bruxaria. Sua capacidade de invocar as forças da natureza como ventanias e trovões durante o uso da magia se relaciona com as afirmações de que as bruxas detinham um grande poder, direcionado para o uso maléfico e proveniente do próprio mau. Enquanto prepara o feitiço do sono da morte, a madrasta solta gargalhadas, mais uma grande característica atrelada ao estereótipo das bruxas. Esse riso escancarado que amedronta é como a grande comemoração com os resultados da magia sendo feita, uma comemoração, o êxtase oriundo dos planos formulados dando certo (COELHO, 1998, p. 72).



Seria coincidência que o fruto levado para causar desgraça à Branca de Neve fosse uma maçã, o mesmo que há muito representa, na mitologia bíblica, o fruto proibido do paraíso consumido por Eva?

THE WITCH E A COMPLEXIFICAÇÃO DA QUESTÃO DAS BRUXAS NO CINEMA

The Witch (THE WITCH, 2015) é um filme canado-estadunidense do ano de 2015. Dirigido por Robert Eggers, o filme estreou no Festival Sundance de Cinema de 2015 e rendeu duas premiações no Spirit Awards, considerado o Oscar dos filmes independentes. Com sua temática e trailers misteriosos, o filme chegou a ser considerado por cinéfilos a estreia de terror mais esperada do ano de 2016, alimentando expectativas e atraindo muito público às salas de cinema, revertendo o orçamento inicial de 4 milhões de dólares em um faturamento mundial de 40 milhões dólares¹⁰. Apesar das opiniões do público geral serem divididas acerca da qualidade da obra, no site Rotten Tomatoes¹¹ o filme tem aprovação de 90% da crítica, com base em 321 avaliações, e a crítica do The Washington Post (HORNADAY, 2016) até o comparou com filmes clássicos do terror como O Exorcista (O EXORCISTA, 1973) e O Bebê de Rosemary (O BEBÊ..., 1968).

A história de The Witch gira em torno de uma família, na qual uma histeria religiosa toma conta e a leva a acusar a filha mais velha de ser bruxa. O filme se passa em uma comunidade da Nova Inglaterra nos anos 1630 e, diferentemente dos filmes baseados em contos de fadas, seu enredo é uma

¹⁰ Informações disponíveis no site: <<https://www.boxofficemojo.com/release/rl947684865/>> Acessado em 18 de junho de 2020.

¹¹ Site americano agregador de críticas publicadas de cinema e televisão. Página do filme disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/the_witch_2016>.



construção contemporânea, que se apropria das características associadas às bruxas e do contexto histórico ligado ao surgimento dessa figura, para estabelecer críticas, conflitos e a intenção de uma complexificação do discurso. O diretor, também roteirista, deixa uma nota ao leitor no início do roteiro explicando que a história escrita é baseada em lendas, contos e documentos como diários, com depoimentos verídicos da Nova Inglaterra e Europa Ocidental sobre bruxas e possessões de antes do acontecimento das bruxas de Salem em 1692¹². Muitos dos diálogos do filme foram retirados diretamente dessas fontes. No filme, a nota aparece na tela antes dos créditos finais e a pesquisa fica também sugerida no subtítulo original da obra, “a New England Folktale” (em português, um conto popular/folclórico da Nova Inglaterra).

A partir daqui começamos a esmiuçar alguns detalhes do roteiro¹³, seguindo a ordem da narrativa, para entender como a figura da bruxa é construída em torno da personagem principal. O plano inicial e final são focados nela, um antes e depois da transformação que ela alcança durante sua jornada dentro do filme, deixando claro que ela é a protagonista da história. Ela se chama Thomasin, e o seu nome já contém “pecado” na estrutura (*sin* traduzido do inglês), fazendo uma referência ao seu destino.

No começo, a família de Thomasin é expulsa de um vilarejo porque William, o pai da família, arruma problemas provocados por sua religiosidade

¹² O julgamento mais conhecido da caça às bruxas, que aconteceu por vários meses em Salem, Massachusetts, nos Estados Unidos. Iniciou-se em janeiro de 1692 e centenas de pessoas, principalmente mulheres, foram acusadas de bruxaria e eram torturadas se negassem confessar. Segundo Roach, “o Tribunal responsável pelo julgamento das bruxas de Salem foi encerrado em maio de 1693, tendo investigado 162 pessoas, das quais 52 foram processadas, 30 condenadas à morte e 20 executadas. Cinco delas morreram na cadeia” (*apud* RIBEIRO; GUIMARÃES, 2020, p.861).

¹³ Disponível em: <<https://www.scriptslug.com/script/the-witch-2016>>. Acessado em 01 de setembro 2019.



exacerbada. As cenas que se seguem são do ponto de vista de Thomasin ao ver as portas da cidade sendo fechadas para eles e de seu rosto apático enquanto uma carroça os leva embora para dentro de uma floresta desconhecida. A família, que agora mora em uma pequena fazenda isolada no meio da floresta, começa a ter que lidar com diversos eventos estranhos e até sobrenaturais acontecendo em série.

Se levarmos em consideração a definição de Saraiva e Cannito (2004), estamos de frente com um filme que narrativamente tem aspectos de melodrama, onde a protagonista tem que suportar o peso do mundo se contrapondo a ele de forma cruel e incompreensível. “Os acontecimentos ‘se abatem’ sobre o sofredor, que se debate numa conspiração universal e sem fim contra ele” (SARAIVA; CANNITO, 2004, p. 85). O filme se desenrola em uma série de situações que transparecem um sofrimento infindável. Em *The Witch*, isso acontece em duas dimensões: a família enfrentando o peso do mundo desconhecido se abatendo sobre eles e Thomasin enfrentando o peso de sua própria família se virando contra ela.

Na fazenda, onde estabeleceram sua nova morada, podemos ver a clara distinção de papéis de gêneros sob a qual as mulheres são presas ao ambiente da casa e às tarefas domésticas, enquanto os homens tomam conta de atividades externas que envolvam força. Sobre isso, Portela (2017) nos fala:

As relações de gênero configuradas no decorrer de toda a Idade Média europeia ocidental obedecem à separação das esferas de atuação público/privada de forma enfática, em que os homens ocupam lugar de poder, autoridade e destaque social enquanto a mulher permanece relegada ao âmbito do lar. Tal identidade é construída no indivíduo desde o momento do nascimento: a criação de meninos e meninas obedece a princípios rígidos de separação, em que meninas aprendem desde cedo a limpar, cozinhar, costurar e os meninos preparam-



se ainda novos para as atividades que exigem vigor físico ou, no caso das cidades, são incentivados às letras e à convivência social (PORTELA, 2017, p. 259).

Sobre Thomasin são colocadas todas as responsabilidades do trato das atividades domésticas. Ela é ordenada pela mãe, Katherine, a desde lavar as roupas do pai, que ela tem que tirar direto do corpo dele, até regular o comportamento dos irmãos, que brincam, e tomar conta deles. Apesar de acatar com obediência essas ordens, sempre recebe reclamações e acumula um descontentamento, que vai aumentando ao longo do filme.

Federici (2017) nos explica que relegar as mulheres a uma classe subalterna dentro do regime patriarcal fez parte da construção das bases para a implantação do capitalismo. Empurradas para a servidão e obrigadas a realizar tarefas domésticas sem remuneração sob o pretexto de sua suposta inferioridade, as mulheres se tornaram engrenagens de um sistema que cada vez mais amputava suas autonomias e poderes e as diferenciava dos homens. “Assim como a divisão internacional do trabalho, a divisão sexual foi, sobretudo, uma relação de poder, uma divisão dentro da força de trabalho, ao mesmo tempo que um imenso impulso à acumulação capitalista.” (FEDERICI, 2017, p. 213).

As acusações de bruxaria para cima da filha mais velha não surgiram em vão. Traçando um paralelo com a Idade Média, segundo nos fala Portela (2017, p. 262) as acusações de bruxaria contra mulheres naquela época emergiram da necessidade de responsabilizá-las por todas as mazelas que afligiam a sociedade como um todo. O contexto de guerra, peste, fome e desesperança se assemelha com o momento que a família do filme estava passando: expulsos de onde moravam, suas plantações estavam apodrecendo,



suas caçadas não vingavam, estavam sem dinheiro e afastados de qualquer outro contato social, em pleno desespero pela sobrevivência.

Os dispositivos religiosos vêm como forma de justificar supostos castigos divinos, que mascaram descasos das instituições de poder, fazendo com que essa culpa pudesse ser atribuída a alguém e, ela, muitas vezes, recaiu sobre as bruxas e suas feitiçarias, ou seja, sobre as mulheres que não se adequavam completamente às normativas sociais. “A bruxaria tornou-se assim uma justificativa plausível para as mazelas sociais de um período de crise social e econômica” (PORTELA, 2017, p. 277).

Várias cenas são um plano geral bem aberto que exhibe as pessoas de frente para a floresta. Essa *mise-en-scène*¹⁴ nos imprime a ideia de que eles são pequenos demais perante a imensidão dessa natureza desconhecida e seus fenômenos avassaladores (Figura 1). A direção de arte do filme - todos os cenários, figurinos e objetos de cena - foi guiada para que as cores fossem apáticas, pastéis, pálidas. Tudo é monótono, sem vida, sem grandes contrastes. A cor que mais se destaca entre tantos tons dessaturados é o vermelho. O vermelho do lençol que enrola Samuel (Figura 2), o bebê da família, e também o vermelho da capa da bruxa (Figura 3), além do sangue (Figura 4) presente em várias cenas. Tudo o que cerca a família parece sem graça, menos essa cor, que pode ser associada ao pecado, à luxúria, à morte, ainda mais se usada por uma bruxa. Esse detalhe foi um artifício usado para que até a atenção do espectador fosse atraída por essa cor e por essa tentação que perturba aquele lar religioso.

¹⁴ Expressão francesa relacionada com os posicionamentos dentro do quadro. A forma como a direção do filme constrói a relação personagens, cenários, iluminação e figurinos a partir do enquadramento, ou seja, como essa história está sendo contada de forma visual.

Figura 1- Quadro (07min 08s) do filme *The Witch* (2015): Thomasin de frente para a floresta.



O primeiro acontecimento estranho é o sumiço do bebê Samuel, que desaparece em, literalmente, um piscar de olhos enquanto estava sendo cuidado por sua irmã Thomasin. As próximas cenas mostram uma pessoa correndo pela floresta vestida em uma capa vermelha e carregando o bebê (Figura 3).

Figura 2- Quadro (06min 37s) do filme *The Witch* (2015): Samuel deitado sobre o lençol vermelho.



Figura 3- Quadro (07min21s) do filme *The Witch* (2015): a bruxa carregando Samuel pela floresta.



Figura 4- Quadro (74min 38s) do filme *The Witch* (2015): sangue nos seios de Katherine.



Logo o filme mostra que é uma velha bruxa, que com suas mãos enrugadas de unhas longas aproxima uma faca do órgão genital da criança, e o espectador subentende que ela realizou o corte. Essa cena carrega muitas simbologias e interpretações, entre elas o que Muraro (2005, p. 5) nos fala sobre a suposta “inveja do pênis” que as mulheres são postas a sentir nas culturas fálicas do patriarcado (em que o pênis é símbolo do poder).

Religiosos defendiam que a mulher veio a partir do homem, que é feito à semelhança de Deus, só que lhe falta o pênis, portanto, esse gênero foi por muito tempo considerado degenerado e lhe cabem apenas funções auxiliares e uma posição subalterna (PORTELA, 2017, p. 265).

Escritos históricos falavam sobre a revolta das bruxas contra o homem e o masculino, como um sinal de sua relutância em aceitar a superioridade intelectual, física e espiritual deles sobre as mulheres. Inclusive os escritos de Kraemer e Sprenger (2005, p. 142) discutem sobre o poder da bruxa, com ajuda dos demônios, de remover ou causar a ilusão de falta do órgão genital masculino, por vários motivos entre eles a intenção de remover do homem a sua virilidade.

Seguindo na narrativa, a mesma bruxa aparece moendo algo em uma espécie de pilão, depois esfregando o que seria uma mistura de sangue e vísceras por todo seu corpo. Entende-se que ela praticou o que muitas lendas associam às bruxas: o sacrifício de uma criança e fez uso de seu corpo em um ritual próprio. Na próxima cena ela aparece espalhando uma substância no cabo de sua vassoura (Figura 5) e, abraçada a esse instrumento, se movimentando de forma semelhante à uma masturbação. Logo após, começa a levitar, alçando voo em direção à lua cheia montada em cima de sua vassoura.



Figura 5- Quadro (08min 48s) do filme *The Witch* (2015): a bruxa e a vassoura.



Registros do século XIV explicam que as mulheres rotuladas como feiticeiras por vezes faziam uso de plantas como meimendo, beladona e mandrágora para recreação, já que hoje sabe-se que essas ervas contêm propriedades psicoativas. Mas, como as mulheres conheciam seu alto potencial de intoxicação, buscaram meios de utilizá-las de forma eficiente. Elas preparavam um unguento com quantidades seguras dessas substâncias e passavam em partes do corpo para ser absorvido, como por exemplo nas mucosas. As teorias que surgiram a partir desses relatos é de que as bruxas passavam esse preparo nos cabos de vassoura e ao se estimularem sexualmente também tinham alucinações, principalmente da sensação de levitação (SCHULTES E HOFMANN, 1982, p. 90).

De um lado, até então, na figura da feiticeira da floresta, temos um reforço direto do estereótipo da bruxa contado pelas lendas, com todas as características físicas, rituais e aterrorizantes. Contudo, o contradispositivo,



a complexidade da verdadeira construção social da figura da bruxa, vai ser abordado em outra personagem: a protagonista do filme.

Thomasin vivencia a misoginia por trás do estereótipo e como ele se perpetua nas culturas patriarcais e religiosas. Trata-se de uma jovem mulher que, por supostas transgressões, é condenada, assim como várias mulheres na Idade Média. Segundo Clark (2006, p. 159), as mulheres começaram a ser acusadas de bruxaria porque a comunidade as rotulavam assim, muitas vezes apenas pelo fato delas não se comportarem de forma condizente com a expectativa dessa mesma comunidade e por carregarem a culpa por todas as coisas inexplicáveis que aconteciam.

Temos no filme uma cena em que Caleb, seu irmão adolescente, fixa o olhar no decote de Thomasin enquanto ela está dormindo. Esse olhar de desejo se repete outras vezes, mas ao final do filme quem é confrontada pela mãe e leva a culpa é a jovem, como aquela que estava provocando tanto o irmão quanto o pai. Entre as falas da mãe durante essa discussão temos: “O diabo está em ti, e possuiu-te. Estás manchada pelo pecado. Cheiras ao mal!” (77min 40s) e “Enfeitiçaste teu irmão, puta orgulhosa. Pensas que não vi os olhares que lhes lançava, enfeitiçando-lhe os olhos como uma prostituta?”.

Sobre isso, Portela (2017, p. 260) comenta como mulheres solteiras tinham de observar estritas regras sociais e se comportar de acordo, se preservando dos olhares dos homens. Às mulheres era imposta a responsabilidade sobre a malícia dos homens, pois, como eram essencialmente ligadas à lascívia e portadoras de uma cobiça carnal insaciável (KRAMER; SPRENGER, 2005, p. 121), eram as culpadas por corromper homens direitos. Além disso, essa luxúria era dita como a origem da bruxaria, e por onde o demônio praticava suas ações nos humanos.



É necessário que a mulher seja sempre discreta, pois, com seu corpo, seus gestos, suas intenções. O discurso da Igreja ao longo de todo o medievo vem reforçar a ideia da mulher enquanto fonte do pecado, na medida em que salienta serem elas as causadoras da perdição dos homens, seduzidos por sua malícia natural (PORTELA, 2017, p. 260).

Mercy, a irmã mais nova, acusa Thomasin de ser a responsável por deixar uma bruxa levar Samuel embora. Essa culpa atribuída a ela é uma crença de toda a família, nunca verbalizada tão diretamente até o momento. Thomasin, cansada do comportamento inquieto e desobediente da menina, provoca Mercy admitindo ser realmente uma bruxa, no intuito de conseguir seu respeito através do medo, e diz: “Sou mesmo essa bruxa. Quando durmo, o meu espírito abandona o corpo e dança nu com o Diabo” (25min 23s). Essa é uma clara referência à crença na conexão íntima entre a bruxa e os demônios, como nos explica Zordan:

O *Malleus Maleficarum* explica que a “natureza” dessas relações não era necessariamente carnal, visto que os demônios eram espíritos e que mesmo os corpos daquelas que estivessem aparentemente dormindo em sua cama, ao lado dos maridos, participavam dos sabás. Rituais de sexo e luxúria, os sabás eram tidos como odes a Satã, festas macabras nas quais se comia carne de recém-nascidos, entrava-se em transe e após danças frenéticas as bruxas copulavam com o diabo (ZORDAN, 2005, p. 334).

Mercy em outra cena afirma ela mesma ser uma bruxa, nos deixando em dúvida sobre ser apenas uma brincadeira da fantasia infantil. Ela comenta sobre voar montada em uma vassoura e logo diz que Black Phillip lhe deu permissão para que ela fizesse o que quisesse (24min 18s).

Black Phillip é o bode da família. Em outra cena (18min51s), vemos os dois irmãos menores, Jonas e Mercy, correndo atrás dele enquanto cantam uma



canção, da qual seguem-se alguns trechos: “Black Phillip, Black Phillip,/ Uma coroa cresce-lhe na cabeça./ Black Phillip, Black Phillip,/ Rei do céu e da terra./ Somos os seus servos,/ Somos os seus homens”. As crianças afirmam conseguir conversar com o animal, que lhes confessa segredos ou lhes pede favores.

Posteriormente, Thomasin, ao tentar se esquivar das acusações de bruxaria, coloca a culpa dos acontecimentos sobrenaturais no bode, falando ao seu pai: “O adversário às vezes vem na forma de uma cabra macho e sussurra. Ele é Lúcifer” (63min 36s). Logo, percebe-se que esse animal é algum tipo de entidade, que assumirá mais importância no filme.

Varanda (*apud* SILVA JR 2013, p. 14), fala sobre a associação da figura do bode à do diabo e ao pecado capital da luxúria, a partir dos bestiários medievais. Esse animal é uma representação dos desejos carnis, elemento facilmente associado com o demônio a partir das crenças religiosas. Na mitologia grega, o bode era o principal animal de sacrifício ao deus Dionísio, relacionado à libido e ao pecado.

Diante do comportamento da filha, os pais de Thomasin planejam, em segredo, arrumar um casamento para ela, argumentando que ela “já tem idade para sair e servir outra família” (33min 20s). Tirá-la de casa seria menos uma boca para essa família pobre ter que alimentar, além de que havia a crença de que uma mulher não poderia ser solteira, mas que deveria obrigatoriamente ceder seu potencial reprodutivo e sua mão de obra de tarefas domésticas através do matrimônio, muitas vezes arranjado a partir de interesses patrimoniais.

Lembremos que, na narrativa de Branca de Neve e os Sete Anões, A Rainha Má seguia sua vida na bruxaria sendo uma pessoa maligna e solitária. Já a princesa, símbolo do bem, logo arrumou um companheiro para se casar



e viver feliz para sempre. “O casamento era visto como a verdadeira carreira para uma mulher, e a incapacidade das mulheres de sobreviverem sozinhas era algo dado como tão certo que, quando uma mulher solteira tentava se assentar em um vilarejo, era expulsa” (FEDERICI, 2017, p. 184). Ser bruxa era não se adequar à instituição da vida familiar e claramente Thomasin não queria ser enviada para as mãos de uma família desconhecida.

Mais adiante, em *The Witch*, Caleb e Thomasin saem para caçar na floresta, a fim de prover alimentos para a família em uma tentativa de evitar o matrimônio forçado de Thomasin e se perdem um do outro. Thomasin retorna para casa sem seu irmão. Todos estranham sua relação com mais um sumiço e a culpa recai sobre ela novamente. Enquanto isso, nos é mostrado Caleb na floresta sendo seduzido por uma bruxa, mas dessa vez ela tem uma aparência jovem, bonita e sensual (Figura 6). Ele caminha em direção a ela com medo, mas com vontade.

Figura 6- Quadro (41min 05s) do filme *The Witch* (2015): bruxa que seduz Caleb.



Tanto aqui como em Branca de Neve, a bruxa terá diferentes aparências conforme o plano. Em *The Witch*, vemos uma primeira bruxa que nos é mostrada como uma velha, mas em seguida ela é uma mulher atraente que seduz Caleb para executar nele seus feitiços.

Quando retorna para casa, Caleb deitado no chão se contorce gritando a palavra “pecado” (54min 35s) e depois vomita uma maçã suja de sangue. Aqui temos a mesma fruta alegórica que levou Branca de Neve para o sono da morte e que foi consumida por Eva no paraíso. É o símbolo da entrega à luxúria e transgressão da fé. Enquanto fala coisas aparentemente desconexas, Caleb cita “um gato” e “um corvo”. Sobre a simbologia do gato, citando Beaver e Hall, Machado diz que “Neste período, gatos eram vistos como demônios malévolos, agentes do Diabo e companhias traiçoeiras de bruxas e videntes, principalmente os gatos pretos, já que esta cor simbolizava a morte e o mal.” (2014, p. 237)

Em uma *mise-en-scène* que mostra o pai de pé, as crianças caídas ao chão e as duas mulheres do lar ajoelhadas, fazendo referência à ideia pregada de superioridade masculina (Figura 7), a mãe pergunta se o que está acontecendo a Caleb não parece bruxaria. Mercy mais uma vez acusa a irmã de ser responsável.

Kramer e Sprenger (2005, p. 226) defendiam ser possível que os homens fossem possuídos por demônios a pedido das bruxas. Em uma alusão ao gozo, Caleb passa do êxtase para um completo relaxamento e expressão de contentamento, e falece. Sua morte é associada à entrega ao pecado do sexo e a algum feitiço praticado pela bruxa por intermédio de sua relação com o diabo.



Figura 7- Quadro (59min 54s) do filme *The Witch* (2015): família reunida em torno de Caleb.



As acusações de bruxaria contra Thomasin aumentam quando ela decide romper com seu silêncio e contestar o pai. “A bruxa era também a mulher rebelde que respondia, discutia, insultava e não chorava sob tortura” (FEDERICI, 2017, p. 336), a expressão de rebeldia vem como uma resistência à autoridade e opressão masculina.

Ao reclamar da impotência de William na resolução de problemas, apontar seus erros e tentar se esquivar das acusações infundadas de que ela é uma bruxa, ele demonstra que agora acredita concretamente na ideia de sua filha estar ligada à bruxaria (62min 36s). Depois ele agarra com uma mão suas vestes e a arrasta pelo chão até dentro de casa, e aqui cabe citar Clark quando ele diz que “O fato de uma acusação ser especificamente de bruxaria torna-se, uma vez mais, acidental; ela está sendo ‘usada’ como simples ‘meio’ de alcançar outra coisa, a saber, o ‘controle social das mulheres’ ou, simplesmente, sua opressão.” (CLARK, 2006, p. 158).



Quando o filme vai chegando ao fim, recai sobre Thomasin o peso de todas as mortes. Além das de Samuel e Caleb, também de Jonas e Mercy, pois ela estava presa com eles no celeiro quando a bruxa aparece, e não os protegeu, mas foi a única sobrevivente. Também sente a culpa quando assiste a seu pai ser morto por Black Phillip, e, por fim, quando sua mãe a acusa de ser a culpada pela morte de todos e parte com violência para agredi-la e, então, Thomasin a mata em legítima defesa.

Para além da rivalidade normativa entre mulheres, nessa cena, assim como no fenômeno do parto, o sangue da mãe toca a filha. É como o símbolo do renascimento de Thomasin. Sem família, ela agora tem a possibilidade de se libertar das amarras que lhes eram impostas pelas obrigações do lar e pelas regras religiosas. O primeiro indício dessa libertação é ela retirar suas antigas roupas. E, quando a noite chega, ela busca por Black Phillip para fazê-lo falar com ela. O bode pergunta o que ela quer. Thomasin prontamente pergunta o que ele pode dar. Então ele pergunta: “Queres saborear manteiga, um vestido bonito, queres viver deliciosamente?” (84min). Ela responde afirmativamente. “Queres ver o mundo?”, ele pergunta. Então a jovem pergunta o que Black Phillip quer dela. “Vês um livro diante de ti? Remove as roupas”, ele ordena. Ela diz que não sabe escrever, mas o animal afirma que guiará sua mão.

Esse diálogo nos mostra o pacto com o demônio como uma metáfora social à autonomia feminina, sobretudo através do conhecimento. O demônio, que se transforma em Black Phillip, oferece a Thomasin valores que ela nunca antes imaginaria que pudessem ser legítimos, inclusive o valor de saber escrever o próprio nome, o que pode ser encarado como uma metonímia ao conhecimento como ferramenta libertadora. E ainda oferece a liberdade sexual, quando ele pergunta “queres viver de luxúria?”



O capitalismo precisava erradicar a existência de crenças em magia para se estabelecer. Precisava tirar da cabeça dos trabalhadores o imaginário de que haveria feitiços, poções ou sorte, que o sobrenatural agiria a seu favor para lhe conceder desejos, e substituir pelo convencimento de que há um único meio de se obter o que é desejado: pelo trabalho. “Uma concepção do cosmos que atribuía poderes especiais ao indivíduo [...] era igualmente incompatível com a disciplina do trabalho capitalista.” (FEDERICI, 2017, p. 257).

O pacto supostamente demoníaco desta jovem acusada de bruxaria seria, ao final, deixar de obedecer silenciosamente às regras que lhe foram impostas religiosamente, resistir à disciplinarização dos corpos e viver com autonomia. Coelho (1998, p. 84) nos fala da necessidade da mulher de transgredir, pelo espírito sedento de conhecimento e pela insubordinação. Por fim, Thomasin se liberta, adentra na floresta sem roupas, sem amarras, se encontra com outras bruxas, gordas, magras, velhas, jovens, também desnudas, postas em círculo ao redor de uma fogueira e, em êxtase, flutua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

The Witch provoca paralelos nas compreensões do estereótipo da bruxa. Se, por um lado, apresenta uma atmosfera sinistra, que carrega na sua construção uma série de comportamentos e simbologias reiteradamente associados à figura negativa e estereotipada da bruxa, por outro, compõe uma outra protagonista que, não é nenhuma princesa, mas vem tratar de diversas violências que circundam essa própria construção de gênero dentro de uma sociedade patriarcal, misógina e religiosa. A bruxa, que dá título ao filme, não é aquela que povoa o mundo misterioso do suspense, mas, sim, aquela que atravessa o corpo político da própria Thomasin.



Se, no cinema e na cultura pop, o imaginário das bruxas vem sendo reformulado lentamente, nas releituras de clássicos e nas novas princesas Disney, por exemplo, ainda somos permeados pelas narrativas dos contos de fadas, que replicam antigas histórias orais. Estas, enquanto dispositivos, incorporaram narrativas populares passadas de geração em geração, repetindo personagens simplificadas e estereotipadas e seus discursos de manutenção das hierarquias sociais, sem críticas, contextualizações e problematizações mais elaboradas, que promovam uma real revisão histórica ou mesmo ultrapassem a lição de moral que se pretende promover. Elas acabam reforçando comportamentos normativos através de um discurso hegemônico midiático.

A narrativa da Rainha Má, como vimos, está desconectada de explicações sobre de onde e como surgiu a figura da bruxa, sem justificativas ou objetivos, promovendo uma história de fantasia simplificada, na qual, no final, o bem vence o mal. Em *The Witch* o que vemos é a intenção de complexificar. O filme ainda não desmistifica a figura da bruxa como já é conhecida, com todos os males que carrega, mas, junto a pesquisa com o contexto histórico, apresenta dados para a compreensão crítica de como opera essa ideia de bruxa como um todo, no tecido social, e dos mecanismos de misoginia sobre os quais ela se construiu. Os mecanismos de empatia não funcionam na simplificação do bem normativo contra o mal perigoso e indesejado.

No filme, a imagem da bruxa a qual todos conhecemos e que causa medo em crianças ainda não desapareceu, mas o tempo todo se relaciona com a figura de outra bruxa: uma jovem constantemente sendo rotulada, culpabilizada por seu corpo, sua sexualidade e quaisquer outros problemas que fugiam de sua responsabilidade.



A ideia pregada sobre feitiçaria no contexto histórico da Inquisição e caça às bruxas nos é enunciada. Essa outra imagem agrega ao imaginário popular, a partir do poder que a cultura midiática exerce enquanto dispositivo (e potencial contradispositivo) social, um olhar criticamente mais aguçado sobre quem pode ter sido, de fato, as bruxas, e que elas podem habitar, de certo modo, cada menina, jovem, mulher adulta e idosa, dentro das dinâmicas de uma sociedade ainda muito patriarcal, que nega o reconhecimento da autonomia e dos saberes de tais sujeitas.

Tal movimento encontra ancoragem nos movimentos feministas e na própria apropriação da indústria cultural de pautas políticas e sociais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luciane. **Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos...**: as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais. 2010. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BRANCA de neve e os sete anões. Direção de David Hand. Produção de Walt Disney. Roteiro de Dorothy Ann Blank, et al. Interpretação de Adriana Caselotti, et al. Estados Unidos: RKO Radio Pictures, 1937. 1 DVD (83 min).

CLARK, Stuart. **Pensando com demônios:** a ideia de bruxaria no princípio da Europa moderna. São Paulo: Edusp, 2006.



COELHO, Antônio Borges. **Inquisição de Évora 1533-1668**. Lisboa: Editora Caminho, 2018.

COELHO, Vânia Cardoso. **Ritos encantatórios: os signos que serpenteiam as chamadas bruxas**. São Paulo: Annablume. 1998.

