

Coleção Língua Portuguesa

PRÁTICA DE ENSINO E PESQUISA

Charles Nascimento Tavares



ISBN 978-65-5962-065-4



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
SECRETARIA DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ABERTA E DIGITAL (SPREAD)
COORDENAÇÃO GERAL UAB/UFPE

Reitor

Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor

Moacy Cunha de Araujo Filho

Secretário Geral SPREAD

José Alberto Miranda Poza

Coordenador Geral UAB/UFPE

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Coordenador Adjunto UAB/UFPE

André Felipe Vieira da Cunha

Design Instrucional UAB/UFPE | Projeto gráfico | Diagramação

Gabriela Carvalho da Nóbrega

Diagramação

Hanna Kardenya da Silva

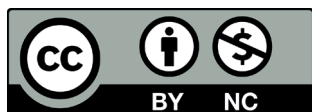
Revisão Textual

Daniel Carvalho Cisneiros Silva

Jade Maria Oliveira da Paz

Professor Conteudista Responsável

Charles Nascimento Tavares



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, e embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

T231p	Tavares, Charles Nascimento. Prática de ensino e pesquisa [recurso eletrônico] / Charles Nascimento Tavares. – Recife : Ed. UFPE, 2021. (Coleção Língua Portuguesa). Inclui referências. ISBN 978-65-5962-065-4 (online) 1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Prática de ensino. 4. Análise do discurso. I. Título. II. Título da coleção. 469.07 CDD (23.ed.) UFPE (BC2021-078)
-------	--

A Educação a Distância (EaD) tem tido cada vez mais relevância no contexto social brasileiro, uma vez que dá acesso ao ensino superior a uma significativa coletividade de estudantes que vivem em locais onde não há campi de universidades públicas. Atenta a essa realidade, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) investe na EaD, cumprindo, assim, um papel fundamental na formação de centenas de pessoas e, consequentemente, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida no país. A UFPE trabalha incansavelmente para a permanente melhoria da qualidade do ensino que oferece. Faz parte desse trabalho uma produção de bibliografia especializada a ser gratuitamente distribuída aos estudantes.

Este livro é parte de uma coletânea desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco, com o propósito de oportunizar a você, estudante da graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa a distância), um material didático com qualidade teórica, didaticamente estruturado, com linguagem acessível e capaz de abordar temas de estudo relevantes ao seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

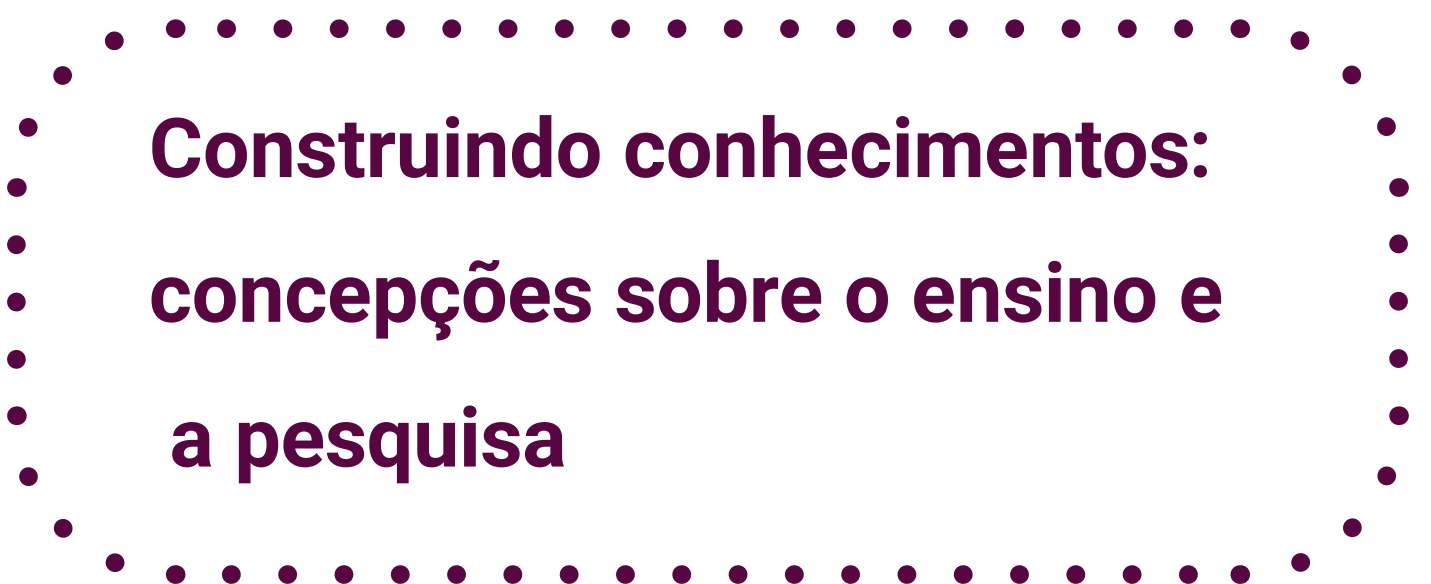
Esperamos que a leitura e o estudo atento desta obra possam contribuir para a ampliação de suas competências em linguagem, fomentando aprendizagens significativas e incitando novas leituras.

Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento
Coordenadora do curso de graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa a Distância – Universidade Federal de Pernambuco

Sumário

1	Construindo conhecimentos: concepções sobre o ensino e a pesquisa	6
	<i>Objetivos de aprendizagem</i>	7
	<i>Introdução</i>	7
1.1	Uma visão possível para o ensino e a pesquisa	7
	<i>Revisando</i>	17
	<i>Saiba mais</i>	18
	<i>Referências</i>	19
2	Estudos linguísticos: língua e discurso	20
	<i>Objetivos de aprendizagem</i>	21
	<i>Introdução</i>	21
2.1	Atravessando historicamente os estudos linguísticos	21
2.2	Voltando no tempo e no espaço: os primórdios da Linguística	22
2.3	Avanço nos estudos linguísticos: as contribuições de Benveniste	27
2.4	O lugar teórico que fundamenta este livro	28
2.5	Gêneros discursivos: compreendendo a fundo o conceito	32
	<i>Revisando</i>	36
	<i>Saiba mais</i>	37
	<i>Referências</i>	38
3	Inter-relação entre teoria e prática: contribuições para a leitura	40
	<i>Objetivos de aprendizagem</i>	41
	<i>Introdução</i>	41
3.1	Teoria e prática: inter-relação entre ensino e pesquisa	42
3.2	Como são analisados os implícitos no plano da leitura?	46
3.3	Heterogeneidade enunciativa: relações polifônicas	47

3.4	Posto, pressuposto e subentendido: produção de sentidos no enunciado	48
3.5	Sociedade e criminalidade no jornalismo popular	51
	<i>Revisando</i>	57
	<i>Saiba mais</i>	57
	<i>Referências</i>	58
4	Inter-relação entre teoria e prática: análise de enunciados	60
	<i>Objetivos de aprendizagem</i>	61
	<i>Introdução</i>	61
4.1	Criminalidades: refletindo sobre o discurso midiático	62
4.2	Recuperando premissas de análise	63
4.3	Jornal popular: investigando a ideia de sensacionalismo	66
4.4	Manchetes do jornal Meia Hora: contextualização da prática científica	68
4.5	O corpus de análise	70
4.6	Análise e discussão dos dados	70
	<i>Revisando</i>	78
	<i>Saiba mais</i>	79
	<i>Referências</i>	79

A large, rounded rectangular border made of small dots surrounds the title text.

Construindo conhecimentos: concepções sobre o ensino e a pesquisa

Prática de Ensino e Pesquisa

A horizontal dotted line spans the width of the page below the author's name.

Prof. Charles Nascimento Tavares

Objetivos de aprendizagem

1 Reconhecer a abordagem sobre o ensino e a pesquisa adotada neste livro.

2 Aplicar princípios de uma perspectiva dialógica ao analisar textos.

Introdução

O estudo sobre abordagens de ensino e pesquisa nos ajudará a enxergar um horizonte para nossa atuação como professor-pesquisador. Ademais, será importante para nos orientar sobre como aprendemos e compreendemos o mundo, produzindo uma lógica sobre como ensinamos, como selecionamos e organizamos saberes, como construímos conhecimentos. Porém, refletir sobre nossa prática, a fim de aplicar uma perspectiva teórica que norteie nosso modo de analisar os objetos de ensino-aprendizagem, não significa que estaremos isentos de novos olhares. Conforme Fernandes (2004), a sensibilidade, a percepção e a intuição aguçadas são nossas características como profissionais desta área, o que nos faz capazes de, a qualquer momento, refazer o traçado do próprio caminho.

Portanto, neste capítulo, convidamos você a refletir conosco sobre a viabilidade de reconhecermos o ensino e a pesquisa como uma prática fundamentada em premissas transformacionais e dialógicas, alicerçadas em processos interativos, considerando o contexto, o tempo e o espaço, os sujeitos envolvidos, para produzirmos um entendimento possível sobre o ensino e a pesquisa. Está preparado para explorar esses caminhos? Vamos lá!

1.1 Uma visão possível para o ensino e a pesquisa

A prática do professor-pesquisador apontará suas percepções acerca do ensino. Já parou para raciocinar sobre que tipo de concepção com relação ao ensino e à pesquisa faz mais sentido para você? Por exemplo, pense nas seguintes

perguntas:

- Como eu observo os conteúdos curriculares e/ou experienciais e com qual fim os aplico?
- Qual meu papel como futuro professor/investigador de língua materna e literatura de língua materna ao projetar o contexto da minha sala de aula?
- De que modo vou lidar com os conteúdos, com a própria vida em sociedade e com a relação entre esses?

Por meio de perguntas como essas, caminharemos no sentido da construção de nossa concepção de ou sobre o ensino e a pesquisa, buscando definir bases que permitirão o alinhamento teórico de nossa prática docente.

Quando pensamos na construção de uma proposta didática/científica, é importante definir sobre que tipo de abordagem pretendemos alicerçá-la. Imagine a seguinte situação. Por exemplo, no contexto de pandemia mundial do COVID-19, se pensamos em ir ao supermercado, com certeza consideramos todas as formas de proteção que podemos aplicar para proteger a nós mesmos e ao próximo, bem como as motivações pelas quais objetivamos ir, como faremos para cumprir com os nossos propósitos iniciais, definindo exatamente aonde queremos chegar, de que forma iremos, que estratégias adotaremos, certo?

Comparativamente, para construirmos uma proposta didática/científica, também precisamos reconhecer os caminhos possíveis que serão mais produtivos para alcançarmos nossos alvos. Nesse sentido, diríamos que os conteúdos de uma aula ou de uma investigação poderiam ser vistos de maneira tradicional ou não-tradicional.

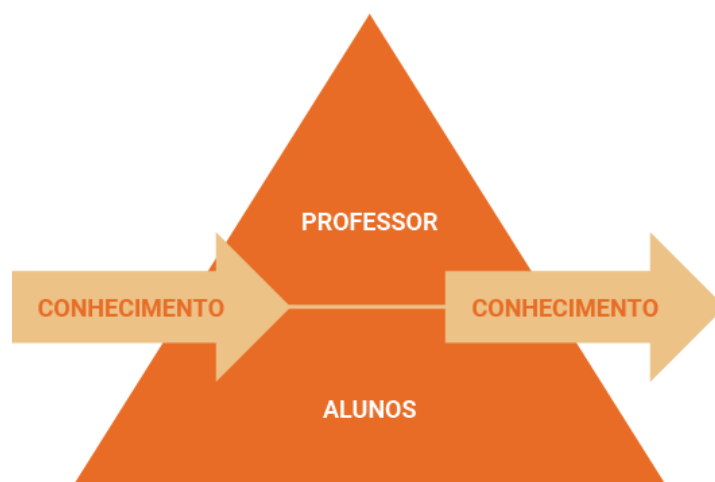
Refleta

Será que meus objetivos são analisar os objetos do ensino ou da realidade como instrumentos capazes de apontar um caminho unívoco de análise e percepção? Ou será que os vejo como recursos capazes de promover caminhos reflexivos de análise e percepção? Mas nos resta uma pergunta importantíssima: quais as diferenças entre estas visões e suas implicações?

Ao analisar o quadro anterior, percebemos que a primeira pergunta nos direciona a métodos de ensino centrados em uma lógica conteudista, na qual o professor detém o conhecimento e apenas os transmite. Dito de outra forma, é aplicado um modelo único e engessado, de modo que os conteúdos se tornam instrumentos para um fim estático. Já o aluno implementa ou memoriza uma série de informações fixas, por meio de perguntas e respostas que apenas verificam se a informação foi retida de modo mecânico.

Veja a sistematização desse raciocínio (Figura 1).

Figura 1 - Relação professor e alunos em uma perspectiva tradicional.



Fonte: própria autoria.

Notamos que, no topo da pirâmide, temos o professor, figura principal e mais importante. Ele detém o conhecimento e o transfere aos alunos, em uma perspectiva unívoca. Mas poderíamos nos indagar:

- Será que realmente o aluno seria esse sujeito sem conhecimentos, desprovido de interesses e motivações, cabendo a este apenas absorver conceitos?
- Será que o papel do professor é encucar conteúdo? Nesse caso, qual o espaço para suas histórias, suas vivências, suas memórias?
- Como produziríamos as necessárias trocas entre os sujeitos?

Justamente por esses questionamentos possíveis, em função da marginalização ou do desprezo quanto à necessária interação para se produzir o saber, é que podemos perceber os problemas do Instrucionismo.

Todavia, a segunda visão de reflexão, sustentada em uma perspectiva não-tradicional, consiste em uma proposta reflexiva de/sobre o objeto da realidade e do ensino. Em outras palavras, uma perspectiva não-tradicional se preocupa com a produção de valor por meio dos conteúdos, a fim de estimular nos alunos uma lógica crítica, autônoma e humanizada. As perguntas e respostas não se restringem apenas à testagem de conhecimentos, mas possibilitam criações e aplicações, objetivando a produção de sentidos.

Veja a sistematização desse raciocínio (Figura 2).

Figura 2 - Professor e alunos em uma abordagem não-tradicional.



Fonte: própria autoria.

Podemos notar na figura anterior que o professor não é um mero transmissor, mas um sujeito que estimula o pensar do (para o) conteúdo a ser aprendido, que instiga questionamentos da (sobre a) realidade, construindo caminhos possíveis de ação e reflexão no trabalho com textos literários e não literários.

Nesse sentido, alunos e professor são sujeitos ativos no processo de construção de saberes, visto que ambos têm conhecimentos e memórias discursivas, os quais são resgatados, a fim de desenvolver e ampliar visões prévias. Dessa forma, o discente é parte do processo à medida que apresenta impressões preliminares, constrói, desconstrói e descobre caminhos que dialogam com seus interesses e motivações, favorecendo, interativamente, posicionamentos sobre o processo.

Dessa forma, podemos concordar, pois, que um ponto marcante da discussão sobre os imensos e variados problemas no ensino/pesquisa de e sobre a Língua Portuguesa diz respeito à construção, por parte do professor, de uma concepção de linguagem que determina o seu fazer pedagógico. Essa questão pode ser considerada o fenômeno central na prática de ensino e pesquisa de língua materna e literatura de língua materna.

Portanto, é primordial que o professor possa refletir sobre como e com qual propósito ensinamos; saiba analisar, com base em uma teoria, as diversas metodologias que se aplicam em sala de aula; conheça os fundamentos que dão corpo à sua prática de ensino e pesquisa; e, principalmente, esteja consciente de que a sua opção metodológica para construir sua prática está diretamente relacionada com sua concepção de língua/linguagem.

Em síntese:

- **Abordagem tradicional:** os conteúdos são reconhecidos como instrumentos de ensinar ou de pesquisar, os quais são sistematizados de modo imutável com fins de memorização.
- **Abordagem não tradicional:** os conteúdos são assumidos como recursos para o ensino e para a pesquisa, os quais são construídos de modo dialógico, recuperando contextos sociais, históricos e culturais, a fim de promover posicionamento crítico, reflexivo e científico.

VOCÊ SABIA?

Em uma perspectiva não-discursiva (ou seja, tradicional) privilegia-se uma abordagem restrita a nomenclaturas; estruturas gramaticais; blocos de regras. Assim, a preocupação se concentra, exclusivamente, na definição de padrões irrefutáveis e conceitos estáticos. De outro lado, uma perspectiva discursiva (ou seja, não tradicional) leva-se em conta de quais formas o conteúdo poderia ser explorado, considerando interesses dialógicos; como os objetos do ensino poderiam favorecer o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da autonomia; como as escolhas são situadas no tempo e no espaço e ancoradas sócio-histórica e culturalmente. Dessa maneira, esta perspectiva alia o contexto escolar às necessidades, curiosidades e ambições específicas do público-alvo, sem que seja necessário importar métodos prontos e alheios a tal realidade.

Por isso, diante de uma perspectiva discursiva quanto à língua, o sujeito deixa de ser assumido como um mero “emissor” de sentido, para ser compreendido como um construtor de sentidos pelo próprio ato de enunciar. Afinal, se a língua fosse um instrumento cujo objetivo estivesse restrito à comunicação, então, seu objeto, “que seriam os sentidos ‘veiculados’ por esse instrumento, preexistiria à própria língua. E se os sentidos preexistissem à língua e, conseqüentemente, ao ato de enunciação, estaríamos diante de sentidos fixos, estáveis, prontos e engessados”. (CAMPOS, 2013, p. 29).

Em função desse raciocínio, a concepção de ensino e pesquisa que resgatamos para a construção deste capítulo não advém de uma noção pré-estabelecida, que antecederia aos contextos e que poderia ser aferida pela simples palavra ou por um conjunto de regras, como possuidora de uma significação pré-fixada ou acabada, mas percorrerá caminhos possíveis de reflexão sobre os objetos curriculares e experienciais.

Tal entendimento só é possível à medida que compreendemos que o sistema linguístico possibilita ações discursivas porque é uma rede de produção diversificada, dinâmica, interativa e viva. É por isso que encontramos lacunas ou problemas

no Instrucionismo. Explorar o sistema linguístico como mero instrumento de comunicação entre os sujeitos seria reduzir sua potencialidade. Dito de outra forma, entender a língua como algo estático, estável, como se sua função fosse pré-determinada socialmente, seria, portanto, diminuir seu valor de produtividade.

Se a língua fosse um sistema fechado e inerte, nas palavras de Campos (2013, p.29), “o sujeito já teria os sentidos antes mesmo de enunciar e a língua serviria somente para uma mera “transmissão” desses sentidos a outro sujeito”. Este receberia esse sentido pronto/estático. Porém, esse sistema a que nos referimos não se limita a um recipiente que comporta os sentidos antecipadamente ao ato de enunciar.

Sendo assim, o sentido não se concebe antes do momento de enunciação. Ao se enunciar, em conformidade com Bakhtin (2011), os sentidos se constroem, segundo o contexto no qual se inserem, segundo todas as experiências anteriores ao momento de enunciação, segundo a consideração do coenunciador. Essa construção de sentidos depende, portanto, dessa inter-relação entre os sujeitos. Desse modo, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (...). A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena”. (BAKHTIN, 2011, p. 271-272).

Segundo Maria Marta Furlanetto (2005, p. 261), para Maingueneau, os textos aparecem como enunciados “[...] obedecendo a certas condições de organização, já que são formulados em um contexto institucional que estabelece balizas para sua enunciação (são vinculados, pois, a gêneros)”. Eles refletem as características históricas da sociedade onde circulam valores, convicções, crenças, conflitos.

De acordo com o que postula Maingueneau (2004), o enunciador pressupõe o outro para construir o seu discurso e, com isso, insere o outro (o coenunciador) no seu próprio discurso.

“Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (...), é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadore,

virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso. (MAINGUENEAU, 2004, p. 54).”

Nesse processo, o coenunciador se utiliza de estratégias como seleção, recuperação, antecipação, inferência, levantamento de hipóteses e verificação, ativando, conseqüentemente, seu conhecimento de mundo. A partir disso, além do conhecimento linguístico compartilhado, é fundamental também que o coenunciador mobilize estratégias de ordem sócio-discursiva.

Parafraseando Orlandi (1998, p. 73), o ato de apropriação e utilização da língua para compreender o mundo implica concretizar o princípio argumentativo da linguagem. Tal princípio faz parte da linguagem constitutivamente, já que sempre nos posicionamos em nossas relações sociais. Até um possível querer não se posicionar é um posicionamento, certo?

Este posicionar-se e atuar criticamente por meio da linguagem são as premissas fundamentais para o que compreendemos como posição política que assumimos nas relações sociais. Em outras palavras, sempre produzimos valores nas relações interativas com outros, e estes são atos políticos, porque somos sujeitos políticos à medida que nos relacionamos no e com o mundo produzindo escolhas que apontam posicionamentos. “Na medida em que o político é constitutivo, a compreensão, a própria leitura, em Análise do Discurso, é política”. (ORLANDI, 1998, p.74-75). De tal modo, o sentido é produzido interativamente, construindo objetos simbólicos.

Diante disso, essa lógica, desenvolvida por Bakhtin, entende a linguagem sob uma perspectiva dialógica, em que se articulam a dimensão textual, contextual e intertextual (LIMA; PINHEIRO, 2002, p. 32), e a interação passa a ser a realidade fundamental da língua.

Desse modo, a linguagem é concebida como um fenômeno social e histórico. Sua base de análise não é a sentença, como em uma perspectiva tradicional. De outro modo, o enunciado é a base analítica, o qual é a realização linguística em um contexto social real. Um enunciado, nesse sentido, é sempre responsivo a outros já-ditos e incita novos enunciados em resposta.

Entretanto, de acordo com Costa-Hübes (2009), o trabalho com a Língua

Portuguesa, inserido no âmbito dialógico da linguagem, não é de agora. Como categoria de análise, teve seu surgimento nos anos 60 e se desenvolveu ao longo dos anos 70 e 80, sob influência da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975), que trouxe contribuições para análise de textos/discursos.

Caminhos investigativos começaram a se desdobrar diante de uma concepção histórico-discursiva do sujeito, que assume a linguagem como social, dialógica e interativa. A língua passou a ser explorada em situações reais de uso, favorecendo no aluno a compreensão de sentidos construídos na interação com o público-alvo, o que contribui, por exemplo, para o progresso de suas práticas de leitura e escrita. Esse olhar possibilita o pensamento reflexivo e científico não apenas do conteúdo em si, mas da própria constituição interativa dos discursos.

Por esse entendimento, a visão tradicional tende a ser limitada à medida que o professor é o detentor do conhecimento e por isso apenas lhe caberia transferi-los aos alunos. Mas o conhecimento é individual ou coletivo?

De modo metafórico, imaginemos os movimentos rotatórios de um relógio. Sabemos que estes se fazem, a depender, infinitos. A relação de sucessão das vinte e quatro horas, mapeada pela rotação do relógio, somente ocorre dessa forma em função de uma lógica social e histórica.

Desse modo, ao reconstruirmos esse contexto hipotético, carregamos laços interativos com o já vivido para produzir conhecimento, não é mesmo? Essas voltas do relógio, sem início e fim definidos, que produzem as sucessões de segundos, minutos e horas, podem estabelecer, nesse raciocínio ilustrativo, os valores construídos socialmente na interação.

A produção desse sentido não poderia ser individual, justo porque a interação não é apenas o produto de dois parceiros: aquele que enuncia e aquele a quem é direcionado o enunciado. Entendemos as produções da linguagem enquanto polifônicas por estabelecer relações interdiscursivas com experiências anteriores e posteriores.

Por esse raciocínio, podemos concluir que ninguém cria ideias de modo individualizado, mas de modo coletivo, resgatando memórias entrelaçadas com outras experiências. É por meio do embate entre visões possíveis que o conhecimento se desenvolve. Assim, o ensino baseado nas trocas se torna muito mais produtivo

do que de um modo unilateral.

Essa produção de sentido na interação, de algum modo, também nos remete, por exemplo, a um “jogo de lego”, um mundo aberto de possibilidades a serem construídas a partir de várias peças coloridas, sem número pré-exigido ou pré-estabelecido. Essas peças se encaixam umas nas outras, resultando em variados tipos de construções que recuperam laços sócio-históricos, os quais só ganham formas em ação interativa, sem que houvesse um sentido prévio endereçado a cada peça.

Nesse jogo podem ser construídos novos arranjos por meio de recuperações de formas anteriores. No entanto, não há a pré-definição de um encaixe que resulte em um vencedor ou perdedor, senão múltiplas formas possíveis de serem construídas. Nesse sentido, sustentamos nossa visão discursiva sobre a linguagem, por meio da qual nos movemos e nos constituímos socialmente, a partir de novos encaixes e constantes recuperações anteriores e posteriores.

Desde a perspectiva da Análise do Discurso, portanto, buscamos nos afastar de um papel egocêntrico e onisciente para refletir sobre hipóteses diante das produções languageiras. Dessa forma, não atribuímos a nós o veredicto da(s) verdade(s), porque, por tudo que vimos defendemos, não ambicionamos revelar as intenções do dito ou de quem enuncia, senão nos indagar como ou de quais modos o sistema linguístico se concretiza em um contexto sócio-historicamente situado.

Consideramos o estudo dos textos em meio social, partindo da confluência de vozes que o texto projeta e cria. Nessa lógica, não seria possível tratar de forma isolada a língua, a cultura e a sociedade, sobretudo porque essas categorias estão em plena harmonia e expressam uma interatividade, a ação de um sujeito é decorrente do contato com o outro, bem como se localiza em um momento e lugar específicos.

Sendo assim, analisar a relação entre texto, sujeito e contextos está, para nós, além da análise da produção de sequências fônicas. Significa, para além disso, investigar os efeitos de sentido produzidos, interativamente, pelo mundo e pelas relações com o que produzimos com os outros. Explicar, descrever e/ou refletir sobre este funcionamento não é tarefa fácil.

Por isso, é necessário que continuemos produzindo debates em termos teóricos e práticos sobre o trabalho em sala de aula, a fim de buscarmos respostas a perguntas como:

- De que maneira poderíamos ensinar a língua e a literatura com um enfoque que faça sentido para o aluno?
- Como estabelecer diálogos entre a realidade dos alunos, pensando em seus contextos sócio-históricos e culturais, a fim de que não nos limitemos a trabalhos restritos às memorizações lexicais e às sistematizações gramaticais?

Por seguirmos nesse caminho de análise e reflexão, ao longo deste material didático, iremos nos empenhar para produzir raciocínios satisfatórios que contribuam com nossa prática docente e científica.

Até lá!

Revisando

Como vimos ao longo deste capítulo, dedicamos especial atenção a uma perspectiva discursiva à prática do professor-pesquisador, porque entendemos que tal visão tem sido mais favorável à construção das bases para ensino e pesquisa. Essa concepção nos leva, pois, a crer que o ato de aprender, ensinar e pesquisar é uma construção compartilhada, em que as relações dialógicas são consideradas em um contexto sócio-histórico. É importante entendermos que a proposta reflexiva ressaltada é um caminho possível de construção da prática docente, o que não invalida outros; assim como as discussões não se limitam a esta breve contextualização. Assim, esperamos que tais discussões sejam percebidas como inspiração para pensarmos e repensarmos a prática do professor-pesquisador, para que promovamos o espírito da criticidade, da criatividade, da autonomia e da transformação social no contexto de ensino-aprendizagem. Esperamos que os pontos tenham ficado claros. Continuaremos a explorar as relações entre língua e

linguagem. Assim, convidamos você a continuar investigando conosco caminhos que favoreçam nossa prática de ensino e pesquisa da Língua Portuguesa. Vamos juntos?

Saiba mais

Vídeo **Entendendo o conceito de gênero do discurso de Bakhtin** do professor Ederson Machado

Explore um pouco mais sobre a noção de gênero do discurso por meio do vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ti2Uycn5CM0>

Reportagem **Entenda a diferença entre os métodos escolares** de Andrea Ramal

Investigue um pouco mais sobre abordagens pedagógicas por meio da reportagem disponível em <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/entenda-diferenca-entre-os-metodos-escolares.html>

Artigo **Reflexões sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa**, de Eliana Dias e Rodrigo Corrêa Pinto

Amplie sua perspectiva sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com o artigo científico “Reflexões sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa” Disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_030.pdf

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAMPOS, R. **Poda mal dada deixa o Rio no escuro: um estudo discursivo sobre a construção de imagens do enunciador em manchetes dos jornais Meia Hora e Expresso**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UERJ, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?cArquivo=5405. Acesso em: 25 set. 2020.

COSTA-HÜBES, T. da C. **Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa**. V SIGET. Caxias do Sul, RS, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/reflexoes_teorico-metodologicas_para_o_trabalho_com_os_generos_textuais_nas_aulas.pdf. Acesso em 29 set. 2020.

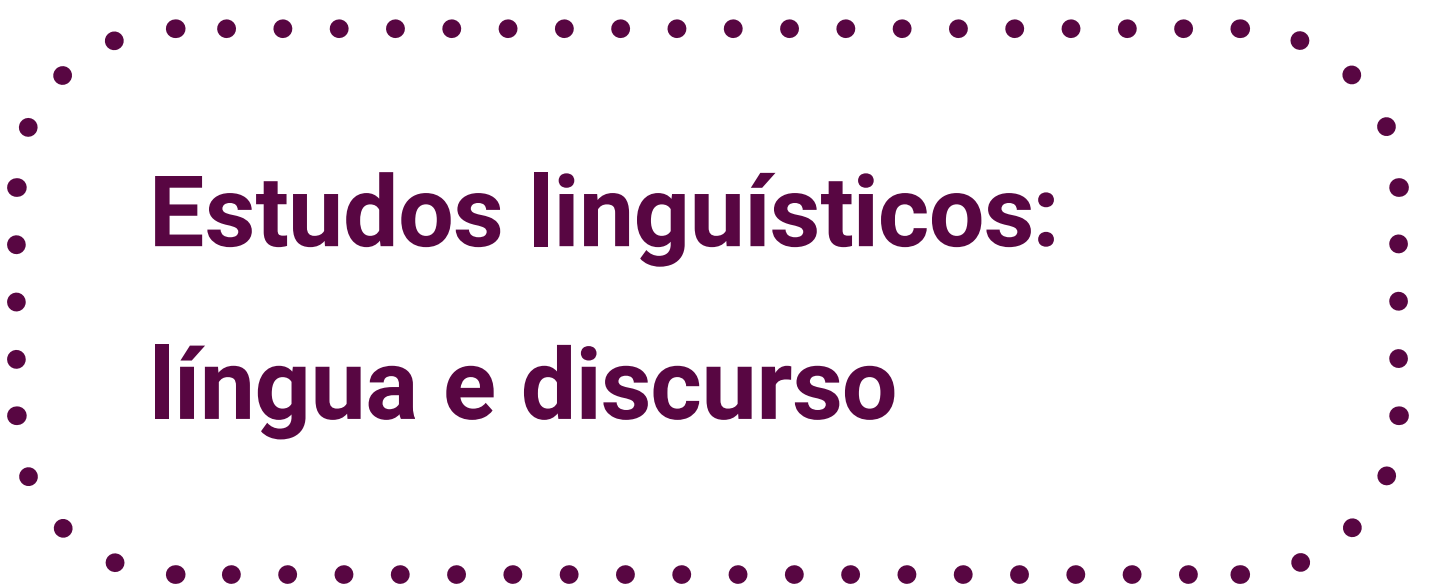
FERNANDES, N. M. **Concepções de Linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa**. Interletras (Dourados), Unigran, 2004. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html. Acesso em: 29 set. 2020.

FURLANETTO, M. M. **Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau**. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2005, v. 1, p. 260-281.

LIMA, D. M. de; PINHEIRO, R. T. P. **Linguagem, teoria, análise e aplicações. Ensino de leitura em língua estrangeira: uma perspectiva sociointeracionista**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a02.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, E. P. **Discurso e argumentação: um observatório do político**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 73-81, jan. 1998.

A large, rounded rectangular border made of small purple dots, enclosing the title text.

Estudos linguísticos: língua e discurso

Prática de Ensino e Pesquisa

A horizontal dotted line in the bottom purple bar, starting from the left edge and ending before the author's name.

Prof. Charles Nascimento Tavares

Objetivos de aprendizagem

- 1 Reconhecer o percurso e as discussões sobre a ciência da linguagem.
- 2 Reconhecer princípios teóricos para a análise e compreensão dos gêneros discursivos.

Introdução

A reflexão sobre língua, linguagem e comunicação não é pioneira. Desde sempre, manifestamos interesses diante das construções e produtividades do sistema linguístico. Qualquer falante se importa com o sistema por fazer uso e parte dele. Veja! Você não só se preocupa com o que diz, mas como diz, para quem diz, em qual momento e com quais interesses diz. Por outro lado, diante de um plano científico, filósofos, filólogos, gramáticos, linguistas e estudiosos de diversas áreas circundantes à linguagem, cada um à sua maneira, também contribuíram para a construção de literaturas que versam sobre o assunto (COSTA, 2007; VILELA, 1999; ALI, [1931] (1964); VARELA ORTEGA, 2001). Dessa forma, todos estamos constantemente envolvidos com os usos linguísticos.

Por essa razão, neste capítulo, convidamos você a uma reflexão sobre as articulações linguístico-discursivas por meio de um percurso histórico possível. Discutir os fundamentos basilares da ciência da linguagem será útil à sua prática de ensino e pesquisa, já que será possível entender tanto o progresso da ciência, quanto a perspectiva dialógica da linguagem adotada neste livro. Estamos preparados para explorar esses caminhos? Vamos lá!