DUARTE, Nathalia Tourinho. **Ascensão das vilãs dos contos de fadas na contemporaneidade**. Disponível em: <<http://zonadigital.pacc.ufrj.br/wpcontent/uploads/2014/02/Ascens%C3%A3o-das-vil%C3%A3s-dos-contos-de-fadas-nacontemporaneidade.pdf>> Acessado em 02 de junho de 2020.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FOSSATTI, Carolina. Cinema de animação e as princesas: uma análise das categorias de gênero. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 10., 2009, Blumenau. Anais... Blumenau, SC: Intercom, maio 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-0120-1.pdf>>. Acessado em 03 de junho de 2020.

HOFMANN, Albert; SCHULTES, Richard Evans. **Plantas de los dioses: orígenes del uso de los alucinógenos**. 2. ed. Fondo de cultura. México. 2000.

HORNADAY, Ann. 17th-century horror film ‘The Witch’ creeps you out long after credits roll. **The Washington Post**. Estados Unidos, 18 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://wapo.st/37Hqeja>>. Acessado em 19 de junho de 2020.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia- Estudos Culturais: Identidade e Política entre o Moderno e o Pós-Moderno**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **Malleus Maleficarum: O Martelo das Feiticeiras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 18 ed. 2005.



MACHADO, Juliana Clemente; PAIXÃO, Rita Leal. A representação do gato doméstico em diferentes contextos socioculturais e as conexões com a ética animal. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 231, jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n1p231/26894>>. Acessado em 04 de setembro 2019.

MALÉVOLA. Direção de Robert Stromberg. Produção de Joe Roth. Roteiro de Linda Woolverton. Interpretação de Angelina Jolie et al. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2014. 1 DVD (97 min).

MURARO, Rose Marie. Breve Introdução Histórica. In: KRAMER, H.; SPRENGER, J. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2005.

O BEBÊ de Rosemary. Direção de Roman Polanski. Produção de William Castle. Roteiro de Roman Polanski. Interpretação de Mia Farrow, et al. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1968. 1 DVD (136 min).

O EXORCISTA. Direção de William Friedkin. Produção e Roteiro de William Peter Blatty. Interpretação de Ellen Burstyn, et al. Estados Unidos: Warner Bros., 1973. 1 DVD (132 min).

O MÁGICO de oz. Direção de Victor Fleming. Produção de Loews. Roteiro de Noel Langley, Florence Ryerson e Edgar Allan Woolf. Interpretação de Judy Garland, et al. Estados Unidos: MGM e Warner Bros., 1939. 1 DVD (101 min).

PEIXE grande e suas histórias maravilhosas. Direção de Tim Burton. Produção de Bruce Cohen, Dan Jinks e Richard D. Zanuck. Roteiro de John August. Interpretação de Albert Finney et al. Estados Unidos: Columbia Pictures e Sony Pictures, 2003. 1 DVD (125 min).

PORTELA, Ludmila. Malleus Maleficarum: bruxaria e misoginia na Baixa Idade Média. **Religare**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, v. 14, n.2, p. 252, 2017. Disponível em: <<http://www>.



periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/36472> Acessado em 29 de agosto de 2019.

RIBEIRO, Sarah; GUIMARÃES, Rodrigo Régner Chemim. O caso das Bruxas de Salem e a origem do plea bargaining norte-americano: contrapondo o entendimento dicotômico dos sistemas processuais penais. **Revista Brasileira de Direito Processual Penal**, v. 6, n. 2, p. 835-872, 2020.

SARAIVA, Leandro; CANNITO, Newton. **Manual de roteiro: ou Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV**. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

SILVA JR, Fernando Alves. O simbolismo do bode e sua aparição nas narrativas míticas bragantinas. **Revista Movendo Ideias**, Belém, v. 18, n. 2, p. 12, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/777/354>> Acessado em 03 de setembro de 2019.

THE WITCH. Direção de Robert Eggers. Produção de Daniel Bekerman, et al. Roteiro de Robert Eggers. Interpretação de Anya Taylor-Joy, et al. Estados Unidos e Canadá: A24 e Universal Pictures, 2015. 1 DVD (93 min).

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. Bruxas: figuras de poder. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 331, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X200500020007>>. Acessado em 27 de agosto de 2019.



MUSILINGUAGEM E EMOÇÕES – PODE A MÚSICA EVOCAR MEMÓRIAS COLETIVAS DE LONGA PERMANÊNCIA?

MUSILANGUAGE AND EMOTIONS – CAN MUSIC EVOK LONG-TERM COLLECTIVE MEMORIES?

Roberto Godofredo Fabri FERREIRA¹

Thais Rodrigues VIEITOS²

Ranielly Andrade Mota SPOLADORE³

Joao Pedro FELICIO³

Isabella Fernanda dos Santos SILVA³

Leonam de FreitasAzevedo LOUREIRO³

RESUMO

A presente pesquisa objetiva uma análise do papel exercido pela música nas funções psíquicas superiores e sua função como possível elemento estruturante da linguagem em seus aspectos emocionais e mnêmicos. Analisando os diferentes substratos anátomo-funcionais da música e da linguagem e suas relações com o pensamento e emoção, esse estudo visa o conhecimento do fenômeno musical como elemento de estruturação da linguagem humana. A partir de testes aplicados a voluntários, foi possível demonstrar que, mesmo sem o uso direto da linguagem verbal, determinadas melodias são capazes de provocar memórias e identificações semelhantes e recorrentes em um número expressivo de indivíduos. Essa conclusão sinaliza para a hipótese de uma memória musical de longa permanência, na

¹ Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado da Universidade Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0049824978325618>. E-mail: rgfabri@yahoo.com.br.

² Graduada em Biomedicina pela Universidade Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1112904196424460>.

³ Graduandos de Medicina da Universidade Federal Fluminense e pesquisadores do Laboratório de estudos Neuroanatômicos da UFF.



espécie humana, e cria novos caminhos para suas possíveis aplicações e estudo na psicologia, na musicologia, na musicoterapia e na medicina.

PALAVRAS-CHAVE

Musilinguagem. Cérebro e música. Linguagem. Música e evolução

ABSTRACT

The present research aims at analyzing the role played by music in the higher psychic functions and its function as a possible structuring element of language in its emotional and memory aspects. Analyzing the different anatomical-functional substrates of music and language and their relations with thought and emotion, this study aims at the knowledge of the musical phenomenon as a structuring element of human language. From tests applied to volunteers, it was possible to demonstrate that, even without the direct use of verbal language, certain melodies are capable of provoking similar and recurrent memories and identifications in an expressive number of individuals. This conclusion points to the hypothesis of a long-standing musical memory in the human species and creates new avenues for its possible applications and study in psychology, musicology, musicotherapy and medicine.

KEYWORDS

Musilinguagem. Music and brain. Language. Music and Evolution.

INTRODUÇÃO

O interesse científico crescente sobre as expressões genuinamente humanas, como a fala, a escrita e a música, decorrem de suas múltiplas implicações na vida e no comportamento das sociedades. Descobertas recentes, entretanto, indicam que elas possuem processamentos neurais distintos na sua elaboração e execução, e que interagem por mecanismos que integram aspectos culturais e biológicos (VAN DER SCHYFF; SCHIAVIO, 2019). O papel da música, dentro das diversas formas de expressão e da comunicação humanas, apesar de sua importância, ainda é incipiente e deixa inúmeras lacunas em sua compreensão. Estudos que envolvam os códigos musicais e suas representações emocionais dentro de uma possível memória coletiva, ainda são escassos.



Nessa abordagem trazemos a questão do fenômeno musical como elemento de estruturação da linguagem humana em seus primórdios pré-verbais, e, como tal, pelo seu primitivismo, se torna elemento estruturante de memórias coletivas de longa permanência. Esse é um tema interdisciplinar que associa distintos campos do conhecimento como antropologia, neurolinguística, neurociência e música. Nesse sentido, entender como os fenômenos musicais estão atrelados aos nossos sentimentos e como trazem memórias coletivas de longo prazo, independentes da linguagem falada, é um desafio a ser enfrentado.

Considerada por muitos como uma forma universal de comunicação do *homo sapiens*, a música está presente em todas as culturas, e sua genealogia se confunde com a própria história da humanidade. Existe um longo debate acerca das origens e do processo evolutivo musical. Sob o olhar evolutivo, Darwin afirmava que as vocalizações musicais precediam a linguagem e contribuíam para o sucesso reprodutivo e que teve suas origens nas vocalizações parecidas com música dos cuidadores de bebês, melhorando os laços afetivos coletivos e mantendo a coesão grupal. Ele acreditava que tais vocalizações abriram caminho tanto para a linguagem quanto para a música (DARWIN, 1871).

Numa visão não adaptacionista, alguns teóricos consideram a música como uma tecnologia que faz uso de habilidades existentes e tem consequências importantes para a nossa cultura e biologia. Esta visão tem paralelos com a técnica de controle do fogo, desenvolvida pelos nossos antepassados, tornando possível cozinhar alimentos e obter calor, ocasionando importantes mudanças culturais e biológicas. Visto dessa maneira, a música é um subproduto evolutivo de outras habilidades (PATEL, 2010).



A literatura acadêmica vai mais além e pesquisadores como Henkjan Honing e colaboradores, propõem conceitos distintos sobre o que é música e musicalidade. Ele considera que a musicalidade decorre de um conjunto de traços naturais e espontaneamente desenvolvidos, baseados e restringidos por nosso sistema cognitivo e biológico. Já a música é um constructo social e cultural baseado nessa mesma musicalidade. Essa distinção demonstra duas abordagens divergentes para a cognição e a biologia da música (HONING et al., 2015).

MÚSICA, LINGUAGEM, EMOÇÃO E SUAS DIFERENÇAS FUNCIONAIS CEREBRAIS

A **linguagem** é considerada como principal sistema de comunicação humano e **se utiliza de signos para interagir, possuindo elementos** verbais e não verbais em sua execução. Ela surge nos primatas superiores, particularmente nos hominídeos, como resultado de extensa rede de modificações e experimentações funcionais testadas pela natureza ao longo de milênios. O desenvolvimento de múltiplos processos gestuais, faciais e sonoro-verbais, possibilitados por especializações hemisféricas elaboradas, permitiu, ao longo da evolução primata, o surgimento da linguagem humana nos padrões que conhecemos e utilizamos. Entretanto, a linguagem necessita de um meio cultural para se manter viva, ela precisa ser ensinada e, ao mesmo tempo, permite que as experiências vividas possam ser passadas adiante, gerando uma memória histórica (FERREIRA et al., 2000).

Em seus mecanismos de processamento cerebral, a música e a linguagem, possuem dois sistemas operacionais interdependentes, que utilizam circuitos cerebrais distintos. Entretanto, algumas áreas podem ser utilizadas tanto



nas funções de linguagem quanto de música, compartilhando uma série de propriedades que abrangem domínios sonoros e estruturais. Ambos os sistemas envolvem a percepção de sequências de eventos acústicos que se desdobram ao longo do tempo, com características rítmicas e tonais. Os dois sistemas envolvem uma estruturação hierárquica dos elementos individuais para derivar uma representação combinatória de ordem superior; e ambas são capacidades biológicas exclusivamente humanas.

Estudos utilizando ressonância magnética funcional, como o trabalho de Corianne Rogalsky e colaboradores (2011), demonstraram que áreas cerebrais distintas eram ativadas quando os voluntários ouviam melodias sem letras e quando ouviam frases verbais, podendo haver algumas áreas ativadas em ambas as situações, como nas músicas cantadas com letras. Quando foram comparados, os estímulos de fala ativaram seletivamente regiões laterais no lobo temporal superior nos dois hemisférios, enquanto os estímulos musicais ativaram seletivamente mais regiões anteriores mediais no plano supratemporal e se estenderam para a ínsula, principalmente no hemisfério direito. Pesquisas sugerem que as regiões temporais direitas se especializaram em decodificar mecanismos finos e sofisticados que envolvem alturas do som e as afinações. Já no hemisfério esquerdo tais especializações estão voltadas ao processamento dos sons da fala, que não necessitam de tanta precisão na decodificação da altura das notas (ZATORRE; GANDOUR, 2008).

Se ampliarmos as questões para as relações entre música e emoção, as áreas cerebrais ativadas com a música, e com outras emoções não musicais, são praticamente as mesmas. O cérebro produz algumas reações psicofisiológicas quando percebe os sons. As respostas prazerosas ao se ouvir uma determinada música vem acompanhada de sinais autônomos como o



arrepio. Respostas neuroquímicas e neuro-hormonais, como o aumento da produção de dopamina nos circuitos mesocorticolímbicos, ligados ao prazer e à formação de memória, foram observadas em estudos de neuroimagens (ZATORRE; SALIMPOOR, 2013). Assim, os estímulos musicais são capazes de mudar a nossa atitude mental e corporal, de produzir prazer e de gerar memória. Sua função fundamental na coesão, nos aspectos religiosos e ritualísticos dos grupos sociais, já presentes nas culturas mais primitivas, permanecem no mundo contemporâneo e se expandiram com a evolução social e tecnológica, permitindo que seu papel se ampliasse na cultura humana.

MÚSICA, FALA E SEUS ELEMENTOS ESTRUTURANTES – A MUSILINGUAGEM

Para os paleolinguistas, a questão de quando, e de que modo surgiu a música e a linguagem humana, é motivo de extensas pesquisas e de calorosos debates. São tradicionais as correntes que afirmam que a origem da fala ocorreu a partir de modelos primitivos imitativos gestuais ou que surgiram baseadas em modelos vocais. Tendemos a concordar com a hipótese propostas por S. Brown (2000), que a música e a fala evoluem de maneira conjunta a partir de uma origem comum denominada *musilinguagem*.

Acreditamos que o papel da música é de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem humana, pois através da prosódia, a musicalidade inflexiva e emocional que acompanha as palavras e frases, a linguagem verbal foi progressivamente sendo estruturada. Em estudo recente, Brown reafirma que a emoção é o componente primário na produção da fala, e que uma *semântica prosódica* antecede uma semântica linguística. Um estágio inicial de prosódia afetiva, inata, herdada de ancestrais primatas,



ela evolui, com o *homo sapiens*, como uma prosódia linguística a partir da qual toma dois caminhos distintos, mas complementares: a fala e a música (BROWN, 2017).

Possivelmente, as primeiras palavras eram baseadas nos sons e signos da natureza, como os sons emitidos pelos animais, replicados imitativamente pelos *sapiens* primitivos. Essas onomatopeias funcionavam como ícones, dotados de intensa carga emocional e simbólica, e, por isso, tiveram seus signos sonoros desenvolvidos primitivamente. Tais elementos de longa permanência podem ainda ser observados quando se ensina uma criança a falar. As inflexões sonoras e as onomatopeias que são utilizadas para aprendizagem deixam claro que a nossa fala primitiva se instala como uma base iconográfica e com fortes pilares emocionais. São heranças culturais de longa permanência. Nesse período protolinguístico, é possível que a prosódia tenha representado um papel essencial na gênese das primeiras palavras e frases, e que o desenvolvimento posterior da fala tenha colocado essa carga emocional, proveniente da prosódia, em um plano perceptivo menos evidente que a semântica e a sintaxe. Entretanto, algumas línguas contemporâneas, como o mandarim, permanecem utilizando a prosódia de forma muito intensa, trabalhando a suas falas com a inflexão sonora, ou seja, uma mesma palavra terá diferentes significados de acordo com a inflexão musical que ela utilize.

O hemisfério direito, mais intensamente ligado a respostas emocionais, é responsável pelo processamento da prosódia. Os signos sonoros semânticos, o léxico, entretanto, são ligados ao hemisfério esquerdo. Então, para se falar, é necessário trabalhar com o significado racional de cada palavra, usando o hemisfério esquerdo, e o significado emocional das palavras, com o hemisfério direito. Pessoas que sofrem lesões na área da expressão



da fala, na metade esquerda do cérebro, ficam incapacitadas de falar as palavras ou frases, mas ainda são capazes de se utilizar de sons para se comunicar. O contrário ocorre com uma lesão correspondente no hemisfério direito, que acaba produzindo uma voz contínua e sem emoção. Uma lesão ou alteração na porção receptora de linguagem, do hemisfério direito, gera uma incapacidade de perceber as alterações nas inflexões sonoras, causando uma dificuldade de perceber a mudança emocional na fala das pessoas à sua volta. Assim, a música, por ser ligada ao processo afetivo, é quem identifica ou produz o conteúdo emocional das palavras. Além de algumas lesões neurológicas, transtornos como Autismo, síndrome de Williams ou estados demenciais avançados da doença de Alzheimer, apesar de possuírem uma clara dificuldade no processamento emocional da fala, podem responder de modo efetivo aos estímulos musicais (PERETZ, 2002).

MÚSICA E MEMÓRIA COLETIVA DE LONGA PERMANÊNCIA - METODOLOGIA INVESTIGATIVA

Tomasello (1999) defendeu que o surgimento da *musilinguagem* foi devido a pressões seletivas para desenvolver, dentre outras coisas, uma comunicação aprimorada associada com a caça e a coleta, competição de parceiros, aumento de períodos de criação de filhos e atividade de grupo como, cooperação e socialização. É frequentemente sugerido que o comportamento musical contribuiu para o desenvolvimento da *intencionalidade compartilhada* e da *Teoria da Mente* em humanos modernos, o que permitiu o rápido desenvolvimento da evolução cultural e o surgimento da cognição humana moderna.

Estudos de socialização e ontogênese humana são, provavelmente, as áreas mais citadas em relação com as possíveis funções adaptativas da música.



Elizabeth Tolbert (2001) afirmou que a música surge em situações sociais emocionalmente motivadas, que são o produto de processos subjetivos e intersubjetivos de formação de significado. Assim, pela precocidade de sua instalação nas atividades culturais mais primitivas do homo sapiens, não poderia, a música, em seus aspectos emocionais mais primitivos produzir uma memória emocional de longa permanência? É fato notório que a linguagem gestual e as expressões emocionais são universais, pelo seu longo tempo de utilização nas espécies humana. Por isso, já se incorporaram na memória genética da espécie e são reconhecidas universalmente, independente do uso da linguagem falada. Do mesmo modo, determinadas manifestações musicais mais primitivas, não seriam capazes de constituir memória emocional de longo prazo?

A partir dessa hipótese, desenvolvemos uma metodologia com o objetivo de testar, sob forma de amostragem, o quanto as funções adaptativas da música nos afetam e como podem permanecer sob uma espécie de memória arquetípica de longa permanência. O quão longe elas podem chegar ao simples ato de escutar uma música. Avaliar como músicas com conteúdos emocionais distintos podem ocasionar respostas emocionais diversas e recorrentes nos indivíduos, mesmo que esses não reconheçam o seu conteúdo verbal.

Para avaliarmos se nossas hipóteses escolhemos, inicialmente, duas músicas étnicas de conteúdo emocional distinto e as nomeamos por “A” e “B”. As músicas escolhidas divergem entre si, levando o ouvinte a sentimentos e sensações opostas ao ouvir uma e outra. Foi desenvolvido um questionário, aplicado pessoalmente e virtualmente, pela plataforma *Google forms*, após os voluntários ouvirem partes de ambas as músicas (Questionário1).



Para a aplicação do questionário pessoalmente ou pelo *Google forms*, os voluntários permaneciam em um ambiente tranquilo, e após um intervalo de 2 minutos de silêncio era ouvida a primeira música. Depois de ouvir, era entregue um questionário, a ser preenchido. Após o intervalo de mais 2 minutos de silêncio, o mesmo procedimento era aplicado para a segunda música. Todos deveriam usar fones de ouvido, ou ouvir em ambientes silenciosos, para que sons externos não interferissem na concentração. A cada sequência, se mudava a ordem da apresentação das músicas, sendo uma vez “A” e “B” e na próxima “B” e “A”, a fim de diminuir as possíveis mudanças perceptivas ao ouvir sempre uma música como primeira. Existia na página inicial uma pergunta sobre consentimento, que era obrigatória, respeitando assim a adesão espontânea e os direitos de anonimato dos voluntários.

MÚSICAS ÉTNICAS

As músicas foram escolhidas em culturas e linguagem diversas das comumente ouvidas na cultura ocidental, de forma que a chance de alguém conhecê-las fosse a menor possível, possibilitando que emoções e memórias surgissem espontaneamente. A escolha de músicas cantadas remete ao primeiro dos instrumentos musicais humano, a voz, e avalia se a compreensão semântica das palavras seria ou não necessária para se entender o seu significado emocional e sua capacidade de evocar memórias primitivas. Suas traduções, bem como suas características culturais, foram previamente conhecidas por nós, e selecionadas em um universo de 20 músicas étnicas. Os voluntários não conheciam as músicas nem o seu significado.

A música “A” é um cântico de guerra dos Zulus, executada ritualisticamente em grupos masculinos, quando os guerreiros se preparam e se concentram coletivamente para uma batalha.⁴ Já a música “B” é uma música dos índios guaranis, cantada por um grupo de crianças e fala sobre a saudade e a espera pelo retorno de um irmão, que foi embora há muito tempo e que ainda não voltou.⁵

Questionário 1 – Questionário aplicado aos voluntários

QUESTIONÁRIO

Idade:
Sexo:

1ª Parte (Discursiva):

a) O que veio primeiro à sua mente ao escutar a música?

2ª Parte (Objetiva) - Dentre as opções abaixo, marque até duas alternativas:

1- Qual sensação abaixo melhor se adequaria à música escutada?

(A) Medo	(H) Saudade	(N) Estar entre amigos
(B) Alegria	(I) Dor	(O) Nostalgia
(C) Tristeza	(J) Ansiedade	(P) Nenhuma
(D) Raiva	(K) Amor	(Q) Outra: _____
(E) Solidão	(L) Confiança	
(F) Tranquilidade	(M) Determinação	
(G) Angústia		

2- Que paisagem abaixo representaria melhor a música?

(A) Mar	(F) Geleira	(K) Nenhuma
(B) Floresta	(G) Nuvem	(L) Savana
(C) Deserto	(H) Sol	(M) Planície
(D) Cidade	(I) Montanha	(N) Outra: _____
(E) Local escuro	(J) Campo	

3- Quais alternativas abaixo mais se assemelham à lembrança que você teve ao escutar a música?

(A) Família	(E) Morte	(I) Celebração
(B) Religião	(F) Guerra	(J) Nenhuma
(C) Viagem	(G) Festa	(K) Outra: _____
(D) Alimento	(H) Prisão	

⁴ Sua escuta pública pode ser acessada livremente no link: <https://www.youtube.com/watch?v=MSoVENyD97s>

⁵ Sua escuta pública pode ser acessada livremente no link: <https://www.youtube.com/watch?v=YooNEGGK9NU>

O QUESTIONÁRIO

O nosso questionário aplicado (Questionário 1), se divide em duas partes, uma discursiva e outra de múltiplas escolhas. Na primeira parte, existe apenas uma pergunta indagando o que o veio à mente do voluntário ao escutar a música recém-ouvida. O objetivo é a análise imediata da informação evocada. A segunda parte, de múltiplas escolhas, possui três perguntas mais objetivas: para saber qual sensação o voluntário teve ao ouvir a música, qual paisagem a música o remeteu, e qual lembrança surgiu ao ouvir a música. Nessa segunda parte, o voluntário poderia marcar até duas opções. Todas as perguntas possuíam diversas alternativas e a opção de “outra”, onde o participante poderia escrever uma resposta diferente caso não tenha se sentido representado pelas alternativas presentes.

RESULTADOS

Tivemos um total de 400 participantes, somando os dois modelos de aplicação de questionário. Todos os participantes autorizaram o uso das suas respostas para fins de pesquisa. Entre os voluntários, existiu uma grande variedade de idades, com participantes possuindo de 13 a 76 anos, com uma prevalência maior na faixa etária entre vinte e vinte e três anos. A maioria dos voluntários era do sexo feminino.

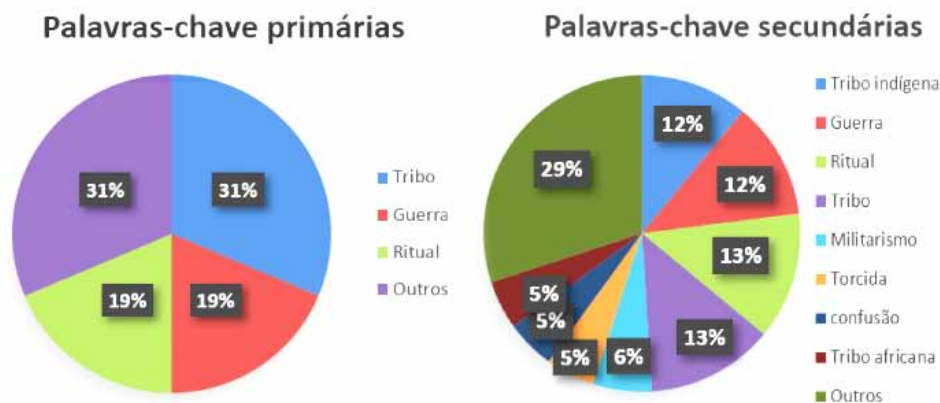
Na parte discursiva, pela diversidade de respostas, optamos pela análise lexicográfica e filtramos as respostas em palavras-chave que exprimiam sentimentos mais diretos, repetidas com maior frequência e com significados que nos remetem a grandes eixos simbólicos. Entretanto, não deixamos de levar em consideração nenhuma das ideias descritas. Algumas respostas foram selecionadas para mais de uma categoria, outras foram descartadas



por não ter sentido ou relevância estatística. Por esse motivo, o N total não corresponde a 400. Primeiro analisamos a música Zulu e seus resultados e posteriormente a música Guarani e seus resultados.

Pela análise estatística, no Canto Zulu sobressaíram as palavras “Tribo”, “Guerra” e “Ritual” como eixos primários. A seguir, dentro desse campo de análise, separamos palavras-chave secundárias que, apesar de diferentes, nos remetiam aos eixos simbólicos representados pelas três palavras-chave primárias. Por exemplo, as palavras “Tribo indígena” e “Tribo africana”, nos remetem ao eixo primário “Tribo”. Na análise de palavras-chave primárias, descartamos as que ficaram com menos de 15% na soma das palavras secundárias em relação à música Zulu.

Gráfico 1- Palavras-chave primárias e secundárias no Canto Zulu



As palavras secundárias escolhidas possuíram recorrência acima de 5% e as mais usadas para descrever o que os voluntários sentiam após ouvi-la foram: “Tribo indígena” (12%), “Guerra” (12%), “Ritual” (13%) e “Tribo” (13%).



Tivemos um total de 382 respostas para 41 palavras sugeridas. As porcentagens de palavras primárias e secundárias estão representadas no gráfico 1.

Quando perguntados qual sensações foram despertadas ao ouvir a música, “Medo” e “Determinação” foram as que mais tiveram destaque. “Angústia”, “Ansiedade” e “Confiança” também ganham relevância quando comparados com as outras opções. Sobre paisagem evocada ao ouvir a música Zulu, a opção “Floresta” e a opção “Savana” têm uma diferença de 133 e 50 pontos para a terceira opção mais votada, “Local escuro”, mostrando que existiu de fato uma conexão forte da música associada à evocação de uma memória dessas paisagens (Gráfico 2).

Em relação a lembranças, as palavras “Guerra” e “Celebração” tiveram grande recorrência permanecendo bem à frente das demais palavras. A presença do termo guerra, em cerca de 32%, aponta para uma elevada permanência de significados mnêmicos associados a essa música. “Religião”, “Morte” e “Festa” também ganham destaque, com um número significativo de reincidência (Gráfico 3).

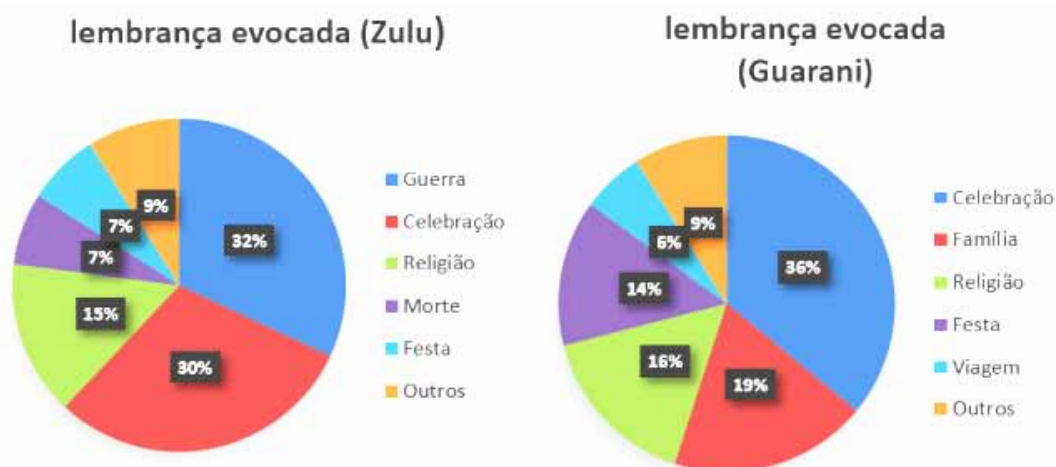
Gráfico 2- Estatísticas das palavras associadas as sensações e paisagens descritas pelos voluntários ao ouvirem a música Zulu





Na música Guarani, as respostas discursivas foram tão diversas quanto na Zulu, algumas palavras se repetiram, mas tomaram outra direção, priorizando sensações positivas e lugares mais abertos e claros. Tivemos 421 respostas para 57 opções. “Criança” foi a mais falada com 23% (Gráfico 4).