2.1 Atravessando historicamente os estudos linguísticos

Refletir sobre as articulações linguístico-semântico-discursivas se faz indispensável no trabalho com textos em sala de aula. Precisamos ir além das sistematizações que focalizam aspectos gramaticais, que por vezes se davam, inclusive, de modo descontextualizado no passado, diante de uma lógica tradicional de ensino. Contemporaneamente, em uma visão de ensino-aprendizagem moderna,

inter-relacionamos sentidos construídos no texto e seus propósitos funcionais. O ensino e a pesquisa reconhecem, hoje, a necessidade de superar o trabalho de decodificação, de domínio gramatical e fonológico, embora esse já tenha sido o foco de interesse quando observamos o viés histórico da linguística de base.

Refleta:

Por que você deve entender o progresso histórico dos estudos linguísticos? Antes de continuar seu estudo, pare um pouco e pense sobre tal relevância, ok?!

É provável que você tenha concluído que ao atravessarmos os primórdios basilares da ciência da linguagem, refletindo sobre os caminhos e fundamentos pioneiros da linguística formal, iremos construir juntos um terreno fértil para as discussões contemporâneas concernentes às heranças e às transformações investigativas.

Acreditamos que levar você a tal reflexão será importante para a construção de futuros debates em sala de aula concernentes às relações entre textos, fundamentando os diálogos práticos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Desse modo, faremos uma breve revisão teórica sobre esses percursos, a fim de, em contraste, defender o lugar teórico que adotamos neste livro.

2.2 Voltando no tempo e no espaço: os primórdios da Linguística

Não perdendo de vista a compreensão de tudo isso que já dissemos, faremos, agora, uma retomada histórica à linguística formal, a fim de considerar o momento e a finalidade dos estudos sobre a língua no passado. Assim, sem deixar o barco à deriva, você irá atravessar os estudos linguísticos. Iremos ressaltar inserções pioneiras para a construção da ciência da linguagem, as quais já se caracterizaram, nos primórdios dos estudos sobre a comunicação humana, à vanguarda de seu tempo. Serão reconhecidos estudos que foram fundamentais para a construção da ciência da linguagem, enaltecendo-os, já que possibilitaram caminhos

para a consolidação do que entendemos hoje. Desse modo, serão produzidos questionamentos possíveis a partir de nossa visão discursiva da linguagem.

Quando pensamos no marco dos estudos que hipoteticamente poderiam ter possibilitado uma organização de critérios para investigação sobre a linguagem, lembramo-nos imediatamente de Saussure, não é mesmo? A partir dos relatos compilados que deram origem à obra que conhecemos como Curso de Linguística Geral (2006 [1916]), encontramos pontos fundamentais que possibilitaram caminhos investigativos de confluência e de divergência, contribuindo, sem dúvida, para o desenvolvimento da Linguística.

Amplamente, a linguística é tanto uma disciplina, quanto um campo do conhecimento. Segundo Altman (2011), enquanto disciplina, é relativamente nova, se considerarmos que sua autonomia se deu no início do século XX, com o objetivo de estudar línguas naturais. De todo modo, quando pensamos a linguística enquanto campo do conhecimento, sua história é muito mais antiga. Desde o momento em que o homem começa a refletir sobre sua língua e sobre seus processos, já é possível pensar em conhecimento sobre a linguagem.

Explore o quadro a seguir (Quadro 1):

Quadro 1 - Progresso das explorações linguísticas

Nos cursos de Letras, dizemos que a investigação sobre a língua, no princípio, era limitada aos estudos sobre gramática, servindo, unicamente, aos paradigmas de certo e errado (SAUSSURE, 2006, p. 6). O segundo período, final do século XVII, teria sido marcado pela Filologia, que toma a língua como um de seus objetos, contribuindo apenas para comparação e explicação de textos de diferentes épocas – o que inaugura a Linguística Histórica –, embora desconsidere a língua falada, apegando-se somente à língua escrita (SAUSSURE, 2006, p. 8). No terceiro período, início do século XVIII, a linguística começa a ter seu campo de estudo redimensionado pela Gramática Comparada, cuja descoberta estava na possibilidade de as línguas serem comparadas entre si (SAUSSURE, 2006, p. 8). Embora esses períodos tenham dado espaço à Linguística como um saber científico, em especial o último, colocando a língua no centro de estudo, não

apreendem qual é o seu objeto, cuja natureza é ponto-chave para se constituir como ciência e, assim, delimitar um método de análise peculiar. Com os estudos entre as línguas românicas e germânicas, nasce a escola de neogramáticos, que passa a entender a língua como processo resultante da coletividade, não mais individual. É nessa visão pioneira que Saussure se apoiará para conceber a língua em sua dimensão social. No século XX, em decorrência de três cursos ministrados em Genebra, entre 1909 e 1911, os pensamentos desenvolvidos a partir do interesse de Ferdinand Saussure e de seus alunos assumem um papel de relevância na história basilar da Linguística. Em 1913, após a morte de Saussure, seus seguidores Albert Sechehaye e Charles Bally reúnem anotações sobre as aulas e as publicam no livro *Cours de Linguistique Générale*, em 1916, a obra que instigou um amplo desenvolvimento de estudos dos fatos da linguagem. Defendeu-se, então, a necessidade de uma ciência autônoma.

Fonte: própria autoria.

De acordo com o quadro anterior, a língua passa a ocupar papel central nas investigações a partir das contribuições saussurianas, pois esta é reconhecida como o objeto de estudo da Linguística, e o objetivo do linguista, naquela época, seria descrever o seu sistema. Podemos considerar, de certo modo, que o pensamento saussuriano marcou a história dessa ciência que investiga o sistema linguístico, porque seu intento em delimitar um caminho de investigação foi fundamental para que se pudesse pensar em uma autonomia investigativa frente aos demais campos do conhecimento.

Permita-nos uma breve pausa para algumas considerações importantes. O entendimento saussuriano mostrou um avanço significativo para sua época. Embora, contemporaneamente, questionemos determinados caminhos adotados. Mas, sem um ponto de partida que defendesse um lugar para a Linguística, talvez, não chegaríamos a reflexões outras em contra daquelas, certo?

É bem verdade que suas ideias se modificaram com o tempo. Mas isso não seria suficiente para o entendimento de que não houve contribuição. Repetimos: as teses saussurianas se fizeram úteis! Seus pensamentos tiveram sua importância

à sua época, ainda que estudos sucessores tenham se desvinculado dessas ideias introdutórias.

Por exemplo, até que ponto o circuito da fala seria individual, no sentido de um plano $A \rightarrow B$ e $B \rightarrow A$? Se esse ato “supõe pelo menos dois indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 19), como pensar as circunstâncias em que não falamos com outro alguém? Será que só usamos a língua com objetivo de comunicação?

Nesse momento da história, a língua estaria sendo concebida como um sistema representacional. Mas será que a língua apenas se restringe a isso? Será que os significados preexistiriam ao significante? Será que a língua seria apenas um repertório de signos? Enfim, acreditamos que somente é possível discordar de uma ideia, a partir do momento de sua produção. Só há progresso, portanto, por meio do confronto de visões diferentes, concorda? Assim, é lógico entender que a base dos estudos linguísticos é uma grande contribuição!

O olhar para a linguagem considerou, durante muitos anos, a palavra, os signos como objeto central da linguística. No entanto, entendemos que atualmente seja possível pensarmos além dela, considerando-se, sobretudo, a interlocução com outras áreas. Hoje, provavelmente, pode nos parecer óbvio que apenas analisar o léxico de uma língua não dê conta dos múltiplos caminhos interdiscursivos, porque a palavra isolada de seu contexto de uso funciona apenas como um inventário pouco útil. Diante de um contexto discursivo, sua inter-relação vai além de sentidos previamente estabelecidos e dicionarizados.

Retornemos. Por meio de Saussure, a língua vinha sendo percebida como um sistema em que um elemento se definia pela relação com outros. Diante desse raciocínio, esse sistema linguístico parece nos remeter a uma estrutura de blocos, os quais parecem carregar em si mesmos, sentidos fixados de modo anterior à sua produção. De acordo com a metáfora saussuriana do jogo de xadrez, poderíamos imaginar que as possibilidades do sistema estavam previamente imaginadas, que uma peça se justificaria pela contraposição a outras. No entanto, permita-nos mais algumas interrogações importantes:

- Seria por meio da posição oposta entre esses “blocos” que construiríamos sentenças na língua?

- Será que os sentidos já estariam prontos e engessados, de modo que não importaria a peça, senão sua função no jogo?
- Será que sentidos já seriam possíveis antes mesmo de suas manifestações?
- Quando imaginamos o contexto de ensino e aprendizagem, por exemplo, será que todos os sentidos estão/são possíveis de dicionarização ou construção de oposições linguísticas?
- Será que, no uso, somos tão robóticos e limitados que só nos resta ser possível construir as relações nas quais participamos, capturando sentidos prontos de uma estrutura?

Se concordássemos fielmente com essas constatações introdutórias, estaríamos negando nossa potencialidade de reformulação, de reconstrução por meio da linguagem. Defendemos, pois, que quando construímos enunciados não apenas representamos o abstrato imaginável, não apenas descrevemos o mundo, porque dizer não poderia se limitar a essas relações de comunicação. Por meio da linguagem também nos auto reconhecemos, concordamos e discordamos, agimos e sentimos, ou seja, podemos intervir em múltiplas relações sociais na e pela linguagem.

Com respeito a essa consideração sobre a linguagem, defendemos que não seria possível, por exemplo, imaginar esse sistema de significações como uma estrutura fechada, na qual seria possível adicionar sentidos estáveis e chegar a leis universais. Em nossa percepção, entender a linguagem dessa forma padronizada e estática seria limitar seu valor produtivo e desconsiderar os fatores transversais que se somam ao ato de enunciar: o contexto, o tempo, o lugar, os sujeitos. Mas isso é assunto de aplicação nos próximos capítulos. Nesse raciocínio, esse sistema linguístico não poderia estar fechado apenas a significações opositivas, porque nossa interação e intervenção no mundo vai além disso.

De todo modo, o pensamento saussuriano, inquestionavelmente, foi de grande valia. Suas contribuições possibilitaram um estudo enquanto ciência, tal como também os questionamentos que podemos produzir hoje. Nesse sentido, concordâncias ou discordâncias apenas favorecem avanços. Por isso, aproveite para explorar tais reflexões com seus futuros alunos ao analisar textos no plano

do ensino e da pesquisa.

2.3 Avanço nos estudos linguísticos: as contribuições de Benveniste

Segundo Brum (2005), a noção de comunicação nos estudos linguísticos surge em sucessão aos caminhos saussurianos levantados anteriormente, sobretudo nas teses de 1929 do Círculo de Praga. Sem, no entanto, abandonar o pressuposto saussuriano da língua como sistema, mas expandindo a abrangência desse postulado, essa escola reformula o conceito teórico de língua, passando a assumi-la como um sistema de meios de expressão apropriados para um fim. (BRUM, 2005, p. 84).

Benveniste, ao contribuir para a construção da Teoria da Enunciação, compreende que quando um enunciado é produzido, ele está relacionado à existência de um **eu**, ou seja, quem o enuncia (enunciador), o qual está em um lugar (aqui) e em um tempo (agora). Além disso, este **eu** está direcionado a um **tu**, quem completa as lacunas de sentidos naturalmente deixadas em sua produção (coenunciador).

Para Benveniste, essa polaridade é condição fundamental na linguagem, já que a partir dela o homem se constitui enquanto sujeito enunciador. O eu e o tu se dão numa relação de reversibilidade.

Para o pesquisador, a subjetividade reside no fato de que “eu” é apenas “eu” quando tem consciência de si mesmo enunciando-se, permitindo ao “tu” que seja também “eu”, em retorno. Por esse motivo, as categorias de pessoas são categorias “vazias”, ocupáveis por qualquer um que diz “eu”. Desse modo, ele coloca a língua em uma nova dimensão – a da significação – que só se dá na instância do discurso, isto é, na enunciação.

Flores (2008, p. 12) ilustra essa reflexão: “É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua”. Ou seja, nela e por ela o signo emerge em sua plenitude, inexistindo fora do uso, em que não é nada senão apenas possibilidade de ser.

Benveniste percebe nessa categorização, talvez, o mais importante raciocínio

da Teoria Enunciativa à época, justo por levar em consideração o fenômeno da enunciação. De acordo com Machado (2015, p. 12), trata-se, sem dúvida, da “tenta-
tiva mais importante para ultrapassar os limites da linguística da língua.” Ele foi o primeiro linguista a desenvolver uma teoria que engloba as dimensões de sujeito e discurso, a partir dos pensamentos de Saussure.

2.4 O lugar teórico que fundamenta este livro

Por tudo que vimos ressaltando, a Linguística enquanto ciência possui diver-
sas facetas, o que cria a necessidade de nos situarmos perante a multiplicidade
de entendimentos sobre a linguagem. Além disso, acreditamos que a discussão
pode ser sempre mais aprofundada quanto maiores forem os embates de posi-
ções. Ou seja, tanto a concordância quanto à divergência são caminhos possibi-
litados em relação à inegável contribuição imediatamente anterior.

No final dos anos 60, na França, Michel Pêcheux teve papel fundamental
nos estudos sobre a Análise do Discurso, delineando uma nova concepção de
discurso. Segundo Rocha:

“sua orientação teórica se configurou em forte oposição aos
trabalhos que se desenvolviam à época sob o marco da Análise
de Conteúdo de base behaviorista, americana, em desenvolvi-
mento já desde o início do século XX. De modo conciso, diremos
que Pêcheux privilegia a articulação entre Linguística, História
e Psicanálise para dar conta de fatores como o ideológico e o
sujeito na produção de efeitos de sentido. Sua concepção de
discurso vem desestabilizar o tradicional esquema da comuni-
cação, segundo o qual o emissor transmite uma mensagem a seu
receptor, por intermédio de um canal adequado e de um código
comum a ambos. Com efeito, distanciando-se de tal perspectiva
informacional e problematizando a noção de condições de produ-
ção, Pêcheux recusa a ideia de mensagem como transmissão de
informação entre A e B; em seu lugar, prefere a noção de discurso
como “efeito de sentido” entre A e B. (ROCHA, 2014, p. 620).”

Percebemos, pois, que esse “efeito de sentido” é construído na linguagem

a partir de uma perspectiva dialógica, reconhecendo os entrelaces com outros discursos, tal como já explorado no capítulo 1 deste livro, lembra? Fica entendido, então, que o enunciado é investigado dentro de seu contexto (MAINGUENEAU, 2004, p. 20), em formação e arranjos com interações discursivas anteriores e sucessoras. Assim, a construção dos enunciados é possibilitada, também, pela apropriação dos discursos de outros sujeitos. Note as palavras do filósofo Mikhail Bakhtin:

“Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, 272).”

Você conseguiu perceber que não podemos produzir um enunciado perfeitamente novo, inédito, exclusivo? Não somos um Adão, o primeiro falante para algo a ser dito, tal como os enunciados não são totalmente transparentes, mas resgatamos e inter-relacionamos ideias. Assim, ao produzir e reproduzir textos, uma teia discursiva se constrói. Concordamos com Mittmann, para quem “o sentido não nasce da vontade repentina de um sujeito enunciadador. O discurso tem uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou modifica”. (MITTMANN, 1999, p. 272).

Assista:

No vídeo a seguir, veja um pouco mais sobre a noção de transparência e opacidade nos discursos, o que irá ampliar seus conhecimentos sobre o conteúdo que estamos estudando. Indicamos, pois, o vídeo “Construção e Produção de Sentido”. Endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=EMCKDLntfg0>

Como você percebeu nos vídeos, os efeitos de sentido, determinados ideologicamente, são construídos nas relações com as palavras, as quais podem mudar de sentido segundo as posições daqueles que a empregam. Assim, como estudamos no capítulo anterior, o sentido não está nas palavras. Ele está nas formações discursivas em que se inscrevem.

Pesquise:

Investigue o conceito de formações discursivas. Por meio da obra “Análise de Discurso: Princípios de Procedimentos”, você poderá ampliar sua compreensão teórica. Endereço: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf>

As relações entre língua e linguagem a que nos referimos neste livro somente são reconhecidas em relação ao contexto em que se inserem, estabelecendo laços de diálogo capazes de percorrer caminhos possíveis de reflexão. Nesse sentido, o uso da língua é entendido como uma prática social entre sujeitos que ocupam papéis historicamente marcados.

Em sentido amplo, o conceito de “discurso” designará não tanto um campo de investigação passível de ser circunscrito, mas principalmente um certo modo de apreensão da linguagem, que pressupõe a “[...] atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 43).

Em uma acepção mais pontual, o conceito de “discurso” poderá ser compreendido como um uso mais restrito que se faz do sistema linguístico. É sobre essa segunda acepção que incide nosso interesse aqui. Tal processo só é possível porque essas relações linguísticas que possibilitam tais ações discursivas são uma rede de produção diversificada, dinâmica, interativa e viva.