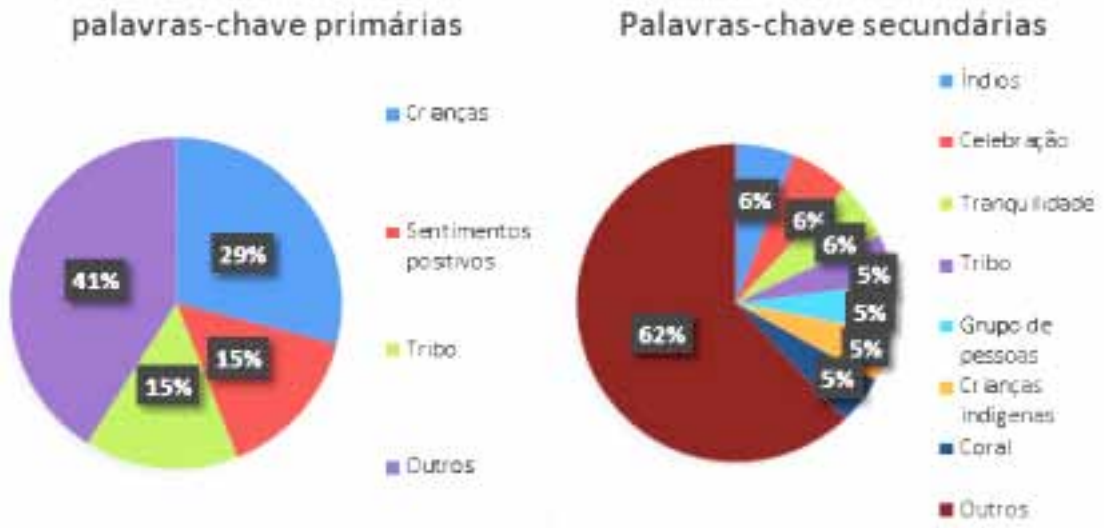
Gráfico 3- Estatísticas das lembranças evocadas pelos voluntários ao ouvirem a música Zulu e Guarani



Na análise lexicográfica na música Guarani, utilizamos o corte de 15%, com um N total maior e opções distribuídas de forma diferente. Seguindo a análise sobressaíram as palavras



Gráfico 4- Palavras-chave primárias e secundárias no canto guarani.



“Crianças”, “Índios” e “Celebração”, tranquilidade, tendo como palavras-chave “Criança”, “Sentimentos positivos” e “Tribo” (Gráfico 4).

Gráfico 5- Estatísticas das palavras associadas as sensações e paisagens descritas pelos voluntários ao ouvirem a música Zulu





As sensações geradas pela música guarani, baseada nos dados estatísticos, parecem trazer aos voluntários um sentimento positivo e nostalgia, talvez por isso palavras como “Tranquilidade”, “alegria”, “nostalgia”, “Paz” e “saúde” apareçam tanto na parte discursiva quanto na parte objetiva.

Na representação paisagística, “Campo” e “Floresta” foram os destaques no canto guarani. Porém, se compararmos ao gráfico de paisagem da música Zulu, esse gráfico apresenta bem mais opções, sendo a maior parte, lugares abertos e com muita luz, ou seja, a música trazia mais leveza (Gráfico 5). Nas lembranças, “Celebração” apresenta a maior porcentagem e “Família”, “Religião” e “Festa” se encontram com porcentagens bem próximas (Gráfico 3).

DISCUSSÃO

Reafirmando o pensamento de Tomasello (1999), a *musilinguagem* surgiu atendendo à demanda de uma comunicação extremamente eficaz nas atividades grupais dos *sapiens* primitivos. Sua presença foi fundamental como ferramenta de coesão social, sedimentando práticas e comportamentos comunitários. Ela permitiu a evolução mental humana e a formação da cultura e da memória coletiva.

Na música Zulu, quando analisamos as palavras-chave da questão discursiva, a ideia de tribo, ritual e guerra tem uma porcentagem elevada e muito próxima, notadamente em uma situação de lembrança espontânea de palavras. Quando avaliamos os sentimentos evocados, percebemos que a grande maioria dos voluntários demonstra o sentimento de determinação e as impressões emocionais que envolvem o medo, a ansiedade, a angústia e a raiva, sensações marcantes que antecedem os momentos de guerra



e de batalha. Como se a função musical do ritual antecipasse, e por isso preparasse os guerreiros para emoções e sentimentos que viriam no ato da guerra. Ou seja, a música atua como elemento antecipatório e preparatório para a função social da guerra e sedimenta na memória tais sentimentos.

Sobre as paisagens evocadas, a predominância de lembranças de “Floresta” e “Savana”, demonstram uma elevada recorrência dessas imagens. Mesmo que evoquem paisagens desconhecidas da maioria dos indivíduos, uma forma recorrente de memória espacial é nitidamente evocada. Dentro de um questionamento mais amplo, é possível supor que tais memórias e suas associações com paisagens frequentemente habitadas pelos Zulus, possam chegar aos indivíduos pelas informações trazidas pelas mídias e pelas mais diversas informações audiovisuais presentes em um mundo globalizado. Entretanto, o que mais chama a atenção é o acesso imediato a essas paisagens a partir de estímulos musicais de cunho não verbal. Isso nos leva à hipótese que circuitos mnêmicos de alta complexidade, notadamente associados a fenômenos de raiz emocional, podem estar presentes e são evocados de maneira imediata e relevante, mesmo em indivíduos criados em culturas completamente distintas. Mesmo que esses fenômenos nos tenham chegado por outras vias de informação indireta, sua forma de ativação e de respostas é imediata ao se ouvir a música e não invalidam a eficácia no seu papel evocativo de memórias emocionais.

Poderíamos aventar a hipótese que circuitos neurais próprios podem conter acesso de informações de longa permanência, calcadas numa espécie de memória antropogênica, notadamente voltadas aos



fenômenos emocionais, que por sua longa relevância na espécie humana, podem ser evocados por estímulos musicais específicos. Como se essas memórias emocionais pudessem ser ativadas mesmo na ausência de uma ação ou experiência cultural direta. Sugere uma memória coletiva de longo prazo, pertencente à espécie humana, que permanece marcada em caminhos neurais específicos que podem ser ativados diretamente pelo padrão emocional contido na linguagem musical. Essas evocações, exclusivas da espécie humana, seriam interculturais, e independeriam de uma vivência pessoal desses fenômenos. Essas questões são particularmente reforçadas quando pesquisamos as lembranças que essa música evoca e observamos a elevada estatística de recorrência dos termos “Guerra” e “Celebração”.

Já a música Guarani é cantada por crianças, e fala sobre a saudade e a espera por um irmão que partiu e ainda não voltou. Na resposta discursiva podemos analisar que “crianças” possui uma recorrência relevante nas associações entre o canto e os sentimentos a ele atribuídos. Além disso, a música despertou sensações positivas nos voluntários, que em sua grande maioria descreveram sensações de paz, alegria, tranquilidade, esperança e calma. Quando perguntados sobre sentimentos a referência à “Tranquilidade” e “Estar entre amigos” foi elevada.

Se compararmos essas descrições às respostas relatadas ao ouvir o Canto Zulu, outro caminho emocional, radicalmente diferente, foi evocado no canto guarani, demonstrando que sensações emocionais positivas podem ser igualmente despertadas, mesmo na ausência do conhecimento da palavra falada e podem estar presentes em nossas memórias emocionais de longa permanência. Os sentimentos opostos



evocados em ambos os cantos são essenciais à nossa sobrevivência, como espécie, e podem permanecer em uma memória coletiva de longo prazo.

A pergunta sobre paisagem levou as pessoas a lugares como campos e florestas, e à clara lembrança de celebração em grupo, em família. A recorrência de uma memória paisagística foi aqui evocada em larga resposta estatística. Mesmo pertencendo a culturas distintas, a possibilidade de pessoas diversas sentirem, pensarem e descreverem sentimentos, lembranças e emoções tão parecidas, sem o conhecimento do conteúdo textual dos cantos, reforça a teoria da *musilinguagem*.

O que queremos propor, como hipótese primária, e que necessita ser melhor investigada, é que a música, por ser mais primitiva, vem moldando e estruturando a linguagem humana, possibilitando a evocação de memórias coletivas em nossa espécie. Ela possibilitaria a formação, nos seres humanos, de uma memória emocional de longa permanência, que pode ser evocada por códigos sonoros, com caminhos neurais específicos. Essas características apontam para respostas emocionais semelhantes e recorrentes demonstradas por sensações, sentimentos e paisagens, que foram recorrentes em grande parte dos indivíduos voluntários, mesmo que esses não as tenham vivenciado de forma direta.

O aperfeiçoamento da linguagem falada, e sua eficácia em transmitir conhecimento e memórias, possivelmente deslocou a linguagem musical para um plano secundário ao longo da evolução antropológica. Entretanto, a via emocional da linguagem, longamente desenvolvida nos primórdios evolutivos humanos, como *musilinguagem*, permaneceu com seus circuitos cerebrais ativos e favoreceu os aspectos mnêmicos da comunicação. A hipótese da memória musical ao longo prazo explicaria o motivo de certas



melodias ou até mesmo músicas de outros tempos e de outras culturas nos atingirem de forma muito semelhante, causando os mesmos tipos de sensações e sentimentos. A maneira universal e aparentemente intuitiva observada nos pais, criando ambientes musicais estimulantes e calmos para bebês, por meio de fala prosódica musicalizadas e de canções de ninar, demonstram essa longa permanência cultural (SCHYFF, 2013). Trehub(2003) vai além e discute o papel da música no fortalecimento do vínculo entre mãe e bebê, com claras implicações adaptativas.

Finalmente algumas hipóteses ousadas: a memória musical, como a linguagem gestual e emocional, poderia ser transmitida por meios não verbais? Pela sua longevidade na nossa espécie, a memória emocional musical poderia já estar parcialmente integrada a alguma forma de memória genética? Essas hipóteses confirmariam a sedimentação da memória em longo prazo, tornando uma característica intrínseca à genética evolutiva do *homo sapiens*. Isso explicaria por que, mesmo sem o conhecimento do seu significado linguístico, do momento histórico onde ela foi criada, ou do seu local de origem, uma música geraria a mesma emoção na maior parte dos seres humanos, mesmo com origens e culturas diversas.

CONCLUSÃO

Os resultados nos levam a acreditar que existe uma forte ligação da música, da cultura e da memória humana. A música pode moldar nossas ações, sentimentos e linguagem, o que corrobora, em parte, a teoria da *musilinguagem*.



A música é de fundamental importância para a sobrevivência humana em todas suas etapas. Além disso, é capaz de desenvolver mentes individuais e proporcionar estruturas para sua interação na sociedade (CROSS, 1999). Em outro estudo, Cross (2001) afirma que a musicalidade foi crucial em precipitar o surgimento da flexibilidade cognitiva e social que marca o surgimento do moderno *Homo sapiens sapiens*. Trata-se, portanto, de um mecanismo evolutivo, sem o qual, poderia ser que os humanos nunca tornar-se-iam humanos.

As nossas observações e a nossa metodologia proposta ainda são incipientes, dado a ausência observada de métodos adequados para analisar esse tema e que necessitam de ampliação de seu conteúdo experimental e formal para novas conclusões. Ainda é necessário ampliarmos mais nossos estudos com um número maior de melodias e de voluntários. Diálogos com outros campos do conhecimento podem aclarar temas como, relações com o nosso código genético que permitam uma memória de longa permanência associada a música e à emoção.

Pesquisas com imagens cerebrais envolvendo linguagem, música, emoção e memória são promissoras para atender essas demandas. Os estudos das memórias musicais ontogenéticas primitivas, como a dos bebês, e de culturas mais ancestrais com suas músicas étnicas, também podem ser um elemento esclarecedor para esse conhecimento. É longo o caminho e são múltiplas as possibilidades que sempre envolveram a fascinante relação entre o homem e a música.



REFERÊNCIAS:

BROWN, S. “The musilanguage model of human evolution”. In: **The Origins of Music**. N.L. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds.), (pp. 271-300). Cambridge, Mass: MIT Press. 2000.

BROWN S. “A Joint Prosodic Origin of Language and Music”. In: **Front Psychol.**, 30;8:1894, Oct. 2017.

CROSS, I. “Is music the most important thing we ever did? Music, development and evolution”. In: **Music, Mind and Science**. Suk Won Yi (Ed.). Seoul: Seoul National University Press, pp.10-39, 1999.

CROSS, I. “Music, Mind and Evolution”. In: **Psychology of Music**, 29(1), 95-102. 2001.

DARWIN, C. **The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex**. London: John Murray, volume 1, 1st edition, 1871.

FERREIRA, R. G. F. et al. “A filogênese da linguagem: novas abordagens de antigas questões”. In: **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 188-194, Mar. 2000.

HONING H., CATE C, PERETZ I., TREHUBS. E. “Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality”. In: **Phil. Trans. R. Soc., B 370**: 20140088, 2015.

PATEL A.D. “Music, biological evolution, and the brain”. In: **Emerging disciplines** (eds Levander C, Henry C.), Houston, TX: Rice University Press, pp. 91–144, 2010.



PERETZ, I. “Brain specialization for music”. In: **The Neuroscientist**, vol. 8, N.4, pp. 372-380, 2002.

ROGALSKY C, RONG F, SABERI K, HICKOK G. “Functional Anatomy of Language and Music Perception: Temporal and Structural Factors Investigated Using Functional Magnetic Resonance Imaging”. In: **Journal of Neuroscience**, 9, 31 (10) pp. 3843-3852, March 2011.

SCHYFF, D. V. D. “Music, Culture and the Evolution of the Human Mind: Looking Beyond Dichotomies”. In: **Hellenic Journal of Music Education, and Culture**, Vol. 4, Article 1, jan 2013.

TOLBERT, E. “Music and meaning: An evolutionary story”. In: **Psychology of Music**, 29 (1), 84-94, 2001.

TOMASELLO, M. “The Cultural Origins of Human Cognition”. In: **Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts**. London, England, 1999.

TREHUB, S. E. “Musical predispositions in infancy: An update”. In: **The Cognitive Neuroscience of Music**. Peretz & R. Zatorre (Eds), (pp. 3-20). New York: Oxford UP, 2003.

VAN DER SCHYFF R., and SCHIAVIO A. “Evolutionary Musicology Meets Embodied Cognition: Biocultural Coevolution and the Enactive Origins of Human Musicality”. In: **Frontiers in neuroscience**, vol. 11 519. 29, Sep. 2017.

ZATORRE R.J., GANDOUR J.T. “Neural specializations for speech and pitch: Moving beyond the dichotomies”. In: **Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci**, 363(1493):1087–1104, 2008.



ZATORRE Robert J., SALIMPOOR Valorie N. “Music perception and pleasure”. In:

Proceedings of the National Academy of Sciences, 110 (Supplement 2) 10430-10437, Jun 2013.



Revista Policromias
Volume 06 | Número 3

DOSSIÊ



LÍNGUA(GEM), DISCURSO E EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DIANTE DOS RECENTES MOVIMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Jonathan Ribeiro Farias de MOURA¹

Viviane dos Ramos SOARES²

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Fundação Oswaldo Cruz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9108733645787572>. E-mail: jrfm_88@hotmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(2020). Professora da Fundação Oswaldo Cruz. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/9083731963032321>. E-mail: vvivianesoares@gmail.com.



O dossiê *Língua(gem), discurso e educação: os desafios diante dos recentes movimentos da política educacional brasileira* tem como objetivo contribuir com o debate sobre o ensino da língua(gem) a partir dos efeitos de sentido presentes na textualidade dos recentes movimentos da política educacional brasileira que dariam conta de substituir “o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BNCC, 2018, p. 475).

O Brasil é um país de dimensões continentais. A maior parte das suas fronteiras é com países onde a língua espanhola é predominante, com uma porção pequena de países com outras línguas oficiais como o inglês (na Guiana); o holandês (no Suriname) e o francês (na Guiana Francesa). Nesse sentido, há um imaginário de que o Brasil é um país monolíngue, em que a língua portuguesa, distinta da língua portuguesa de Portugal, é a única língua falada no Brasil, ignorando, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e as mais de 260 línguas indígenas; além das línguas de imigração e de herança que são/foram trazidas para o Brasil e aqui se alocaram e significam em diversas regiões diferentes.

Dessa forma, vemos políticas educacionais que, baseando-se amplamente em argumentos instrumentais, apelam para a importância de que os estudantes tenham “opções de escolha” (BNCC, 2018, p. 477) – daí os itinerários formativos. Uma viagem que, para ser ofertada, “deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (BNCC, 2018, p. 478) e que pode ter 5 destinos: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) Ciências humanas e sociais aplicadas e e) formação técnica e profissional. Uma segmentação



ligada à divisão social. Nos termos marxistas de Michel Pêcheux ([1975]2014, p. 82), a leitura é a de que “o fato de as classes não serem “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”.

O conjunto de textos aqui presentes encetareflexões sobre os documentos oficiais que norteiam os currículos escolares, como o texto *As Políticas de Línguas no Brasil Contemporâneo e as “Lutas Ideológicas de Movimento”* em que Mariza Vieira da Silva aborda como “Lutas Ideológicas de Movimento” (nos termos de Pêcheux, 2011) se travam nas políticas de línguas desenvolvidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, de forma a enfrentar os desafios que se apresentam em movimentos recentes da política educacional brasileira e, ao mesmo tempo, trabalhar outros gestos de leitura possíveis como forma de resistência.

Já no texto de Isabella Lopes Pederneira, Elaine Alves Santos Melo e Murilo Mariano Vilaça denominado *Teoria linguística e Ensino de língua materna na Educação Básica*, os autores discorrem sobre uma forma de pensar a língua que contribui, simultaneamente, para o exercício do pensamento científico e para o ensino escolar de gramática em sala de aula e, a partir daí, tendo a teoria linguística e a metodologia do ensino de língua materna, alcançar como resultado uma proposta de ensino que desenvolva o domínio ativo da língua nativa por parte dos alunos, seja na fala ou em suas modalidades artificiais da leitura e escrita.

O texto *A Lei Nº 13.415/17 e a BNCC como agentes de Silenciamento e Invisibilização dos docentes de “Língua no Francas”* de Cristina Lopes e Maria do Rosário Gregolin traz a discussão sobre as “língua no francas”, que são línguas preteridas em documentos oficiais como a língua espanhola,



por exemplo. As autoras refletem como tais documentos são uma forma de agentes de silenciamento e invisibilização dessas línguas e dos professores que estão inscritos numa formação discursiva de “Professores de língua estrangeira moderna”.

O texto que encerra o dossiê é *Sentidos de Línguas Brasileiras na BNCC: Tensões de Imaginário de Unidade e de Diversidade* das autoras Juciele Pereira Dias, Luciana Nogueira e Tania Clemente de Souza, neste as autoras trazem a foco a tensão entre a concepção oficial de o Brasil ser um país monolíngue (Língua Portuguesa) e a pluralidade linguística (como a Libras, as Línguas Indígenas, as Línguas de Imigração, etc). Denunciam, ainda, o uso do mecanismo linguístico-discursivo “multi” em documentos oficiais como subterfúgio para “abarcá-lo” a pluralidade linguística do país, tomando como exemplo línguas cooficializadas.

Este dossiê não tem a pretensão de esgotar os temas por ora explorados. Os textos aqui publicados estão em diálogo com o que ocorre nas salas de aula, nos gabinetes de decisão de representantes do Estado, nas dúvidas dos estudantes, nas salas de professores, nas pesquisas nas universidades. Cada um a sua maneira contribuindo para aquilo que é o bem maior que é a Educação Brasileira. Tenham uma boa leitura!



AS POLÍTICAS DE LÍNGUAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E AS “LUTAS IDEOLÓGICAS DE MOVIMENTO”

LANGUAGE POLICIES IN CONTEMPORARY BRAZIL AND THE “IDEOLOGICAL STRUGGLES OF MOVEMENT”

Mariza Vieira da SILVA¹

RESUMO

Neste artigo, visamos, da perspectiva discursiva, compreender um pouco mais as “lutas ideológicas de movimento” (Pêcheux, 2011) que se travam nas políticas de línguas desenvolvidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, no domínio da história das ideias linguísticas, de forma a enfrentar os desafios que se apresentam em movimentos recentes da política educacional brasileira e, ao mesmo tempo, trabalhar outros gestos de leitura possíveis como forma de resistência. Nesse momento, em uma formação discursiva neoliberal, dá-se uma mudança de paradigma no campo teórico-prático, que buscamos explicitar e analisar, explorando os pressupostos de determinadas conjunturas. Pudemos observar que o Estado se reestrutura segundo o modelo gerencial não só em termos de formas burocrático-administrativas de gestão técnica – sua face mais visível -, mas também sob outras formas normativamente estruturadas de controle, de poder – sua face mais invisível - em que se constituem novos processos de individuação do sujeito capitalista e de significação-identificação desse sujeito, dificultando a construção de laços de solidariedade, de pertencimento em um espaço público heterogêneo como a Escola.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas de línguas; Estado gerencial; teoria-prática; análise de discurso; história das ideias.

ABSTRACT

In this article, we aim, from a discursive perspective, to understand a little more the “ideological struggles of movement” (Pêcheux, 2011) that take place in language policies developed in Brazil from the second half of the 20th century, in the domain of the history of linguistic ideas, in order to face the challenges that arise in recent movements in Brazilian

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9202765296534194>. E-mail: marizavs@uol.com.br.



educational policy and, at the same time, work on other possible reading gestures as a form of resistance. At this moment, in a neoliberal discursive configuration, there is a paradigm shift in the theoretical-practical field, which we seek to clarify and analyze, surveying the assumptions of certain circumstances. We could observe that the State is restructured according to the managerial model not only in terms of bureaucratic-administrative forms of technical management - its most visible facet -, but also under other normatively structured forms of control, of power - its more invisible facet - in which new processes of individuation of the capitalist subject and of the meaning-identification of this subject are constituted, making it difficult to build bonds of solidarity, of belonging in a heterogeneous public space such as the School.

KEYWORDS

Language policies; managerial State; theory-practice; discourse analysis; history of ideas.

A meu ver, os movimentos que aconteceram no fim da década de 1960 em torno da escola, da família, da religião, da divisão social do trabalho, e o relacionamento com o meio ambiente constituem, todos eles, aquilo que chamo de *lutas ideológicas de movimento*. Ao mesmo tempo em que, sem dúvida, são uma questão de luta de classes no terreno da ideologia, essas lutas devem ser pensadas não como luta entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação etc.) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações (PÊCHEUX, 2011, p. 97 – grifo do autor)

Apreender e compreender as “lutas ideológicas de movimento” presentes nas políticas de línguas desenvolvidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, em sua dimensão histórica, é o objetivo deste artigo, de forma a enfrentar os desafios que se apresentam em movimentos recentes da política educacional brasileira e, ao mesmo tempo, trabalhar outros gestos de leitura possíveis como forma de resistência. Lutas ideológicas de movimento estruturadas em e estruturantes de uma formação social capitalista periférica, resultante de um processo de colonização e escravização de índios e negros, em que a educação de



qualidade não se constituiu – nem se constitui ainda – como um direito para todos e nem em prioridade para os grupos econômica e politicamente dominantes. Uma sociedade em que o interesse e as demandas privadas prevalecem sobre as públicas, em que as diferenças se transformam em desigualdades e em discriminação, em que o outro não é reconhecido como sujeito, como alteridade.

Essa noção, permite-nos, ainda, pensar a relação entre ideologia dominante e ideologias dominadas não como meras oposições, em uma posição idealista, funcionalista, mas reconhecer que “as ideologias dominadas se formam *sob* a dominação ideológica e *contra elas*, e não em um “outro mundo”, anterior, exterior ou independente” (PÊCHEUX, 1990, p. 16 – grifos do autor), havendo, portanto, uma estrutura e um funcionamento linguístico-discursivos implicados em um acontecimento – “encontro de uma memória com a atualidade” (PÊCHEUX, 1990a.) -, que se materializam na forma das lutas ideológicas aí travadas -em um jogo entre visibilidade e a invisibilidade, a presença e a ausência, o dito e o não-dito-, trabalhando constantemente contradições: em se tratando da educação, da contradição existente entre indivíduo e sociedade e, da língua, entre unidade e diversidade, o que significa que a divisão - o político - está sempre presente.

Uma outra questão preliminar, que gostaríamos de explicitar, diz respeito ao discurso pedagógico-“efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1990b., p. 82) - de que nos ocupamos em nosso percurso de docência, estudos e pesquisas. Trata-se de um discurso complexo, não transparente e contraditório, que se constitui e circula pelo entrecruzamento de diferentes domínios do saber e de diferentes discursividades – “inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1994, p. 63) -, e que nos conduz a uma prática acadêmico-científica que trabalha na relação da materialidade



da língua com a materialidade da história, no confronto do simbólico com o político em conjunturas determinadas. Observamos, na compreensão deste discurso, quer seja tomado em sentido mais restrito, o das práticas escolares, quer em sentido mais amplo, o das políticas de línguas, que essa complexidade e opacidade são tratadas de modo geral como oposições, o que possibilita o reducionismo e a simplificação no tratamento de conceitos, procedimentos e técnicas, bem como no de conflitos e contradições não só de natureza pedagógica, naturalizando-os, produzindo evidências e consensos em determinadas direções de sentido, ou seja, produzindo efeitos ideológicos.

Este artigo é parte de estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo desde os anos 1990, tendo como objeto de estudo os processos históricos de escolarização do português como língua nacional, trabalhando a História das Ideias Linguísticas em sua relação com a Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, para a construção, leitura e interpretação de arquivos – “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 57) - de forma a apreender a relação entre diferentes histórias: a das ciências da linguagem, a da educação ea da sociedade em condições de produção determinadas. Visamos, no momento, ao explicitar e analisaressas condições de produção em sua materialidade – situação imediata, interlocutores, contexto histórico amplo -, observar a construção de um imaginário de identificação entre objetos de conhecimentos sobre a língua e o objeto real língua em uma visão empirista da história, conjugada a um neopositivismo e evolucionismo filosóficos. Com esse exercício de reflexão e análise, podemos pensar, esperamos, a relação entre conhecimento e autoria(possíveis) em uma Escola republicana brasileira - laica, gratuita, para todos, capaz de acolher a diferença, o heterogêneo, a ambiguidade no



espaço-tempo urbano, simbólico e político – como uma forma de resistência, de possibilidade de transformação.

Nesse sentido, colocamos como questão norteadora inicial: Qual é o lugar das ciências da linguagem e seus efeitos nos processos de individuação (ORLANDI, 2001) e de significação-identificação, considerando as mudanças ocorridas no campo da educação e do ensino-aprendizagem de línguas, não só nacionalmente, mas globalmente, em que o neoliberalismo se materializa como uma formação discursiva dominante? Uma formação discursiva que trata o conhecimento como mercadoria, que deve ser útil, eficaz, performático, e os sujeitos como usuários e consumidores de língua(s), em meio a outras linguagens, enquanto código. Tomamos, como material de análise um amplo arquivo já formado e em parte trabalhado, tendo como corpus a legislação educacional, as políticas públicas e seus desdobramentos em políticas de formação de professores, de produção de material didático - para ficar nas que são objeto de maior disputa nas relações de força e de sentidos no processo de escolarização -, bem como obras de referência de diferentes domínios do conhecimento, como história da educação, história do Brasil, psicologia, sociologia, antropologia, economia.

Nessa leitura discursiva do arquivo, de questões que já foram objeto de reflexão e análise e na formulação de outras novas, é importante, sempre, retroceder para avançar, isto é, historicizar. Tomamos, então, o acontecimento discursivo de promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ela convoca, em termos epistemológico, logo, social e político, para considerá-la em um horizonte de retrospecto e de projeção, apreendendo certos conceitos, procedimentos e técnicas que então se implantaram e desenvolveram, em



determinada conjuntura histórica e teórica em meados do século XX, e que hoje continuam dando sustentação - mesmo que de forma deslocada, pois não se trata de mera repetição do mesmo -, às políticas atuais como as de formação de professores, de produção de material didático, de reestruturação do espaço-tempo público escolar com o ensino à distância, o ensino híbrido, o ensino domiciliar, as escolas cívico-militares, a escola sem partido.

EXPLORANDO CONJUNTURAS

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito...* [...] uma vez que *o sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões são produzidos (isto é, reproduzidas (PÊCHEUX, 1988, p. 160 – grifos do autor).

Em se tratando da educação, das políticas de línguas, em uma formação discursiva neoliberal dominante que posições ideológicas estão em jogo? Como apreender o modo de produção e circulação de conhecimentos linguísticos na universidade e na escola brasileiras, como um processo de dupla mão, em seu horizonte de retrospeção e de projeção (AUROUX, 1992), isto é, de memória e de projeto?

Começamos por falar um pouco sobre o neoliberalismo na conjuntura histórica e teórica nacional e internacional da segunda metade do século XX, visando analisar as condições de produção do processo de escolarização do português como língua nacional nesse momento, ou seja, como uma



língua a que todo cidadão de um Estado nacional deve, como direito, ter acesso e domínio

O neoliberalismo, conforme Chauí (2021, p. 38 – grifos da autora), tem como núcleo a “ideia da ação social e política como administração ou gestão” que “é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovida de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. Dessa maneira, como observa Michel Freitag (1996), por ela citado, transforma uma instituição social numa *organização*. [...] que se define “por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade², fundada nos dois pressupostos de equivalência e generalidade de todas as esferas sociais”, trabalhando com noções de “gestão, planejamento, previsão, controle, competição e sucesso”. Chauí nos lembra ainda que “o movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria e por isso mesmo produz um sistema universal de equivalências”.

Observar o funcionamento linguístico-discursivo dessas palavras/noções “gestão”, “planejamento”, “previsão”, “controle”, “competição”, “sucesso”, “formalismo”, “instrumentalidade”, “equivalência” e outras que irão aparecer ao longo deste texto, em seus deslizamentos históricos, considerando a noção de formação discursiva, leva-nos “ao fato de que todo critério *puramente* linguístico (isto é, de tipo morfossintático) é, em sentido estrito, insuficiente para caracterizar os processos discursivos inerentes a uma formação discursiva” (PÊCHEUX, 1988, p. 182 – grifo do autor). Processos discursivos que

² Gostaríamos de lembrar, como já o fizemos em outro artigo (SILVA, 2019) que a Escola, um aparelho de poder do Estado sempre foi um espaço-tempo simbólico e político de instrumentalização da educação, da língua, mas, historicamente, sob diferentes formas escolares (Vicent; Lahire;Thin, 1999), o que nos interessa apreender e compreender.



designam “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada” (ibid., p. 161). Parece-nos, então, nunca demais, retomar algo já dito para prosseguir em nossa reflexão e análise.

[...] uma palavra ou expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”... (PÊCHEUX, 1988, p. 161 – grifos do autor).

Lúcia Bruno, em seu artigo *Poder e administração no capitalismo contemporâneo* (2019), ajuda-nos a avançar na compreensão dessa formação discursiva, junto com os pontos já elencados por Chauí (2021), ao discutir as formas contemporâneas de gestão e de exercício do poder em organizações como a Escola, da perspectiva do campo administrativo. Ela mostra como a reorganização capitalista que ocorre a partir dos anos 1970, marcada pela globalização da economia, pela transnacionalização das estruturas de poder e pela reestruturação produtiva irá demandar novos processos de subjetivação e novas formas de sociabilidade. Chama a atenção, ainda, para um fator fundamental que se desenvolve de forma acelerada pós 1970: as tecnologias de informação e de telecomunicações – “que permitem aos grandes conglomerados econômicos, através de sistemas de processamento e banco de dados, operar ininterruptamente durante 24 horas por dia e cobrir o espaço



econômico global” (p. 19) -, veiculando valores culturais, morais, crenças e atitudes, ajudando a controlar a ação coletiva em contexto de conflitos.

Atualmente, além de se terem sofisticado os mecanismos de controle no interior das organizações, os tempos livres dos trabalhadores são, de forma crescente, vivenciados no interior das instituições estruturadas consoante a lógica estrita das empresas. A indústria do entretenimento abarca praticamente a totalidade do lazer dos trabalhadores, veiculando-se por aí não apenas valores culturais e éticos, mas formas disciplinares que moldam o comportamento e atitudes, a partir da lógica das grandes empresas (BRUNO, 2019, p. 25).

Bruno permite, também, que avancemos na compreensão dessa conjuntura histórica, que já vimos discutindo e analisando em outros trabalhos, mostrando como “essa nova estrutura de poder constituída de múltiplos polos, esvazia o Estado Central de seus poderes e atribuições, limitando, de um lado, sua capacidade de ação, e, de outro, provocando sua desagregação, mediante privatizações e a cooptação de seus órgãos” (ibid., p. 23 – grifo nosso). Daí emerge um neocorporativismo informal, o que não significa uma fragilidade na sua atuação sistêmica, mas uma certa invisibilidade, exigindo uma análise acurada das formações discursivas de forma a compreender as lutas ideológicas de movimento presentes nas políticas públicas de línguas. “Trata-se de uma nova forma de poder que, operando em sistemas de unidades interconectadas, configuram um sistema que pode parecer difuso, exatamente porque possui os canais que possibilitam uma elevada concentração de poder” (ibid., p. 27).

Tal estrutura produz o efeito de uma democracia participativa em que diferentes instituições, movimentos, parcerias público-privadas, mecenato cultural e artístico, *lobbies*, substituem partidos políticos, sindicatos, grupos



comunitários. Ela se faz, ainda, por uma descentralização funcional, como podemos observar na construção e implantação da legislação educacional, nas diretrizes curriculares, em projetos de formação de professores, de elaboração de livros didáticos. Nessa conjuntura, o Estruturalismo e o Funcionalismo vão se fazendo presentes, tornam-se dominantes em trabalhos de outros domínios do conhecimento que não só o linguístico.

A teoria estruturalista vai inaugurar, nos anos sessenta, os estudos sobre os “ambientes”, a partir do pressuposto de que as organizações são sistemas abertos em constante interação com o meio ambiente. A interdependência das organizações leva os autores estruturalistas, entre eles Etzioni, a estenderem suas análises para outras instituições distintas da fábrica: as universidades, os hospitais, as empresas de assessoria, os centros de pesquisa, os sindicatos, os partidos políticos, as escolas. [...] Na teoria sistêmica, a organização é vista em contínua mutação, na medida em que só sobrevive e se desenvolve quem se adapta a um ambiente em constante mutação (BRUNO, 2019, p. 30-31 – grifo da autora).

Busca-se, nessa perspectiva, “fundir o estudo da estrutura com o estudo do comportamento humano nas organizações, integrando-os através de um tratamento sistêmico” (BRUNO, 2019, p. 32). Criam-se redes formadas por unidades interconectadas, configurando sistemas, caracterizadas como estruturas abstratas de funcionamento, em que o poder aparece diluído, sem relações de autoridade marcadas pessoalmente, obedecendo, imaginariamente, a um sistema impessoal de regras – diretrizes curriculares, por exemplo - que funciona como regulador da autoridade, autoridade esta vinda de especialistas, assessores técnicos, consultores, gestores. Algo que produz o efeito ideológico de um poder harmonioso, sem hierarquias, sem conflitos, apagando o fato de que as redes têm sua coordenação em termos de elaboração do projeto, de



estabelecimento de metodologias, tecnologias e bibliografias a serem adotadas para as unidades constitutivas da rede, de transferência de recursos. Temos, então, uma autonomia de natureza operacional, não conceitual, política.³

No Brasil, esses deslocamentos, sob a caução do Estruturalismo e do Funcionalismo, ganharão formas específicas a serem compreendidas, o que não se pretende esgotar nos limites deste artigo. Os anos 1960/1970 situam-nos na conjuntura de uma ditadura militar que durou 21 anos (1964-1985), no período da guerra fria. Neste momento, o Ministério da Educação (MEC) inicia de forma mais sistemática uma reestruturação, nos moldes analisados por Chauí (2021) e Bruno (2019), visando a um planejamento nacional da educação de forma a implantar uma gestão eficiente de recursos, através da formação de quadros técnicos próprios e do financiamento e apoio técnico ofertado por organismos internacionais. Tal reestruturação do Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação em termos de políticas, de programas e projetos, estabelece novas formas de relacionamento, de poder, no/do sistema federativo (SILVA, 2013), considerando as relações de força que se estabelecem entre o órgão central e as Unidades Federadas, conforme a disponibilidade de recursos financeiros, técnicos e políticos de cada ente federado.

Desde a década de 1960, temos acordos de cooperação técnica financiados pela USAID, abrangendo aspectos como currículo, qualidade da educação, reforma educacional; o que prossegue nas décadas posteriores através de acordos com o Banco Mundial (BIRD).

³ Veja, por exemplo, a estrutura e o funcionamento do PROFLETRAS, um projeto em rede, proposto pela CAPES/MEC e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



Os dois primeiros empréstimos concedidos ao Ministério da Educação, no início da década de 70, adequavam-se ao modelo desenvolvimentista do Banco, no qual a educação era considerada na ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo. Por isso, privilegiavam o ensino profissionalizante, especialmente, o de nível médio (FONSECA, 2015, p. 49 – grifo nosso).

E em se pensando em formações discursivas, vemos, então, uma outra posição ideológica entrar no jogo econômico, social, político e, ao mesmo tempo, simbólico na formulação de políticas públicas como ações governamentais: a das organizações internacionais, em que se destaca o BIRD, pelo financiamento do setor social do país e, posteriormente, de forma mais efetiva pela assessoria técnica. A partir desse momento, o Banco passa a produzir “um discurso de caráter humanitário, o qual corresponde as aspirações de justiça social das nações mais pobres, ou, mesmo, daquelas chamadas eufemisticamente de nações “em desenvolvimento” (FONSECA, 2015, p. 47), que chegará ao Brasil de forma mais forte nas décadas de 1980 e 1990. Para combater a pobreza era preciso “uma distribuição justa dos benefícios econômicos” através da “atuação eficiente dos setores públicos”, o que seria obtido pela adoção de modelos de gestão modernos” (p. 48). O progresso viria com “o aumento da produtividade das populações mais pobres”, isto é, as das zonas rurais e as das periferias urbanas⁴. Uma educação pensada da perspectiva do capital humano, privilegiando o ensino profissionalizante como necessário para o crescimento industrial de então. Importa lembrar, ainda, que a redução de custos, sempre presente, nas propostas do BIRD, desloca-se da “prioridade da educação formal para outras modalidades menos custosas de ensino,

⁴ Ver III PSECD:1980-1985(1980) e as páginas introdutórias dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).



como programas de educação à distância, por rádio e televisão” (p. 50). Vemos, ainda, lançar-se as bases também das avaliações por competências e habilidades, como forma de estabelecer equivalências, com a propagação da taxinomia de Bloom, que será aplicada no nível nacional, principalmente, em projetos de livros didáticos.

Nunca é demais lembrar que as formações discursivas são heterogêneas e a lutas ideológicas de movimento configuram-se como uma série de disputas e embates móveis, dando complexidade aos processos discursivos não redutíveis a oposições entre dominador/dominado. Os organismos internacionais não determinam diretamente as políticas educacionais de cada país, mas exercem um trabalho (ideológico) capaz de produzir uma variação local de pressupostos globais, com a participação de gestores nacionais: políticas “adaptáveis” a diferentes (ou mesmas) histórias de escolarização. Consideramos um trabalho ideológico, pois fazem funcionar mecanismos capazes de transformar questões educacionais, logo, sociais e políticas, em questões técnicas, apagando demandas conflituosas e lutas em relação à distribuição desigual de conhecimentos, de recursos materiais e simbólicos, e de poder. Resulta desse trabalho um discurso da eficiência para dar conta de uma até hoje propalada ineficiência do Estado, da Escola, dos professores e, conseqüentemente, diminuir os gastos públicos, oferecer uma educação de qualidade – como produto a ser adquirido, consumido –, tendo como referência o setor privado. Uma gestão baseada na burocracia de Estado passa a ser considerada superada, ineficiente, incapaz de dar conta das demandas do mundo moderno⁵.

⁵ Ver Lima; Gandin (2012).



O LER E O ESCREVER PARA COMUNICAR

Nesse espaço de memória que a BNCC convoca, como as ciências da linguagem se mobilizam nessas conjunturas em relação ao ler-escrever? Podemos tomar como um marco, flexível e heterogêneo próprio das formações discursivas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971, elaborada e promulgada em um período muito curto: a toque de caixa, diríamos popularmente. O discurso jurídico irá introduzir e validar a noção de **comunicação**- centrada nos usos da língua em detrimento do conhecimento sobre a língua -que se tornará uma ideologia no sentido de produzir e direcionar sentidos, dando os passos iniciais para adequar o ensino-aprendizagem de línguas à nova conjuntura: a de gestão da escola como uma empresa, capaz de entregar um produto final produzido com menor custo: um sujeito cidadão letrado.

O parágrafo 2º do Art. 4, que dispõe sobre os currículos do ensino de 1º e 2º graus, diz que: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971). Aí temos, uma relativização da centralidade da língua com a expressão “especial relevo”; a língua portuguesa não é nomeada explicitamente, mas pressuposta em “língua nacional”, que é concebida “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, dando entrada ao culturalismo/multiculturalismo que iria marcar de outro lugar a diversidade linguística como variedade, mas não como diferença. Digo pressuposta, considerando, por exemplo, a Resolução n. 8 de 01 de dezembro de 1971 em que ao explicitar o chamado “núcleo comum” proposta na LDB 5.692/1971, a língua portuguesa deixa de ser matéria e passa a conteúdo de “comunicação e expressão”.



Neste contexto, uma outra noção fundamental foi a de **linguagens**, sendo a língua uma linguagem dentre outras, o que contribui para apagar a especificidade da língua e de cada tipo de linguagem, produzindo os efeitos de inovação no ensino de línguas, de adequação à vida fora da escola.

Art. 3º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (BRASIL, 1971).

Esse “cultivo de linguagens” cria condições para a adequação à chamada cultura de massa. Muniz Sodré (2021), da perspectiva das ciências da comunicação, discute, analisa a centralidade da noção de comunicação em relação ao grau de liberdade e civilismo que ela comporta, evidenciando que o que está em jogo são os processos de subjetivação. Na conjuntura da reestruturação do capitalismo, ele mostra o trabalho do que podemos considerar uma outra posição presente na formação discursiva neoliberal que faz movimentar as lutas ideológicas e seus efeitos na educação, no ensino-aprendizagem de línguas: a da mídia, em que o deslizamento de trabalho com a língua para com as linguagens se fez/faz fundamental. Para ele, a expressão “comunicação funcional” é uma categoria que pertence ao positivismo funcionalista da escola sociológica norte-americana.

[...] a *comunicação funcional* vem se impondo a décadas como o *código* de novo ordenamento social. Aos discursos e às práticas por trás do ataque generalizado ao Estado social e por trás da entronização da nova ordem socioeconômica inerente à financeirização, é imprescindível



a codificação da fala e das consciências imersas no conjunto de dispositivos e práticas atinentes a um novo modo de governo dos homens. A hegemonia perfaz-se no que se tem chamado de midiaticização, isto é, na articulação de organizações e instituições com os dispositivos de informação (SODRÉ, 2021, p, 25 – grifos do autor).

Voltando à LDB 5.691 de 1971, observamos que os procedimentos propostos para a gestão das matérias em termos de “disciplinas, área de estudo e atividades”, permitem também uma rarefação, erosão no campo da teoria, um apagamento da historicidade de conceitos - ditos antigos ou novos -, transformados antes de tudo em metodologias enquanto normas que regem as práticas efetivas de acordo com um planejamento, tomando os usos da língua - como objeto concreto, empírico - pelo objeto teórico língua(s). Essas noções irão permitir na Escola, e porque não na universidade, afastar-se de um trabalho com a língua propriamente dita, fazendo com que outras ciências – psicologia, sociologia, biologia principalmente -, constituam seu exterior epistemológico.

Esse novo paradigma que se impõe demanda modificar a formação dos professores como estamos vendo, no presente, na implantação da BNCC. Qual é a solução proposta pela LDB 5.692/1971? Antes de mostrar a solução proposta juridicamente, trazemos mais alguns elementos da conjuntura de então.

Na medida em que a escola se universalizou ou tendeu a se universalizar – especialmente o ensino das primeiras quatro séries, depois o Ensino Fundamental – também mudou o perfil do professor. O professor é cada vez mais oriundo da classe média baixa e de classe popular. Nós que trabalhamos nas licenciaturas sabemos disso. Então do ponto de vista da sociedade, este é um trabalhador menor. Tanto que se você olhar a curva de salários até os anos 40, 50, um professor ganhava o mesmo que um economista, um contador, um profissional liberal.



Hoje o salário está lá embaixo. E a justificativa é que são muitos. (FRIGOTTO, 2018, p. 101).

A universalização do acesso à escola que se dava também mudou o perfil do estudante ao trazer para a escola um brasileiro das classes populares das periferias urbanas que falava um outro português, o que demandaria um trabalho complexo teórico-prático a ser praticado na formação dos professores no sentido de trabalhar uma tensão, sempre presente no ensino-aprendizagem da língua(s), que se potencializara da relação contraditória entre unidade e diversidade.

Contudo, diante da complexidade do problema que se apresentava, a solução proposta juridicamente foi aligeirar e simplificar a formação dos professores, transformando os cursos normais de formação de professor de 1ª a 4ª séries em uma habilitação de 2º grau, e propondo uma “licenciatura curta” para as quatro últimas séries do 1º grau, em oposição à “licenciatura plena” para o ensino de 2º grau: uma distribuição do conhecimento de forma desigual. Essa nova divisão técnica do trabalho de leitura de arquivos se instala e persiste por longos anos, pois a licenciatura curta foi extinta somente pela LDB 9.394 de 1996, e efetivada pela Resolução CES n. 2, de 19 de maio de 1999, do agora Conselho Nacional de Educação, com o apoio decisivo da Constituição Federal de 1988, em que se trata da valorização do magistério.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).



Não se pode deixar de mencionar, ainda, que em um país imenso e desigual como o Brasil, as faculdades e/ou universidades de excelência eram poucas, cabendo grande parte da formação de professores a faculdades privadas, embora, paradoxalmente, fosse também o momento em que foram criados cursos de pós-graduação, revistas especializadas, associações, começando a produzir uma massa crítica através de dissertações, teses, estudos, pesquisas.

Para consolidar esse novo paradigma foi fundamental a mudança que também se opera em relação ao material didático. As gramáticas, as antologias, os manuais de composição/de estilo, os dicionários, materiais presentes no cotidiano escolar de alunos e professores foram substituídos por um único livro – o chamado livro didático –, estruturado em três partes, que se mantêm até hoje mesmo com nomes diferentes: leitura e interpretação de texto, gramática e redação, com perguntas de múltipla escolha, de uso do aluno, acompanhado de um Livro do Professor com orientações teórico-metodológicas e referências bibliográficas em que a perspectiva estruturalista-funcionalista mostra dominante. Com a chegada das noções de comunicação e de linguagens esse livro didático deixa de ser monocromático e passa a trazer as cores como sinal de modernidade, bem como textos representativos de outras linguagens que não só a verbal e não só a literária, o que significou redução de custos, pois não seria necessário o pagamento de direitos autorais quando a obra ainda não tivesse caído em domínio público. Com o passar dos anos, o Livro do Professor passou a trazer as respostas dos exercícios propostos no livro do aluno (SILVA, 2017). É toda uma relação dos corpos docente e discente que se altera em relação ao



conhecimento linguístico, separando o técnico do simbólico e do político, produzindo efeitos na autonomia e autoria do professor, ao precarizar sua profissionalização, des-responsabilizando-o de sua prática, ao mesmo tempo que dá visibilidade a uma ineficiência como efeito.

Em outro trabalho, analisando sequências discursivas recortadas de políticas públicas e de livros didáticos, observamos que a não indicação de fontes nas noções apresentadas ajuda a construir um discurso de evidências em que se toma conceitos de teorias distintas mesmo antagônicas em seus pressupostos – transformando-os em termos esvaziados de sua cientificidade –, em um trabalho de recorte/colagem, para construir um novo conceito da perspectiva de um estruturalismo e um funcionalismo escolarizados, cujo efeito ideológico é a produção de um discurso hegemônico em que predominam esse quadro teórico-político de que estamos falando. Trata-se de um discurso pseudocientífico que apaga a cientificidade do científico, silenciando as ciências da linguagem em seus diferentes domínios: cada uma com seu objeto próprio, seus conceitos, seus procedimentos metodológicos, seus instrumentos e técnicas.

Um deslizamento fundamental se fará entre **conhecimento e competência** atrelado ao conceito de **performance**, fortalecendo o funcionamento desse discurso da eficiência exigido pela formação ideológica-discursiva neoliberal: eficiência do mercado e aumento da concorrência. Aprender por competência torna-se funcional para construção do capital humano – mensurável e quantificável por um sistema de equivalências construído pelas avaliações em larga escala nacionais e internacionais – sempre pronto para se adaptar (SILVA, 2021). A questão não é mais de ter acesso ao conhecimento produzido pelos homens ao longo da história, mas



adquirir competências ditas universais para o sujeito atuar no mercado global, em uma perspectiva do racionalismo idealista.

Cyrino, analisando um documento do Banco Mundial, *Aprendizagem para todos* (2011, p. 3), transcreve o seguinte recorte: “No nível pessoal, embora o diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades”, para, em seguida, comentar.

Ora, o modelo de ensino baseado em competências, longe de ser neutro, indica que a competência, e não mais o conhecimento, deve direcionar as políticas educacionais. De fato, a competência definida como característica individual e validada por um mercado do “valor profissional” flexível e em contínua mutação, faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão educacional e aponta para um modelo de ensino voltado para o mercado, evidenciando uma clara tentativa de sujeição da escola à razão econômica (LAVAL, 2019). (CYRINO, 2021, p. 75).

Em se tratando de políticas públicas de educação e de línguas no Brasil, podemos observar uma predicação que a noção de competência vai adquirindo nesse arquivo mais amplo analisado, dando forma e consistência a esse quadroteórico-político que vem se desenhando e afirmando desde os anos 1960/1970. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN), fala-se, além da competência “comunicativa”, em competência “discursiva”, competência “linguística” e competência “estilística” definidas sem indicação de autoria, de fonte de referência, em nota de rodapé, como:

Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma série de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.



Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto, e ao gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 23 – grifo do autor).

Na mesma década, encontramos nas *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB* (199), que serviram de base para a avaliação de alunos do Ensino Fundamental no ano de 1997, uma outra noção de competência predicada como “cognitiva”, não mais relacionada com a performance do indivíduo própria de um certo sociologismo, mas situada no campo do logicismo, trabalhando, assim, possíveis alianças teóricas (SILVA, 2018) implicadas no jogo da formação discursiva dominante.

Entende-se por **competências cognitivas** as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades (BRASIL, 1999, p.9 – grifo do autor).

E chegamos, então, a noção de competência adotada pela BNCC, marcada por um trajeto próprio de elementos significantes em dadas conjunturas, também sem indicação de autoria ou de fonte de referência, em que já está presente uma nova predicação, a da competência “socioemocional”, indicando modos de articulação entre o subjetivismo empirista e o racionalismo idealista.



Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos, procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8 – grifo do autor).

Nesse contexto histórico-teórico mais amplo é que se dá o deslocamento nas políticas de línguas das práticas linguístico-pedagógicas centradas na gramática para práticas sustentadas na linguística tomada como conjunto de teorias, noções, quando não homogêneas, passíveis de alianças sem conflitos na conjuntura da segunda metade do século XX e XXI. Nesse sentido, é interessante acompanhar e analisar os debates e embates ocorridos, nos anos 1980, período de redemocratização, entre diferentes correntes da Linguística, em que o linguista ocupa a posição de crítico das políticas existentes e de participante na formulação de novas diretrizes, fazendo circular conceitos, procedimentos e técnicas em âmbito nacional, para se observar como se constrói uma dominância teórica. Nos anos 1960/70, a gramática torna-se a vilã, a face visível de um ensino considerado autoritário, ineficiente, gerador de fracasso, pois ditado por regras prescritivas e coercitivas do certo/ errado; centrado no professor – indivíduos singulares e identificáveis – e marcado pela passividade do estudante – também um indivíduo empírico –; ensino este que deve ser transformado – diríamos reformado – pela cientificidade da Linguística.

Esse abandono da gramática, segundo Pêcheux (2004), só desloca problemas, pois na história da linguística nenhuma questão é definitivamente abandonada, o que se mostra uma análise certa. Em primeiro lugar, esse deslocamento pretende dar conta de problemas educacionais brasileiros relacionados a causas estruturais de formação da nossa sociedade não só de natureza pedagógica, que levou – e leva – a não universalização de



uma escolarização básica de qualidade para toda a população brasileira, sendo o fracasso escolar um sintoma antes que um problema da escola, do/da professor/a, do/da aluno/a. Em segundo lugar, a questão do ensino de gramática não é abandonado, pois continuou sendo sinônimo de “ensino sério”, presente em concursos e avaliações, embora esse ensino vá se simplificando e se reduzindo ao que o livro didático trazia/traz, uma vez que na formação dos professores a gramática era considerada anacrônica tendo em vista o caráter inovador da Linguística. Todo um processo rico e produtivo de gramatização (AUROUX, 1994) da língua portuguesa/brasileira, como parte de nossa história das ideias linguísticas foi apagado, silenciado.

E, se agora, a Linguística, tida como um conjunto de práticas técnico-científicas tomadas como homogêneas, ganha o centro das mudanças nas políticas de línguas em um momento de erosão, de reestruturação dos Estados-nacionais, como podemos compreender essa virada epistemológica, essa mudança de paradigma? Nessa transformação da gramática em algoz, não haveria uma tentativa nas práticas linguístico-discursivas – práticas sociais -, dentro e fora da escola, de sair de si mesma, rompendo imaginariamente limites e fronteiras, ou seja, os da coerção, das regras do certo e do errado, produzindo um efeito de conhecimento novo?

Seria um acaso se o distribucionalismo se desenvolve em uma época em que as necessidades do comércio, e depois da guerra, exigem procedimentos rápidos de aprendizado de línguas? Se os procedimentos markovianos de comunicação encontram as exigências de circulação da informação em um aparelho administrativo, integrado e homogêneo? Se a gramática gerativa coincide com a extensão comercial e estatística do cálculo eletrônico com finalidades administrativas, voltado para a análise de experiências, para a análise documental e para o tratamento de imensos sistemas de dados? Se a renovação dos estudos semânticos, nesse mesmo contexto, aparece com acentuadas exigências tecnológicas



(comunicação homem-máquina) e jurídicas (automatização das decisões judiciárias)? Se o florescimento da sociolinguística se encontra ao lado do surgimento de uma nova gestão política das “diferenças” sociais (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 21 – grifo dos autores).

OUTROS GESTOS DE LEITURA: TEORIA-PRÁTICA

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras.(hooks, 2019, p. 223)

Hoje, como enfrentar o desafio de pensar/propor uma divisão do trabalho de leitura que implique uma reorganização social do trabalho intelectual, que leve ao trabalho com a plurivocidade, a polissemia, a opacidade do sentido e do sujeito “como condição de um desenvolvimento interpretativo do pensamento” (PÊCHEUX, 1994), implicado no ensinar-aprender a ler-escrever em uma escola republicana: laica, gratuita, para todos os brasileiros?

Os objetos de conhecimento são objetos que mudam, que se transformam, que têm uma história inscrita na história da ciência, nas práticas específicas que os caracterizam. Nesse sentido, pensamos, junto com bell hooks em como ter “um ponto de vista expansivo sobre o processo de teorização” (2017, p. 87), contrapondo-se à interiorização do “falso pressuposto de que a teoria não é uma prática social” (p. 91). Ela reconhece que houve tempo em que falar de teoria provocava-lhe mesmo vergonha em determinados contextos. “Tinha medo de que, e assumisse uma posição que insistia no valor do trabalho intelectual, da teoria em particular, ou se simplesmente afirmasse que pensava ser importante ler muito, eu corresse o risco de ser vista como pretensiosa ou mandona. Muitas vezes, fiquei em silêncio” (p. 93).



Depois, contudo, se deu conta que “o desprezo e a desconsideração pela teoria solapam a luta coletiva de resistência à opressão e à exploração” (ibid., p. 96).

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de liberdade coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais que evidencia é o elo entre as duas – um processo que em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra.

A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim (hooks, 2017, p. 85-86).

Para ela, “A mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (ibid., p. 231), trazendo para a discussão a tomada de posse da língua do opressor dos escravizados para, de dentro, torná-la um local de resistência, rompendo limites e fronteiras, reinventando-a, forjando “um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica” (p. 228). Desconstruir um imaginário de identificação entre objetos de conhecimentos sobre a língua e o objeto real língua em uma visão empirista da história, conjugada a um neopositivismo e evolucionismo filosóficos que foi construído, como dissemos inicialmente.

Esse ponto de vista expansivo da teoria pode e deve ser múltiplo, vindo de diferentes lugares de produção e circulação do saber sobre as línguas do Brasil que lutam por essa escola pública republicana, por esselerescrever como uma prática social de e para todos os cidadãos brasileiros



em que a diferença ganhe espaço-tempo próprio e se fortaleça em laços de solidariedade e de pertencimento.

Trazemos, aqui, então, para finalizar, um ponto para se pensar nesse “ponto de vista expansivo sobre o processo de teorização” de que fala hooks, em um momento que os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas vem sofrendo uma forte pressão para a reformulação de seus currículos tendo como referência a BNCC que se organiza em torno da noção de competência. Tal ponto de partida poderia ser a retomada, de forma mais exaustiva e crítica, o modo como fizemos a passagem do ensino centrado na gramática para o ensino caucionado pela Linguística em nossos cursos de formação de professores, considerando a diversidade do espaço universitário brasileiro e a chegada ainda recente da obrigatoriedade, naquele momento, da disciplina Linguística nos currículos dos cursos de Letras, divididos nas modalidades “licenciatura curta” e “licenciatura plena” nos anos 1960/1970. Lembrando, ainda, com Guimarães (2004, p. 38), que “a constituição da linguística se faz institucionalmente fora da comunidade dos estudos do português, mas terá repercussão efetiva nestes estudos, além, é claro, de ter com eles fortes embate”. Hoje, dispomos de uma vasta bibliografia produzida por pesquisadores de diversas universidades brasileiras integrantes do projeto História das Ideias Linguísticas⁶, que podem dar uma sólida sustentação a uma leitura polêmica do arquivo existente sobre o tema.

Em “A noção de língua nacional: onde falta teoria e sobra língua” de Eni Orlandi (2009), por exemplo, o título já indica um caminho que julgamos oportuno seguir neste momento histórico. Ali, ela empreende uma análise

⁶ Resultante de um projeto internacional Brasil/França, formulado e implementado por Eni P. Orlandi e Sylvain Auroux como coordenadores brasileiro e francês, respectivamente.



discursiva de alguns arquivos que se referem às produções dos gramáticos Pacheco Silva e Lameira de Andrade, João Ribeiro, Eduardo Carlos Pereira, bem como de autores da Sociolinguística como Weinreich, Labov e Herzog, no que diz respeito ao trabalho da contradição sempre presente na história da Linguística: a da unidade-diversidade, ou seja, ao fato de que há “a” língua” e “as” línguas, que há um saber a língua e um saber sobre a língua. Assim o faz, analisando principalmente a noção de mudança nesses autores. Podemos, então, observar o trabalho rigoroso de nossos gramáticos em trabalhar a unidade-diversidade que nada tem a ver com a noção simplista e a-histórica de certo/errado, de regras/exceções, de prescrição/descrição.