Ao se enunciar, os sentidos se constroem, segundo o contexto no qual se inserem, segundo todas as experiências anteriores ao momento de enunciação, segundo a consideração enunciador-coenunciador, porque essa construção de sentidos depende também da inter-relação entre os sujeitos, entre o tempo e a

situação. Em conformidade com Bakhtin, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva [...]. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena.” (BAKHTIN, 2011, p. 271-272). Dessa maneira, enunciado é o resultado de uma enunciação, aquilo que é dito ou escrito por alguém.

Além disso, precisamos definir o que entendemos por texto. Pensar na constituição deste requer o reconhecimento de que necessariamente manterá relação com outro(s) e que não é concebido como um sistema fechado em si mesmo, mas um espaço de trocas enunciativas, de modo que a produção de sentidos se realiza na inter-relação entre sujeitos, em um contexto sócio-histórico definido. Dessa forma, o texto não se resume a um conjunto de palavras ou frases, mas é construído para um fim social. Assim, pode assumir formas diferentes de organização: verbal, não-verbal, oral, escrito, formal, informal; mas respeitando a relação entre quem escreve e para quem este sujeito escreve, em um momento histórico determinado e em um lugar determinado.

De todo modo, quando usamos o termo discurso, estamos nos referindo à noção de texto e contexto simultaneamente. É por essa razão que todo discurso apresenta tanto uma face textual, quanto uma face social. Esta diz respeito ao fundamento interacional construído entre os sujeitos, enquanto aquela diz respeito às noções da tessitura textual propriamente dita. Isso porque sempre deixamos lacunas em nossas produções linguísticas que são preenchidas no momento e no lugar em que se desenvolvem, bem como pelas inclusões dialógicas com aquele a quem nos dirigimos.

Segundo Maingueneau (2005), quando interagimos, existem três competências que participam da produção dos enunciados, que formam nossa competência comunicativa. São elas:

- a competência linguística;
- a competência enciclopédica;
- a competência genérica.

Vamos começar com a competência linguística, que representa todo o nosso domínio da língua em questão. Por meio desta competência, um dado falante nativo tem as competências necessárias para fazer uso da língua da qual faz uso e parte. Em outras palavras, podemos dizer que, qualquer falante nativo de uma dada língua natural produz e compreende enunciados reais em seu contexto de uso.

Além disso, a competência enciclopédica, construída ao longo do tempo e por meio de nossas vivências, permite ao falante agir por meio da linguagem. Ativamos na memória um número ilimitável de conhecimento de mundo, construído ao longo de nossas experiências sociais. É claro que esta competência varia segundo nossas próprias bagagem e acesso às práticas sociais.

Já nossa competência genérica são os recursos aplicados em cada situação de uso da língua. Segundo Bakhtin (2011), nós aprendemos a usar a língua a partir de relações interativas concretas, as quais são organizadas em gêneros discursivos. Dessa maneira, a esta competência se refere a capacidade de reconhecimento e de uso de gêneros discursivos.

Precisamos destacar que as reflexões acerca dos gêneros devem ocupar um lugar muito importante no ensino de língua. Por tudo que viemos estudando, percebemos que nossa prática de ensino e pesquisa requer ir além de noções estáticas da língua para explorar também as relações das quais fazemos parte. Por meio disso, construímos posicionamento e reflexão sobre os contextos que nos cercam. Por tal relevância, exploraremos um pouco mais a noção de gênero discursivo a seguir. Vamos nessa!

2.5 Gêneros discursivos: compreendendo a fundo o conceito

Epistemicamente, os gêneros são concebidos como práticas sociais, como padrões de uso da língua reconhecidos socialmente. De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros são concebidos como estruturas relativamente estáveis de uso da língua, que são reconhecidas socialmente, cujos propósitos são assumidos dentro de contextos reais de uso, ou seja, na situação comunicativa.

“Ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a

composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. (BAKHTIN, 2011, p. 285).”

Para o autor, estes enunciados são construções dotadas de sentido, interativas e se estabelecem sócio-historicamente. São constituídos por conteúdo temático, estilo e estrutura composicional indissolivelmente (BAKHTIN, 2011, p. 262), sendo ancorados em um contexto comunicativo.

Reconhecemos, por exemplo, um manual, um poema, uma notícia, um seminário, um bilhete. Cada um desses exemplos e de todos os infinitos gêneros que circulam em sociedade possuem uma organização. São, pois, formas relativamente estáveis de enunciados aplicados a determinados contextos de uso e com uma finalidade específica, não é mesmo?

Todo estilo está ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros (BAKHTIN, 2011, p. 265). Entende-se por estilo as subjetividades construídas nas inter-relações de uso dos gêneros, o “acabamento” (consciente ou inconsciente) do enunciador, resultado por motivações e valores discursivos, o seu tom expressivo.

Neste momento é interessante abrir um parêntesis. A depender do gênero, os níveis de relativa estabilidade são diferentes. Isso ocorre porque há gêneros que são mais padronizados do que outros. No caso, por exemplo, de um bilhete, é possível identificar traços de estabilizações. De outro lado, em uma ficha de registro, por exemplo, a estabilização costuma ser maior. De todo modo, os usuários de uma língua são capazes de reconhecer um texto como tal. Nesse sentido, é possível compreender que, se a forma de composição do texto é mais padronizada, o estilo se configurará em menor proporção, já que “[...] o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Conforme Rojo (2005), os teóricos que analisam os textos optam ou por construir uma dimensão de análise do mais amplo até o mais específico, ou por desenvolver aspectos mais específicos da estrutura linguística até o contexto em que o texto se concretiza.

“Ambas as perspectivas se encontram arraigadas em diferentes releituras de herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria de gêneros do discurso – enfoca sobretudo o estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos. Já a segunda – teoria de gêneros de texto – enfoca a descrição da materialidade textual. [...] ambas as concepções recorrentemente se apoiam ao conjunto de autores como Charaudeau, Maingueneau, Ducrot, Bronckart *et al.* (ROJO, 2005, p. 185)”

Segundo Maingueneau (2005, p. 65), os textos aparecem como enunciados obedecendo a certas condições de organização, já que “são formulados em um contexto institucional que estabelece balizas para sua enunciação (são vinculados, pois, a gêneros); eles refletem as características históricas da sociedade onde circulam: valores, convicções, crenças, conflitos”.

Maingueneau (2005, p. 66-68) considera para o estudo de gêneros: (a) finalidade do gênero, (b) enunciador e coenunciador, (c) espaço e tempo, (d) suporte e (e) organização textual, conforme os seguintes critérios:

a) Quanto à finalidade

Todo gênero cumpre a um propósito social. Necessariamente, este se vincula a uma objetivo dentro do contexto no qual faz parte. Ou seja, o gênero aponta para um fim específico na construção dos eventos comunicativos. Para o alcance dessa finalidade, há consideração, por parte de quem enuncia, de conhecimentos e de interesses relativos ao público-alvo.

b) Quanto aos sujeitos discursivos

Todo enunciado possui o status dos participantes, já que algo necessariamente é dito por alguém e para alguém. Para a investigação, o conteúdo dessas inter-relações entre sujeitos é fruto de reconstruções imbuídas de valores sócio-históricos. Ou seja, as produções discursivas são necessariamente polifônicas. A noção dialógica, proposta por Bakhtin (2011), pressupõe que todo enunciado projeta uma atitude responsiva ativa por parte do co-enunciador. Dessa forma, os enunciadores planejam tais textos levando em conta a aceitabilidade do conteúdo

para concretizar o propósito do texto.

c) Quanto ao espaço e tempo

Todo gênero implica certo lugar e tempo apropriados para alcançar seu objetivo. Quando as construções linguísticas respeitam o tempo presente, cria-se o âmbito da atualidade, do imediato. É possível, inclusive, construir um direcionamento espacial para situar/nortear o evento. As noções de tempo e espaço também se aplicam à construção do conteúdo veiculado, o que, por vezes, sinalizam marcas polifônicas com outros acontecimentos situados em outros contextos discursivos. A recuperação ou não dessas vozes circundantes, dependerá, evidentemente, da bagagem de conhecimento do leitor.

d) Quanto ao suporte

Este é o meio ou a dimensão de sustentação dos enunciados. Desse modo, o texto necessita de uma materialidade física. Tal materialidade é reconhecida pelo meio propriamente dito e por seus componentes materiais que possibilitam a circulação em sociedade.

e) Quanto à organização textual

Um gênero costuma se associar a certa organização textual, construindo um encadeamento linguístico-discursivo ante aos componentes do texto, à coesão e à coerência, ao tom valorativo etc. A construção do texto envolve escolhas lexicais e discursivas planejadas que cumprem com a instância comunicativa. Nesse sentido, a organização textual projeta caminhos valorativos de interpretação e análise, importando na construção de significados possíveis. O texto faz com que a novidade noticiada esteja interconectada com experiências do leitor, com o que o leitor ambiciona saber. A construção desse texto possivelmente dialoga entre as pressuposições dos enunciadores e o evento, de fato, ocorrido. A linguagem, normalmente, respeita a estrutura do gênero. O texto pode ser verbal e/ou não-verbal, de modo que este contribui para a construção do sentido daquele. Inserem-se, inclusive, nesse contexto da organização textual fatores como os atributos visuais/ilustrativos (cor, tamanho da letra, plano de fundo, sombreado).

Este capítulo expõe alguns critérios teóricos defendidos diante de nossa prática de ensino e pesquisa. Vimos que os enunciados são sempre assumidos por um sujeito que se dirige a alguém em um espaço e tempo determinados, a partir de uma estrutura relativamente estável. Além disso, você pôde perceber um breve histórico dos caminhos investigativos adotados na ciência, a fim de entender o lugar teórico do qual fazemos parte. Ter entendido tais aspectos produzirá efeitos em sua prática docente e científica. Não se esqueça de que a competência linguística, enciclopédica e genérica são fundamentais para a produção e exploração dos enunciados, ocorrendo sempre em interação uma com as outras. Dessa maneira, é necessário que nossa prática vá além das explorações linguísticas formais, para que favoreçamos uma sociedade crítica, consciente e atuante. Por isso, todos esses conceitos serão muito ricos em nossas práticas de ensino e pesquisa. Fique ligado!

Revisando

Fizemos uma breve revisão crítica sobre o progresso dos estudos linguísticos. Produzimos reflexões discursivas da formação do professor quanto à língua e à linguagem, expondo relações entre texto, enunciado e discurso, bem como os princípios que possibilitam o reconhecimento dos gêneros discursivos. Dessa forma, evidenciamos nossa visão sobre a prática de ensino e pesquisa. A consideração nos levou a crer que o ato de aprender, ensinar e pesquisar é uma construção compartilhada, em que as relações dialógicas são consideradas em um contexto sócio-histórico.

Esperamos que tais discussões sejam percebidas como inspiração para a prática docente. Afinal, desejamos ir além de uma visão exclusivamente linguística, alcançando níveis discursivos de análise e compreensão dessas estruturas relativamente estáveis que circulam na sociedade da qual fazemos parte.

Que os pontos tenham ficado claros! A seguir, discutiremos sobre o ensino de língua na escola, defendendo meios práticos relacionados ao contexto teórico desenvolvido até aqui. Convidamos você a continuar buscando caminhos que favoreçam nossa prática em Língua Portuguesa sob perspectiva discursiva.

Vamos juntos?

Saiba mais

Vídeo: **Análise do Discurso Francesa**.

Explore como os fatores extralinguísticos são assumidos na AD por meio do vídeo “Análise do Discurso Francesa” - <https://www.youtube.com/watch?v=jEFsb1oc9Gw>.

Vídeo: **Bakhtin – Perspectiva discursiva da linguagem**.

Amplie sua visão sobre as contribuições de Bakhtin por meio do vídeo “Bakhtin – Perspectiva discursiva da linguagem” - <https://www.youtube.com/watch?v=Lgyophv5B7k>

Vídeo: **Bakhtin – Gênero discursivo**.

Amplie sua visão sobre a classificação dos gêneros na abordagem adotada neste capítulo por meio do vídeo “Bakhtin – Gênero discursivo” - <https://www.youtube.com/watch?v=8wmBfS7UES8>.

Referências

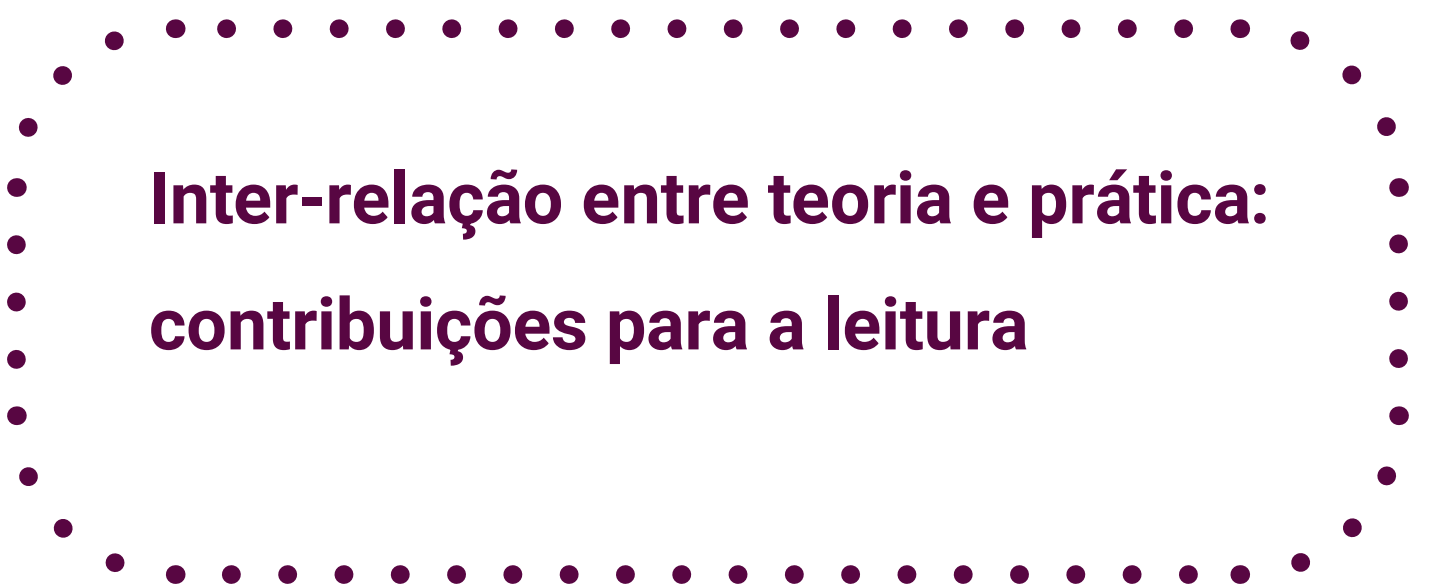
- ALI, M. S. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 6 ed. melhorada e aumentada. Rio de Janeiro: Melhoramentos, [1931] 1964.
- ALTMAN, C. **Didática da língua portuguesa e da literatura**. In: Princípios gerais da linguística. São Paulo: USP, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRUM, A. M. de. **Da língua como instrumento de comunicação ao discurso**. Seminário de estudos em Análise do Discurso, 2005.
- COSTA, C. F. **Filosofia da linguagem**. 3ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- FLORES, V. **Efeitos da teoria saussuriana na teoria enunciativa de Émile Benveniste**: sobre a noção de sistema. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 15., 2008, Montevideo. Libro de Resúmes – Anais do.... Montevideo: ALFAL, 2008.
- MACHADO, B. F. V. **Benveniste, Lacan e o estruturalismo**: sobre o sentido antitético das palavras primitivas. Alfa, Revista Linguística, São Paulo, v. 59, p. 11-28, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942015000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2020.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MITTMANN, S. **Nem lá, nem aqui**: o percurso de um enunciado. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). Os múltiplos territórios da análise do discurso. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.
- ROCHA, D. **Representar e intervir**: linguagem, prática discursiva e performatividade. Linguagem em (Dis)curso (Online), v. 14, p. 619-632, 2014.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: Questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D.; Bonini, A.. (Org.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. 1ed. São Paulo: Editora Parábola, 2005, v. único, p. 184-207.

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

VARELA ORTEGA, S. **Sobre las conexiones entre estrutura y significado en el dominio de la palabra**. Revista Portuguesa de Filologia, Coimbra, v. 24, p. 209-239, 2001. ILLP/FLUC.

VILELA, M. **Gramática da língua portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase, gramática de texto. 2ed., Coimbra: Livraria Almeida, 1999.

A large, rounded rectangular border made of small dots, enclosing the title text.

Inter-relação entre teoria e prática: contribuições para a leitura

Prática de Ensino e Pesquisa

A horizontal dotted line spanning the width of the page.

Prof. Charles Nascimento Tavares

Objetivos de aprendizagem

- 1 Reconhecer a constituição polifônica dos discursos.
- 2 Reconhecer princípios sobre a produção de sentidos.
- 3 Produzir visão crítica entre sociedade e criminalidade no jornalismo popular.