Uma releitura de Saussure – o Curso de Linguística Geral (CGL), mas também outros escritos de sua autoria, bem como análises sobre os mesmos, já em circulação – parece-nos oportuna de forma a compreender como se deu a apropriação de conceitos e procedimentos metodológicos. As leituras e interpretações que se fizeram do CLG contribuíram para elaborar a memória e o horizonte disciplinar das ciências da linguagem de diferentes formas: elaboração que se processa não só na comunidade científica, mas também na transmissão pedagógica. Memória e horizonte disciplinar que não obstante tantas leituras e interpretações, às vezes díspares, se homogeneiza quando se diz “a” Linguística, “o” linguista.

As ementas, os planos de ensino, as bibliografias que estruturam e fazem funcionar os cursos de Letras de um país tão desigual, constituem arquivos cruciais para se compreender essa apropriação. Formas de didatização em que se faz a demarcação de um campo disciplinar e a construção de uma memória empírica desse mesmo campo, de modo predominante, pelo desenvolvimento de uma história linear da Linguística,



através da sucessão de escolas linguísticas – estruturalismo, gerativismo, sociolinguística, teoria da enunciação, análise de discurso, pragmática, teoria dos atos de fala etc -, associadas a momentos da ciência tomados como evidentes, neutralizando conflitos, criando uma representação unificada do campo da história das ciências da linguagem. Nesse modo de lidar com a ciência, o CLG torna-se um compêndio, um livro didático, uma ferramenta de vulgarização, em que se dissimula, silencia os limites, as contradições presentes nas teorias e métodos. Essa didatização, em que o CLG tem lugar central, produzem efeitos: efeito de conhecimento e efeito de ensino, sem criar condições para a problematização dos conhecimentos linguísticos, para a compreensão dos seus pressupostos e as possibilidades de articulação com os objetivos da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Educação fundamental**. 3ª versão revista. Brasília, Mec, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em 20 ago.2020.

_____. **Lein. 9.394 de 20 de dezembro de 1966**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.



_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Publicada no Diário Oficial da União No. 191-A, de 5 de outubro de 1988. In: CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. (org.). **Constituições do Brasil**, 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989. p. 7-138.

_____. **Resolução CES n. 2, de 19 de maio de 1999.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_99. Acesso em: 10 maio 2021.

_____. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980-1985.** Brasília: MEC, 1980.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. In: **Diário Oficial da União**, de 18 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislação/legin.html/textos/visualizarTextohtml>. Acesso em: 10.nov.2021.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 11^a ed., 2^a reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 15-45.

CHAUÍ, Marilena. Introdução: Democracia e a educação como direito. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva Lima e Régia Cristina Oliveira (Orgs.) **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio.** Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 29-68.

CYRINO, R. Estado “com partido”, neoliberalismo e socialização política rumo a uma sociedade de empreendedores. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva Lima e Régia Cristina Oliveira (Orgs.) **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio.** Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 69-98.



FRIGOTTO, G. Educação democrática, sem medo e sem mordação: entrevista. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 94-110, out./dez. 2018.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11ª ed., 2ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 46-63.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Trad. Bethânia Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GUIMARÃES, E. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L.A.. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, n.1; Jan/jun. 2012, p. 69-84.

ORLANDI, E. P. A noção de língua nacional: onde falta teoria e sobra língua. In: **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editor RG, 2009, p. 51-86.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2001, p. 99-108.

PÊCHEUX, M. A língua inatingível. Trad. Sérgio Augusto Freire de Souza. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011, p. 93-106.

_____. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 2. Campinas; Pontes, jul./dez. 1998, p. 07-32.



_____. Ler o arquivo hoje. Trad. Maria das Graças L. M. do Amaral. In: ORLANDI, E. P. et al. (Orgs.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas; Editora da Unicamp, 1994, p. 55-66.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. In: **Cadernos de Estudos linguísticos**, n. 19. Campinas: Unicamp/Iel, jul./dez. 1990, p. 7-24.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990a.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia, Mariani... et ali. Campinas: Editora da Unicamp, 1990b, p. 61-162.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orland et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SILVA, M. V. da. Políticas de línguas e o discurso lexicográfico: adequação-conversão-regeneração. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 24, n. 47. Campinas: jan./jun. 2021, p. 364-393. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666704/27364>. Acesso em 05 nov.2021.

_____. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; PFEIFFER, Cláudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mônica G. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. v. 4. Campinas: Pontes, 2019, p. 339-358.

_____. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l'espace scolaire brésilien : le logicisme et le sociologisme. **Fragmentum**, Santa Maria, RS, n. especial, p. 121-139, jul./dez. 2018.



_____. Manuais escolares e saberes linguísticos. **Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística** – BSEHL, v. 11, p. 209-224, 2017a. Disponível em: <http://www.sehl.es/uacuteltimo-nuacutemero.html>. Acesso em: 10 ago. 2021

_____. Uma base nacional curricular comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. v. 3. Campinas: Pontes, 2017b. p. 315-332.

_____. Língua nacional – escola nacional. *In*: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013, 297- 310.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire. *In*; VINCENT, GUY (Org.) **L’Éducation prisonnière de la form scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, 11-48.



TEORIA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LINGUISTIC THEORY AND MATERNAL LANGUAGE TEACHING IN BASIC EDUCATION

Isabella Lopes PEDERNEIRA¹

Elaine Alves Santos MELO²

Murilo Mariano VILAÇA³

RESUMO

Este artigo apresenta uma forma de pensar em língua que contribui, simultaneamente, para o exercício do pensamento científico e para o ensino escolar de gramática. Para que o contexto educacional tenha êxito no que diz respeito à linguagem, é importante compreender duas instâncias linguísticas: teoria linguística e metodologia de ensino de língua materna. As teorias linguísticas modernas nos permitem organizar as etapas linguísticas de modo que o papel da escola melhor delineado, já que este arcabouço teórico contém uma metalinguagem que, uma vez dominada, torna-se um instrumento valioso para desenvolver a capacidade de depreender regras. Pretendemos identificar problemas e analisar uma proposta para o ensino de língua materna na Educação Básica, relacionando princípios linguísticos às demandas de ensino de língua materna. O fenômeno linguístico do parâmetro de sujeito no português brasileiro será o alicerce da proposta teórico-metodológica. A razão disso é que o esqueleto sintático é o ponto de partida para as leituras fonológica e semântica e, portanto, aprender a vê-lo, descrevê-lo e explicá-lo contribui para a capacidade de dominar os mecanismos da

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8298681001584769>. E-mail: isabellapederneira@letras.ufrj.br.

² Doutora em Letras Vernáculaspela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/2583126895056839>.E-mail:easmelo@id.uff.br.

³ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Professor da Fundação Oswaldo Cruz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3004815500581389>. E-mail: isabellapederneira@letras.ufrj.br.murilo.vilaca@fiocruz.br.



linguagem. O resultado é uma proposta de ensino que desenvolva o domínio ativo da língua nativa por parte dos alunos seja na fala ou suas modalidades artificiais da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE

teoria linguística e ensino; metodologia ativa de ensino; parâmetro do sujeito.

ABSTRACT

This article presents a way of thinking in language that contributes, simultaneously, to the exercise of scientific thinking and to the teaching of grammar in schools. For the educational context to be successful with regard to language, it is important to understand two linguistic instances: linguistic theory and mother tongue teaching methodology. Modern linguistic theories allow us to organize linguistic stages so that the role of the school is better delineated, since this theoretical framework contains a metalanguage that, once mastered, becomes a valuable instrument to develop the ability to understand rules. We intend to identify problems and analyze a proposal for teaching mother tongue in Basic Education, relating linguistic principles to the demands of teaching mother tongue. The linguistic phenomenon of the subject parameter in Brazilian Portuguese will be the foundation of the theoretical-methodological proposal. The reason for this is that the syntactic structure is the starting point for phonological and semantic readings and, therefore, learning to see, describe and explain it contributes to the ability to master the mechanisms of language. The result is a teaching proposal that develops active mastery of the native language by students, whether in speech or its artificial modalities of reading and writing.

KEYWORDS

linguistic theory and teaching; active teaching methodology; parameter of the subject.

INTRODUÇÃO

A educação formal no Brasil tem sido alvo das mais diversas e severas críticas. Do acesso desigual à baixa qualidade, os déficits educacionais provenientes dos diversos níveis são considerados, por um lado, como uma espécie de gargalo que comprime o desenvolvimento econômico e científico do país (SANTOS, 2007; VIANA; LIMA, 2010); e, por outro, como mantenedores de desigualdades sociais seculares, criando obstáculos ao exercício da cidadania e ao acesso a oportunidades e reconhecimento social equitativos (ALVES; SILVA, 2013).



O entendimento de que a educação brasileira possui baixa qualidade tem motivado um debate extenso e complexo, cujas perspectivas multiplicam-se e divergem entre si (CAMPOS, 2000; MOROSINI, 2001; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; FONSECA, 2009; CURY, 2014). Além disso, uma série de medidas (políticas públicas de qualificação e avaliação da educação) tem sido implementada ao longo das últimas décadas por parte do poder público, as quais são alvo de muitas críticas por parte da Academia (ALMEIDA, DALBEN; FREITAS, 2013; PASSADOR; SALVETTI, 2013; CIAVATTA, 2013; CUNHA, 2014; CORDEIRO, 2014; SOUSA, 2014). Sendo assim, nas esferas federal, estadual e municipal, políticas públicas têm sido formuladas, a fim de tentar mudar o quadro educacional brasileiro. A despeito dos pontos positivos e negativos de tais políticas, o que os procedimentos de avaliação atrelados a elas têm detectado é que a qualidade da educação ainda carece de muitas mudanças e melhorias.

Um dos focos das críticas direcionadas à educação diz respeito ao aprendizado dos conhecimentos inerentes às áreas/disciplinas/componentes curriculares da educação básica. Isso motivou o governo federal a criar pactos educacionais nacionais (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Neste contexto, problemas referentes ao aprendizado da língua portuguesa preocupam os agentes públicos ligados à educação. A ineficácia das estratégias de alfabetização e letramento, conhecimentos que estão na base de um longo e complexo processo de compreensão e usos da língua, causam as mais diversas consequências. Reflexos de tais deficiências de base têm sido identificados até mesmo no ensino superior, conforme apontam estudos nacionais e internacionais (FERREIRA; ARAÚJO, 2014; CABRAL; TAVARES, 2005).



Neste panorama, o presente artigo tem dois objetivos principais: (i) discutir a relação entre a história do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e os resultados que observamos, a saber – baixo nível de letramento e falta de construção de um saber científico; (ii) discutir uma proposta de ensino que auxilie na resolução das deficiências relativas à falta de compreensão sobre o que seja língua e gramática, especialmente considerando a formação (continuada) dos docentes que podem alçar novas metodologias de trabalho.

Defendemos que a melhoria na qualidade do ensino de língua portuguesa no Brasil perpassa a utilização de metodologias desenvolvidas a partir das mais distintas teorias que a Linguística tem a oferecer. Nesse sentido, é fundamental tratar adequadamente conceitos como língua e gramática. Em síntese, perguntas como as que seguem precisam ser pensadas e repensadas pelos atores do processo de ensino-aprendizagem da educação – docentes e discentes: o que é língua? São sons da fala, significado, palavras, sentenças, pensamentos; o meio de comunicação dos seres humanos; uma propriedade mental, inata. O que é gramática? Um conjunto de regras prescritas ou um conjunto de regras já dominado por falantes nativos?

Enquanto o relacionamento apropriado entre todas essas noções ainda não estiver bem estruturado, o professor de língua na escola não tem consciência muito clara de qual seja a sua tarefa. É por essa razão que temos a certeza de que um avanço enorme no ensino escolar de língua pode ser alcançado a partir do momento em que conseguimos passar para a área do ensino a compreensão teórica da capacidade humana de linguagem e relacioná-la com a prática do ensino de língua materna em suas diversas habilidades de domínio.



A partir da observação dos documentos norteadores do ensino de língua no Brasil, percebe-se que a compreensão da essência da gramática está longe de ser contemplada nos regimentos protocolares, onde apenas uma vez uma concepção mentalista é citada – PCNs+ (2002) – todavia, apenas para ressaltar que esta deve ser deixada de lado em prol do objetivo do ensino de língua portuguesa, que é “considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical.” (PCNs+, 2002, p. 56). Em consequência disso, parece haver uma barreira intransponível entre a linguística e o ensino de língua materna. A inacessibilidade de um falante ao seu próprio saber natural de língua é um divórcio grave que traz como consequência o empobrecimento do ensino escolar de língua nacional. Uma ideologia apropriada a respeito da noção de gramática resultará na destruição de tabus e de critérios errados sobre a competência gramatical e na construção de uma ponte para uma nova compreensão de gramática como componente da consciência do saber de língua, um módulo mental que faz parte da natureza humana.

Para isso, pretendemos fazer um panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desvelando os processos de construção dessa disciplina e relacionando os problemas do seu ensino a essa história. Ademais, em um momento posterior, ciente dos movimentos históricos e dos documentos norteadores, discutiremos como os pressupostos de uma Teoria Linguística podem auxiliar na reconstrução dessa disciplina.

A análise que será apresentada busca relacionar um princípio fundamental da Gramática Gerativa – a pobreza de estímulo – e a riqueza de estímulos, esta última formulada a fim de construir uma ponte entre o formalismo linguístico e o ensino de língua nas escolas.



Acrescentamos ainda a observação de algumas premissas: os princípios fundamentais de língua desenvolvidos em linguística gerativa são alicerçados no racionalismo filosófico, que entra em contraste com outro conceito filosófico, o empirismo. Talvez, entendendo melhor esses conceitos filosóficos, possamos delimitar melhor a aquisição e o papel da escolarização em língua materna. Quais processos são fundamentais para uma e outra? Quais as habilidades são e devem ser preconizadas nas escolas? Como é possível uma intervenção de um saber inato a partir do conhecimento do funcionamento de uma língua? Por fim, será possível refletir sobre os problemas presentes nas redações dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, bem como naqueles que se referem ao ensino na educação básica.

1. UM POUCO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Pensar a história do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil é, sobretudo, entender os movimentos populacionais e políticos dessa nação e como a língua, ou o seu (não) conhecimento marcam a construção do que é ser brasileiro letrado. Pagotto (1998), em uma pesquisa de cunho sociolinguístico, evidencia que a construção da norma no Brasil foi condicionada no século XIX pela necessidade de a burguesia brasileira se aproximar linguisticamente da nobreza portuguesa que por este território passou e deixou marcas, especialmente, a partir da chegada da família real portuguesa. Assim, o ensino desse componente curricular subjaz a esta realidade política. Vejamos uma breve contextualização entre a história e o fracasso escolar no Brasil moderno.



1.1. A CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Foi apenas no Século XIX (cf. Soares, 1996) que a disciplina de Português passou a fazer parte da ementa escolar no Brasil e essa entrada tardia nas salas de aula brasileiras se deve muito à realidade socioeconômica deste país na época da colônia. Por aqui, o acesso à escolarização era restrito aos filhos dos portugueses, o que implicava que eles recebessem uma educação cujo modelo era baseado no padrão europeu e, especialmente, aplicado pelos padres jesuítas. A consequência era de que a língua Latina e a sua gramática perpassavam por todo o processo de ensino-aprendizagem que foi copiado para o ensino de português. Assim, assumia-se que para saber português era preciso saber gramática tal qual ocorria no Latim e isto porque o português era aprendido em casa e a norma utilizada era considerada valorizada.

Acrescente-se ao debate sobre a entrada “recente” do português nas salas de aula brasileiras, o fato de que durante muito tempo poucos foram os estudos que descreviam essa língua. Ensinar português era, logo, uma tarefa árdua: o que mais uma vez justificava o movimento por aproximar a sua metodologia de ensino daquela aplicada ao Latim, ou seja, ensinava-se o português como se fosse uma língua não materna (cf. Malfacini, 2015). Em verdade, o Latim deixa de ser a língua dominante nas escolas a partir do momento em que surgem gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa. Isto ocorre, aproximadamente, no início do século XX, um período extremamente conturbado na história político-social do Brasil.

Segundo Malfacini (2015), o ensino de Língua Portuguesa se transforma a partir da promulgação da Constituição de 1946, a qual fomentou o acesso à escola por parte da população que não compunha a elite financeira nacional.



Esta nova realidade impactou o processo de ensino-aprendizagem haja vista que as realidades culturais que passaram a conviver no seio da sala de aula eram diversas. A aparente solução deste problema seria, na visão dos governantes, a promulgação de documentos oficiais que norteariam um ensino de língua capaz de homogeneizar as realidades distintas do continental território do Brasil.

É possível listar, desde o final da década de 1990, as promulgações de alguns documentos e as suas complementações. Estamos fazendo referência aos seguintes regimentos: PCNs⁴ (1998), PCNs (2000)⁵, PCNs+ (2002)⁶, OCNs⁷ (2006), BNCC⁸ (2017/2018). Cada um deles reflete um momento histórico na educação básica brasileira e apresenta uma concepção de linguagem específica, a qual, todavia, sempre observa pressupostos da Linguística Textual ou da Análise do discurso, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Documento	Ano de publicação	Concepção da linguagem
PCNs	1998	Interacionista
PCNs	2000	Sócio-interacionista
PCNs+	2002	Sócio-interacionista
OCNs	2006	Interacionista
BNCC	2017/2018	Enunciativa-discursiva

Quadro 1: Concepções de Língua/Linguagem nos Documentos
(Fonte: Adaptado de Souza, 2020)

⁴ PCNs (1998) – Parâmetro Curricular Nacional (1998)

⁵ PCNs (2000) – Parâmetro Curricular Nacional (2000)

⁶ PCNs (2002) – Parâmetro Curricular Nacional (2002)

⁷ OCNs - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006)

⁸ BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017/2018)



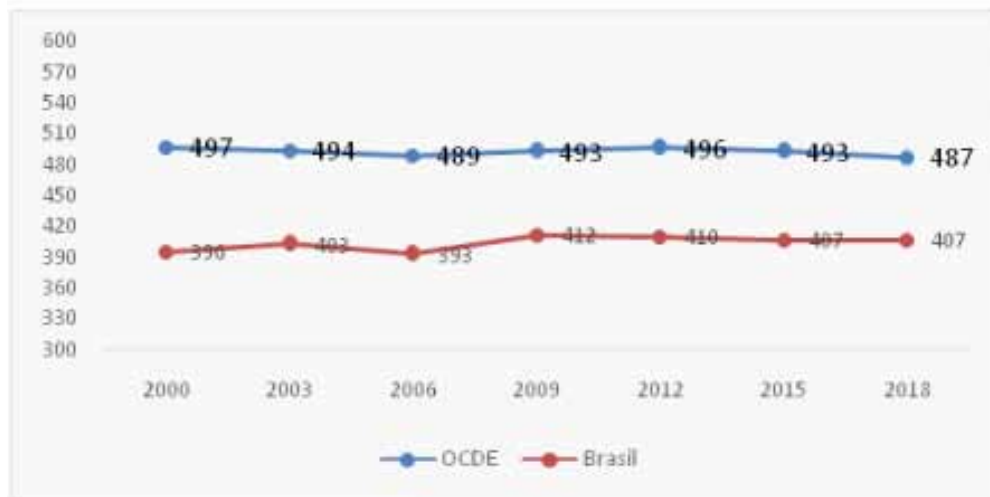
A concepção interacionista da linguagem, utilizada no primeiro PCN, e depois nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio defende que “a linguagem é uma ação interindividual orientada [...] que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade [...]”(BRASIL, 1998, p. 20). Seu objetivo é construir estratégias que permitam aos interlocutores produzir e receber diferentes textos. Já a concepção sócio-interacionista, presente nas reformulações dos PCNs, defende que a linguagem é maior do que um “veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor e um receptor [...] firma-se como espaço para interlocução.” (Brasil, 2002, p. 56). No que concerne ao ensino de língua, são salientados três eixos principais: textual, interacional e gramática. Por fim, na concepção enunciativa-discursiva, presente na BNCC, se assume:

“a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionais os textos e seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos” (Brasil, 2017, p. 78)

A presença da Linguística Textual e Análise do Discurso nos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa reitera a mudança de comportamento que mencionamos outrora: a troca do ensino gramatical pelo ensino baseado no texto. Há, na verdade uma dicotomia, que em si tem se demonstrado incapaz de fazer melhorarem os índices de avaliação do Brasil nas provas internacionais, quando observadas as questões sobre leitura e produção de texto em línguas maternas.



Gráfico 1: Desempenho dos estudantes, com até 15 anos, em Leitura, na prova da OCDE: média ao longo do tempo dos brasileiros e de todos os estudantes da OCDE.



(Fonte: organização própria)

Vejamos que, desde a promulgação do PCN – 1997 até 1999 – até os dias atuais – 2021 -, ainda que sejam guardadas as devidas considerações sobre exames como o PISA, que desconsideram diversos aspectos sociopolíticos nas provas, o avanço na educação brasileira é parco. As notas do PISA revelam que em dezoito anos, a média dos estudantes matriculados em escolas do Brasil até os quinze anos subiu apenas 10 pontos e nem sequer se aproximou dos resultados gerais dos estudantes da OCDE que, em si, já são fracos. Isto significa que a afirmação presente na apresentação do PCN (1998) de que a educação fundamental e média no Brasil fracassou, apesar de ser impactante não resultou em um efetivo processo de melhoria do processo de ensino-aprendizagem de língua no Brasil.



Acreditamos que não obstante a esta constatação, torna-se fundamental (re)pensar estratégias de ensino que possam levar a comunidade escolar a se desenvolver em plenitude. É peremptório observar que, para os autores dos PCNs, da OCNs e da BNCC, dois são os pontos principais no ensino de LP: a leitura e a escrita. Mais do que isso, o grande fracasso escolar é, segundo eles, resultado da ineficiência das políticas de ensino destas duas áreas de estudo. Logo, o aluno que não sabe ler não sabe escrever e vice-versa.

Defendemos, entretanto, que um dos problemas dos documentos norteadores do ensino de Língua no Brasil está em tomar a linguagem apenas como um meio de comunicação, alcançado por meio da emissão de textos nos mais diversos gêneros. Em nossa visão, uma definição de linguagem que a conceba como um mecanismo mental que pode explicar todos os fenômenos que encontramos na língua, inclusive a produção dos textos, auxiliaria o desenvolvimento de metodologias de ensino que poderiam ser frutíferas na melhoria dos níveis de letramento, mas também do nível de conhecimento dos estudantes sobre o que seja língua. Um conhecimento que não é desenvolvido nos atuais documentos. Para entender melhor a dicotomia apresentada no ensino de língua, vejamos um pouco as bases filosóficas que deram origem a esse debate.

2. RACIONALISMO E EMPIRISMO FILOSÓFICO

Uma das clássicas questões filosóficas diz respeito à origem do saber/conhecimento. Não é nosso propósito reconstruir a longa e complexa história do debate epistêmico/epistemológico entre os que defenderam uma perspectiva racionalista e os que defenderam uma empirista, divergindo radicalmente sobre



os pares binários a priori/a posteriori, inato/aprendido, razão/experiência. Nosso interesse, aqui, é simplesmente recuperar traços gerais do debate racionalismo versus empirismo, a fim de delinear os contornos das questões da Pobreza de Estímulos (conhecida também como Problema de Platão) e da Riqueza de Estímulos (ideia que apresentaremos neste artigo como forma de articular os saberes inatos com os conhecimentos a posteriori no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa nas escolas).

Considerando a filosofia ocidental, Platão é tido como o ‘pai’ do racionalismo. No diálogo *Mênon*, que tem como personagens principais Sócrates e Mênon, Platão expõe a concepção de que o conhecimento não pode ser aprendido por meio da experiência, nem do aprendizado. Ou seja, o conhecimento seria algo inato, a priori, que deve ser rememorado. Para provar sua tese, Platão mostra como até mesmo um escravo (alguém carente de instrução formal) conhece certos conceitos matemáticos. Após levar o escravo, por meio de um procedimento de perguntas e respostas, a crer que sabe algo, Sócrates leva o escravo a uma situação aporética, que retira do escravo a crença de que sabe. Esse processo de fazer o escravo acreditar que sabe (sem saber), leva-lo à aporia (fazendo-o tomar consciência da sua ignorância, ou seja, saber que não sabe), para, após, pela rememoração de algo gravado na alma (e não pela pura aquisição a partir da experiência), relembrar um conhecimento constitui, em linhas muitíssimo gerais, o método socrático (maieûtica) e a teoria racionalista socrático-platônica acerca do conhecimento a priori/inato (Teoria da Reminiscência).

Do trecho do diálogo em que Sócrates interroga o escravo, destacaremos apenas extratos, conforme versão Platão (2001) – em que SO = Sócrates; MEN = Mênon; ESC = Escravo – a fim de destacar o cerne da ideia.



Dividiremos os destaques em (1) interrogatório do escravo, (2) movimento aporético e (3) demonstração da tese do conhecimento como rememoração (PLATÃO 2001: 55; 57; 59):

1) “SO. Presta pois atenção para ver qual das duas coisas ele se revela a ti <como fazendo>: rememorando ou aprendendo comigo”.

[após, pelo método dialético, levar o escravo a crer que sabe uma verdade matemática, Sócrates retoma a conversa com Mênon]

“SO. Vês, Mênon, que eu não estou ensinando isso absolutamente, e sim estou perguntando tudo? Neste momento, ele pensa que sabe qual é a linha da qual se formará a superfície de oito pés. Ou não te parece <que ele pensa que sabe>?”

MEN. Sim, parece-me que sim.

SO. E sabe?

MEN. Certamente não.

SO. Mas acredita, sim, que <a superfície será formada> a partir da linha que é o dobro <desta>.

MEN. Sim”.

2) “SO. Contempla-o, pois, como vai rememorando progressivamente, tal como é preciso rememorar”.

[após levar o escravo à aporia acerca do que ele cria saber como algo evidente, este admite sua ignorância]

“ESC. Mas, por Zeus, Sócrates, eu não sei!”.

3) “SO. Estás te dando conta mais uma vez, Mênon, do ponto de rememoração em que já está este menino, fazendo sua caminha? <Estás te dando conta> de que no início não sabia qual era a linha da superfície de oito pés, como tampouco agora ainda sabe. Mas



o fato é que então acreditava, pelo menos, que sabia, e respondia de maneira confiante, como quem sabe, e não julgava estar em aporia. Agora porém já julga estar em aporia, e, assim como não sabe, tampouco acredita que sabe”.

Segundo Bastos (2020: 176-177), Sócrates afirma a impossibilidade de qualquer busca por conhecimento, pois

“alguém ou conhece, ou não conhece algo’ (subentendido); “se alguém conhece algo, não pode procurar por esse algo”; “se alguém desconhece algo, não pode procurar por esse algo”. Logo, “para qualquer algo, alguém não pode procurar por esse algo”. O dilema socrático afirma a impossibilidade de se buscar (ou “procurar”) por conhecimento.

A saída socrático-platônica à aporia constitui o cerne da Teoria da Reminiscência, conforme apontado acima (PLATÃO 2001: 51-52): Sendo então a alma imortal e tendo nascido muitas vezes, e tendo visto tanto as coisas <que estão> aqui quanto as <que estão> no Hades, enfim todas as coisas, não há o que tenha aprendido; de modo que não é nada de admirar tanto com respeito à virtude quanto ao demais, ser possível a ela rememorar aquelas coisas justamente que já antes conhecia. Pois, sendo a natureza toda congênere e tendo a alma aprendido todas as coisas, nada impede que, tendo <alguém> rememorado uma só coisa – fato esse precisamente que os homens chamam de aprendizado –, essa pessoa descubra todas as outras coisas, se for corajosa e não se cansar de procurar. Pois, pelo visto, o procurar e o aprender são, no seu total, uma rememoração.

A tradição idealista e racionalista fundada por Sócrates-Platão foi criticada por Aristóteles, que assumiu uma perspectiva ou enfoque científico e empirista acerca da questão epistêmica/epistemológica, o que não significa



a admissão de uma postura empiricista, por assim dizer, forte ou radical (isto é, que a experiência precede ou está acima da razão).

Cientes do salto histórico que fazemos, o debate entre racionalistas e empiristas se amplia na modernidade. Vanzo (2016) lista alguns dos principais representantes das correntes: de um lado (racionalismo), Descartes, Spinoza e Leibniz; do outro (empirismo), Locke, Berkeley e Hume. Vanzo (2016: 257) afirma que, “de acordo com a narrativa padrão, o que torna os filósofos racionalistas ou empiristas é se eles afirmam ou negam que temos um conhecimento a priori substantivo do mundo, em regra, conceitos não empíricos”.

Dito de modo bem sintético, o racionalismo sustenta o entendimento de que a realidade pode ser conhecida aprioristicamente (independentemente da experiência), e é justamente esse tipo de conhecimento que seria confiável. O empirismo, por sua vez, sustenta que não há nada na mente que não tenha passado, antes, pelos sentidos. Assim, não haveria a possibilidade de conhecer algo a priori, mas sempre a posteriori, ou seja, a partir da experiência e do contato que temos com ela por meio dos sentidos. Há, então, uma espécie de disputa razão versus sentidos no campo epistemológico acerca de origem e validade do conhecimento verdadeiro (AUTORIA DESCONHECIDA, s/d.).

Segundo Glenday (2010: 185),

“o empirismo nega terminantemente que os seres humanos estejam de posse de qualquer conhecimento não originado da experiência, recusando de uma maneira ainda mais veemente que eles possam dispor de ideias inatas. Para o empirismo, o conhecimento deriva inteiramente das impressões sensoriais e das operações mentais, i.e., psicológicas, realizadas pela mente, por meio de abstração e de generalização indutiva exercida sobre os dados das impressões



sensíveis. Ele também rejeita a ideia de um conhecimento que precederia a experiência, mesmo em sentido meramente lógico, ou seja, recusa completamente qualquer componente a priori determinante da forma do nosso conhecimento”.