Introdução

Já dizia um dos meus admiráveis professores: “nenhuma pesquisa é feita sozinho”. Isso porque nossas palavras não são plenamente nossas. Os pensamentos que materializamos são fruto de um emaranhado de outros. Dessa forma, nosso objetivo neste e no próximo capítulo é registrar reflexões relativas à leitura de enunciados, as quais apontam experiências concretas de práticas que colaboraram com nosso fazer pedagógico e científico em Língua Portuguesa.

Por essa razão, neste capítulo, convidamos você a refletir sobre a importância de continuarmos a produzir estudos diante de jornais, seja pelo pouco volume de literatura acadêmica que se dedica à análise desses textos, conforme observação de Bonini (2003, 2011), seja pela consciência de que devemos seguir com o mesmo compromisso de tratar, na universidade e na sala de aula, de assuntos que dizem respeito à população que a mantém.

Acreditamos que colocar em discussão as problemáticas de uma sociedade, as quais o senso comum tende à naturalização ou à padronização, é o que justifica e fortalece nosso pensamento reflexivo no combate a preconceitos e a favor de posicionamentos críticos sobre fatos que nos rodeiam. Estamos preparados? Vamos lá!

3.1 Teoria e prática: inter-relação entre ensino e pesquisa

No capítulo 1, refletimos sobre concepções de ensino e pesquisa, a fim de defender a perspectiva sociointeracionista discursiva que orienta nossa prática. Em seguida, no capítulo 2, exploramos o percurso da ciência da linguagem, a fim de orientar o lugar teórico que fundamenta nossa visão científica, contribuindo com a formação do professor-pesquisador. Neste capítulo 3 e no próximo, vamos explorar a inter-relação entre o ensino e a pesquisa por meio da prática leitora, buscando construir caminhos que alicerçam nossa base teórica de análise e exploração de textos. Agora, quando já defendemos a perspectiva que adotamos, podemos partir para algumas discussões mais focadas nas relações entre a mídia e a sociedade.

Diante das premissas discursivas que vimos defendendo ao longo deste livro, convergimos teoria e prática à medida que recuperamos e exploramos pistas que apontam para ações na e pela linguagem, bem como as fundamentamos em uma rede de categorias possíveis de investigação, sem que delimitemos antecipadamente o caminho a ser percorrido, a fim de retornar para elas de modo transformador, ou pelo menos de modo a ampliar possibilidades de atuação.

Acreditamos que, dessa forma, alcançamos de modo aprofundado a compreensão das relações humanas, das imagens discursivas construídas no confronto e na convergência de vozes. Não procuramos estabelecer diante de nossa concepção de ensino e pesquisa, desse modo, um abismo entre teoria e prática, justo porque consideramos que ambos os eixos só existem por meio de uma necessária relação de dependência mútua.

Nesse sentido, “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra, e a teoria, um revezamento de uma prática a outra” (DELEUZE, 1979 apud ROCHA; DAHER, 2015, p. 128). Dessa forma, não nos parece outro o papel desempenhado pela Prática de Ensino e Pesquisa senão o de proceder à leitura de problemas práticos do mundo, a fim de favorecer princípios da formação do professor de língua materna.

Nessa perspectiva, a atuação no mundo, possibilitada por uma trajetória teórico-prática diante dos diferentes gêneros, é o que torna possível a reflexão,

desconstrução, reformulação, transformação que desejamos. Esse atuar no mundo na e pela linguagem requer que leiamos as relações das quais fazemos parte, que construamos posicionamento, que ampliemos teias de diálogo.

Através desse entendimento, reconhecido como um processo sócio-discurso-sivo que se realiza num contexto enunciativo, é possível perceber a existência de outros laços discursivos em determinadas produções.

Você Sabia?

Nessa concepção, a leitura é assumida como atividade interativa, possibilitando a construção de sentidos e de conhecimentos com outros já ditos, ok?!

Por isso, é ressaltado o papel do leitor enquanto sujeito ativo, analisador e construtor de sentidos, visto que toda manifestação concreta da linguagem pressupõe um endereçamento; é sempre dito para alguém, que também projeta significados. De acordo com o que postula Maingueneau (2004), o enunciador pressupõe o outro para construir o seu discurso e, com isso, insere o outro (o coenunciador) no seu próprio discurso.

“Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (...), é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadore, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciadore e com relação à qual constrói seu próprio discurso. (MAINGUENEAU, 2004, p. 54).”

Nesse processo, o enunciador se utiliza de estratégias como seleção, recuperação, antecipação, inferência, levantamento de hipóteses e verificação, ativando, consequentemente, uma imagem do outro e exercendo poder em suas relações.

Você Sabia?

Compreendemos o poder a partir da perspectiva foucaultiana, concebendo que este não está dado previamente, não precede aos sujeitos. Ele só pode ser construído nas relações entre esses sujeitos, ok?!

Com efeito, este capítulo e o próximo estão diretamente relacionados, já que neste levantamos fundamentos que serão aplicados no próximo capítulo por meio de um estudo de caso. Dialogando com as bases teóricas defendidas até aqui, objetivando construir um terreno fértil que nos permita um olhar prático para o ensino e para a pesquisa no que se refere à leitura de manchetes de jornal.

Ao mesmo tempo em que o jornal seleciona saberes e situações das relações humanas e os manifesta a partir de manchetes, por exemplo, consequentemente, constrói-se por meio desse uso um julgamento a respeito de sua ordem de complexidade e pretende definir usos mais imediatos que outros no interior do jornal. Essas produções se legitimam a partir de uma chancela institucional, a partir da qual seu trabalho se encontra amplificado e autorizado.

Nas palavras de Foucault, entendemos meios sobre como proceder diante desse dispositivo de dominação:

“eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal de soberania, mas se tentarmos ver **como atuam, como se apoiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.)** (FOUCAULT, 2002, p. 51-52, grifo nosso).”

De acordo com a leitura de Arantes (2018, p. 11) sobre o poder em Foucault, a autora afirma que “o poder não poderia se constituir como uma realidade prévia, mas como um jogo de forças, em que a força não tem outro objeto nem sujeito além da própria força”. Desse modo, Foucault se propõe a investigar, assim, “as

instituições pelo modo como se exerce o poder nelas e não pelo poder a partir delas, pois não se possui poder, se exerce.” (ARANTES, 2018, p. 11).

No caso da análise do gênero manchete de jornal – veremos como isso se processa no próximo capítulo –, o jogo de forças na manifestação de manchetes funcionaria por meio da reiteração institucional do jornal, das construções ideológicas que o constitui, selecionando saberes que serão adotados e legitimados pela instituição comercial.

Desse modo, as práticas transformam e instauram realidades, pois em cada vínculo institucional, momento histórico, círculo social em que o homem cresce, sempre existem “enunciados investidos de autoridade que dão o tom” (BAKHTIN, 2003, p. 294), e, nessa perspectiva, “eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Parafraseando Orlandi (1998, p.73), o ato de apropriação e utilização da língua para compreender o mundo implica concretizar o princípio argumentativo da linguagem. Tal princípio faz parte da linguagem constitutivamente, já que sempre nos posicionamos em nossas relações sociais, concorda? Até um ingênuo querer não se posicionar é um posicionamento, certo?!

Esse se posicionar e atuar criticamente por meio da linguagem são as premissas fundamentais para o que compreendemos como posição política que assumimos nas relações sociais. “Na medida em que o político é constitutivo, a compreensão, a própria leitura, em Análise do Discurso, é política” (ORLANDI, 1998, p. 74-75). De tal modo, o sentido é produzido interativamente, construindo objetos simbólicos.

Para Mouffe (2001, p. 414), é necessário reconhecer tais relações de poder que necessariamente existem em sociedade e atuar contra elas, a fim de nos transformar. Nesse sentido, podemos compreender a “hegemonia” como relações dicotômicas de poder em que um se sobrepõe a outro(s). É nesse sentido que se faz importante discutir a temática sobre a criminalidade na mídia e as relações com o contexto das instituições de ensino em que atuamos enquanto profissionais da educação, uma vez que buscaremos, conforme veremos mais adiante, desconstruir concepções cristalizadas e favorecer caminhos para se

produzir uma consciência crítica diante dessa temática que tem estado na pauta do dia não só dos jornais populares, mas dos jornais tradicionais. Somente assim reconheceremos as teias de construção do exercício das relações de poder, disputando esses sentidos por meio de nossa prática enquanto pesquisadores, cidadãos e profissionais do ensino, sobretudo buscando a quebra de paradigmas e a desconstrução de preconceitos sociais. Desse modo, almejamos um processo de ensino e aprendizagem que reconheça, na leitura, a possibilidade de

“[...] conduzir o aluno ao estudo de aspectos semântico-discursivos, especificamente das noções de pressupostos e subentendidos, para o desenvolvimento de habilidades de leitura nos diversos níveis de escolaridade, com vistas a contribuir para a formação de leitores atuantes e críticos, capazes de encarar a leitura como um processo dialógico. (FERNANDES, 2007, p. 2).”

Acreditamos, portanto, que teoria e prática se encontram à medida que, diante desse caminho, envolvemos os alunos no confronto das cristalizações e naturalizações, com vistas à transformação. A partir de relatos noticiosos que versam sobre vivências e situação social, torna-se possível a reflexão crítica sobre as situações do mundo e a promoção da mudança social a partir dessa “descoberta” crítica. Já imagina como esse estudo de caso se processará? Não deixe de estudar, na sequência, o próximo capítulo! Inclusive, a transformação social, tão defendida por Paulo Freire, se constrói quando, por meio da linguagem e com ela, podemos refletir diante dos caminhos possíveis que nos constituem como seres humanos.

3.2 Como são analisados os implícitos no plano da leitura?

Conforme estamos discutindo, diante da perspectiva teórica a que nos filiamos, o discurso não é assumido de modo homogêneo, mas se constrói a partir da confluência de outras vozes que sustentarão sua própria constituição. Dessa forma, fundamentando-nos em Jacqueline Authier-Revuz (1990), refletiremos, a seguir, sobre a heterogeneidade, construindo diálogo com as contribuições de Mikhail Bakhtin (2003) com respeito ao conceito de polifonia. Em seguida,

refletiremos sobre as contribuições de Ducrot (1987) com respeito à noção de posto, pressuposto e subentendido. Essas categorias serão fundamentais para a análise das manchetes de jornal que estudaremos no próximo capítulo. Fique ligado!

3.3 Heterogeneidade enunciativa: relações polifônicas

Diante desta “complexidade enunciativa”, é importante ressaltar a diferença, para Authier-Revuz, entre heterogeneidade marcada e heterogeneidade constitutiva. Esta é reconhecida em sentido amplo, constitutivamente ao discurso. Aquela se apresenta em sentido restrito, reconhecida de modo marcado – recuperável nitidamente – no discurso, tal como citações, recriações, menções do que fora dito por outro(s).

Nesse sentido, a heterogeneidade marcada está diretamente ligada ao conhecimento de mundo compartilhado, comum entre o enunciador e o coenunciador. Já a heterogeneidade constitutiva se caracteriza nas inter-relações entre as manifestações discursivas, na ancoragem em um já dito/experimentado que não é nítido ao falante/ouvinte, sendo, nesse contexto, inerente à constituição do discurso, por se tratar da relação dialógica com o já falado/escrito.

Essa relação polifônica se constrói nos diversos contextos comunicativos. Parafraseando Bakhtin (2003, p. 299), as palavras são incorporadas ao nosso discurso a partir de enunciados de outras pessoas, fruto da interação social. Dessa forma, está presente tanto em contextos midiáticos, acadêmicos, artísticos, quanto nas relações conversacionais do cotidiano.

Essa presença marcada de vozes anteriores poderia ser compreendida pela recuperação de um intertexto, por meio de uma marca enunciativa, na produção dos discursos. Entretanto, é bem verdade que o discurso, em nossa perspectiva teórica, se constrói a partir do diálogo com outros discursos. Quanto a isso, Authier-Revuz (1990, p. 26) desenvolve o conceito de heterogeneidade constitutiva.

Para nos remeter à necessária presença do outro na construção dos discursos, conforme Authier-Revuz (1990), apoiamo-nos na recuperação da autora quanto à metáfora do Adão mítico, já que somente em uma situação discursiva

hipotética, produzida na primazia da criação humana, seria possível criar um enunciado inédito sem a interferência de outros discursos. Posteriormente a isso, todo ato discursivo sempre dialoga com eventos anteriores. Desse modo, partimos da concepção de um sujeito coletivo e não individual.

Bakhtin nos ajuda a compreender que todo enunciado é constituído a partir de outros enunciados e que esse sujeito discursivo sempre assume “uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Conforme Authier-Revuz (1990), essa inter-relação enunciativa pode se construir mais ou menos marcada. Tal realização discursiva é a concretização de uma visão polifônica da linguagem. Dito de outra forma, cada ato de fala é composto por diversas vozes, de modo que qualquer enunciado é repleto de assimilações e reestruturações dessas vozes.

Essas palavras do(s) outro(s) trazem consigo sua expressão, seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Nesse sentido, Bakhtin afirma que “[...] levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade.” (BAKHTIN, 2003, p. 318).

Nesse contexto, os **discursos são heterogêneos**, pois se constituem de discursos já proferidos anteriormente, tal que a polifonia é a categoria que realiza os elementos constituintes dessa heterogeneidade enunciativa. Sendo assim, nem sempre a polifonia se constrói como heterogeneidade marcada, em virtude da falta de um intertexto marcado. Mas toda heterogeneidade marcada ou heterogeneidade constitutiva se configura como uma marca polifônica.

3.4 Posto, pressuposto e subentendido: produção de sentidos no enunciado

Partindo-se da concepção de leitura que considera o texto em inter-relação com sua instância social, reconhecendo as múltiplas vozes que o atravessam, de modo explícito ou implícito, é que nos propomos a refletir diante dos termos posto, pressuposto e subentendido. Concebemos que a leitura não se dá apenas no dito (no posto), mas também no que está por meio do dito (nos implícitos), ativados pelos pressupostos e subentendidos.

Ao longo da história das interações sociais, sempre houve questionamentos sobre como se processa o uso do sistema linguístico. Por vezes, dizemos sem querer dizer; dizemos pelo dizer; dizemos o que imaginamos querer dizer; dizemos o que os outros esperam que seja dito; dizemos, ainda, para nos colocar em um lugar de enunciação. De fato, dizemos! Agimos por meio da linguagem a partir de diferentes modos, estabelecendo distintos objetivos discursivos, os quais se constroem e se reconstroem a cada espaço de tempo. Nesse sentido, inserimo-nos no mundo, construímos não só relações, mas também lugares de enunciação, bem como expressamos valores, sentidos, ações.

Diante disso, por exemplo, construímos posicionamentos, questionamos e nos autoquestionamos, afirmamos ou refutamos algo com base em assertivas anteriores, fazemos e desfazemos pelo ato de dizer. Tal processo só é possível porque esse sistema linguístico que possibilita tais ações discursivas é uma rede de produção diversificada, dinâmica, coerente, interativa e viva. Sendo assim, construir discursos é mais do que externalizar ou materializar enunciados, porque estes apontam para sentidos que abarcam, interativamente, as relações das quais participamos. Com efeito, ninguém diz nada sozinho. Aquele admirável professor citado no início deste capítulo tinha razão. Tudo o que é dito o é de uma maneira coletiva, “como se fosse produzido por um coral de indivíduos mergulhados em ideologias diversas.” (SANTOS, 2017, p. 131).

Diante desse cenário rico em reflexões as quais colocam a língua como centro de questionamento, decidimos refletir sobre as vozes possíveis que estão presentes na produção de enunciados, reconhecendo que, para Ducrot (1987, p. 14), “uma ocorrência fora de um contexto não passa de uma ocorrência”, justo porque a descrição semântica de um enunciado se baseia em uma hipótese construída em seu contexto de enunciação. No nosso caso, o estudo de pressupostos e subentendidos na manchete do Meia Hora, conforme poderá ser visto no próximo capítulo, faz-se possível a partir de circunstâncias definidas social, temporal e espacialmente.

Seguindo esse raciocínio, entendemos que a manchete de capa é um enunciado atravessado por discursos heterogêneos. O jornal enuncia algum fato noticioso por meio da manchete, mas, além desse fato, que está no plano do

dito material, há também outros sentidos que emergem do enunciado. A partir dessa inquietação, encontramos na teoria polifônica da enunciação uma fonte fértil para investigar esse cenário discursivo, que se atravessa de outros ditos interdiscursivos.

Na sua teoria polifônica da enunciação, Ducrot (1987) aponta a presença de pressupostos e subentendidos para além da natureza exposta do enunciado. É possível dizer, à luz das ideias do autor, que os pressupostos são as significações que estão ligadas ao sentido literal e ao contexto situacional do enunciado e não são passíveis de refutação. Essa confrontação opera no campo dos subentendidos, que é a parte do enunciado oculta na materialidade textual, mas que atua refletindo ou refratando o enunciado principal. Ou seja, os pressupostos estão em diálogo com as premissas do enunciado e os subentendidos seriam as incidências refratárias a partir do enunciado.