Chomsky (1977) destaca uma característica da perspectiva empirista bastante conhecida, qual seja, afirmar que o cérebro é uma tabula rasa, vazia, não estruturada e uniforme. Para o linguista norte-americano, o dogma empirista tem o teor mais propriamente metodológico do que substantivo, apontando para problemas de validade do procedimento indutivo utilizado por filósofos como David Hume. Para Chomsky (1977: s/p.),

“Não há razão para acreditar hoje que os princípios de Hume ou qualquer coisa semelhante a eles sejam adequados para explicar nossas “idéias” ou nosso conhecimento e crenças, nem para pensar que eles têm algum significado particular. Não há lugar para qualquer doutrina a priori sobre a complexidade do cérebro ou sua uniformidade no que diz respeito às funções mentais superiores. Devemos proceder à investigação das diversas estruturas cognitivas desenvolvidas normalmente pelo ser humano ao longo de sua maturação e sua relação com o meio físico e social, buscando determinar, da melhor maneira possível, os princípios que regem essas estruturas cognitivas. Uma vez que uma certa compreensão da natureza desses sistemas tenha sido obtida, então podemos estudar razoavelmente a base sobre a qual eles são adquiridos.”

No polo oposto ao empirismo, o racionalismo, segundo Glenday (2010: 183-184), caracteriza-se por uma tese fundamental: “[...] os seres humanos seriam possuidores de um conhecimento não derivado da experiência, e, sim, ‘anterior à experiência’, também chamado de conhecimento a priori”. Traçando uma linha divisória dentro do racionalismo, Glenday (2010) separa o racionalismo de cunho metafísico (Descartes e Leibniz) do racionalismo não metafísico (Kant). Embora não seja o caso de, aqui, esmiuçar as diferenças e controvérsias em torno dessas ‘correntes racionalistas’, cabe-nos destacar que, para os chamados metafísicos, os



humanos possuiriam ideias implantadas, e não meramente um conjunto de princípios ou funcionamentos mentais especializados que seria condições prévias de possibilidade de conhecer a realidade.

Embora Chomsky possa ser considerado um cartesiano declarado (BARMAN, 2012), sobretudo em razão de ser atribuído ao pensador que inaugurou a modernidade filosófica o ‘embrião’ da teoria linguística inatista – Descartes acreditava na existência de uma gramática universal como substrato das diversas línguas – gostaríamos, haja vista nossos propósitos nesse artigo, de destacar o racionalismo não metafísico, mais especificamente, kantiano.

Para os racionalistas não metafísicos, o chamado conhecimento anterior à experiência, conforme os racionalistas em geral costumam afirmar, designaria a validade independente da experiência, mas precisaria de estímulo empírico (GLENDAY, 2010). Segundo Silveira (2002: 36), “a reflexão kantiana tentou mostrar que a dicotomia empirismo/racionalismo requer uma solução intermediária já que ‘pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas’”. Dito de outro modo, embora a experiência seja indispensável ao conhecimento, existem certas condições a priori sem as quais não seria possível converter impressões sensíveis em conhecimento abstrato (SILVEIRA, 2002). Assim, tanto os racionalistas quanto os empiristas estariam errados, pois o conhecimento seria composto por elementos a priori e a posteriori, inatos e empíricos (AUTORIA DESCONHECIDA, s/d.). Em razão de tal conjugação de elementos antes radicalmente separados, Kant foi colocado como um pensador para além ou acima da dicotomia empirismo ou racionalismo característica do seu tempo.



Segundo Barman (2012: 107-108), citando Steven Pinker,

“A versão do nativismo de Kant, com estruturas de categorização abstratas, mas sem conhecimento real embutido na mente, é a versão mais viável hoje e pode ser encontrada, por exemplo, na linguística chomskyana, na psicologia evolutiva e na abordagem do desenvolvimento cognitivo chamado de domínio de especificidade.”

Conforme Barman (2012), Chomsky, ao caracterizar a linguagem como um sistema de conhecimento baseados em princípios gerais e inatos de gramática universal, seria um herdeiro da tradição racionalista. Mas, conforme visamos a desenvolver aqui, a abertura chomskyana à competência e às habilidades linguísticas como conhecimentos não inatos, mas baseados na razão, permite-nos avançar em direção à questão que nos interessa mais diretamente, a saber, a importância da Riqueza de Estímulos.

Ainda que as questões mais fundamentais do gerativismo estejam ancoradas na centralidade da Pobreza de estímulos, a importância da Riqueza de Estímulos nos serve, basicamente, para localizar o papel das escolas no ensino de língua materna, tendo em vista que os falantes nativos, ao serem matriculados por seus pais em escolas de Educação Básica já são exímios falantes, mesmo em contexto não estruturado de estímulos linguísticos. Há um conflito, portanto, entre aquilo que sabemos muito sem saber que sabemos e o processo de escolarização, com a centralidade do papel do professor. Neste sentido, tendo o professor como ponte desse saber intuitivo e o conhecimento metalinguístico das regras da língua, propomos um contexto escolar que estimule a Riqueza de Estímulos linguísticos variados em seus diversos domínios, sobretudo os gramaticais, da leitura e da escrita.



3. A POBREZA DE ESTÍMULOS NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E A RIQUEZA DE ESTÍMULOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Uma característica central da teoria da Gramática Gerativa é a de que a capacidade humana de linguagem é considerada como proveniente da configuração genética e alocada na mente/cérebro. O ambiente contribui com os dados primários como ferramentas para parametrizar uma língua específica e, assim, seja possível que as pessoas falem uma língua natural. Para além disso, conta-se com a competência linguística de uma criança aprendiz de uma língua nativa. Para isso, esta criança aciona, inconscientemente, um mecanismo cerebral que contém um conjunto de princípios válidos para todas as línguas humanas, a Gramática Universal.

Alguns argumentos são apresentados em favor do inatismo, tais como:

- a) as crianças aprendem uma língua natural materna em uma idade média, em que dificilmente seriam capazes de aprender algo tão complicado;
- b) a aquisição de língua materna independe de um ambiente estimulante e culto, tendo em vista que as estruturas da língua falada serão basicamente as mesmas em qualquer contexto social de aquisição;
- c) as crianças produzem sempre enunciados bem elaborados, mesmo considerando a característica caótica do período de aquisição de linguagem, sem julgamentos explícitos de gramaticalidade por parte dos adultos.

O inatismo, que está na base da teoria gerativa, nos afasta da noção de mente como uma tábula rasa e, portanto, de teorias behavioristas (SKINNER, 1978). Nesse quadro teórico, a linguagem era igualmente considerada um



tipo de comportamento a ser aprendido, e o comportamento verbal teria, então, a necessidade de mediação de outras pessoas.

Ao contrário, no inatismo, o saber de língua é visto como um sistema de competência específico que emerge na mente de uma criança, independentemente de ensino regular, desde que ela seja exposta aos assim chamados “dados primários”, que são os da fala cotidiana que aparecem naturalmente no convívio social. Nos seus primeiros anos de vida, a simples exposição à fala faria eclodir, na criança, as opções estruturais necessárias para a fixação da gramática da língua de sua comunidade. Essa teoria da aquisição de linguagem requer uma teoria da gramática na qual a parte universal será extremamente poderosa e capaz de prever a rapidez e facilidade com que as crianças aplicam a gramática de uma maneira gerativa, ou seja, capaz de produzir um número infinito de sentenças e decidem quais são os parâmetros - possibilidades estruturais - da gramática de sua língua.

No arcabouço teórico da Gramática Gerativa, a aquisição e a aprendizagem de uma língua são processos distintos. De acordo com esta teoria, o processo de aquisição de uma língua ocorre durante os primeiros anos da infância e ocorre de forma inconsciente e espontânea, sem a necessidade de uma instrução formal. Isso nos leva a interpretar o resultado da aquisição como um desenvolvimento de uma habilidade cognitiva.

Por outro lado, no processo de aprendizagem de uma língua, é necessário que haja instrução formal e explícita da língua. A aprendizagem de um idioma é um processo consciente e ocorre, sobretudo, quando estamos lidando com uma língua diferente da língua materna.

Este debate entre aquisição e aprendizagem linguística advém de um embate teórico que se dá entre a visão inatista da Gramática



Gerativa e o construtivismo da psicologia. Estas visões contrastivas são representadas, respectivamente, por Chomsky e Piaget, que puseram em discussão temas como cognição, linguagem e aprendizado em um famoso encontro em 1975. Nesta ocasião, enquanto Chomsky argumentou em favor de uma especificidade linguística, Piaget defendeu uma aprendizagem por estágios cognitivos. Chomsky assume, ainda, a associação entre a linguística, a biologia e a psicologia, inaugurada por Palmarini-Piattelli (1994) para designar um ramo da linguística dedicado ao estudo dos aspectos biológicos e evolutivos da linguagem.

No que diz respeito ao que foi defendido por Piaget, é importante ressaltar uma das suposições fundamentais e mais representativas do teórico sobre o aprendizado da linguagem. Para ele, este desenvolvimento, assim como o de outras cognições, é mediado por uma sequência universal e invariável de estágios pré-estabelecidos, que se diferenciam qualitativamente. Isso tornaria o indivíduo responsável pela construção do próprio conhecimento.

Por outro lado, Chomsky argumentou que a tese de Piaget não era plausível, uma vez que avanços nas ciências cognitivas apontavam para uma marcada especificidade de domínio cognitivo por todo o córtex, como o da audição. Além disso, Chomsky apresentou fatos de que as crianças demonstram consistentemente certas habilidades cognitivas muito mais cedo do que Piaget estava propondo. Ainda acrescentou o fato de que recém-nascidos já têm representações ricas e abstratas de muitos aspectos da cognição de linguagem antecipadamente à experiência.

Neste contexto, Chomsky defende a hipótese de que a criança é capaz de adquirir uma língua, porque o desenvolvimento da linguagem



é, em grande medida, determinado geneticamente e de forma exclusiva à espécie humana, nomeada Faculdade da Linguagem, que garante que o humano é o único ser capaz de adquirir uma (ou mais) língua(s), através de uma dotação genética.

Dentro desta proposta, o indivíduo necessita apenas ser inserido em um determinado ambiente para que desenvolva uma língua, que se sucede de maneira sistemática, uniforme e inconsciente. A aquisição é desenvolvida pelas crianças como o sistema visual desenvolve a capacidade de visão binocular. Desta maneira, a aquisição da linguagem é algo que acontece a uma criança colocada em um determinado ambiente, não é algo que a criança faz de maneira consciente. (CHOMSKY, 1993).

Isso nos leva a retornar à concepção inatista, que prevê a necessidade de exposição às informações do meio apenas com a finalidade de especificar a capacidade linguística do indivíduo, o que resulta na parametrização dos dados linguísticos universais. Essa exposição às informações linguísticas específicas se desenvolve dentro de um limite de tempo, biologicamente determinado, conforme argumentou Lennerberg (1967). A argumentação pressupõe que, para que a aquisição da língua materna seja possível, haja exposição aos estímulos linguísticos dentro do chamado Período Crítico.

O Período Crítico disponível para aquisição de linguagem de maneira natural pode ser entendido como um intervalo de tempo determinado pela biologia, que torna esse período propício à implementação da cognição da linguagem, bem como outras cognições inatas (FRANÇA; LAGE, 2013). Sendo assim, neste período, o indivíduo, involuntariamente, ajusta-se aos Dados Primários (FRANÇA; LAGE, 2013). Após esse período, a relação



linguística se dá apenas através do aprendizado, que se desenvolve de maneira diferente e necessita de maior sistematização, assim como requer qualquer desenvolvimento cognitivo que se dá através desse processo.

Quando a criança, então, ingressa na escola, o Período Crítico de aquisição de linguagem já não está mais disponível, em grande medida. Isso quer dizer que a escola tem sua participação ancorada nos preceitos de aprendizagem, o que nos remete, ao contrário do argumento da Pobreza de Estímulo, o argumento da Riqueza de Estímulos que o aprendizado escolar requer, assim como qualquer estado que nos afaste da natureza e nos aproxime de dados culturais.

Desta maneira, podemos pensar em alguma reformulação das práticas didáticas que contemple o saber linguístico inato dos falantes e a contextualização do papel da escola no ensino de língua. Para isso, precisamos saber responder as perguntas já apontadas acima: o que queremos ensinar quando ensinamos língua materna na escola? Qual o objetivo da escolarização? Quais conhecimentos científicos de língua estão sendo considerados nos documentos que sustentam a Educação Básica? São muitos os fenômenos linguísticos que merecem e precisam de reformulações nos materiais didáticos que servem de base aos professores que atuam nesta etapa de ensino. Optamos pelo padrão de regras de sujeito em português brasileiro.

4. ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA – O SUJEITO

Em primeiro lugar, é de grande valia observar que há, aqui no Brasil, uma norma padrão enraizada no modelo do português falado e acima de tudo escrito em Portugal, no século XIX (PAGOTTO, 1998). Este modelo foi



importado das terras lusitanas e jamais considerou os aspectos inerentes às mudanças linguísticas. Decorre deste fato um dos nossos problemas: na escola, estamos ensinando língua estrangeira para os alunos como se fosse a língua materna deles. A percepção de que o Português Brasileiro e o Português Europeu são duas Gramáticas distintas é, talvez, o passo mais importante a ser dado para conseguirmos sanar alguns dos problemas do ensino de leitura e escrita neste país, o que necessariamente precisa estar na base dos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa no Brasil. Observemos o Parâmetro do Sujeito Nulo.

Conforme Veríssimo (2017), foi na Conferência de Pisa (1981) que a Teoria Gerativa passou a expressar a noção de feixe de traços que compõem o Parâmetro do Sujeito Nulo. Este conjunto de traços é capaz de explicar como categorias vazias referenciais podem ser interpretadas na posição de sujeito. Algumas das propriedades deste Parâmetro que foram propostas em Pisa são: omissão do sujeito, inversão livre do sujeito em sentenças simples, movimento longo de constituintes Wh, pronomes resumitivos nulos em sentenças encaixadas e violação do filtro that-t. No que concerne à comparação entre o Português Brasileiro e o Português Europeu, os dados revelam comportamentos distintos entre estas duas gramáticas na marcação deste Parâmetro.

As pesquisas sobre a diacronia do sujeito no PB e no PE têm mostrado que as frequências de uso de construções como (1) são cada vez maiores na primeira. Galves e Paixão de Sousa (2013) evidenciam que na diacronia do português, quando observados dados do Corpus Tycho Brahe, a frequência de uso de Sujeito Nulo varia do século XVI ao século XIX entre 55% e 46%. Ao mesmo tempo, quando a posição de sujeito está preenchida, há uma mudança



no sentido de favorecimento da ordem SV em detrimento a VS. Por outro lado, no Português do Brasil, há uma tendência ao aumento da frequência de uso de sujeito pleno (cf. Gravina, 2008). Os resultados revelam que, em relação ao preenchimento da posição do sujeito, PB e PE se comportam de maneira bastante distinta.

Outra diferença entre essas gramáticas está na (não) inversão livre do sujeito: a ordem VS é condicionada, no PB, por fatores distintos daqueles que atuam sobre o PE. Estamos fazendo referência ao fato de que sentenças como (2) não são produtivas no PB, mas o são no PE.

(1) Tu/você fala (s) muito na aula.

(2) Telefonou o Carlos para a mãe (?PB/PE)

No PB, VS ocorre em dois contextos específicos: verbos inacusativos ou estruturas predicativas (cf. Machado, 2020). Nas demais construções - incluindo todos os verbos transitivos e intransitivos - a tendência é de que o sujeito seja foneticamente realizado e a ordem seja SV, enquanto no PE a preferência é pelo sujeito nulo e a ordem VS é mais produtiva. As diferenças entre essas gramáticas não se encerram nessas duas propriedades sintáticas. Há sentenças que derivam com a mesma expressão fonética e linearização dos constituintes sintáticos, embora sejam interpretadas de formas distintas.

Em (3a), segundo Galves (1985), o sujeito de “nascer” é interpretado no PB como o bebê do qual se fala. No PE, por outro lado, a única interpretação possível é de que o sujeito do verbo “nascer” é correferente ao da oração principal, portanto “eu”. A sentença teria uma leitura estranha, mas ainda assim seria gramatical. Em (3b), considerando o PB, a categoria vazia diante do verbo “ir” não finito pode ser correferente a “você” ou expressar uma informação sobre uma terceira pessoa - “ele”. No PE, a única interpretação



possível para (3b) é a de que a categoria vazia é correferente a “você”. No PE, a interpretação de uma terceira pessoa só é possível com um pronome lexical na posição de sujeito, como ocorre na sentença em (4).

(3) a. Eu estava tentando acabar antes de [-] nascer

(4) b. Você acha melhor [-] ir?

Você acha melhor ele ir.

Propomos, enfim, observar as construções de tópico-sujeito, isto é, aquelas em que a posição de sujeito de um verbo inacusativo é preenchida por um item [+locativo] ou [+possuidor/todo], como pode ser visto nos exemplos em (5) que são gramaticais no PB, mas agramaticais no Português Europeu. Tal fato indica que, na sintaxe do PE, não é possível alçar para a posição de sujeito um subconstituente – o adjunto adnominal -, o que é derivável no PB.

(5) a. Essa belina cabe muita gente (Pontes, 1987) (PB/*PE)

b. A minha filha caiu o cabelo todo (Melo, 2015) (PB/*PE)

d. A estante caiu a prateleira (Melo, 2015). (PB/*PE)

A discussão até aqui apresentada sobre as diferenças entre as sintaxes do PB e do PE demonstra que as competências gramaticais dos falantes nativos destas duas áreas geográficas não são idênticas. Tratá-las de modo igual como perpassa o desejo da tradição gramatical, escolar e dos documentos norteadores da educação básica brasileira é um problema, porque desconsidera todo o processo de aquisição de linguagem do português brasileiro e mais peremptoriamente a sua emergência.

Conforme Galves (2001), a gramática de uma língua associa estruturas sintáticas a enunciados. Vejam que a diferença entre a língua do Brasil e a de Portugal não está aqui sendo proposta como uma questão de variação,



mas estamos tratando de um nível mais abstrato, que é capaz de descrever e explicar as diferenças interpretativas expostas nos exemplos anteriores.

Em termos de ensino, isto implica dizer que as crianças brasileiras precisam aprender uma nova gramática – a gramática do letrado (KATO, 2005) – ao entrar na escola. Esta não subjaz a sua competência linguística, que está diretamente relacionada às experiências de exposição sistemática e conduzida por docentes sobre a estrutura que é socialmente almejada. Nesse sentido, os estudantes do Brasil são desprivilegiados em relação aos estudantes de Portugal.

Em nossa concepção é preciso repensar os conceitos de língua/ linguagem utilizados nos documentos norteadores do ensino de língua no Brasil. Tratar do texto sem conceber as diferenças marcantes entre a competência dos estudantes brasileiros e aquilo que lhes é cobrado nos levará a um eterno fracasso no sistema de ensino. Se continuarmos no caminho que estamos, não resolveremos a questão da leitura e escrita no Brasil e nem faremos o aluno entender que língua também é ciência e, portanto, deve ser estudada e explicada de forma empírica. Desta maneira, nossa proposta é a de que o haja uma conciliação entre diversas teorias linguísticas para um ensino de língua materna mais eficiente e rico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os pressupostos mais básicos em Gramática Gerativa, ancorados no Racionalismo Kantiano, contrastamos a defesa da Pobreza de estímulos para a aquisição de língua materna e a necessidade de Riqueza de Estímulos no ensino de língua portuguesa no contexto escolar, no que diz respeito às diversas competências e variedades da



língua, principalmente as modalidades mais artificiais de língua. É importante, neste contexto, sabermos a diferença entre a aquisição de uma língua natural e a aprendizagem de uma variante específica do português brasileiro que será central para as demais competências linguísticas que vão além da fala, tais como a leitura e a escrita. Além disso, é importante que, ao vivermos em uma sociedade plural, saibamos qual versão de gramática será aquela desenvolvida nas escolas. Para isso, é importante que os alunos, mas principalmente os professores da Educação Básica, saibam o que é língua e o que é gramática, para que todos saibam definir o papel da escola e do professor no ensino de língua materna. A prescrição de um ideal de língua deve ser substituído pela descrição e explicação de fenômenos linguísticos, que devem acompanhar as mudanças e as variedades de regras que cientistas da linguagem vêm desenvolvendo ao longo de, pelo menos, quase 70 anos de estudos gerativistas.

Para isso, devemos considerar, primeiramente, que os estudos linguísticos devem estar ancorados em metodologias científicas da linguagem que compartilham etapas como qualquer outra ciência. Como tal, devemos saber que, em ciência, seguem-se certos pressupostos básicos, que consistem em observar e analisar evidências empíricas e, baseando-se na observação sistemática e controlada dessas evidências, analisá-las e explicá-las com o uso de uma teoria válida e uma hipótese preditiva.

Ao fazer uso de uma teoria linguística, neste caso, uma formal – o gerativismo – e de princípios básicos e trabalho empírico convergentes, é possível que possamos contribuir com mais qualidade para avanços na Educação/Ensino de língua.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana C., DALBEN, Adilson e FREITAS, Luiz C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

ALVES, Thiago; SILVA, Rejane M. Estratificação das oportunidades no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 851-879, 2013.

AUTORIA DESCONHECIDA. Kant and Chomsky: What Do we Know Before we Know?, s/d. Disponível em: <<http://home.miracosta.edu/iluengo/IntroKantChomsky.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BASTOS, Davi Heckert César. Conhecimento e definição no *Mênon* de Platão. *Kínesis*, v. XII, n. 31, p. 172-185, 2020.

BARMAN, Binoy. The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*, vols. LI-LII, p. 104-122, 2012.

CABRAL, Ana P.; TAVARES, José. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.

CAMPOS, Maria M. A qualidade da educação em debate. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 22, p. 5-35, 2000.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CHOSMKY, Noam. Empiricism and Rationalism. *Language and Responsibility*, 1977. Disponível em: <<https://chomsky.info/responsibility02/>>. Acesso em: 9 jul. 2021.



Clavatta, Maria. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 961-978, 2013.

Cunha, Maria I. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? *Avaliação* (Campinas), v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014.

Cury, Carlos R. J. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. *Avaliação* (Campinas), v. 19, n. 3, p. 603-629, 2014.

Dourado, Luiz F.; Oliveira, João F. A qualidade da educação perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

Ferreira, Elisa C. A.; Araújo, Denise L. O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. 1, p. 201-224, 2014.

Fonseca, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

Galves, Charlotte. A sintaxe do português brasileiro. *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais*, p. 33-52, 1985.

Galves, Charlotte. *O percurso de uma pesquisa. Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

Galves, Charlotte; Paixão de Sousa, Maria Clara. The loss of verb-second in the history of Portuguese: subject position, clitic placement and prosody, 2013.

Glenday, Candice. Chomsky e a linguística cartesiana. *Trans/Form/Ação*, v. 33, n. 1, p. 183-202, 2010.



GRAVINA, Aline Peixoto. A Natureza do Sujeito Nulo na Diacronia do PB: estudo de um corpus mineiro. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

KATO, Mary A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). *Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos (Universidade do Minho), 2005, p. 131-145.

MACHADO, Anna Lyssa do Nascimento Donato. A diacronia da ordem VS no PB: estatuto informacional e outros fatores condicionadores. *Dissertação de Mestrado* – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MALFACINI, Ana Cristina dos S. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de material didático apostilados. *IDIOMA*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MELO, Elaine Alves Santos. Construções de tópico sujeito: um caso de mudança na expressão da posse externa do PB. *Tese* (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOROSINI, Marília C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 2, p. 49-68, 1998.

PLATÃO. *Mênon*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

PASSADOR, Cláudia S.; SALVETTI, Thales S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 477-492, 2013.



PONTES, Eunice. *O Tópico no Português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

SANTOS, Wildson L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

SILVEIRA, Fernando Lang. A teoria do conhecimento de Kant: o *idealismo transcendental*. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 19, n. especial, p. 28-51, 2002.

SKINNER, Burrhus F. O comportamento verbal. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 25, n. 101, 1996.

SOUSA, Sandra Z. Concepções de qualidade da educação básica forjada por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação (Campinas)*, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

SOUZA, Sweder. “A língua portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular.” In: *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.7.7 - 2020

VANZO, Alberto. Empiricism and rationalism in nineteenth-century histories. *Journal of the History of Ideas*, v. 77, n. 2, p. 253-282, 2016.

VERÍSSIMO, Victor. A evolução do conceito de parâmetro do sujeito nulo. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 76-90, jan./jun. 2017.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir F. A teoria do capital humano e o crescimento econômico. *Interações (Campo Grande)*, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010.



A LEI N. 13.415/17 E A BNCC COMO AGENTES DE SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO DOS DOCENTES DE “LINGUA NO FRANCAS”

THE LAW NUMBER 13.415/17 AND THE BNCC AS AGENTS OF SILENCING AND INVISIBILIZATION OF “LINGUA NO FRANCAS”

Cristina Fernandes LOPES¹

Maria do Rosário GREGOLIN²

RESUMO

Este artigo, que apresenta um recorte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, compreende que a Lei nº 13.415/17 e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) excluem saberes referentes à aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) na atualidade, nos leva a concluir que tais documentos se configuram em agentes de silenciamento e de invisibilização das línguas consideradas “no francas” e, por extensão, dos docentes inscritos na formação discursiva (FOUCAULT, 2008a) “professores de línguas estrangeiras modernas” e de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, acreditamos ser necessário discutir as relações existentes entre os pensamentos neoliberais, as políticas linguísticas, os ditos e não-ditos sobre as LEs na Lei nº 13.415/17 e na BNCC para que seja possível entender o (não) lugar dos docentes das línguas consideradas “*no francas*”, como também buscar alternativas que sejam mais democráticas a todos os sujeitos envolvidos neste processo.

PALAVRAS-CHAVE

Discurso; políticas públicas educacionais; saber, poder e sujeito.

¹ Mestra em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9584707495990549>. E-mail: crisflopess76@gmail.com.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (1988). Professora da Universidade Estadual Paulista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4995921934522390>. E-mail: mrgregolin@gmail.com



ABSTRACT

This article, which presents an section of doctoral research in development, understands that the law number 13.415/17 and the BNCC³ (Common Curriculum National Basis) exclude knowledges that refer to the foreign languages learning (LEs⁴) nowadays, leads us to conclude that these documents become agents of silencing and invisibilization of the languages considered as “no francas” and, by extension, of teachers engaged in the discursive formation (FOUCAULT, 2008) “modern language teachers” and of their pedagogical practices. Therefore, we believe it is necessary to discuss the existing relationship among the neoliberal thoughts, the linguistic politics, and what is said or not about the LEs in the law number 13.415/17 and the BNCC in order to understand the (no) role of teachers of languages considered “no francas”, as well as search for alternatives that can be more democratic to all the subjects that are part of this process.

KEYWORDS

Discourse; educational public politics; knowledge, power and subject.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.415/17, sancionada pelo ex-presidente Michel Temer em um contexto de crise econômica e política após o golpe parlamentar de 2016, foi implementada de maneira impositiva e sem consulta ou discussão prévia entre os profissionais da área de educação. Dentre as principais medidas tomadas, destacamos a alteração na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se configura em um documento normativo que define as competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos aprendizes e regulamenta quais conteúdos são essenciais para serem trabalhados nas escolas públicas e particulares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio

³ Abbreviation in Brazilian Portuguese for “COMMON CURRICULUM NATIONAL BASIS”.

⁴ Abbreviation in Brazilian Portuguese for “Foreign Languages”.



(BRASIL, 2018) e a revogação da Lei nº 11.161/ 2005, que dispunha sobre a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio.

No que tange a nossa área de atuação profissional e acadêmica - ensino de línguas estrangeiras (LEs) - a Lei nº 13.415/17, provoca uma ruptura com uma ainda tímida, porém existente, perspectiva plurilíngue para a formação discente. Sendo assim, o que antes era uma possibilidade de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira moderna a ser escolhida pela comunidade escolar se restringiu, por imposição, a apenas uma: a língua inglesa, que de acordo com a BNCC, é considerada uma língua franca por sua função social e política no mundo. Entretanto, segundo Silva Júnior e Eres Fernández, esta escolha busca “reforçar a crença de que existe uma língua mais usual para a comunicação internacional entre os sujeitos” (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.191).

Sendo assim, por consequência da promulgação da Lei nº 13.415/17, os demais professores de línguas estrangeiras, sobretudo os docentes de língua espanhola, não se viram excluídos apenas dos currículos escolares de diversas instituições de ensino, mas também de tudo que envolve, atualmente, o processo de ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto da educação básica como, por exemplo, a impossibilidade das escolas públicas adotarem livros de espanhol pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma vez que esse idioma foi retirado do programa.

O retrocesso provocado pela respectiva lei excluiu os demais professores de línguas estrangeiras da oportunidade de discutir questões referentes à



transposição didática⁵ (CHEVALLARD, 1991) das prescrições e orientações materializadas na BNCC, pois como transformar saberes científicos relativos aos conhecimentos, competências e habilidades do idioma espanhol em saberes de sala de aula se os primeiros foram totalmente silenciados no documento?

Diante do exposto, o contexto educacional vigente nos conduz a uma reflexão sobre o silenciamento e invisibilização de parte dos sujeitos inscritos na formação discursiva “professores de línguas estrangeiras modernas” a partir da implementação da Lei nº 13.415/17 e da BNCC nas unidades escolares. Para tanto, apresentaremos nossa perspectiva teórica, as relações existentes entre os documentos normativos e os princípios neoliberais, questões referentes à promoção do componente curricular língua inglesa e as consequências dos ditos e não-ditos sobre as demais LEs para os docentes das línguas consideradas “*no francas*”.