As várias vozes de um discurso, que são o centro da teoria polifônica, foram identificadas por Ducrot (1987) através do estudo e conceituação dos pressupostos e subentendidos, justo por julgá-los indispensáveis na análise de um enunciado. Mais tarde ele faz um reexame desses conceitos, mas não os torna inválidos, uma vez que são reformulados, mas não abandonados.

Para o autor, posto é o que o locutor afirma na natureza do enunciado, ao passo que os sentidos que são tomados como conclusão do ouvinte são subentendidos. Este pode negar o enunciado principal e até se excluir do sentido literal. Para ele, “o subentendido permite acrescentar alguma coisa sem dizê-la, ao mesmo tempo em que ela é dita” (DUCROT, 1987, p. 19). Ao passo que o pressuposto é apresentado como “uma evidência do enunciado que foi posto” (DUCROT, 1987, p. 20), o que não nega o enunciado principal e está preso ao sentido literal. O que é pressuposto é apresentado como informação comum tanto ao locutor quanto ao leitor/ouvinte. Quanto a isso, Santos acrescenta:

“Com base nessa distinção, pode-se levar em conta que os subentendidos servem muito bem ao locutor quando este quer se eximir da responsabilidade do que disse, deixando para o ouvinte a conta e o risco da interpretação. Já em relação ao pressuposto, o locutor enuncia e transfere junto com este enunciado

um significado “literal”. O pressuposto seria, portanto, um componente linguístico, ou seja, está situado na língua. O subentendido é um componente retórico, que emerge do enunciado por meio da reflexão do destinatário. (SANTOS, 2017, p. 133).”

Antes da revisão dos conceitos relativos a pressupostos e subentendidos, Ducrot (1987, p. 31) adotou o seguinte conceito de frase e enunciado: “A frase é uma entidade gramatical abstrata, e o enunciado é uma realização particular da frase. O sentido é o valor semântico do enunciado, a significação, o valor semântico da frase”. Assim, admitia que o pressuposto fosse determinado pela frase e que todos os pressupostos de um enunciado já estariam previstos na significação da frase.

No entanto, na revisão conceitual, entende que o pressuposto não está apenas vinculado à frase, mas também está ligado ao contexto situacional em que o enunciado é proferido, à situação de enunciação. Quanto ao subentendido, parece ter ficado mantida a característica discursiva de sua conceituação, ou seja, do que é dito sem dizê-lo literalmente.

3.5 Sociedade e criminalidade no jornalismo popular

Nesta seção, trazemos à discussão o seguinte ponto de partida: De que modo manchetes que enfatizam conflitos específicos poderiam contribuir para a reflexão sobre a violência na sala de aula? Pensamos nas relações com o contexto de ensino e aprendizagem de língua materna, já que, como professor que somos ou seremos, apostamos na importância de desconstruir tipos de violência e de criminalidades na sala de aula. Considerando que o processo de seleção, contextualização e organização da notícia de maior destaque diário para os jornais aponta para pressupostos e subentendidos importantes, de que modo essas entradas enfatizam os fatos e seus agentes? Quais os efeitos de sua constituição e circulação? Investigaremos, pois, os efeitos discursivos dessas produções com relação à construção de imagens de sujeitos envolvidos com a criminalidade no universo sócio-discursivo abordado pelo jornal que será analisado no próximo capítulo.

Embora a criminalidade tenha vigência muito ampla, no sentido da legislação,

nem toda violência é considerada crime, mas todo ato criminal é também um ato de violência. Diante disso, faz-se importante explorar como o fato noticioso acerca do eixo criminalidade é produzido pelos jornais; com quais vozes dialoga; de que modo busca construir o efeito de vínculo com a realidade cotidiana do leitor. Essa visão, por conseguinte, reflete, como qualquer outra exploração, uma ótica de investigação dos efeitos possíveis produzidos pelos enunciados. No entanto, cabe lembrar que essa análise discursiva não busca solucionar todas as demandas concernentes ao tema, mas, por sua amplitude, permite reflexões possíveis sobre o tópico.

Assassinatos, roubos, assaltos, sequestros, arrastões, brigas, confrontos armados entre quadrilhas ou entre estas e a polícia, chacinas de policiais contra integrantes das populações de baixa renda e outros casos semelhantes ganham espaço nas manchetes de jornais. No próximo capítulo, será construído um recorte de manchetes tingido pelas várias manifestações de criminalidades disseminada na sociedade, não seria demais reconhecê-las, em suas variadas formas e expressões, como um componente de base para as dinâmicas sociais que se caracterizam como atos criminais.

Pesquisas, em diversos campos do saber, têm buscado definir e estudar as relações entre a violência e a criminalidade, tendo a primeira como vetor gerador da segunda. Segundo Soares:

“O debate sobre a violência e a criminalidade mobilizou nos últimos anos uma série de estudos e pesquisas nacionais e internacionais que visam buscar o entendimento deste fenômeno social, que instaura um campo de análise problemático e conflitivo, envolvendo diferentes categorias de análises, atores sociais e responsabilidades públicas. Percebemos a complexidade da violência que tem como consequência um ato criminal quando procuramos, por exemplo, circunscrever o seu campo semântico. (SOARES, 2014, p. 163).”

Dessa maneira, julgamos ser necessário o estudo da violência e dos seus contornos em sociedade, por considerarmos que a criminalidade é uma produção de sentido a respeito de atos considerados violentos. Sendo assim, é importante

ter em mente que estamos tratando com definições fluidas e muito questionáveis do que vem a ser caracterizado violência e criminalidade em nossa sociedade, pois essa definição é parcial e está implicada de posicionamentos políticos. Dentre diferentes definições sobre o conceito, optamos por refletir sobre a definição elaborada por Yves Michaud. Para o autor:

“ Há violência quando, numa situação de interação um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD apud PORTO, 2002, p. 152). ”

Nesse sentido, um ato de violência é praticado à medida que um faz uso de forças sobre o outro, atravessando limites e desequilibrando acordos e regras que subsidiam as relações em sociedade. São, portanto, percepções do limite, da perturbação e do sofrimento que provoca no outro.

A definição trazida por Michaud dialoga com a compreensão de que o campo que projeta a violência inclui aspectos físicos, morais, simbólicos e culturais. Isso nos permite concluir que, por exemplo, ao adjetivar um sujeito de modo a rotulá-lo negativamente, independente da ação que desempenhara ou ao construir uma ideia que nega o outro ou a vida poderia ser classificado também como um ato de violência, ampliando a reflexão sobre o problema e sobre o contexto de relato sobre a criminalidade exercida.

Incluímos, ainda, nessa concepção, aqueles crimes que são praticados por cidadãos comuns, que tomam para si a função de aplicar a justiça, “estimulados” pela ausência do Estado em seu papel de regulador público da violência e pelo mau funcionamento das instituições de segurança e Justiça. Conforme apontam Adorno (2002) e Pino (2007), há formas de violência que são codificadas como crime, mas não se enquadram adequadamente na legislação penal.

Conforme o art. 5º, inciso XX da Constituição Federal, “não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal”. Nesse caminho, podemos reconhecer um ato criminal como uma transgressão de regras

socialmente preestabelecidas, que variam de acordo com a sociedade e o contexto histórico em que se inserem. Esta disposição também está prevista de modo semelhante no art. 1º do Código Penal, e neste sentido, é o princípio mais importante desta área do Direito, pois a lei é a única fonte que pode ser utilizada para proibir ou impor condutas sob ameaça de sanção. Em outras palavras, é preciso uma lei que descreva uma conduta como proibida e associe uma pena para aqueles que realizarem a conduta proibida.

Nessa lógica, o crime é o resultado de uma interação em que o mais forte ou mais armado não sente simpatia, empatia ou compaixão com o sofrimento de sua vítima. Ou seja, a criminalidade se constrói e deflagra no contexto social em que vivem agressores e vítimas. Diante disso, entender como os sujeitos envolvidos nessa temática são rotulados no jornalismo popular é o que move o capítulo a seguir. Esses rótulos não apenas constroem imagens dos sujeitos agressores e vítimas, mas também uma imagem do jornal e do público leitor, como veremos adiante.

Soares (2004) demonstra que, a respeito da gênese da violência, não há consenso no meio acadêmico, destacando-se, pelo menos, três posições macro:

- a) aqueles que a identificam no aparato biológico, para as quais, a violência seria um componente da “natureza humana”;
- b) aqueles que afirmam ser a violência fruto das relações sociais e históricas, decorrentes do meio externo;
- c) aqueles que buscam um ponto de interseção entre as duas opções.

De todo modo, todos concordam que fenômenos de violência geram problemas sociais polissêmicos, mas poucos reconhecem os fatores de marginalização impostos sócio-historicamente à população de baixa renda que recorre a violência.

Consideramos, no entanto, que a criminalidade não se constitui através de um processo unívoco, mas se desenvolve sempre a partir de eventos plurais. Acreditamos que sua análise exige a conjugação de fatores individuais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Afirmar que o pobre, o favelado ou

o marginalizado é de modo x ou y ou que ele se acostumou a conviver com as violências e com suas consequências em função de atos criminais que permeiam sua realidade é tão somente naturalizar esses fatos; é dar voz a um lugar que o anula e que o rejeita, promovendo o apagamento de ações do Estado que deveria garantir os direitos dos cidadãos brasileiros garantidos na Constituição.

A partir dessa base de discussão, de que modo essa reflexão seria relevante ao contexto de ensino/aprendizagem de língua materna? Consideramos, pois, que a prática reflexiva no contexto pedagógico seria fundamental para assegurar uma atitude participativa e ativa do alunado, com vistas à crítica de generalizações e avaliações preconceituosas que o senso comum reitera, com auxílio das mídias, bem como a desconstrução de cristalizações de imagens sobre determinados temas em nossa sociedade. Estudantes, sobretudo aqueles que sócio-historicamente vêm sendo marginalizados e dos quais se retiram direitos a políticas públicas, precisam se reconhecer como parte dessa mudança de paradigma que intentamos levar adiante por meio de nossa prática docente.

Segundo os PCN, é necessário:

“[...] compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; [...] analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; [...] conhecer e usar língua(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.” (BRASIL, 2000, p.95).”

A partir das diretrizes contidas nos documentos oficiais, compreendemos que, por meio do uso dos diferentes textos ancorados em seus contextos, tal como, em nosso caso, as manchetes do jornalismo popular, encontramos não só meios para se adquirir conhecimentos, mas também para disputar sentidos, para desconstruir imagens, para discutir generalizações e desfazer cristalizações. Em tal perspectiva, o texto, a materialização concreta do gênero discursivo, se

constitui como uma atividade que possibilita a construção de sentidos interativamente. Conforme Carl Schmitt (apud MOUFFE, 2001):

“a política pode obter sua energia das mais diversas fontes e emergir de muitas relações sociais diferentes: religiosa, moral, econômica, étnica ou outras. A política tem a ver com a dimensão do antagonismo que está presente nas relações sociais, com a possibilidade sempre presente de uma relação nós-eles construída em termos de amigos-inimigos.” (SCHMITT apud MOUFFE, 2001, p. 417).”

As manchetes estudadas a seguir tratam sobre o eixo temático da criminalidade, abordando e descrevendo atos em que o(s) agressor(es) não somente fere(m) o(s) agredido(s) (verbalmente, fisicamente, simbolicamente, etc.), mas também incentivam e reiteram a propagação da violência desvinculada de seus componentes econômicos, sociais, étnicos, de gênero e de pertencimento de classe. No mínimo, coloca em evidência um fato que precisa continuar sendo discutido, precisa continuar causando incômodo e ambicionando atitudes ativas que sigam em contra aos fatos, no entanto, precisam de maior articulação com o contexto em que esta população atingida está sendo obrigada, cotidianamente, a viver, pois faltam políticas públicas e ações do Estado para lhes oferecer alternativas.

A partir disso, defendemos que produzir ênfase a esses acontecimentos que circundam o campo da criminalidade é relevante porque estamos incentivando uma leitura crítica diante do tema, incentivando uma concepção reflexiva sobre o político, que está arraigado nas escolhas ali produzidas, e a política de combater e não silenciar os fatos que persistem em minimizar outros, salientando sobre as relações do direito, do acesso e do fazer parte e ajudar a construir a sociedade como um todo, livre de territórios marginalizados e discriminatórios. Se partimos do pressuposto de que toda ação no mundo se constitui como um ato político, pois determina escolhas motivadas em detrimento de outras, negamos uma tentativa falida de construção de uma “realidade” que se diz “neutra”.

Revisando

Conforme vimos neste capítulo e trataremos de modo prático no próximo, a utilidade dessas reflexões se constrói justo no sentido de trilhar um caminho produtivo para as práticas docentes vinculadas à leitura e análise de manchetes, no sentido de refletir sobre a promoção da transformação e do desenvolvimento social. Dito de outra forma, este capítulo explorou conceitos da Análise do Discurso para as discussões, que virão a seguir, acerca de manchetes do jornalismo popular, a fim de possibilitar reflexões para o processo leitor, por meio da construção de sentidos possíveis e da recuperação de outros já-ditos. Defendemos, pois, a exploração dessas manchetes no sentido de favorecer a prática do professor-pesquisador de língua materna, diante dos sentidos produzidos no jornalismo popular, almejando a formação de leitores críticos e transformadores. A discussão, por exemplo, sobre o que é a criminalidade, sobre os impactos de atos violentos e quais os possíveis caminhos para desconstruir essa realidade em contexto local poderá ser o que incentivará uma tomada de posicionamento, poderá ser o que o impulsionará para um incômodo e uma possível atitude de transformação.

Saiba mais

Vídeo **Informações implícitas – pressupostos e subentendidos**.

Explore como podemos alcançar os sentidos implícitos nos enunciados, por meio dos pressupostos e subentendidos por meio do vídeo “Informações implícitas – pressupostos e subentendidos” - <https://www.youtube.com/watch?v=BCAK1ark8CI>.

Vídeo **Polifonia e intertextualidade**.

Amplie sua visão sobre as relações polifônicas por meio do vídeo “Polifonia e intertextualidade” - <https://www.youtube.com/>

[watch?v=hyy2Jbnxjuk](https://www.youtube.com/watch?v=hyy2Jbnxjuk).

Vídeo **Violência e Criminalidade**.

Amplie sua visão sobre Foucault e sobre a relação entre a sociedade que vivemos e suas implicações relacionadas à criminalidade e à violência por meio do vídeo “Violência e Criminalidade” - <https://www.youtube.com/watch?v=K1oq0bekHhs>.

Referências

- ADORNO, S. **Exclusão socioeconômica e violência urbana**. Sociologias, ano 4, n. 8, p. 84-135, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a05.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- ARANTES, P. C. C. **Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento do saber**. Pandaemonium Germanicum, v. 21, p. 1-30, 2018.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidades enunciativas**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 261-306.
- BONINI, A. **Página, seção, notícia, nota**: critérios de identificação do gênero no jornal. ABRALIN (Curitiba), Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 616-618, 2003.
- BONINI, A. **Mídia / suporte e hipergênero**: os gêneros textuais e suas relações. Revista Brasileira de Linguística Aplicada v. 11, p. 679-704, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Ed. Pontes, 1987.

- FERNANDES, N. M. **Desenvolvimento de habilidades de leitura de textos a partir da análise de pressupostos e subentendidos**. Almanaque CIFEFIL, v. 1, p. 1, 2007.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOUFFE, C. **Identidade democrática e política pluralista**. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Org.). Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, p. 410-430, 2001.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e argumentação**: um observatório do político. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 73-81, 1998.
- PINO, A. **Violência, educação e sociedade**: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educação e Sociedade, p. 763-785, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- PORTO, M. S. G. **Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea**. Sociologias. Porto Alegre, ano 4, n. 8, 2002.
- ROCHA, D.; DAHER, D. C. **Afinal, como funciona a linguística aplicada e o que pode ela se tornar?**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, PUC/SP, v. 31, p. 105-141, 2015.
- SANTOS, L. C. B. **Saia do vermelho**: um olhar dialógico em manchetes sobre finanças pessoais. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 11, n. 1, 2017.
- SOARES, A. M. de C. **O acúmulo da violência e da criminalidade na sociedade brasileira e a corrosão dos direitos humanos**. RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 2, p. 161-189, 2014.
- SOARES, A. M. de C. **Violência, crimes e jovens empobrecidos**. In: GEY ESPINHEIRA (Org.). Sociabilidade e violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do subúrbio. 1.ed. Salvador: UFBA, v. 1, p. 09-198, 2004.

4

Inter-relação entre teoria e prática: análise de enunciados

Prática de Ensino e Pesquisa

Prof. Charles Nascimento Tavares

Objetivos de aprendizagem

- 1 Reconhecer a constituição polifônica dos discursos e princípios de produção de sentidos.
- 2 Produzir visão crítica entre sociedade e criminalidade no jornalismo popular.