2. APORTES TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA

Neste artigo, assumimos a perspectiva teórica de Michel Foucault a respeito da relação existente entre saber e poder na constituição dos discursos e dos sujeitos no devir histórico. Para tanto, apresentaremos alguns dos pressupostos teóricos presentes em sua obra, denominada arqueogenealógica, que relaciona sujeito, linguagem, produção de saberes, as relações de poder e as formas de subjetivação. Cabe ressaltar que nem todas as teorias que fundamentam este trabalho serão apresentadas nesta seção, pois optamos por mobilizá-las

⁵ Segundo Yves Chevallard “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1991, p.39)



de acordo com as necessidades que forem surgindo no desenvolvimento do trabalho, pois acreditamos que desta forma contribuiremos para um melhor entendimento das reflexões aqui apresentadas.

Segundo Gregolin (2004), baseada nas obras foucaultianas, a língua é um sistema que serve para a construção de enunciados possíveis, ou seja, para que um ato de fala se torne um enunciado, ele precisa ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e viabilizam sua enunciação. Em outras palavras, um enunciado é “uma prática social, um acontecimento que não se resume à estreita relação entre significante e significado, senão ao modo como os signos se articulam em seu meio em um determinado momento histórico, político, econômico e social” (LOPES, 2017, p. 20).

De acordo com Foucault (2008a), discurso⁶ é um conjunto de enunciados que possuem uma materialidade repetível, cujo aparecimento, utilização ou transformação estão condicionados às contingências históricas. Além disso, o discurso é um objeto de luta, de luta política que estabelece “verdades” que estão subjacentes às práticas de uma sociedade em um determinado tempo e espaço e estão submetidas às relações de poder entre os indivíduos.

Ainda segundo Foucault, o poder é um objeto de desejo que “não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é o meio porque e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013, p.10). Sendo assim, os discursos, para serem legitimados, precisam sustentar uma

⁶ Segundo Foucault, discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2008a, p. 132-133).



verdade⁷ que “não existe fora do poder ou sem poder [...]; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1984, p.12) que buscam assujeitar os indivíduos por meio do controle, da seleção, organização, limitação ou impedimento da criação de enunciados, uma vez que não temos o direito de dizer tudo e tampouco falar de tudo em qualquer circunstância (FOUCAULT, 2013). Nas palavras de Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a coerções múltiplas. E ela possui no mundo efeitos regrados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1984, p.12).

Sendo assim, podemos afirmar que o discurso materializado na Lei nº 13.415/17 e na BNCC, estabelece “verdades”, ou melhor, vontades de verdade que manifestam um saber - fruto de uma prática discursiva regular – e um poder sobre as práticas dos sujeitos, uma vez que controlam, delimitam e fixam seus papéis na sociedade.

Feitas algumas considerações sobre os aportes teóricos que nos sustentarão nessa análise, dedico a próxima seção à reflexão sobre a Lei nº 13.415/17 e sua relação à lógica neoliberal.

⁷ De acordo com Foucault, a verdade pode ser entendida como “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros.” (FOUCAULT, 2006, p. 233)



3. A LEI Nº 13.415/17 E A LÓGICA NEOLIBERAL

A instituição Escola vive uma crise contínua e podemos abordar esta questão por meio da vasta literatura que apresenta e descreve uma série de saberes⁸, de construções discursivas que interrompem, inovam e retomam normativas a cada mudança governamental objetivando a manutenção do poder.

Considerando o campo educacional como um lugar diretamente ligado à produção de “verdades” científicas e ao exercício do poder, observamos, após a leitura dos estudos sobre a história da educação em nosso país, uma transformação do “ideal republicano” de escola a um modelo mais popular construído lentamente a partir de uma lógica neoliberal (VASCONCELOS, 2020). Em outras palavras, notamos uma transição de um modelo de escola que tem o propósito de preparar cidadãos por meio do acesso aos saberes da humanidade a outro que possui a finalidade de produzir capital humano⁹ para que seja possível atender as necessidades imediatas do mercado (LAVAL, 2004).

⁸ De acordo com Foucault, um saber pode ser definido como um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2008a, p.204)

⁹ Segundo Frigotto (2020), a teoria do capital humano “se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-Segunda Guerra Mundial [...]. O capital humano é função da saúde, de conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade” (FRIGOTTO, 2020, p. 85-87).



Para Foucault, o desenvolvimento da teoria do capital humano tornou possível o retorno do *homo economicus* que é “um empresário, um empresário de si mesmo” [...], “sendo ele seu próprio capital, sendo para si seu mesmo produtor, sendo para si mesmo a fonte de (sua) própria renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Por conseguinte, podemos depreender que os indivíduos possuem autonomia para decidir se suas escolhas serão economicamente vantajosas ou não. Entretanto, a liberdade é uma tecnologia de poder, pois o *homo economicus* precisa ser fabricado, fomentado e mantido “por meio de mecanismos sociais de assujeitamento que buscam reforçar o individualismo através da competição econômica” (SILVA; ENOQUE; BORGES, 2019, p. 11). E não há melhor lugar para a produção, capacitação, desenvolvimento de habilidades, potencialidades e competências para a formação de um homem-máquina que o dispositivo¹⁰ escola.

Em 2017, essa perspectiva formadora de indivíduos-empresa se refletiu em mais uma reforma da educação brasileira por meio da Lei nº 13.415/17, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, embora as reestruturações não tenham ficado limitadas a este segmento. Os enunciados da Lei nº 13.415/17 prescrevem e orientam as novas ações a serem implementadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e, para que os objetivos sejam alcançados, faz-se necessário controlar e disciplinar a vida de todos os indivíduos inseridos no processo por meio da aplicação de técnicas biopolíticas. Este termo pode ser entendido como uma forma de governo reguladora que tenciona maior rentabilidade econômica, uma vez que pensa a “população

¹⁰ Dreyfus e Rabinow, baseados em Foucault, sugerem que um dispositivo diz respeito às “práticas, elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p.135).



como máquina para produzir, para produzir riquezas, bens, para produzir indivíduos” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 59)

Dentre as técnicas biopolíticas aplicadas, ressaltamos a “verdade”, ou melhor, a ‘vontade de verdade’, instituída na relação saber/poder e materializada nos enunciados da Lei nº 13.415/17 que seguem:

Art. 26. [...]§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. [...]

Art. 35. [...] § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018)

O regime de verdade acolhido pela sociedade brasileira contemporânea, no que tange ao ensino de LE na educação básica, está alinhado à lógica neoliberal e compreende a língua inglesa como única língua estrangeira capaz de proporcionar efetiva inserção no mercado laboral e uma possível ascensão social.

Para que o regime de verdade sobre o inglês fosse implementado, a Lei nº 13.415/17 alterou a Lei nº 9.394/96¹¹, revogou a determinação sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio (Lei nº 11.161/05¹²) e determinou que as instituições de ensino oferecessem outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, em concomitância com a língua inglesa, mas de forma optativa, dentro das possibilidades das unidades escolares.

¹¹ “§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

¹² “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005)



Cabe ressaltar que a Lei nº 11.161/05, de acordo com Rodrigues

“se configura, na verdade, como uma lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio visto que... [...] obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, sendo uma obrigatória a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e outra optativa. Embora uma dessas duas posições deva ser sempre ocupada pela língua espanhola [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 145)

Contudo, ainda que a leitura da Lei nº 11.161/05 aponte para um viés “menos”impositivo – se comparada à Lei nº 13.415/17 – há a determinação de uma língua estrangeira. Sendo assim, faz-se necessário, neste parágrafo, marcar nosso posicionamento contrário à obrigatoriedade do ensino de determinadas línguas estrangeiras na educação básica, em razão de acreditarmos que as escolhas devem ser feitas por meio de processos democráticos que contemplem e reflitam os contextos sociais locais, embora não ignoremos que as questões geopolíticas e mercadológicas atuam como mecanismos coercitivos em favor de línguas cujos falantes estão mais bem posicionados no jogo político-econômico global. Nesse sentido, acreditamos que as expressões mais apropriadas, devido à abrangência, para os documentos oficiais deveria ser línguas estrangeiras modernas ou, em consonância com os estudos políticos linguísticos orientados por perspectivas sócio-históricas, críticas e/ou decoloniais, línguas adicionais¹³. Cabe destacar que

¹³ Segundo Leffa e Irala, “o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância [...]. A proposta então é que se adote um conceito mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de língua adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32,33)



não discutiremos, pelo menos nesse artigo, qual termo é o mais adequado em função da complexidade os envolvem.

Na próxima seção, focaremos no status quo das línguas estrangeiras e o seu (não) lugar na Base Nacional Comum Curricular, assim como o processo de invisibilização dos docentes das *linguas no francas*.

4. A BNCC

Conforme mencionado anteriormente, a Lei nº 13.415/17 instaura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é descrita como

“um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2018, p.07).

A primeira versão da BNCC foi apresentada em 2015 e a segunda em 2016 após a realização de consultas públicas, assessorias universitárias, participação de especialistas, associações científicas, gestores escolares, professores, pais e alunos. No mesmo ano, após a interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo e decretou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que se converteu na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Até o surgimento da MP, as versões preliminares da BNCC possuíam o componente curricular Língua Estrangeira Moderna em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996). Este documento propunha que a língua estrangeira a ser ensinada deveria ser escolhida pela comunidade escolar mediante as possibilidades das instituições de ensino (BRASIL, 1996). Entretanto, a



mudança governamental centrada nos modelos de educação mercantilista (SILVA JÚNIOR & ERES FERNÁNDEZ, 2019) - de forma abrupta e impositiva -, promulga a Lei nº 13.415 que institui o componente curricular Língua Inglesa em detrimento ao termo Língua Estrangeira Moderna.

Este processo antidemocrático se materializou na última versão da BNCC, que segundo Souza (2019), não se constituiu em uma terceira fase de elaboração, uma vez que para sua construção foi formado um novo comitê gestor, uma nova equipe de redatores que não deu continuidade aos trabalhos até então desenvolvidos, mas sim a uma nova BNCC que reflete as novas visões sobre educação, sobretudo no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa.

A ideia de um currículo impositivo vem sendo questionada e criticada por muitos estudiosos que o concebem como democrático e diverso, em que as peculiaridades e escolhas regionais possam ser inseridas como propostas de aprendizagem. Utilizamos aqui como exemplo as indagações do Profº Rogério Tílio no prefácio da obra *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*:

E se a BNCC é, sim, um currículo, mesmo que mínimo, como conceber que um país de dimensões continentais, como o Brasil, possa ter um currículo único? Como é possível conceber a ideia de um currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, para todas as Disciplinas, para todo o território nacional? Como ignorar a dimensão do nosso país, com toda a sua diversidade e peculiaridades regionais? (TÍLIO, 2019, p.12)

Enfatizamos o quão antidemocrática é a BNCC, pois além de desconsiderar todas as diversidades regionais presentes no nosso país, contribui também para o apagamento de disciplinas, no contexto das línguas estrangeiras.



4.1. O STATUS QUO DA LÍNGUA INGLESA NA BNCC

A língua inglesa “pertence a todas as pessoas (do mundo) que falam inglês, mas ele não é a língua nativa de ninguém” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 99), pois o idioma não está vinculado a nenhum Estado-nação. Não é o inglês britânico ou o americano que é falado aqui ou acolá. Segundo Ortiz, o preço pago pela hipercentralidade¹⁴ da língua inglesa é a sua deformação. Mundializado, se desprende de suas raízes, passa a desterritorializado e passível de ser camaleonicamente apropriado, re-significado e re-entoadado, ratificando que a homogeneidade linguística é uma ilusão ideológica (ORTIZ, 2004).

Em concordância com essa perspectiva, a BNCC sinaliza que a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro” proveniente de países hegemônicos, vista como um modelo a ser seguido, nem tampouco uma variante, senão uma língua que, por sua função social e política, deve ser considerada uma língua franca, pois este status desvincula este idioma

da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (BRASIL, 2018, p. 241-242).

De acordo com Leffa (2002), três critérios devem ser obedecidos para dar a uma língua o status de franca: 1) não ter falantes nativos e todos a usarem como língua estrangeira; 2) ser usada em diferentes países de

¹⁴ Segundo o sociolinguista Louis-Jean Calvet (1999), as línguas se organizam através de uma distribuição hierárquica determinada por relações de força. O inglês ocuparia o primeiro nível, sendo a língua hipercentral, e o espanhol ocuparia o segundo nível, por este motivo seria a língua supercentral, juntamente com o português, francês, alemão, entre outras.



diferentes culturas; 3) ser utilizada para fins específicos. Apesar do inglês não apresentar todos os critérios acima mencionados, é a língua que mais se aproxima deles, uma vez que possui mais falantes nativos que não-nativos no mundo contemporâneo.

Embora muitos defendam o status do inglês como língua franca, há estudiosos que se posicionam contrários a esta ideia. Pennycook (1994) afirma que a hegemonia do inglês se apoia em várias representações positivas sobre sua relevância na contemporaneidade. Dentre elas, a naturalidade, a neutralidade e a posição benéfica. No entanto, afirma que considerar o idioma apenas sob estas formas seria assumir uma posição inocente no contexto global. Em outras palavras, não podemos ignorar que a história de sua propagação não aconteceu de maneira natural, que as questões políticas e forças globais que promoveram seu status não estão fundamentadas na neutralidade, uma vez que atendem - também - aos interesses do mercado linguístico (BOURDIEU, 2008) e da terceirização da educação (BOHN, 2000) e que seu ensino e aprendizagem não está baseado somente na cooperação e equidade entre os povos.

De acordo com Pontes (2019), “toda língua franca é uma língua parcial no sentido de que nem todos a conhecem”, não dominam ou não possuem interesse em dominar. Dessa forma, obrigar o ensino e aprendizagem, por força da Lei nº 13.415/17, de apenas uma única língua se configura em um retrocesso educacional e em um ato de desrespeito aos aprendizes por “seu caráter antidemocrático e hegemônico” (PARAQUETT & SILVA JÚNIOR, 2019, p. 77). Segundo Silva Júnior (2020), os trânsitos linguísticos contemporâneos precisam ser considerados e adotar uma visão monolíngue no que se refere ao ensino de LEs é limitar e retirar o direito de escolha dos alunos. Além disso,



a crença de haver uma língua mais usual para a comunicação internacional desconsidera as particularidades locais e deslegitima o uso da língua espanhola nos contextos de fronteira no Brasil, por exemplo.

Em conformidade com a Lei nº 13.415/17, a BNCC reforça *ostatus quo* da língua inglesa ao reconhecê-la como única possibilidade de favorecimento à interculturalidade, ao respeito às diferenças, à reflexão crítica sobre os distintos modos de ver e analisar o(s) outro(s), a si mesmo (BRASIL, 2018) e “o mundo social cada vez mais globalizado e plural em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias”(BRASIL, 2018, p. 241-242). Sendo assim, podemos afirmar que a BNCC apresenta um discurso paradoxal uma vez que a justificativa para o monolinguismo está baseada em um ponto de vista intercultural, plural que considera as questões locais em um contexto de porosidade entre as fronteiras (MOITA LOPES, 2008) objetivando uma educação integral.

5. O LUGAR DAS LINGUA NO FRANCAS

A história do ensino de LEs no Brasil é marcada por inúmeras rupturas e retomadas de discursos oficiais que sinalizam a relação existente entre saber, poder e sujeito e refletem as políticas linguísticas¹⁵ de cada época. Segundo Eres Fernández (2021), as leis e documentos que regem a educação retratam as políticas de governo e não de Estado, uma vez que a cada término

¹⁵ Nas palavras de Lagares e Savedra, com base nos estudos de Calvet, uma política linguística pode ser entendida como “um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão” (LAGARES; SAVEDRA, 2012, p.15).

de mandato as normativas são abandonadas para dar lugar à perspectiva do novo governo. Dessa forma, utilizando e desperdiçando dinheiro público, novas diretrizes são elaboradas objetivando o direcionamento e controle dos indivíduos - exercício do poder governamental- por meio de uma “vontade de verdade”, isto é, dos saberes legitimados em um dado momento na história.

Segundo Leffa (1999), as línguas estrangeiras são ensinadas desde as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas em solo brasileiro. Línguas como o alemão, o francês e o italiano já fizeram parte do currículo das escolas públicas para atender as demandas políticas e sociais de cada governo, mas, no presente momento, estão restritas aos cursos livres de idiomas ou a determinadas escolas bilíngues. Em relação ao espanhol, este tornou-se de oferta obrigatória em todas as escolas de Ensino Médio do país após a promulgação da Lei nº 11.161/05, fruto do estreitamento de laços com a América Latina por meio de acordos comerciais e econômicos.

No entanto, a revogação da Lei nº 11.161/05 marcou mais uma ruptura no ensino de LEs no país e como consequência houve uma onda de demissões de docentes de espanhol na rede privada, uma vez que a não imposição de sua oferta nos currículos do Ensino Médio proporcionou uma redução de custos para os empresários da educação no contexto neoliberal. No setor público, temos diferentes realidades. No que diz respeito aos nossos locais de atuação profissional, Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC- RJ) e Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), o futuro do ensino da língua espanhola ainda está em fase de definição. Na Rede FAETEC, o currículo está em processo de elaboração, mas a língua espanhola já foi retirada de vários cursos de educação profissional. Cogita-se, inclusive, a possibilidade dos profissionais de espanhol serem transferidos para o Núcleo de Ensino



de Línguas (NEL)¹⁶, ou para os Centros de Idiomas vinculados à Diretoria de Formação Inicial e Continuada (Cursos FIC), ou passarem a lecionar outras disciplinas que correspondam às suas habilitações. Na SME/RJ, a língua espanhola, que antes constava como disciplina obrigatória na grade curricular da Rede Municipal do Rio de Janeiro, hoje está inserida, principalmente, em espaços definidos como “Escolas Bilíngues”.

Desde a promulgação da Lei nº 13.415/17 e da implementação da última versão da BNCC, os professores de língua espanhola vem estabelecendo formas de resistência e buscando alternativas como, por exemplo, o movimento #FICAESPANHOL que teve seu início no Rio Grande do Sul e atualmente possui representantes que lutam pela permanência da língua espanhola na educação básica em todas as regiões brasileiras. Até o presente momento, somente alguns Estados e Municípios conseguiram a aprovação de uma proposta de emenda constitucional estadual que assegurou a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas regulares.

No contexto fluminense, já temos a Lei Estadual nº 2.447/95 e a Lei Ordinária Municipal nº 2.939/99 que instituem a obrigatoriedade do idioma espanhol na grade curricular. Ambas estão em vigor, mas não impediram as mudanças ocorridas desde a promulgação da Lei nº 13.415/17 e da implementação da BNCC, pois as últimas manifestam um saber da ordem “do verdadeiro”, ou seja, a “verdade” de uma época que é distribuída, repartida e aplicada na sociedade, por meio de um suporte institucional, e exerce sobre os demais discursos “uma espécie de pressão e como que um poder de

¹⁶ Segundo o Regimento Interno Escolar da Rede FAETEC, os Núcleos de Ensino de Línguas (NEL) têm organização curricular própria e serão oferecidos à comunidade interna das Unidades Escolares, possibilitando a conclusão dos cursos independente do término da escolaridade (FAETEC, 2021).



coerção” (FOUCAULT, 2013, p.17). Isto posto, compreendemos que os discursos de todos os documentos oficiais citados neste parágrafo se caracterizam por um ativismo político-linguístico - contrário à ideia plurilíngue para o ensino de LEs - que nos afasta da possibilidade de retorno à expressão mais democrática: línguas estrangeiras moderna, ironicamente denominada por nós como “*lingua no francas*” devido ao lugar de desprestígio que lhes foi conferido na atualidade em nosso país.

Dito isto, devido à perda do espaço dado às línguas estrangeiras modernas, questionamos o silenciamento e a invisibilização impostos aos professores, uma vez que acreditamos que as transformações são viabilizadas pelas pequenas lutas cotidianas (LOPES, 2017).

6. O SILENCIAMENTO E A INVISIBILIZAÇÃO DOS DOCENTES DE “LINGUA NO FRANCAS”

O sujeito, para a Análise do Discurso de perspectiva foucaultiana, é constituído por técnicas de saber e poder que fixam identidades por meio da produção discursiva, ou seja, o sujeito é produzido no interior dos discursos e a sua subjetividade e identidade são produzidas pelas práticas discursivas, definidas por Foucault como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

Nesse sentido, as práticas discursivas de caráter excludente materializadas na Lei nº 13.415/17 e da BNCC se configuram em um objeto de luta política e de poder (FOUCAULT, 2008a) que opera por meio do silenciamento - entendido



como um apagamento do dizer e do fazer do professor - acerca do ensino das “*lingua no francas*” e contribui para a invisibilização de seus docentes.

Segundo Da Silva (2015), o silenciamento e a invisibilização incidem sobre os sujeitos, por meio das práticas discursivas, dizendo quem ele é e o que ele não é a partir dele mesmo, determinando seu lugar como um ser que coexiste em dimensões paralelas à realidade “onde a investidura da máquina de punição e da vigilância encontra-se desinteressada” (DA SILVA, 2020, p. 07), ou seja, aos sujeitos lhes é imposto uma alienação particular dentro de um cenário social comum, um desligamento aparente, mesmo estando inseridos à trama social (DA DILVA, 2019).

Nesse contexto, estamos nós, os professores de “*lingua no francas*”, coexistindo com os professores de língua inglesa, nos ressignificando pela descontinuidade histórica, sem espaço ou com espaço limitadíssimo devido à obrigatoriedade do inglês. Estamos, inclusive, sendo ignorados pelos mecanismos de saber e poder, uma vez que não há saberes que legitimem a necessidade e a importância do ensino e aprendizagem das “*lingua no francas*” na Lei nº 13.415/17 e na BNCC. Como consequência da falta de novas prescrições pedagógicas, ficamos invisíveis ao sistema que visa a produção de sujeitos dóceis e úteis mediante a disciplina, a vigilância e a punição como também parecemos estar perdendo a chancela de enunciação em razão de não comportar as condições discursivas estabelecidas como verdadeiras (DA SILVA, 2019).

No entanto, essa condição é contraditória, pois ao mesmo tempo que os documentos silenciam e nos invisibilizam também possibilitam aos professores, que ainda estão atuando nas escolas de educação básica, mais liberdade nas suas escolhas e práticas pedagógicas. De igual maneira, oportuniza



enfrentamentos quando contestamos as relações desiguais (CORACINI, 1995), pois ao lado do poder sempre há insubordinação e possibilidades de resistência, ainda que as práticas discursivas aparentemente impeçam o exercício da liberdade dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito e instrumento para que todo indivíduo possa ter acesso a qualquer tipo de discurso, porém, o sistema educacional, com seus saberes e poderes, constitui uma maneira política de manter ou modificar a sua apropriação (FOUCAULT, 2013).

O Estado, com seu poder e saber legitimados por grande parte da sociedade e baseado na concepção política neoliberal, faz cumprir a Lei nº 13.415/17 e a BNCC visando, sobretudo, benefícios econômicos. Dessa maneira, a educação é transformada em mero recurso de capacitação e aprimoramento de competências e habilidades específicas que “por trás de um discurso aparentemente favorável à formação cidadã, crítica e protagonista, parece estar mais interessado em formar cidadãos resilientes para o mundo neoliberal” (TÍLIO, 2019, p. 15) a partir de um regime de verdade que valoriza o ensino de inglês e abafa não só a pluralidade linguístico-cultural, mas também a multiplicidade de discursos opostos ao processo de hierarquização do status das línguas estrangeiras que circulam em nosso contexto.

Entendemos, no entanto, que os sujeitos estão sempre atravessados por relações de saber e poder que possibilitam conflitos e reflexões capazes de desconstruir o regime de verdades instaurado e naturalizado no imaginário social contemporâneo. Por esta razão acreditamos no poder, mas também no contrapoder materializado em discursos de resistência contra o silenciamento



e a invisibilização dos docentes das “*lingua no francas*” que priorizem e reivindiquem a igualdade, o respeito às diferenças e as demandas de cada contexto social para que seja possível a transformação da realidade e da subjetividade.

REFERÊNCIAS

BOHN, H. I. “Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras”. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, No. 1, 2000, p. 117-138.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996**.

_____. **Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Ensino Médio*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 27 de julho de 2014.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a Medida Provisória 746 que altera, dentre outras, a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso: 23 de maio de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2020.



CALVET, L. J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Ed. Plon, 1999

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. “A aula de línguas e as formas de silenciamento”. In:_. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995, cap. 06, p. 67-74. Mercado das Letras, 2007

DA SILVA, W.A. “Foucault e indigenização – as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos”. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 6, n. 3, p. 111-128, 2015

_____. **Figuras da Indiferença [Pensar a invisibilização com Michel Foucault]**. Parresia: Maceió, 2019.

DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ERES, FERNÁNDEZ, G. **¿Qué gana o qué pierde el español con la BNCC?** YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ordp8jgVgMQ> Acesso em: 01 de abril de 2021.

FAETEC. **Regimento Escolar**. Disponível em: <http://etejk.com.br/wp-content/uploads/2015/09/regimento.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Disponível em:



<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Microfisica-do-Poder/pdf/view>. Acesso em 15 de julho de 2014.

_____. Poderes e estratégias. In M. Foucault, **Ditos e Escritos, IV: Estratégia, poder-saber** (pp. 241-266). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. Disponível em: <http://gambiarre.files.wordpress.com/2011/01/foucault-nascimento-da-biopolc3adtica1.pdf>. Acessado em: 26 de julho de 2014.

_____. **A ordem do discurso**. Edições Loyola: São Paulo, 2013.

FRIGOTTO, G. “Os delírios da razão - Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional”. In P. Gentili (Org), **Pedagogia da exclusão**. 19 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GREGOLIN, M. R. V. “Michel Foucault: O discurso nas tramas da História”. In. **Análise do Discurso: Unidade e dispersão**. Alves Fernandes, João Bôsco Cabral dos Santos (organizadores), Uberlândia: EntreMeios, 2004.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux: na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAGARES, X. C.; SAVEDRA, M. M. G. “Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil”. **Gragoatá** Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012



LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. “Teaching English as a multinational language”. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. “O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LOPES, C. F. **Conflitos discursivos em torno do Programa Rio Criança Global e o ensino de espanhol como língua estrangeira no município do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Orientador: Antonio Andrade. Rio de Janeiro, RJ, [s.n], 2017

MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos**. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006 Acesso em: 10 de junho de 2015.

ORTIZ, R. “As ciências sociais e o inglês”. In.: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19 n. 54, 2004.

PARAQUETT, M., & SILVA JÚNIOR, A. C. (2019). “O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **RevistaAbehache**, (15), 69–86. Recuperado de <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London, Longman, 365 p, 1994.



PONTES, C. G. S. **O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos.** 2019, 190f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Why do Natives Grow Restless over World English?** - A Riposte to Anthony Bruton. *ELT Journal*, 2006.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro; [orientadora Maria Teresa Celada].** São Paulo, USP, 2010.

SILVA, D. S.; ENOQUE, A. G.; BORGES, A. F. “Governamentalidade, Neoliberalismo e a Cultura Organizacional como Ferramenta de Controle”. **Pensamento & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 3-22, 2019. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/56169/governamentalidade--neoliberalismo-e-a-cultura-organizacional-como-ferramenta-de-controle>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

SILVA JÚNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. “Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar?” In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 181-208

SILVA JÚNIOR, A. F. **Não tem espanhol na BNCC, o que fazer?** YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JgJGPrOy4Ag> Acesso em: 01 de abril de 2021.

TÍLIO, R. “A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro”. Prefácio. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas: Pontes Editores, 2019.

VASCONCELOS, F. U. P. **Governamentalidade e Educação: discursos e vivências no processo de subjetivação de jovens em uma Escola Estadual de**



Educação Profissional cearense a partir do modelo escola-empresa/ Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos. – 2020. 171 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2020. Orientação: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda



SENTIDOS DE LÍNGUAS BRASILEIRAS NA BNCC: TENSÕES ENTRE IMAGINÁRIOS DE UNIDADE E DE DIVERSIDADE

BRAZILIAN LANGUAGES MEANINGS AT BNCC: TENSIONS BETWEEN IMAGINARIES OF UNITY AND DIVERSITY

Juciele Pereira DIAS¹

Luciana NOGUEIRA²

Tania Conceição Clemente de SOUZA³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como os sentidos de língua brasileira se inscrevem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em meio a tensões entre imaginários de unidade e de diversidade nas políticas públicas que determinam a educação no país. Para isso, filiados à Análise de Discurso, descrevemos e interpretamos o modo como os sentidos das línguas cooficializadas são significadas na BNCC postas em relação aos sentidos do mecanismo linguístico-discursivo “multi” em uma discursividade de flexibilidade, o que afeta a constituição do efeito de unidade imaginária e história de língua-estado-nação brasileira.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Estágio pós-doutoral no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob supervisão da Professora Doutora Tania Conceição Clemente de Souza (2020-presente). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6079679042863199>. E-mail: jucieledias@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Estágio pós-doutoral no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob supervisão da Professora Doutora Tania Conceição Clemente de Souza (2020-presente). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7475342844385424>.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Professor Associado IV do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6982352616178640>. E-mail: taniaclemente@gmail.com.



PALAVRAS-CHAVE

Análise de Discurso. Político. Línguas brasileiras. BNCC. Diversidade.

ABSTRACT

This paper aims to understand how the senses of Brazilian language are inscribed in the Common National Curricular Base (BNCC), among tensions between imaginaries of unity and diversity in public policies that determine education in the country. For this, affiliated to Discourse Analysis, we describe and interpret how the senses of co-official languages are signified in the BNCC put in relation to the senses of the linguistic-discursive mechanism “multi” in a discursivity of flexibility, which affects the constitution of the effect of imaginary unity and history of Brazilian nation-state language.