Introdução

Nos capítulos anteriores, refletimos sobre concepções teóricas que se dedicam aos estudos linguísticos, com o intuito de enaltecer perspectivas predecessoras – visto que, conforme dissemos, por meio do embate entre concordância e discordância nas visões teóricas, inegavelmente, foi possibilitado o progresso da ciência Linguística da qual fazemos parte. Além disso, nosso intuito também foi construir, de modo específico, uma retrospectiva que nos ajuda a compreender o lugar de nossa prática de ensino e pesquisa e, ainda, alicerçar nossa base teórica de análise e exploração de textos.

Agora, quando já consolidamos perspectiva e abordagem que adotamos, bem como definimos conceitos relevantes para a leitura, podemos partir para algumas discussões mais focadas nas relações entre a mídia e a sociedade, a fim de favorecer um olhar prático para nossa formação como professor-pesquisador, visando ao ensino da Língua Portuguesa na escola.

Dessa forma, nosso objetivo neste capítulo final é registrar reflexões relativas à leitura de enunciados, as quais apontam experiências concretas de práticas que colaboraram com nosso fazer pedagógico e científico em Língua Portuguesa. Preparados? Vamos lá!

4.1 Criminalidades: refletindo sobre o discurso midiático

Notadamente, as regiões metropolitanas do nosso país são caracterizadas por índices elevados de criminalidade, não é verdade? Um exemplo disso é o Rio de Janeiro. Por essa razão, neste capítulo, convidamos você a refletir sobre a análise de algumas manchetes de um jornal popular que circularam no contexto da “Cidade Maravilhosa”.

Ressaltamos, com isso, a importância de continuarmos a produzir estudos diante de jornais, seja pelo pouco volume de literatura acadêmica que se dedica à análise desses textos, conforme observação de Bonini (2003, 2011), seja pela consciência de que devemos seguir com o mesmo compromisso de tratar, na universidade e na sala de aula, de assuntos que dizem respeito à população que a mantém. Acreditamos que colocar em discussão as problemáticas de uma sociedade, as quais o senso comum tende à naturalização ou à padronização, é o que justifica e fortalece nosso pensamento reflexivo no combate a preconceitos e a favor de posicionamentos críticos sobre os fatos que nos rodeiam.

O jornal carioca **Meia Hora**, por exemplo, se dedica a traçar referências a esses fatos e aos sujeitos envolvidos nessas ocorrências, de modo a assumir, por várias vezes, essa temática da criminalidade como o fato mais importante no/ do dia. Diante disso, sentimo-nos motivados neste capítulo a destacar a análise de três manchetes, com o propósito de exemplificar o processamento leitor em bases discursivas. Construiremos com você uma visão prática sobre a pesquisa, a qual poderá trazer frutos futuros para discussões no contexto escolar.

Assim, para este capítulo, partimos das seguintes perguntas: Como se articulam essas vozes manifestadas em manchetes desse jornal carioca chamado Meia Hora a seus efeitos em meio social? Quem são esses sujeitos envolvidos em criminalidades? Como esses atos são produzidos discursivamente? Na análise exemplificativa de três manchetes que faremos a seguir, vamos buscar produzir essas respostas. Fique ligado!

4.2 Recuperando premissas de análise

Diante da base discursiva que vimos defendendo ao longo deste livro, convergimos o eixo da teoria e da prática à medida que recuperamos e exploramos pistas nas manchetes que iremos analisar, as quais apontam para ações na e pela linguagem. Assim, ao analisá-las, retornamos para esses textos de modo transformador, ou pelo menos de modo a ampliar possibilidades de atuação nas salas de aula de Língua Portuguesa.

Explorar as relações entre a constituição de textos e a sua dimensão social, simultaneamente, é indispensável ao nosso trabalho. Por isso, a noção de prática discursiva se faz determinante, justo por nos ajudar a entender essa interligação existente entre a produção de textos e a produção de uma comunidade discursiva. (MAINGUENEAU, 2004).

Operar com a constituição de discursos implica a articulação entre a organização textual e a manifestação da comunidade que o produz, que faz com que o discurso circule, com que se construa reconhecimento. Essa comunidade discursiva supõe “a presença de um grupo específico sociologicamente caracterizável, o qual não é um agrupamento de ‘porta-vozes.’” (MAINGUENEAU, 2004, p. 54).

A construção de manchetes, por exemplo, inseridas no campo discursivo da criminalidade, não poderia se limitar à ótica de comunicar “fatos”, senão também demonstrar um lugar de inquietação, uma atitude ativa frente ao fato ocorrido, um posicionamento para falar ou deixar de falar, um lugar de visibilidade, e também de (não) reconhecimento e de (não) acesso a direitos.

Conceber que a informação se resumiria à apresentação de “fatos” seria desconsiderar os inúmeros arranjos de produção de sentidos que produzem e reiteram a miséria, o não acesso a direitos e o abandono da população mais pobre, quem mais sofre com processos de criminalização da violência, a começar pela violência do estado. Não entender isso seria o mesmo que acreditar que se possa produzir textos “neutros”, desprezando-se as operações discursivas que os constituem enquanto atividade polifônica, como vimos no referencial teórico nos capítulos anteriores.

Nessa perspectiva, as manchetes do Meia Hora são produzidas por um

grupo editorial (editor-chefe, jornalistas, fotógrafos etc.) que estabelece políticas de difusão da informação, baseadas por meio de imagens que se fazem sobre seu leitorado, construindo não somente uma lógica mercadológica – devo produzir informação para quem poderá consumi-la –, como também uma comunidade discursiva imaginária, ideal, a comunidade daqueles que produzem, que o discurso pressupõe e sustenta “[...] para longe de ser um suporte, um quadro exterior ao discurso” (MAINGUENEAU, 2004, p. 54). Por assim fazer, produzem-se pistas sobre a imagem discursiva desse sujeito que enuncia, dessa voz discursiva. Essa compreensão só é possível em função de nossa concepção dialógica da linguagem, já que todo discurso é determinado pelo fato de se dirigir a outro alguém.

De modo mais pontual, Maingueneau nos fornece uma pista fundamental quanto à prática discursiva ao rejeitar a anterioridade do social frente ao linguístico: “não há, antes, uma instituição, depois uma massa documental, enunciantes, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, enfim, um consumo [...]” (MAINGUENEAU, 2004, p. 142).

Você sabia?

Compreendemos as instâncias diversificadas de elaboração, de difusão e de consumo da enunciação e a instituição a partir de uma mesma rede de regularidades semanticamente definidas, ok?!

Além disso, seria impossível localizar um ponto inicial quando se trata de construção linguística. Essa lógica de início e fim estáticos não se aplica, a nosso ver, à linguagem, porque a consideramos polifônica. Qualquer fato mantém relação direta ou indireta com fundamentos antecessores e sucessores. Se nada surge do acaso, mas é propiciado a partir de um contexto envolvido por inúmeras vozes, seria improvável buscar uma origem e um término específicos. Sendo assim, qualquer discurso está em constante relação com outros discursos já existentes e os que estão ainda por existir.

Você sabia?

Nessa concepção, a leitura é assumida como atividade interativa, possibilitando a construção de sentidos e de conhecimentos com outros já ditos, ok?!

Assim, dizemos que os sentidos materializados em manchetes, por exemplo, dependem de um contexto: em que situação, em que lugar, em que momento específico esse texto se insere, sendo determinado por aquele que o produz e que se produz neles, tendo em vista um público imaginado. Sendo assim, conforme Maingueneau (2004), a linguagem, a organização do texto, o conhecimento e hipóteses sobre seu público, a disposição de cores, imagens, tamanho do texto etc. serão determinantes para que seja possível ter acesso aos efeitos de sentidos veiculados.

Nessa perspectiva de texto e contexto indissociavelmente, pode ser observado que, no nosso caso, nas manchetes, sujeitos são, recorrentemente, também caracterizados. Concepções desses sujeitos referidos na manchete são produzidas e reiteradas, o que pode favorecer a criação de rótulos e/ou ideias generalizadas que cristalizam imagens.

Com isso, observamos que, ao analisar um texto, precisamos ir além dos contornos essencialmente estruturais da linguagem. Isso porque não nos basta apenas conhecer as regras de constituição sintática ou semântica dos termos linguísticos que o compõem. Se, para fazer uso de um sistema linguístico, precisássemos apenas decodificar sentidos – que se pensassem estáticos –, seria necessário apenas fazer uso de um dicionário ou de uma gramática prescritiva de língua. Como reconhecemos que apenas isso não se faz suficiente, enfocamos também **a quem, para que, de que modo, quando, onde, como se fala**. Dessa forma, ao atuar em uma análise, construímos seu contexto enunciativo, o que constitui o caminho para se analisar efeitos de sentidos. Estes, como vimos defendendo, não são únicos, ou seja, isolados de outros, mas atravessados a partir da confluência de tantos outros sentidos.

É a partir dessa premissa que defendemos que um texto projeta relações

com outros, não devendo ser assumido como um sistema fechado ou isolado em si mesmo, mas entendido como uma rede de trocas enunciativas, em relação indissociável com a instância que o autolegitima. Diante disso, um texto não pode ser limitado a uma concepção que o tem como um inventário de palavras, desprezando suas relações sociais, seu momento histórico, seu lugar de inserção e sua capacidade de produzir realidades. É, pois, dessa ótica imbricada que conseguimos refletir sobre seus sentidos, inter-relacionando texto e contexto, simultaneamente.

4.3 Jornal popular: investigando a ideia de sensacionalismo

O conceito sensacionalismo é bastante abrangente e, portanto, questionável. Angrimani (1995, p. 19), objetivando construir um levantamento histórico para o termo, reconhece “um início incerto e difícil de precisar”. Segundo o autor, sensacionalismo se define como “o ato de tornar sensacional em uma publicação jornalística um fato que não merecia tal tratamento.” (ANGRIMANI, 1995, p. 16). A partir disso, perguntamo-nos: De que modo uma publicação jornalística se torna sensacional? Como estabelecer um parâmetro para entender qual fato merece ou não esse tratamento? De que maneira seria possível reconhecer esses produtos jornalísticos?

Amaral sistematiza informações e reflexões sobre o rótulo sensacionalismo. Desde a década de 1990, segundo a autora, empresas vêm lançando jornais destinados a leitores populares. Ela considera que se trata de “um conceito de múltiplos usos, seguidamente associado a uma concepção limitada da imprensa e a uma noção elitista.” (AMARAL, 2003, p. 133). Seria possível construir um rótulo que abarcasse os diversos produtos populares? Quais os limites que acompanham a noção do sensacionalismo? Juntamente com Amaral, suspeitamos do poder explicativo do conceito sensacionalismo, como aquele que promove sensações. Para Amaral, o sensacionalismo está ligado “à valorização da emoção; à exploração do extraordinário, à valorização de conteúdos descontextualizados; à troca do essencial pelo supérfluo ou pitoresco e à inversão de conteúdo pela forma.” (AMARAL, 2006, p. 21).

A partir de uma herança histórica, Campos (2013, p. 13) entende o termo como pejorativo, de modo que tal rotulação reconstrói uma percepção desses jornais como “sem credibilidade, pois o termo estaria relacionado com a veiculação de falsas notícias”. A partir disso, tendemos ao entendimento de que essa caracterização condensaria os jornais assim classificados a uma imagem unicamente jocosa ou minimalista e deturpadora, em função de uma possível ênfase em sensações e distorção de caminhos críticos. Não acreditamos que haja um único modo de se referir à notícia. Não acreditamos que um grupo se sobressaia a outro como detentor do saber fazer, do saber dizer, do saber construir notícia. Acreditamos, de outro lado, que caminhos outros são legítimos mesmo que se diferenciem dos padrões anteriores ou socialmente aceitos. Uma notícia “neutra” jamais seria possível porque não somos únicos, não somos seres isolados de outros seres e de outros acontecimentos.

Conceber que um grupo detém o domínio da “boa forma” ou do “bem dizer” é alimentar o apagamento dos que fogem ao padrão; é reforçar a valorização de uma parcela socialmente aceita frente a outra assumida pejorativamente; é tornar uma parcela dita como elitizada ainda mais empoderada; é negatizar outras formas de intervir em sociedade. De fato, manter relação com um fato social não poderia ser um reflexo do que acontece, porque usar a linguagem não se resume a construir representações. Mais do que isso, nós usamos a linguagem para assumir o compromisso com a alteridade, para quebrar padrões heterogêneos e para repensar os grandes estereótipos com os quais convivemos, produzindo, assim, novos olhares justo por nos assumirmos como sujeitos ativos diante dos fatos observáveis.

Os fatos sociais direcionados às classes menos favorecidas são um novo mercado, conforme dissemos. Isso se comprova a partir da crescente aposta nessa parcela por parte de grandes empresas e pela permanência delas no mercado. No entanto, observa-se que, diferente da antiga tendência ao exagero, à forma sanguinolenta, às inverossimilhanças etc., o público não quer apenas histórias cunhadas no campo da emoção, mas deseja conteúdos factuais que agreguem prestação de serviço. Nesse contexto, o uso, por exemplo, da estratégia de cobertura do cotidiano das pessoas comuns tende a aproximar o público,

construindo visibilidade, reconhecimento e reflexão a partir de ocorrências locais. Os assuntos que interessariam ao público tenderiam a se constituir daqueles que interfeririam imediatamente com a vida da população.

Dessa maneira, as manchetes do jornal Meia Hora, que compõem a análise exemplificativa que vamos realizar a seguir se situam em um tipo de imprensa que se define pela sua proximidade e empatia com o público-alvo, pelo tipo de serviço que presta e pela sua conexão com o local e o imediato. Em conformidade com Amaral (2006), defendemos que, além disso, é necessário um jornalismo que construa reconhecimento, dialogue com a realidade de circulação e que construa responsabilidade social.

No caso da imprensa popular, o jornalismo deve dar conta especialmente dos problemas sociais vividos diariamente pelo público, desconstruindo a tendência de que a fórmula mais fácil para vender jornal às classes menos favorecidas é enfatizar entretenimento. Cabe ao jornalismo popular ser interessante ao público e não só responder ao que imagina que seja o desejo público; ser mais propositivo para estimular o leitor a exercer sua cidadania.

4.4 Manchetes do jornal Meia Hora: contextualização da prática científica

Esta análise científica exemplificativa que será apresentada a seguir, por tudo que vimos defendendo, portanto, não pleiteia apresentar uma concepção integral e acabada a respeito de uma definição de criminalidade, de violência, de enfrentamento de ambos ou de temas outros a esses aproximados decorridos no Rio de Janeiro.

Partimos de manchetes do jornal popular Meia Hora identificadas neste eixo temático, a fim de refletir sobre construções de sentido que envolvem sujeitos em ocorrências de criminalidade locais. Sendo assim, construímos caminhos possíveis que demonstram o fazer pensar diante da criminalidade e do periódico popular.

Dessa maneira, trazemos à discussão o seguinte ponto de partida:

- De que modo manchetes que enfatizam conflitos locais específicos poderiam contribuir para a reflexão sobre a violência na sala de aula?

Pensamos nas relações com o contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, já que apostamos na importância de desconstruir tipos de violência e de criminalidades na sala de aula. Considerando que o processo de seleção, contextualização e organização da notícia de maior destaque diário para os jornais aponta para pressupostos e subentendidos importantes, de que modo essas entradas enfatizam os fatos e seus agentes? Quais os efeitos de sua constituição e circulação?

Acreditamos que afirmar que o pobre, o favelado ou o marginalizado é de modo x ou y ou que ele se acostumou a conviver com as violências e com suas consequências em função de atos criminais que permeiam sua realidade é tão somente naturalizar esses fatos; é dar voz a um lugar que o anula e que o rejeita, promovendo o apagamento de ações do estado que deveriam garantir os direitos dos cidadãos brasileiros garantidos na Constituição.

A partir dessa base de discussão, de que modo essa reflexão seria relevante ao contexto de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa? Consideramos, pois, que a prática reflexiva no contexto pedagógico seria fundamental para assegurar uma atitude participativa e ativa do alunado, com vistas à crítica de generalizações e avaliações preconceituosas que o senso comum reitera, com auxílio das mídias, bem como e a desconstrução de cristalizações de imagens sobre determinados temas em nossa sociedade. Estudantes, sobretudo aqueles que sócio-historicamente vêm sendo marginalizados e dos quais se retiram direitos a políticas públicas, precisam se reconhecer como parte dessa mudança de paradigma que intentamos levar adiante por meio de nossa prática docente.

Assim, a utilidade prática desta análise exemplificativa de manchetes do jornal Meia Hora se constrói justo no sentido de trilhar um caminho produtivo para as práticas do professor-pesquisador vinculadas à leitura e análise de manchetes, no sentido de refletir sobre a promoção da transformação e do desenvolvimento

social diante dos sentidos produzidos nesses jornais.

4.5 O corpus de análise

Esta análise exemplificativa, de caráter qualitativo, apresenta como corpus três manchetes que tratam de cenas de violência no Rio de Janeiro, inseridas no campo discursivo da criminalidade urbana, que ganhou circulação por meio do jornal popular Meia Hora.

Puxando um gancho em meu passado, é possível resgatar o contato que tive com o jornal investigado Meia Hora. No Ensino Médio, em uma escola pública, composta por uma sala super lotada e por um programa curricular que não nos tocava, um professor de Língua Portuguesa, cuja memória marcará para sempre a minha prática docente, porque foi com ele que me motivei a seguir a carreira profissional que construo hoje, começou a utilizar, em suas aulas de leitura, manchetes do Meia Hora. De modo sempre interrogante, ele nos levava a ir além do humor, a ultrapassar a materialidade. Contrastando aqueles fatos e as múltiplas realidades que compunham a classe, explorávamos não apenas os traços linguísticos, mas também suas implicações em nossos mundos.

Ainda que pessoas falassem que o jornal escolhido pelo professor não nos forneceria contribuições, nós, alunos, víamos que aquelas incríveis discussões surtiam, de algum modo, efeitos em nossas realidades. Criticar aquelas chamadas, concordando ou discordando, nos provocava um repensar, bem como dialogava com uma realidade próxima a nós. De fato, houve apreço, não apenas em função do que o jornal propunha em suas manchetes, mas pelas aulas fantásticas que aquele professor produzia a partir daqueles textos, o que me marcara profundamente.

4.6 Análise e discussão dos dados

Tendo em vista o arcabouço teórico desenvolvido anteriormente, nossa análise buscará evidenciar que “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário” (MAINGUENEAU, 2004, p. 20). Diante dos pressupostos da Análise do Discurso, afastamo-nos dessa concepção de

mera interpretação de textos, para refletir sobre caminhos possíveis alicerçados em marcas linguísticas fundamentadas no contexto em que se inserem. Vejamos, então, três manchetes do jornal Meia Hora. Atentemo-nos para o modo como esse jornal reconstruiu o fato da criminalidade em suas manchetes, assim como também para os efeitos de sentido assumidos que marcam a construção de um caráter e de uma corporalidade nesses enunciados.

Quadro 1 – Meia Hora – 13/07/2016

<u>CASTIGO VEIO QUE NEM UM RAI0</u>		
LADRÃO CAI MORTINHO COM FAROFA EM ASSALTO A IGREJA NA BAIXADA		
Bandido passa mal e empacota de repente quando roubava templo evangélico em Caxias		
Finalidade	Explicar uma ocorrência criminal	A manchete anterior enfatiza o assalto a uma igreja, o que resultou como consequência do ato praticado, o castigo que não tardou: a morte do sujeito. Ademais, ao declará-la também aponta para a consequência desse ato. Isso produz pressupostos: (i) o ato de assaltar implica em castigo e (ii) a morte é um castigo. Essa consequência é colocada em evidência discursiva, como se resgatasse a ideia de que “bandido bom é bandido morto”. Ou seja, está pressuposto que a morte é um castigo. A morte do ladrão, desse modo, é naturalizada, como uma consequência comum e humorística. Em outras palavras, o enunciado parece produzir um tom justiceiro, que parece negar a vida ao “bandido”, construindo um caráter jocoso diante da morte e produzindo um sentido avaliativo, apontando que o ato cometido gera castigo de morte sem demora, tal como um raio. Essas ocorrências noticiosas, discursivamente, resultaram na naturalização da morte ou da agressão, tratando-a como uma consequência para o ato que viola a lei. No Meia Hora, correlaciona-se isso ao humor. Diante disso, percebemos implicações dessa naturalização da morte ou da agressão pela agressão como consequência de um

		ato criminal, visando ao processo de ensino e aprendizagem. No plano da leitura, consideramos importante a discussão em conta desse pensamento que reconhece e enfatiza que a criminalidade possa ser combatida por uma justiça vinda das próprias mãos. Além do mais, discutir os implícitos construindo diante do humor, visto que tal posicionamento tende a produzir uma vitrine mercantil, sem problematizá-la.
Estatuto dos enunciadores	Enunciador juiz engraçadinho	Ao expor o ato criminal que o sujeito pretendia realizar, bem como ao declarar a consequência de seu ato, o enunciador se refere ao sujeito por designações que o caracterizam como ladrão e bandido. Ou seja, o ladrão/bandido parece merecer o castigo de morte. Essas pistas tendem à construção da imagem de enunciador juiz engraçadinho.
Organização textual	Ênfase na produção de justiça	Além disso, a materialidade textual parece organizar-se diante de um efeito de humor. O verbo cair , nesse contexto, parece se igualar a um verbo de ligação, caracterizando esse sujeito reconhecido como ladrão como aquele que está mortinho com farofa . Notemos, ainda, o efeito de humor produzido na escolha do verbo que se refere à sua morte: empacota . Assim, a produção de humor diante da morte parece, mais uma vez, apontar para uma banalização. Ou seja, a morte do “bandido” torna-se um castigo merecido e jocoso.
	Causa e consequência	Sendo assim, as escolhas implicam posicionamentos. As caracterizações que designam o sujeito apontam para reconhecimentos: o sujeito ladrão, bandido. Essas caracterizações enfatizam a ocorrência criminal: roubo/assalto a tempo evangélico em Caxias. Isso faz com que seja possível reconhecer o castigo como consequência desse ato criminoso.

Fonte: Maingueneau (2004, p. 66-68, grifo nosso)

Quadro 2 – Meia Hora – 17/06/2016

DA ROCINHA PARA O PRESÍDIO DE BANGU PUDIM DE CACHAÇA ENFIA A FACA NA ESPOSA E LEVA COÇA Covardão passa a tarde na mangaça e ataca a mulher na frente do filho dela, de 4 anos		
Finalidade	Explicar uma ocorrência criminal	Noticia-se um fato: a agressão com faca à esposa cometida por um sujeito alcoolizado. O posicionamento de ênfase quanto a seu estado de embriaguez, reconhecendo-o, inclusive, diante do rótulo “pudim de cachaça”, provoca como pressuposto que a causa do esfaqueamento parece recair sobre o álcool ingerido. Assim, este enunciado recorre a um uso metafórico que recupera, nas vozes informais da periferia do Rio de Janeiro, aquele que é impregnado de cachaça: o alcoólatra que, tal como o adocicado é inerente ao pudim, tem em si o odor e os efeitos da cachaça de modo entranhado. A referência a pudim, dessa forma, produz efeito de sentido outro, o qual só se constrói discursivamente. Pudim de cachaça, fora desse contexto que caracteriza o agressor, não teria, pois, o mesmo sentido do que é produzido nessa construção. O que poderia significar “doce feito de cachaça”, nesse contexto, passa a ser o rótulo linguístico que possibilita a caracterização ou o reconhecimento do agressor como um dependente do álcool: “pudim de cachaça”. Diante disso, percebemos, em conformidade com Maingueneau (2004, p.20), que somente é possível entender o enunciado dentro de seu contexto discursivo. Daí nosso posicionamento de que a língua não tem uma função meramente representacionista. Se assim fosse, se nós apenas representássemos o mundo por meio do sistema linguístico, estaríamos atribuindo um valor instrumental à língua..

Estatuto dos enunciadores	Enunciador juiz engraçadinho	Além da explicação quanto às razões da ocorrência criminal, a construção “Da Rocinha para o presídio de Bangu” demonstra um posicionamento debochado de um enunciador que constrói, pelo próprio ato de enunciação, uma imagem daquele que julga. Os rótulos “pudim de cachaça” e “covardão” tanto marcam um julgamento realizado, como também parecem apontar a causa do seu ato de agressão a sua mulher.
Organização textual	Ênfase na produção de justiça	Coloca-se em evidência o agressor que ataca sua esposa na frente do filho dela de quatro anos. Segundo o texto, por justiça diante do seu ato de “covardia”, decorre-se disso não apenas sua prisão, mas também a coça levada, o que parece reafirmar o tom de justiça pelas próprias mãos.
	Causa e consequência	A manchete enfatiza, pelo menos, duas relações de causa e consequência que tendem a reforçar a ideia de justiça pelas próprias mãos. São elas: (i) a bebida parece ser a causa que gera como consequência o “covardão” esfaquear sua esposa; (ii) o esfaqueamento gera como consequência a necessidade de que esse agressor leve uma coça. Ou seja, agressão pela agressão, a coça se explica em função da agressão anteriormente realizada contra a esposa. Por isso, em decorrência desses fatos, tem-se como consequência sua prisão em Bangu. Sendo assim, esse sujeito agressor é caracterizado como o cachaceiro e o álcool se mostrou como uma das causas que parece ter motivado seu ato agressivo. No entanto, caberia à cachaça, ou aos efeitos dela, a sustentação para a ação de enfiar a faca na esposa? A responsabilidade estaria na cachaça ou na ação do agressor? É possível notar que o enunciado produz um sentido de “desresponsabilização” ao homem agressor. E isso é uma marca de posicionamento que, inerentemente, se produz no discurso. Parece estar na cachaça a motivação para enfiar a faca na esposa. Percebemos que é o efeito da bebida que se sobressai na manchete, como se o efeito da cachaça que possibilitou o ocorrido e não um ato realizado e escolhido pelo sujeito agressor.

Fonte: Maingueneau (2004, p. 66-68, grifo nosso)

Quadro 3 – Meia Hora – 03/09/2016

ESTUPRADOR DE PROSTITUTAS É PRESO CAÇADOR DE PRIMAS DA QUINTA CURTE A SEXTA-FEIRA NA CADEIA Vítima contou que maníaco a espancava, lia a Bíblia e ouvia ópera durante o abuso sexual		
Finalidade	Satirizar uma ocorrência criminal	Esta manchete anuncia a prisão do estuproador em decorrência de agressões cometidas a prostitutas. No entanto, a construção parece produzir um subentendido quanto à condição desse agressor: um desequilibrado mental. O agressor é aquele que caça, que tem mania de espancar e de impor não só a leitura da Bíblia, como também a audição de ópera durante o abuso sexual.
Estatuto dos enunciadore	Enunciador juiz engraçadinho	O sujeito reconhecido como “estuproador de prostitutas”, por correferência (MAINGUENEAU, 2004, p.180), também é assumido como “caçador de primas da Quinta”. Nesse sentido, são construídos sentidos semelhantes no campo semântico designado: a ação de estuproar e a de caçar parecem ter equivalência. Dessa maneira, a construção possibilita um subentendido que reconhece as agredidas da Quinta como “caça” desse agressor. Isso nos parece projetar, novamente, um sentido depreciativo e cristalizador a essas profissionais. Além disso, a vítima é rotulada como uma parte separada dentre um grupo mais amplo de mulheres, a classe profissional das prostitutas. Notemos que essas mulheres agredidas sexualmente por esse agressor estão marcadamente sendo caracterizadas por meio do lugar social que ocupam, o de prostitutas. É importante a indagação diante da carga semântica recuperada para a produção deste enunciado. Que tipo de sujeito é o caçador? O que ele caça? Concebemos que, normalmente, um caçador é um sujeito que vai à procura de animais.

		Nesse caso, por analogia, ao dizer que esse sujeito que estupra é caçador, o efeito discursivo produzido concebe como presa o que ele vai caçar, as prostitutas, no caso. Diante disso, a designação atua na cristalização e estabilização do sentido de quem é caçada: as prostitutas. Dessa forma, o discurso produzido parece sugerir a reafirmação do lugar delas como presas, produzindo um tipo de humor negro.
Organização textual	Ênfase na atividade transgressora	O enunciado enfatiza a ação praticada, a de estuprar e caçar prostitutas. O entorno da Quinta da Boa Vista tem sido um ponto de encontro escolhido por muitas profissionais do sexo, talvez por razões estratégicas para se conseguir clientes. Trata-se de um local bastante arborizado, pouco movimentado por pedestres e pouco iluminado. É comum nesse entorno encontrar profissionais do sexo com idade mais avançada. Por isso, e por ser um ponto da cidade mais perigoso, os serviços, normalmente, têm um custo mais baixo, se comparado com o de outras áreas da cidade, como, por exemplo, a Zonal Sul. A partir disso, é possível considerarmos a possibilidade de um jogo linguístico construído pelo jornal, o que, espantosamente, pode provocar subentendidos, conforme Ducrot (1987, p.17-25), negativos a essas profissionais que atuam nesse local: “primas da quinta” – posição, categoria, escala, hierarquia.
	Ironia	Por meio do uso do verbo curtir, é possível perceber o que Maingueneau (2004, p.174) entende por subversão da própria enunciação. Nesse contexto, o verbo apresenta conteúdo semântico oposto ao seu sentido dicionarizado. Esse sentido divergente se constrói por meio da ironia, imbuindo uma carga negativa aos seus momentos vindouros, já que o sujeito está preso. O contexto discursivo parece apontar que o agressor curtiu o estupro na quinta, e agora curte a cadeia na sexta, o que parece produzir um tom de deboche.

Fonte: Maingueneau (2004, p. 66-68, grifo nosso)

A análise dessas manchetes, que partiu de uma perspectiva micro para uma ótica macrotextual, nos indicou de que modo são produzidas imagens discursivas

que apontam para o tom incorporado nos textos analisados. Paralelamente, essas imagens nos instigaram a percepções da criminalidade assumidas no jornal estudado, o que nos faz construir efeitos significativos no plano da leitura.

Conforme vimos, o Meia Hora tende a satirizar o ato criminal, com vistas à produção de ênfase na ocorrência e em efeitos de duplo sentido. Ou seja, relata-se o fato noticioso, construindo, evidentemente, posicionamentos por meio de suas escolhas, mas não os questionando. Essas manchetes não se destinam unicamente ao plano informacional, conforme o senso comum. Elas, além disso, assumem também um perfil que cobra direitos sociais, que promove reflexão diante do legítimo papel do cidadão e do Estado e que constrói evidência para o fato da criminalidade, em alguns casos, com valor humorístico, sendo necessária uma leitura crítica que inter-relacione a materialidade textual e a sua instância social.

Revisando

Por meio dessa amostragem, observamos um tom expositivo diante da criminalidade. Os eventos criminais parecem promover uma explanação sobre uma ocorrência criminal. Os enunciados analisados parecem traçar um perfil humorístico ou debochado ao se referir a uma ocorrência criminal. No contexto de ensino e aprendizagem, sugere-se a construção dessas problematizações, com vistas à formação crítica. Ao reconstruirmos laços discursivos no plano da leitura, permitimo-nos ir além das fronteiras superficiais dos textos, para explorar caminhos mais amplos que possibilitam um repensar, um posicionamento ativo diante de textos. Além disso, a leitura que produzimos nos resgata do lugar de leitores planos, para o lugar de sujeitos transformadores de nossa realidade. O questionamento dessas pistas materializadas no texto promove progresso, sendo um caminho possível de contribuições para uma leitura crítica, não tomando o posto como um fim estático, tal como se imaginava uma visão representacionista da linguagem. Ao contrário, a problematização e a leitura dos implícitos apontam para caminhos de desconstrução de ideias cristalizadas e de formação de uma consciência transformadora e humanista.

Saiba mais

Vídeo: **A violência no Brasil explicada** por Sergio Adorno.

Explore um pouco mais sobre o assunto da violência no Brasil por meio de uma entrevista com Sergio Adorno por meio do vídeo “A violência no Brasil explicada por Sergio Adorno” - <https://www.youtube.com/watch?v=Gj2odAHhPA4>

Vídeo: **Violência Simbólica** – Brasil Escola

Amplie sua visão sobre violência simbólica por meio do vídeo “Violência Simbólica – Brasil Escola” - <https://www.youtube.com/watch?v=pLyHxutNotI>

Vídeo: **Violência urbana: linchamentos e justiçamentos**

Amplie sua visão sobre a questão de linchamentos e justiçamentos relacionados à criminalidade e à violência por meio do vídeo “Violência urbana: linchamentos e justiçamentos” - <https://www.youtube.com/watch?v=FSBAxorEtpE>

Referências

AMARAL, M. **Sensacionalismo**: inoperância explicativa. Revista de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, v. 9, p. 133-146, 2003.

_____. **Imprensa popular**: sinônimo de jornalismo popular?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29. 2006, Brasília. Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Brasília, 2006.

ANGRIMANI, D. **Espreme que sai sangue**: um estudo do sensacionalismo na imprensa. São Paulo: Summus, 1995.

BONINI, A. **Página, seção, notícia, nota:** critérios de identificação do gênero no jornal. ABRALIN (Curitiba), Fortaleza, v.1, n.26, p. 616-618, 2003.

_____. **Mídia / suporte e hipergênero:** os gêneros textuais e suas relações. Revista Brasileira de Linguística Aplicada v. 11, p. 679-704, 2011.

CAMPOS, R.S. **Poda mal dada deixa o Rio no escuro:** um estudo discursivo sobre a construção de imagens de enunciador em manchetes dos jornais Meia Hora e Expresso. 2013. 197 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Ed. Pontes, 1987.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.