KEYWORDS

Discourse Analysis. Political. Brazilian languages. BNCC. Diversity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu de duas pesquisas em desenvolvimento e filiadas à Análise de Discurso. A primeira, a partir do Coletivo de Trabalho Discurso e Transformação (o Contradit), tem como objetivo compreender o processo de produção de sentidos inscritos na discursividade da Base Nacional Comum Curricular e sua relação com a Educação e a formação para a vida, para o trabalho⁴. A segunda, por sua vez, objetiva compreender como os sentidos de *línguas brasileiras* são inscritos em diferentes políticas de memória na história do conhecimento linguístico

⁴ Trabalhos sobre a Base Nacional Comum Curricular desenvolvidos por Juciele Dias* e Luciana Nogueira** desde 2017.

* Pesquisadora em Pós-Doutorado Sênior no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com apoio Faperj-PDS (2020-2021).
E-mail: jucieledias@gmail.com

** Docente da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.
E-mail: luciana.nogueira@ufscar.br



no Brasil⁵. Logo, neste encontro de três pesquisadoras⁶, tomamos como objeto de análise recortes do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito da proposta curricular de Língua Portuguesa, em que analisamos os efeitos de sentidos das tensões entre imaginários de unidade e de diversidade nas tentativas de administração dos sentidos de *línguas brasileiras*, nas políticas públicas, levando em conta a heterogeneidade da BNCC e suas referências às línguas como patrimônio e de repertórios culturais e linguísticos brasileiros. Com aporte teórico na Análise de Discurso, nosso trabalho se articula a partir desses recortes tomados da BNCC (área de conhecimento - Língua Portuguesa), em que partimos de uma descrição/interpretação de como os sentidos de línguas brasileiras são inscritos na textualidade desse documento, fazendo-se representar, por exemplo, pelo mecanismo linguístico-discursivo⁷ “multi-”, que se faz presente na BNCC por palavras como: “textos multimodais”, “multiletramentos”, “multiculturas”, “multilinguagens”, isto é, por um determinado funcionamento discursivo que, em sua repetição histórica,

⁵ Trabalhos produzidos a partir do projeto de pós-doutorado sênior de Juciele Dias, com apoio PDS-Faperj (2020-2021), sob a supervisão de Tania Clemente de Souza*** no Labedis-Proflind-Museu Nacional-UFRJ.

*** Docente da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
E-mail: tania.clemente@mn.ufrj.br

⁶ Este trabalho faz do projeto de extensão “Leituras da história do pensamento linguístico no Brasil”, coordenado por Tania Conceição Clemente de Souza e Juciele Dias no Museu Nacional da UFRJ e com a participação de Luciana Nogueira.

⁷ Na perspectiva de Michel Pêcheux ([1975] 2014, p. 121), os “mecanismos linguístico-discursivos do encaixe (determinação) e da articulação de enunciados” são compreendidos como constitutivos da língua, base dos processos discursivos na sociedade e na história, bem como são objetos de conhecimento e de interpretação em diferentes campos das ciências da linguagem.



irrompe na forma linguística, produzindo outras séries de classificações metalinguísticas (terminologias).

Este texto está organizado, então, em duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção tratamos do modo como as línguas brasileiras aparecem na textualidade da BNCC, da tensão entre unidade e diversidade e discutimos o funcionamento do político. Na segunda, problematizamos os efeitos de sentido do mecanismo linguístico-discursivo “multi” na BNCC, apontando para o apagamento das diferenças e a consequente sobreposição da unidade sobre a diversidade.

SOBRE A BNCC E AS LÍNGUAS DO BRASIL

No jogo de referências às políticas públicas (político/simbólico) na atualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das dominâncias e demandas nas tensões de âmbito legislativo local, nacional e internacional, os sentidos se fazem presentes abrindo para interpretações equívocas. Considerado um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais da educação básica no país, a BNCC é lida como advinda de um processo “democrático”, em que passou por ao menos três reformulações do seu texto em 2016 (segunda versão publicada), 2017 (terceira versão publicada) e 2018 (versão final com a inclusão da Etapa do Ensino Médio, homologação e publicação). Trata-se, assim, de uma textualidade complexa, com muitos pontos de deriva de sentidos administrados, sob o efeito do consenso no âmbito das políticas públicas, presentificadas por gestos de citações de outros documentos da educação que figuram em nota de rodapé ou em breves referências, e remetem a uma rede de legitimação dos sentidos inscritos na discursividade da BNCC. Sentidos os quais vem



sendo discutidos também por outros analistas de discurso, nos últimos anos (SILVA, 2017; FREITAS e DELA SILVA, 2018; LUZ, HÜBNER e KONZEN, 2018; PFEIFFER e GRIGOLETTO, 2018; PFEIFFER, DIAS e NOGUEIRA, 2020; MOREIRA e FERNANDES, 2020; FERREIRA e DIAS, 2021; HIDALGO e VINHAS, 2021).

São esses sentidos que demandam por interpretação da posição sujeito analista de discurso, em especial no que diz respeito ao modo como determinam a construção histórica e imaginária da unidade língua-estado-nação brasileira (cf. ORLANDI, 2007).

Tratando-se, então, desses sentidos que demandam por interpretação, como dissemos, uma direção deles diz respeito ao espaço da educação escolar indígena e sua relação com o mundo do trabalho na textualidade da BNCC, como podemos observar no recorte 1 (R1), a seguir:

R1 - No caso da **Educação Escolar Indígena**, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (**em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas**) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas,



bem como o ensino da língua indígena como primeira língua [nota 15⁸]. (BRASIL, 2018, p. 17-18, grifos nossos).

Quando a Educação Escolar Indígena é exemplificada, faz-se necessário trazer, de um lado, a referência à noção de “competências específicas”, sobre a qual o texto da BNCC é sustentado na relação com as aprendizagens essenciais (NOGUEIRA e DIAS, 2018). E, por outro lado, essas competências específicas da Educação Escolar Indígena estão definidas na relação com os “princípios” a serem desenvolvidos nos “currículos”. A “perspectiva intercultural” entra em cena na referência à Educação Escolar Indígena ao se colocar também a consideração de que deve estar “em consonância” com outros documentos oficiais nacional (Constituição Federal) e internacional (Diretrizes Internacionais da Organização Internacional do Trabalho, documentos da ONU e Unesco sobre direitos indígenas).

De acordo com DIAS e NOGUEIRA (2021b), há um impossível, um real da língua, que se inscreve nesse jogo entre o que não pode/não deve e o que pode/deve ser dito, em que se diz para não dizer da diversidade linguística brasileira e da educação escolar indígena na tensão entre políticas públicas nacional e internacional, ou seja, há um impossível de ser dito em certa ordem do dizer deste modelo implementado de “nova escola capitalista” (LAVAL et al., 2011). Considerando essas condições sócio-históricas de produção do dizer, retomamos o que afirma Laval (2019):

⁸ Na BNCC, em nota de rodapé há uma referência ao documento da Organização Internacional do Trabalho – OIT, de 1989: “15 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989. Disponível em: http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang--pt/index.htm” (BRASIL, 2018, p. 18).



É notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade. Os assalariados, as leis trabalhistas, os sistemas fiscais, as instituições são similares e **recebem injunções de organismos financeiros e econômicos internacionais que agora têm legitimidade em matéria de políticas públicas**. Isso exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de uma abordagem comparativa que leva em consideração o **deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola**. Falar de uma *nova ordem educacional mundial* não quer dizer que estamos lidando com um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que **as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas**. (LAVAL, 2019, p. 12 -grifos nossos).

Temos, assim, no âmbito da diversidade brasileira em prol de uma unidade, o que deve ser dito pela relação com as políticas internacionais de educação (determinados por países membros da OCDE) e ainda o que pode ser dito no âmbito das políticas públicas internacionais sobre os direitos indígenas e a organização do trabalho. Interessa-nos analisar por que em um mesmo recorte fala-se de trabalho e educação, sem, no entanto, dizer efetivamente algo sobre trabalho e sobre educação indígena. E quanto à diversidade, o modo como (não) aparece no recorte analisado, por um uso vazio de diversidades, traz um apagamento de ordem ideológica, no sentido de que diferencia o índio do não índio, mas iguala todos os índios, cujas práticas, línguas, costumes, organizações sociais são muito diversos entre si.

No primeiro recorte (R1), são descritas as (pseudo)características relativas a comunidades indígenas, além da referência à lei de direitos linguísticos. Essas se aplicam a muitas populações do país, sobretudo as interioranas, as ribeirinhas etc. Até mesmo na cidade do Rio de Janeiro, por



exemplo, há comunidades distintas e com características bem próprias, ou seja, há um apagamento das próprias comunidades indígenas pelo jogo de diferenciação, simulando atendimento a leis universalizantes. Nesse sentido, Orlandi (2012) afirma que o discurso da mundialização produz o esquecimento do político e do social, assim como também da abertura de experiências compartilhadas/divididas/confrontadas entre sujeitos de variadas formas identitárias, culturais, sociais e ideológicas. Segundo a autora:

Nessa posição, nas relações internacionais, pratica-se o relativismo cultural e linguístico, aceitando-se, como é próprio à ideologia do humanismo idealista, todas as culturas e as línguas, idealmente, enquanto, na estrutura política que realmente decide, somos dominados pelo monolinguismo da língua do poder. Porque este tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de concretizar relações entre os “falantes” (usuários?) de diferentes partes do mundo. (ORLANDI, 2012, p. 8).

Orlandi (2007, 2012 e 2014) desloca as noções de multilinguismo e de plurilinguismo, quando se pensa em todos os apagamentos trazidos pela Globalização. Para a autora, o discurso do multilinguismo/multiculturalismo, “quando sustentado em bases do sociologismo, ao se mostrar como forma de defesa das minorias, acaba por sustentar, na verdade, o domínio do monolinguismo” (ORLANDI, 2014, p. 21). E, mais adiante, ela apresenta a noção do que pode ser chamado de polilinguismo:

A questão do que se aloja no que é chamado de multilinguismo está, segundo o que pensamos (E. Orlandi, idem), nos sentidos das relações que estabelecemos para as línguas e entre elas. Relações que nos remetem ao que tenho chamado de *abertura do simbólico*. As relações entre línguas são relações sempre incompletas, em que se pratica a *polissemia*, compreendida como o fato de que há sempre vários movimentos de sentidos, de variada natureza, no mesmo objeto simbólico. Agora pensando não a polissemia em que se dá



nas palavras ou expressões de uma língua, mas a polissemia das e entre as próprias línguas. As línguas são polissêmicas, sujeitas a falhas, ao possível, derivam, deslizam. Em consequência, é preciso estabelecer a relação de uma língua à outra produzindo efeitos metafóricos, derivas de sentidos, deslizamentos, trabalhando essas relações de modo que as línguas se abram a estes efeitos. Elas, assim, se mantêm abertas sobre a polissemia. Isto significa uma prática real do que talvez merecesse o nome de *polilinguismo*. A relação entre as línguas são relações em que jogam a transferência, o movimento, a deriva de uma língua para a outra, o que faz com que nenhuma língua permaneça imóvel, fora de suas possibilidades de mudança. Assim considerado, o *polilinguismo* está na própria possibilidade de transformação das línguas, fazendo parte da história e do político. Ideologia da globalização, agora repensada, dando-lhe um sentido dinâmico e aberto. Processual. (ORLANDI, 2014, p. 23).

No componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC, inscrevem-se sentidos de diversidade, de patrimônio e de repertórios culturais e linguísticos brasileiros. Vejamos o recorte 2 (R2) a seguir:

R2 - Ainda em relação à **diversidade cultural**, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. **Esse patrimônio cultural e linguístico** é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar **conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística** e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre **repertórios culturais e linguísticos**, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente **a cultura**. Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm



demandando o reconhecimento de direitos linguísticos⁹. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue¹⁰. (BRASIL, 2018, p. 66-67 - grifos nossos).

De acordo com Ferreira e Dias (2021), na BNCC é produzido um efeito de totalidade nas várias formas de denominação da diversidade das línguas brasileiras, seja nas menções às diferentes línguas, seja na especificação de algumas línguas cooficializadas. As autoras questionam sobre quais línguas não são mencionadas nessa textualidade e qual seria o lugar das línguas da fronteira do Brasil com outros países, por exemplo. Em termos oficiais, teríamos talvez as línguas espanholas e a língua francesa delimitadas por uma cartografia oficial da geopolítica, entretanto, caberia a questão se ou como as fronteiras geopolíticas oficiais determinam o espaço linguístico-cultural das línguas indígenas quando pensamos na relação língua-nação-estado brasileiro?

⁹ Nota 31 da BNCC: “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona, 1996, com o patrocínio da UNESCO. Disponível em: <http://e-ipol.org/direito-linguistic>. Acesso em: 6 dez. 2017”.

¹⁰ Nota 32 da BNCC: “O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil. É objetivo do PEIF promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países, com atenção para os usos linguísticos. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira> Acesso em: 6 dez. 2017. Os povos indígenas têm o direito constitucional de desenvolver em seus territórios projetos educacionais e práticas pedagógicas de ensino intercultural e bilíngue. Os pomeranos também dispõem de programas de educação bilíngue, no Espírito Santo. MORELLO, R. (Organizadora). **Leis e línguas no Brasil**. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015, 140p.”.



As línguas de fronteira, contudo, não são só as línguas de colonização (português, espanhol, francês etc.). Há línguas indígenas (várias) de fronteira como: tikuna, terena, kashinawa, yanomami, guarani etc. As línguas indígenas ultrapassam o número de 170. E há fronteiras entre línguas num mesmo território de uma mesma etnia, como o caso Baniwa, por exemplo, que podemos conferir em Souza (2021, no prelo). Há línguas indígenas de tríplice fronteira, como o caso da língua terena.

O conceito de fronteira que adotamos não se atém a fronteiras geográficas, demarcação de territórios, mas se relaciona ao modo de vida e aos limites socialmente definidos. Cada grupo, ou sociedade, trabalha sua relação com espaço de forma diferenciada (Costa, 1991). Ou seja, pensamos como, dentro de uma mesma organização social, se institui, muitas vezes, uma diáspora com relação ao trabalho, aos modos de produção e à atitude (sentido laboviano) frente à língua (SOUZA, 2021, no prelo).

No segundo recorte (R2), é enunciado que, no Brasil, com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, foi oficializada a Língua Brasileira de Sinais (Libras), porém a oficialização não se deu como a segunda língua nacional, mas sim como *outro meio de comunicação oficial*, conforme Rosa e Souza (2019). E esse reconhecimento “surge a partir de um consenso entre o Estado e a comunidade surda brasileira, entretanto os entraves para o reconhecimento da LIBRAS, como língua oficial no Brasil, ocorrem até os dias atuais” (ROSA e SOUZA, 2019, p. 119).

Por outro lado, o consenso diz respeito ao processo de oficialização, como discute Orlandi (2010) com relação a políticas públicas. Libras é oficializada por consenso (ROSA e SOUZA, 2019), enquanto a cooficialização vai na contramão do consenso, pois não parte do Estado, mas sim das comunidades



linguísticas. No que diz respeito às línguas indígenas, são processos com repercussão, sobretudo, em âmbito municipal. Nesse sentido, retomamos a elaboração de Pfeiffer (2010) que explicita o funcionamento do político como argumento e como concessão.

Na relação entre o administrativo e o jurídico, o político funciona como argumento. Expliquemos: é muito própria do cenário posto pela república – democracia, igualdade – a **reivindicação de direitos que, uma vez conquistados, têm no jurídico a garantia dos mesmos**. Ou seja, o lugar político seria o da luta por esses **direitos que já se configuram de saída como auto-evidentes e iguais para todos**. Independentemente de se efetivarem, o espaço de sentido possível do político que configura esses movimentos é o da *concessão*. O político como argumento funciona justamente no silenciamento de outras práticas não coesas com aquilo que já está devidamente administrado e que se sustenta por uma discursividade jurídica. **Uma vez um direito concedido, sob esse argumento do político, o sujeito, suas práticas, e seus sentidos, passam a ser administrados pelos sentidos da benevolência, da necessidade de adequação, e, necessariamente, pela visibilidade de suas (in)capacidades/ (in)habilidades**. Esse sentido de político como concessão silencia (cf. Orlandi, 1992) espaços possíveis para a disputa de sentidos. Esse sim o sentido forte de político com o qual lidamos. **Dito de outro modo, o político como argumento sustenta o não deslocamento, mantendo o sentido de benefício para aqueles que têm garantido direitos**. (PFEIFFER, 2010, p. 98, grifos nossos).

O modo como o político, sustentado no jurídico, funciona, em termos de formulação de políticas públicas, nos permite compreender esse lugar do consenso no processo de oficialização das línguas, ao mesmo tempo que nos permite compreender o diferente funcionamento do processo de cooficialização das línguas que, partindo das comunidades linguísticas e se efetivando, em termos político-jurídicos, em âmbito municipal, deixa os vestígios das disputas de sentidos, do sentido forte de político de que trata Pfeiffer (2010).



EFEITOS DE SENTIDO DO MECANISMO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO “MULTI” NA BNCC

No Brasil, no campo dos estudos da linguagem aplicados ao ensino de língua, tem sido frequente as referências ao mecanismo linguístico-discursivo “multi” em denominações como “multiletramentos” e/ou de “novos letramentos”. Sobre essa questão, Roxane Rojo (2013, p. 14) afirma que “os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias”, de modo que, no conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, o “multi” aponta para dois tipos de “múltiplos” das práticas contemporâneas de letramento: 1) a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação e significação para textos multimodais; e 2) a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a elas (ROJO, 2013).

Rojo (2013) destaca que o Grupo de Nova Londres, em seus momentos iniciais, nos anos 1990, questionava sobre o que seria uma educação apropriada para mulheres, para indígenas e para imigrantes, assim como problematizava sobre o que seria apropriado para todos considerando o contexto de fatores de diversidade local e conectividade global. Nas palavras da autora:

educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (*designs*) de futuro que considerem três dimensões: a *diversidade produtiva* (no âmbito do **trabalho**), o *pluralismo cívico* (no âmbito da **cidadania**) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da **vida pessoal**) (Kalantzis e Cope, 2006a). (ROJO, 2013, p. 14, grifos nossos).

A problematização proposta em três dimensões inscreve-se em um movimento parafrástico entre a BNCC e a Constituição Federal de 1988, conforme análise de



Dias e Nogueira (2021a), ou seja, a BNCC define competência determinada pela resolução de “demandas complexas da **vida cotidiana**, do pleno desenvolvimento da **cidadania** e do mundo do **trabalho**”(BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos). Essas, por sua vez, funcionam como marcos legais que embasam a BNCC, visto que, ao reconhecer a Educação como direito fundamental, a Constituição de 1988 a determina como direito de todos e dever do Estado, “visando ao pleno **desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o **trabalho** (BRASIL, 1988)” (BRASIL, 2018, p. 10, grifos nossos). Há de se salientar, nesse movimento, o deslocamento proposto pela BNCC na medida em que se volta não mais tão somente para o “desenvolvimento da pessoa” (Constituição de 1988) ou para a “vida pessoal” (ROJO, 2013), mas para a “vida cotidiana” (BNCC de 2018). Isto, ao mesmo tempo, abre para a questão da vida pessoal no cotidiano, entretanto há um gesto de disciplinarização da própria noção de cotidiano na definição de campos da vida cotidiana no documento oficial - BNCC, conforme analisam Ferreira e Dias (2021).

Ainda, autores como Kalantzis e Cope (membros do Grupo Nova Londres), de acordo com Rojo (2013), chamariam a atenção para o fato de que a modernidade tardia não mais organizaria o trabalho de maneira fordista, mas sim na espera de um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante. Isso, segundo Rojo (2013), levaria a organização do trabalho a uma nova fase, denominada de *diversidade produtiva*.

Essa nova forma de organização do trabalho tem sido discutida por teóricos como Acácia Kuenzer (2017), denominando-a de pedagogia da acumulação flexível, de modo que há uma base material do regime de acumulação flexível que produz uma demanda a ser assumida pelo Estado e a pedagogia da acumulação flexível estaria respondendo a essa demanda, segundo a autora. Desse modo, um



processo de construção conflituoso dessas políticas públicas vem se dando na direção de promover uma articulação entre os setores privados e o Estado (que regula o social). Segundo Nogueira e Dias (2018), por esse viés, a BNCC se inscreve ainda em uma discursividade *mercado-lógica*, determinada por sentidos de capacitação para o (mercado de) trabalho e é, por sua vez, regida na/pela “lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas” (KUENZER, 2017, p. 340).

Outro aspecto a discutir no documento sob análise é o emprego recorrente de enunciados modalizados com o mecanismo linguístico-discursivo *multi-*, presente em “textos multimodais”, “multiletramentos”, “multiculturas”, “multilinguagens” etc. Este mecanismo, que dá ideia de ‘muito’, parece sustentar, em largo alcance, a necessidade de os currículos atenderem à diversidade de culturas, de populações, de linguagens diferentes e ampliadas em seu uso, dado o crescimento de acesso às redes sociais. O que há de pertinente a ressaltar é o fato de se propor a definição de textos multimodais, por exemplo, como se estes nunca tivessem sido trabalhados como tal. O que seria um texto multimodal? Aquele que imbricaria em sua textualidade multilinguagens? E o que se entenderia por multilinguagens? Todo e qualquer texto reúne em sua composição mais de uma forma de linguagem: as formas de dizer pelo verbal e as formas de não dizer – mas que significam – pelo não verbal. Os textos são heterogêneos em sua estrutura, na qual trabalham os efeitos de sentido trazidos pelo ritmo, pela prosódia entonacional, pela sonoridade das palavras, pelo silêncio, pelos *gaps*, resultantes *dos enunciados opacos* e pelas marcas de heterogeneidade mostrada (grifos, estilo de letras etc.). Recursos estes sempre trabalhados no dia a dia escolar. Onde estaria, então, em termos de proposta, na BNCC, a novidade?

E quanto aos multiletramentos? Numa sociedade que tem na sua origem o domínio da oralidade, os muitos letramentos sempre interpelaram os indivíduos em



sujeitos da/à linguagem. Os arquivos de uma sociedade de oralidade pressupõem, como defende Souza (desde 1994), formas de escritura que guardam a memória do fazer. É a escritura do trançado de um cesto, de uma pintura corporal, o formato da aldeia, que encerra marcas de identidade e os mitos de origem, fundadores da organização social das etnias indígenas. São tantos e diversos os exemplos desses tipos de letramento. Os povos escravizados, ancorados no cais do Valongo¹¹, por exemplo, trouxeram consigo pequenas peças de pedra pertencentes a um tipo de jogo; trouxeram búzios, cuja leitura perdura até hoje. E, dentre tantos exemplos de letramento, temos ainda o canto das mulheres quebradeiras de coco de babaçu: “ninguém ensina, ninguém obriga a quebrar... Eu vi minha vó quebrando, minha mãe quebrando...” Esta fala de Raimunda Nonato¹² diz tudo que os documentos curriculares deveriam propor. A seguir podemos conferir alguns *prints* de imagens dos vídeos a que fazemos referência.

Figura 1 – Quebradeiras de coco de babaçu



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nonr8bbqxmA>. Acesso em: 30/08/2021.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iO56zuU884o>. Acesso em: 04/09/2021.

Figura 2 – Letramentos



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Quando se globaliza, se massifica a cultura com a expressão, por exemplo, multiculturalismo. Multi – por quê? Por que são muitas as expressões culturais? Muitas as línguas? Ou por que são expressões culturais de todos e de qualquer um? Ou porque, ao fim e a cabo, todos se “rendem” à imposição de uma língua única? Por esse viés há uma massificação, que apaga as diferenças. Multi – numa perspectiva discursiva – não significa a diversidade, mas sim uma prática que, quando universaliza, segrega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tensões produzidas entre os sentidos de unidade e de diversidade se inscrevem na sociedade e afetam a ordem da língua, ou seja, a própria construção sócio-histórica do imaginário de unidade língua-estado-nação brasileira. Trata-se, assim, de um imaginário de país monolíngue, em que, das práticas sociais, do funcionamento discursivo das relações entre línguas, no espaço social, discursivo, irrompem outras demandas de organização da língua. É nesse sentido que o mecanismo linguístico-discursivo “multi” opera

na textualidade da BNCC, corroborando na produção do efeito de totalidade, de abarcar o “todos” e ao mesmo tempo de representar os sentidos advindos da discursividade da flexibilidade. O “multi” é muitos, tantos, que produz o efeito de todos, ou seja, o “multi” pode ter muitos usos ao mesmo tempo, ser flexível. Há, assim, uma profusão de “multi” na BNCC e, também, em outros documentos oficiais, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, fazendo-se representar em terminologias enquanto conceitos teóricos na produção do conhecimento. Aqui, conhecimento tomado em uma perspectiva a ser diretamente aplicado, utilitário, tal como a noção de competência da BNCC (cf. NOGUEIRA e DIAS, 2018).

Desse modo, o “multi” se inscreve em uma perspectiva utilitarista do conhecimento, em queos direitos existem, são reconhecidos, mas faltam os meios de acesso a esses direitos. Dito de outro modo, faltam os deveres: Falta formação de professores para atuarem nas escolas com línguas indígenas, sobretudo, em comunidades em que as línguas estão parcialmente silenciadas, caso dos Terena, por exemplo (há um apelo grande para que os velhos que ainda dominam as línguas atuem na disciplina de Artes na escola, no intuito de que os mais jovens possam aprender a sua língua materna. As demais disciplinas curriculares são dadas em português). Falta condições para a prática legitimada das línguas cooficializadas¹³ nos municípios. Falta, sobretudo, o Estado reconhecer o movimento de ressurgência das línguas indígenas como planificação de política linguística nacional, para que os trabalhadores indígenas e os não indígenas, que se envolvem com a bandeira

¹³ Fazemos referência ao trabalho de pesquisa da dissertação de Carlos Barroso de Oliveira Junior, defendida pelo Mestrado em Letras, da Universidade de Rondônia (UNIR), sob a orientação do Prof. Dr. Élcio Fragoço e co-orientação da Profa. Dra. Juciele Dias.



de ressurgência e manutenção plena das línguas indígenas, as leis e as bases curriculares, possam deixar de ser simulacros dos direitos humanos, deixar de ter seus direitos reais entendidos no sentido de benevolência. Nessa perspectiva da pedagogia flexível, o que há é um jogo de resta um, em que esse um é o discurso dominante posto como representativo da unidade nacional: e qual o lugar das outras peças do jogo?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Versão final publicada em 4 de dezembro de 2018. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 14 jun 2021.

COSTA, W. M. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DELA SILVA, S.; FREITAS, R. A. de. “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”? A propaganda sobre educação no governo Temer. *Investigações*, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237922>

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Gestos de Leitura da BNCC: Língua(s), Competência e Mundo do Trabalho no Ensino Fundamental. In: FLORES, Giovanna B. et al. (org.) **Análise de Discurso em Rede**: Cultura e Mídia. Vol. 5. *Ler o Brasil Hoje*. Campinas: Pontes, 2021a. p. 385-400.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Os sentidos de diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua, educação e propaganda. In: SILVA, Dalexon Sérgio da; SILVA, Claudemir dos Santos. (Org.). **Pêcheux**



em (dis)curso: entre o já-dito e o novo. 1ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021b, v. 1, p. 231-252.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes; DIAS, Juciele Pereira. Sentidos da denominação Campo da vida cotidiana na BNCC: a política de uma língua. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, Jul-Set/ 2021.

HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, Jul-Set/ 2021.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis; CLÉMENT, Pierre; DREUX, Guy. **La Nouvelle École Capitaliste**. Paris: La Découverte, 2011.

LAVAL, Christian. **A Escola Não é Uma Empresa** – o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUZ, M. N. S. da; HÜBNER, J.; KONZEN, M. C. H. Diversidade na aula de Língua Portuguesa: um olhar discursivo ao que diz a BNCC. *Investigações*, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238078>”
<https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238078>.

MOREIRA, Carla; FERNANDES, Juliene Vieira. Circulação do conhecimento e currículo escolar: o discurso na área de linguagens da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. *In*: PFEIFFER, C. R. C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (Orgs.). *Língua, ensino, tecnologia*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, Dezembro/2018.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.



ORLANDI, Eni P. *In*: ORLANDI, Eni P. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **RUA** [online]. 2012, nº 18. Volume 2. ISSN: 1413-2109 – Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

ORLANDI, Eni P. **Ciência da Linguagem e Política**: Anotações ao Pé das Letras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, (1975] 2014.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas Públicas de Ensino. *In*: ORLANDI, E. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-100.

PFEIFFER, Claudia C.; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, Dezembro/2018.

PFEIFFER, C. R. C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (Orgs.). Língua, ensino, tecnologia. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ROBIN, Régine. **História e Linguística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973

ROJO, Roxane H. R.. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane H. R. **Escol@ conectada**: Os multiletramentos e as TICs.. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. v. único. 215p.

ROSA, Rodrigo P. S.; SOUZA, Tania C. C. de. Política linguística, plurilinguismo e consenso. **Revista Interfaces**. Vol. 10 n. 2, p. 118-128. 2019.



SILVA, M. V da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. B. et. al (Orgs.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2017. v. 3. p. 315-332.

SOUZA, Tania C. C. de. *Discurso e oralidade. Um estudo em língua indígena. Tese de Doutorado*. Campinas, SP: IEL, 1994.

SOUZA, Tania C. C. de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. *Revista Línguas e Instrumentos linguísticos*, 2021 (no prelo).

Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=Nonr8bbqxmA>: Acesso em 30/08/2021, 17:03

<https://www.youtube.com/watch?v=iO56zuU884o>: Acesso em 04/09/ 2021, 11:20

Revista do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som
LABEDIS - www.labedis.mn.ufrj.br
Museu Nacional, UFRJ

LABEDIS

Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som

Museu Nacional • Universidade Federal do Rio de Janeiro • Rio de Janeiro
www.labedis.mn.ufrj.br